

## **MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS POLÍTICA 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**

**SOUZA, Marilene Proença Rebello de<sup>1</sup> – USP**

Este artigo tem por objetivo discutir aspectos que nos parecem fundamentais, no campo da política educacional e da Psicologia Educacional e Escolar, para compreender o retorno das explicações organicistas e centradas nos distúrbios e transtornos de aprendizagem para justificar o não aprender na escola. Muito mais do que oferecer respostas, propomo-nos, neste simpósio, problematizar a temática e refletir sobre suas conseqüências para o retorno da medicalização do aprender.

Durante os últimos 30 anos tenho atuado como docente, sendo parte deste período no Ensino Básico e, posteriormente, no Ensino Superior. A partir de 1997, minhas atividades no Ensino Superior centraram-se basicamente enquanto pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, bem como na condição de membro da equipe técnica do Serviço de Psicologia Escolar, Serviço-Escola voltado para a formação de psicólogos. Nesta minha trajetória, o contato com a pesquisa e com a profissão de psicóloga, tem sido a tônica de minha prática, buscando encontrar, a partir das críticas fundamentais feitas pela Psicologia e pela Psicologia Escolar nos anos 1980, alternativas de aproximação entre Psicologia e Educação Escolar, considerando que há, como dizem Meira (2002) e Guzzo (2005), um encontro necessário entre o sujeito humano e a educação. Portanto, é deste lugar que estarei apresentando as principais questões sobre a temática da medicalização do aprender.

### **Desafios para a Psicologia no campo da educação escolar: redefinição de seu objeto de estudo**

A discussão referente à temática das políticas públicas em educação é recente no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Podemos dizer que tal discussão remonta, no caso brasileiro, pouco mais de 20 anos. Essa discussão só tem sido possível à medida que a Psicologia e mais especificamente a Psicologia Escolar passaram a ser questionadas nas

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Escolar, Professora do Departamento de Psicologia Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

suas bases epistemológicas e nas suas finalidades. A partir do livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*<sup>2</sup> (Patto, 1984), a Psicologia e a Psicologia Escolar passaram a perguntar a serviço de quê e de quem estariam, em uma sociedade de classes, bem como a que prática psicológica se vinculariam. A crítica centrava-se no fato de a atuação profissional do psicólogo no campo da educação avançar pouco a serviço da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta escola deveria estar propiciando a todos, em especial, às crianças oriundas das classes populares, ressaltando a presença da carência cultural como a teoria que embasava as explicações para o mau desempenho escolar das crianças das escolas públicas. É importante ressaltar que esta crítica partiu do interior da Psicologia sendo, portanto, uma autocrítica<sup>3</sup>. A partir dos anos 1980 tinha início, na trajetória da Psicologia e da Psicologia Escolar, um conjunto de questionamentos a respeito: a) do papel social da Psicologia enquanto Ciência e Profissão e da Psicologia Escolar, enquanto campo de atuação do psicólogo e b) dos pressupostos que norteavam a construção do conhecimento no campo da Psicologia e da Psicologia Escolar, bem como suas finalidades em relação à escola e àqueles que dela participam<sup>4</sup>.

As críticas que a Psicologia apresenta aparecem em um momento político nacional bastante propício para a discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória e enraizada na realidade social. Pois, nesta mesma década, intensificam-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como movimentos de trabalhadores metalúrgicos<sup>5</sup>, movimentos de professores<sup>6</sup>, movimento pelas eleições

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, Patto (1984) desnuda as principais filiações teóricas das práticas psicológicas levadas a efeito na escola, os métodos que os psicólogos vinham empregando, o fato das explicações sobre as dificuldades escolares estarem centradas nas crianças e em suas famílias e a forma restrita como a Psicologia interpretava os fenômenos escolares.

<sup>3</sup> É interessante observar que Maria Helena Souza Patto, juntamente com um conjunto de pesquisadores do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, oriundos do campo da Psicologia Educacional, como Samuel Pfromm Neto, Geraldina Porto Witter, Romeu de Almeida e Melany Schwartz Copit defenderam a carência cultural, no início dos anos 1970, como podemos ver em WITTER, G.P.; PATTO, M.H.S. & COPIT, M.S.(Orgs). *Privação cultural e desenvolvimento: leituras*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975, 198 p.

<sup>4</sup> É importante ressaltar que o mesmo movimento de crítica que ocorria no Brasil também acontecia na América Central, por meio dos trabalhos de Ignacio Martín-Baró(1998) e no Canadá com Edmund O'Sullivan (1990).

<sup>5</sup> Destacando-se o Movimento de Metalúrgicos de São Bernardo do Campo (SP) descrito pelo livro de Eder Sader, intitulado *Quando novos personagens entraram em cena*, 1988, Ed Paz e Terra.

<sup>6</sup> Um dos destaques aconteceu em São Paulo, por meio da APEOPESP – Associação de Professores do Ensino Oficial Público do Estado de São Paulo, organizando mais de 150 mil professores.

diretas em todos os níveis e cargos de representação política e rearticulação dos partidos políticos. Além disso, no plano político, lutava-se por uma nova Constituição que retirasse do cenário legislativo o que se denominava de “entulho autoritário”, oriundo de mais de vinte anos de Ditadura Militar no Brasil. A Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”<sup>7</sup>, abre caminhos para a institucionalização dos espaços democráticos, na recuperação de direitos civis e sociais, centrada em dois princípios básicos: a descentralização do poder do Estado e a participação social ampla nas decisões políticas. A ela seguem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), apenas para citar algumas das mais importantes iniciativas institucionais de introduzir mudanças estruturais nas relações sociais e civis no campo dos avanços dos direitos sociais e humanos. Portanto, é no bojo da redemocratização do Estado, da descentralização do poder para os Municípios e Estados, que a educação passa a ter autonomia para planejar, implementar e gerir suas políticas educacionais.

A partir das discussões e críticas presentes no campo da Psicologia na sua relação com a educação escolar, a Psicologia Escolar e Educacional inauguraram uma década de pesquisas que se voltaram para o novo objeto de estudo da psicologia: **o fracasso escolar**. Discussão iniciada ao final dos anos 1980, o tema do fracasso escolar passa a centralizar questões que envolvem os estudos sobre a escola, tanto no campo da Psicologia, quanto no campo da Educação. Temas, tais como: vida diária escolar, práticas educacionais, relações institucionais na escola, processos de estigmatização escolares (COLLARES & MOYSÉS, 1998), diferenças de classe social na escola e de gênero, papel das avaliações psicológicas para as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem (MACHADO, 1996), instrumentos de diagnóstico e de avaliação dos processos escolares, papel do psicólogo, identidade profissional (ANDALÓ, 1984) e o lugar da Psicologia enquanto ciência em uma sociedade de classes foram pesquisados e problematizados pelos psicólogos e estudiosos da área (BOCK, 2002).

Ao inaugurar a discussão sobre o fracasso escolar, Patto (1990) realiza uma grande pesquisa em que busca compreender como se instaura, a partir do Brasil-Colônia, no interior do pensamento educacional brasileiro as explicações para o mau rendimento dos

---

<sup>7</sup> Trabalho importante de discussão desse período foi realizado por MINTO, C.A. *Legislação Educacional, cidadania virtual, anos 90*. 1996. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

escolares e como a Psicologia e Medicina comparecem nesse processo. Faz uma exaustiva discussão em seu livro *A produção do fracasso escola: histórias de submissão e de rebeldia*. Demonstra, por meio deste trabalho, as explicações vigentes a partir do Movimento da Higiene Mental e como a Medicina e as questões de saúde e doença passam se articular com as teorias psicológicas e a constituir um dos ramos que vem explicar o não aprender, centrado nos distúrbios orgânicos, nas disfunções das crianças das mais variadas naturezas. Nesta mesma época, outros trabalhos se somam a este, como o de Gerson Zanetta de Lima (1985) ao discutir esta questão, retomando a história da saúde escolar no Brasil e analisando as raízes das idéias que imperaram sob a égide do Estado Novo.

A análise do fracasso escolar tem como um de seus principais argumentos, o fato de que os problemas de aprendizagem incidem maciçamente sobre as crianças das classes populares e é sobre elas que durante décadas recaem as explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, ou biológicos, ou orgânicos ou mais recentemente, sócio-culturais; bem como analisando o caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil.

E em segundo lugar, ao conviver durante um longo período numa escola pública e analisar os processos que constituem o cotidiano escolar, pôde demonstrar que existe um complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que conduzem ao seu fracasso, mantendo os altos índices de exclusão, principalmente das crianças e adolescentes das camadas mais pobres de nossa sociedade.

A concepção teórica de que o fracasso escolar é produto da escola resgata pelo menos duas grandes questões para o psicólogo e para a formação de profissionais que atuam no campo da educação escolar: a primeira referente ao posicionamento político de compromisso com o excluído<sup>8</sup>, principalmente com as crianças e adolescentes, e a

---

<sup>8</sup> A respeito do compromisso profissional com a sociedade, Paulo Freire(1983) nos traz algumas reflexões fundamentais em seu livro “Educação e Mudança”, quando afirma: “*Seu compromisso como profissional, sem dúvida, pode dicotomizar-se de seu compromisso original de homem. O compromisso, como um quefazer radial e totalizado, repele as racionalizações. Não posso nas 2as. feiras assumir compromisso como homem, para nas 3as. feiras assumi-lo como profissional. Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original. Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem.*”

segunda, não menos importante, relativa à superação de referenciais teórico-metodológicos oriundos da Psicologia que têm levado à produção da exclusão por meio de concepções medicalizantes a respeito da queixa escolar.

A apropriação do referencial teórico crítico, oriundo da sociologia<sup>9</sup> e as metodologias de pesquisa qualitativas, provenientes de perspectivas antropológicas para a análise do processo de escolarização apontam para o fato da complexidade desse processo, tratado até muito recentemente como uma questão individual, familiar, meramente metodológica ou ainda como uma relação entre professores e alunos. Os referenciais teóricos tradicionalmente presentes na Psicologia e de caráter hereditário, ambientalista, interacionista e behaviorista mantiveram como eixo de análise ora os aspectos referentes ao psiquismo e ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ora os aspectos meramente pedagógicos. Portanto, a discussão crítica no campo da Psicologia Escolar insere um novo eixo de análise: **o processo de escolarização**, constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir as suas finalidades sociais.

A concepção teórica que nos permite analisar o **processo de escolarização** — e não os **problemas de aprendizagem** — desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar. Ou seja, os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional presentes na escola. Consideramos tal concepção como uma ruptura com as explicações anteriores sobre o fracasso escolar, pois como pudemos observar Patto (1990) ao analisar a história do pensamento educacional brasileiro, o centro do olhar era psicológico.

Não se trata, portanto, de uma ampliação do contexto como observamos com autores que buscam relações entre psicanálise e materialismo histórico<sup>10</sup>, ou ainda com a psicogênese, mas sim de ruptura com uma leitura que desconsidera a escola enquanto positividade<sup>11</sup> e que analisa as dificuldades no processo de escolarização como problemas de aprendizagem e estes como sintoma de questões emocionais profundas.

---

*Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras” (p.20).*

<sup>9</sup> O trabalho de pesquisa de Patto centra-se no conceito de vida cotidiana desenvolvido por Agnes Heller.

<sup>10</sup> Aqui nos referimos à corrente presente no Movimento Institucionalista, do qual fizeram parte autores como Gregório Barenblit, José Bleger, Antonio Bauleo, Oswaldo Saidon, dentre tantos.

<sup>11</sup> Conceber a escola enquanto positividade, no sentido apresentado por Ezpeleta(1986), é partir da análise dos processos e mecanismos que acontecem na escola, da maneira como a escola se organiza, das diferentes modalidades com que a professora trabalha pedagogicamente com seus alunos, da linguagem que utiliza, dos

Ao considerar o processo de escolarização, a Psicologia Escolar passa a enfatizar a necessidade de que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal. Ou seja, quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, esta se constitui em um fragmento de uma complexa rede de relações sociais com as quais ele terá que trabalhar a partir do seu campo de conhecimento. O psiquismo é um dos aspectos constitutivos do processo de escolarização e ao elegê-lo como o aspecto central de sua análise, o psicólogo ou qualquer outro profissional incorrerá no erro de desprezar inúmeras outras situações que, segundo várias pesquisas na área educacional apresentam, são constitutivas de ações realizadas pelas crianças e de reações a determinados contextos extremamente hostis. E mais do que isso, explicitará o fato de que o profissional desconhece o que se passa na escola, não tendo a dimensão de que o fracasso ou o sucesso no processo de aprendizagem escolar é muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos institucionais e políticos.

Assim, pesquisar a escola, as relações escolares, o processo de escolarização a partir dos anos 1980, significou pesquisar uma escola que foi e está sendo atravessada por um conjunto de reformas educacionais<sup>12</sup>, fruto de políticas públicas (ou estatais) no campo da educação escolar. Se a crítica à Psicologia Escolar tradicional levava-nos a compreender a escola e as relações que nela se constituem a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção, mister se fazia pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais. No campo da Psicologia Escolar, entender as políticas públicas é compreender como os educadores, alunos e gestores vivenciam sua implantação e participam de sua concepção.

Portanto, conhecer como as políticas são implementadas, as questões postas pelos educadores com relação às concepções e perspectivas, as condições de trabalho para sua implementação são fundamentais para que o psicólogo atue no campo da educação<sup>13</sup>. É

---

valores que defende, dos conflitos que vivência em seu ambiente de trabalho, dos saberes docentes que construiu em sua prática profissional, da maneira como se relaciona com seu sindicato, com os pais, as concepções que possui sobre o bairro, seus moradores, das expectativas em relação a seus alunos, enfim de uma escola que adquire vida e sua maneira de se organizar, no encontro com as políticas estatais.

<sup>12</sup> Entre os primeiros trabalhos de pesquisa sobre as temáticas das políticas públicas do estado de São Paulo a partir das discussões postas pela Psicologia Escolar estavam os de: Cunha, 1988; Souza, 1991; Souza, 1991; Cruz, 1994; Serroni, 1997.

<sup>13</sup> Trabalho pioneiro na área da Psicologia Escola compila seis pesquisas de Mestrado que estudaram a apropriação de diferentes políticas públicas dentre aquelas presentes na Reforma Educacional levada a efeito no estado de São Paulo nos anos 1990. Trata-se do livro organizado por VIEGAS, L.S; ANGELUCCI,

importante ressaltar ainda que em muitos casos, embora denominadas de políticas públicas, muitas das ações no âmbito dos estados e municípios não passam de programas de governo ou até mesmo de uma parcela do governo eleito e que, em muitos casos, apresentam solução de continuidade.

### **Questões referentes à profissão de psicólogo e o retorno da Psicopedagogia**

Do ponto de vista da profissão, podemos dizer que as críticas oriundas dos anos 1980 contribuíram, sobremaneira, para uma retração da presença do psicólogo no campo da educação. A constatação de práticas adaptativas da criança em uma escola que não correspondia às necessidades educativas postas por sua finalidade, fez com que muitas redes de ensino retirassem psicólogos da área de atuação educacional para o campo da saúde<sup>14</sup>. O argumento que fortaleceu esta transferência, de maneira geral, centrou-se no fato de que tais profissionais atuavam em uma prática clínica e diagnóstica e não educacional.

No plano da educação, as lideranças políticas educacionais, entidades representativas e acadêmicas do Magistério, incorporaram as críticas dos anos 1980 feitas pela Psicologia, identificando o psicólogo enquanto pertencente à área de saúde tão somente e, soma-se a isso, com uma noção de saúde vinculada à perspectiva médico-assistencial, considerando-o um profissional que atuaria na mesma esfera de dentistas, fonoaudiólogos, pediatras e, portanto, não devendo compor o quadro de profissionais da escola. Assim sendo, a hegemonia que foi fortalecida nas práticas do psicólogo do pensamento de que o profissional de psicologia pertencia somente à área da saúde e com uma abordagem que não contempla o âmbito da complexidade do processo institucional, enfraqueceu outras áreas de atuação existentes, como por ex., a área educacional. Este fato se materializa, no campo da educação, mais especificamente na promulgação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao afirmar no artigo 67, § 2º

---

C.B.(Orgs.). *Políticas públicas em Educação*. Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.

<sup>14</sup> No estado de São Paulo, o psicólogo foi transferido da área da educação para saúde nos principais municípios, tais como São Paulo, Campinas, Santos, São José do Rio Preto, dentre outros. No município do Rio de Janeiro, a partir da década de 1990, o psicólogo também foi transferido para a área da saúde, ficando na educação apenas os contratados pelo estado, vinculados à educação especial.

Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

E do ponto de vista das entidades ligadas ao exercício profissional da Psicologia, a opção por descrever a atuação do psicólogo enquanto um profissional da área da Saúde revela-se na atualização feita pelo Conselho Federal de Psicologia na descrição presente no CBO – Classificação Brasileira de Ocupações, revista em 2002, em que o verbete *Psicólogos* aparece juntamente ao termo *Psicanalistas*, e tem como descrição geral da ocupação de psicólogo o seguinte texto:

Estudam, pesquisam e avaliam o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins (CBO, 2002, s.p.).

Os termos utilizados para descrever a profissão centram-se em uma visão de diagnóstico, tratamento e cura, avaliação e de pesquisa, cujo aspecto individual e emocional é a tônica. Conforme analisam Barroco e Souza (2008, mimeo):

As novas descrições nos preocupam, pois ao longo de sua história, a Psicologia Escolar e Educacional disponibilizou um dado corpo teórico e uma dada forma de intervenção que acabou por fortalecer uma compreensão *biologizante* ou *medicalizante* da



constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano e, em consequência, dos motivos que levam à não-aprendizagem.

Portanto, as discussões que os psicólogos vêm realizando no campo da educação, as questões postas para a atuação profissional em uma perspectiva que critica a visão medicalizante da psicologia não são contempladas nos descritores referentes à profissão de psicólogo, tampouco naqueles que atuam no campo da educação. Temos, portanto, um desafio pela frente: resgatar as finalidades da profissão no que tange às relações com o campo educativo.

Enquanto o movimento de crítica se fortaleceu no campo da Psicologia e construiu, principalmente a partir de meados dos anos 1990, novas formas de aproximação da Psicologia com a Educação Escolar em uma perspectiva crítica, a pouca presença de psicólogos no campo da educação escolar permaneceu. E o que é mais grave, o espaço deixado pela Psicologia no momento de sua autocrítica foi sendo paulatinamente ocupado por outras explicações, também de cunho adaptacionista, mas que respondiam diretamente às demandas de professores e dos gestores escolares, advindas, principalmente, da Psicopedagogia e da Psicomotricidade.

Esses dois campos de interface de conhecimentos da Psicologia com a Educação primam por realizar diagnósticos de caráter cognitivo, afetivo, pedagógico ou psicomotor, propondo uma série de atendimentos e de acompanhamentos individuais da criança ou do adolescente, reforçando a idéia de que o problema do não aprender está na criança e que o tratamento ou acompanhamento ou ainda a reeducação permitirão que esta criança volte a aprender. De perspectiva eminentemente clínica, realizam o atendimento fora dos muros da escola, por profissionais que acabam por complementar as habilidades educacionais que não são obtidas pela criança na escola.

Se a Psicopedagogia e a Psicomotricidade se fortaleceram nos anos 1990, formando milhares de professores e psicólogos nestas especialidades em todo o Brasil, atualmente encontram novos aliados. Ou seja, com o advento do fortalecimento da genética, da neurologia e da neuropsicologia, os aspectos biológicos voltaram a ser considerados como aqueles que estariam na base dos problemas pedagógicos. Assistimos, então, a partir do ano 2000, o retorno das explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo da educação. Temáticas tão populares nos anos 1950-1960 retornam com roupagem nova. Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticadas genéticas, mapeamentos

cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente. Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia. O avanço das explicações organicistas para a compreensão do não aprender de crianças e adolescentes retoma os velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia, Educação e Medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtornos de déficit de atenção, com hiperatividade, sem hiperatividade e hiperatividade<sup>15</sup>.

O retorno das concepções organicistas também conta com diagnósticos neurológicos e, portanto, com a possibilidade de medicalização das crianças e adolescentes que recebam tais diagnósticos<sup>16</sup>. Portanto, ter dificuldade de leitura e escrita não mais questiona a escola, o método, as condições de aprendizagem e de escolarização. Mas sim, busca na criança, em áreas de seu cérebro, em seu comportamento manifesto as causas das dificuldades de leitura, escrita, cálculo e acompanhamento dos conteúdos escolares. A criança com dificuldades em leitura e escrita é diagnosticada, procuram-se as causas, apresenta-se o diagnóstico e em seguida a medicação ou o acompanhamento terapêutico. E o que é mais perverso nesse processo, sob o nosso ponto de vista, é que os defensores das explicações organicistas apresentam a patologização da criança que não aprende ou não se comporta na escola, como um direito. Utilizam a mesma lógica que se faz presente para as modalidades de doenças para o processo de aprendizagem. Dizem aqueles que defendem a medicalização do aprender que é um direito da criança ser medicada, ser atendida e ser

---

<sup>15</sup> Os trabalhos de Maria Aparecida Moysés e Cecília Azevedo Collares são exemplos das discussões nos campos da Educação e da Medicina: COLLARES, Cecília A.L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na primeira série do primeiro grau no Município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.5, p.13-28, jan./mar. 1992; MOYSES, Maria A. A.; COLLARES, Cecília A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.28, p.31-48, 1992. Mais recentemente os textos no campo da Psicologia da Educação de EIDT, N.M. & TULESKI, S.C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In MEIRA, M.E.M; FACCI, M.G.D. (Orgs). *Psicologia Histórico-Cultural. Contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. Casa do Psicólogo, 2007. ISBN 9788573965285, p. 221-248.

<sup>16</sup> Segundo dados da ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, citados por EIDT & TULESKI, 2007, o número de caixas de medicamentos para diagnóstico de TDAH subiu entre 2003-2004, 51%. Internacionalmente, as vendas segundo a IMS-PMB – Pharmaceutical Marketing Brasil, entidade suíça que contabiliza a venda de medicamentos, os medicamentos para TDAH subiram de 71 mil caixas em 2000 para 739 mil em 2004 (p.221).

diagnosticada. Os defensores das explicações organicistas no campo da educação afirmam que é um direito da família saber o problema que esta criança tem e mais do que isso, que cabe ao Estado brasileiro arcar com as despesas do diagnóstico, do tratamento e da medicação. Esse argumento vem ganhando os espaços legislativos de grande parte de cidades e estados brasileiros por meio de inúmeros projetos de lei que visam criar serviços sejam nas Secretarias de Educação, seja na Secretaria de Saúde, para atender as crianças com problemas escolares. Como exemplo, podemos dizer que só a Assembléia Legislativa de São Paulo tem atualmente nove projetos tramitando em todos os partidos políticos, dos mais à esquerda aos mais à direita<sup>17</sup>. Além dos projetos legislativos, atualmente constituiu-se um grupo assessor no Ministério da Educação, na área da Educação Especial, que estuda a inserção dos transtornos e demais distúrbios como passíveis de atendimento na área da Educação Especial por meio do Plano Nacional de Educação Especial.

Queremos chamar a atenção para a gravidade desse momento histórico, ainda, por sabermos que todo este processo acontece em um dos piores momentos de avaliação da qualidade da escola pública e privada oferecida às crianças e adolescentes brasileiros. Não passamos bem por nenhum dos índices, quer sejam estaduais, municipais ou nacionais<sup>18</sup>. Os internacionais, então, são as piores avaliações. Assistimos ao avanço da mercantilização da educação e da concepção neoliberal de educação<sup>19</sup>, centrada principalmente em referenciais teórico-metodológicos que cada vez mais apresentam o professor como facilitador da aprendizagem, enfatizando a necessidade da autonomia do aluno para aprender, diminuindo a importância dos conteúdos escolares e destacando a necessidade de currículos cada vez mais flexíveis. Estamos ainda à mercê de projetos políticos que respondem a interesses de determinados segmentos hegemônicos da sociedade de classes e não atingem de fato um projeto nacional para as classes populares e de avanço da qualidade da educação.

---

<sup>17</sup> Alguns exemplos de projetos de Lei no estado de São Paulo: PL 321/2004 - Dispõe sobre a criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação; PL 642/2004 Dispõe sobre a implantação de assistência psicológica e psicopedagógica nos estabelecimentos educacionais da rede pública estadual; PL 172/2005 Cria Programa de Acompanhamento para Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, com transtorno do Déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e com transtorno no déficit de atenção sem hiperatividade (TDA), no âmbito do Estado de São Paulo; PL 512/2005 Dispõe sobre a criação do programa integrado de saúde e higiene nas escolas da rede estadual de educação, ensino fundamental e médio e dá outras providências.

<sup>18</sup> Sob este tema ver OLIVEIRA, R.P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In *Revista Brasileira de Educação*.n. 28, p 5-23, 2005

<sup>19</sup> Há um vasta literatura sobre o tema, mas sugerimos a leitura de GENTILI, P. A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis. Vozes, 1998.

Este quadro que se apresenta ainda no conjunto da educação brasileira, salvaguardadas as iniciativas e ações bem sucedidas e coerentes com finalidades educativas, leva-nos, mais do que em outros tempos, a nos voltarmos para o interior da escola, revendo nossas políticas educacionais, nossa prática docente, nossas políticas de formação docente, nossos métodos de ensino e as práticas político-pedagógicas. É o momento de uma revisão estrutural do sistema educacional para compreendermos tantos casos de crianças que permanecem anos na escola e continuam analfabetas. Jamais devemos atribuir a elas as causas do não aprender, pois, neste caso, estaremos penalizando-as duplamente, por não termos cumprido nosso papel social — deixando de oferecer uma escola de qualidade para toda uma geração — e por acreditarmos que ao encontrar em seu corpo, ou em seu cérebro, os sinais do não cumprimento desse papel social, denominamos tal constatação de distúrbio e utilizamos terapias e tratamentos, inclusive medicamentosos, para aliviar o peso do não aprender.

Como apresentamos em artigo publicado em 2003 (CHECCHIA & SOUZA, pp.126-7) a Psicologia e a Psicologia Escolar vem reiteradamente trabalhando para defender a participação de seus conhecimentos de forma a garantir pelo menos três grandes eixos de ação: **compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e a construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar.**

Portanto, a finalidade da atuação do psicólogo na Educação deve-se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, adolescentes e profissionais da Educação. Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar.

Esta ruptura permite contribuir para o bem-estar das crianças, assim como para a aprendizagem das mesmas e superação dos obstáculos que barram o desenvolvimento de seu potencial, e a promoção do auto-conhecimento, de modo a possibilitar ações na comunidade em que vivem. Dentre os complexos aspectos implicados na tentativa de se romper com esta produção do fracasso escolar, podem ser apontados, por exemplo, os relativos ao trabalho realizado com os professores, visando-se contribuir para a realização profissional dos mesmos, bem como para a melhoria de sua competência técnica, com ênfase na conscientização acerca da prática pedagógica e de aspectos ético-políticos presentes em tal atuação profissional.

Por isso, denominamos esta fala **Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de**

**aprendizagem em tempos de neoliberalismo** por acreditarmos que há um retrocesso visível no campo educacional ao transformarmos em patologia algo que é produto das dificuldades vividas por um sistema escolar que não consegue dar conta de suas finalidades. Sistema este fruto de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos.

## Referências

ANDALÓ, C. S. A. O Papel Psicólogo Escolar. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, v. 4, p. 43-46, 1984

BARROCO, S.MS; SOUZA, M.P.R. *A formação e a atuação de psicólogos escolares e educacionais em contexto de defesa da educação inclusiva: aspectos legais e contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*, 2008, mimeo

BOCK, A.M.B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In TANAMACHI, E.R., PROENÇA, M., ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.11-34.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei de 05 de outubro de 1988. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 08 out. 2005.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em 08 out. 2005.

BRASIL. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos* . Disponível em <[www.unesco.org/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decnovadelhi/mostra\\_padrao](http://www.unesco.org/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi/mostra_padrao)> Acesso em 08 out. 2005.

BRASIL. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acesso em 08 out. 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do\_pdf=1&id=63&banco=>. Acesso em 08 out. 2005.

CHECCHIA, A.K. A.; SOUZA, M.P.R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In MEIRA, M.E.M; ANTUNES, M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003, p.105-138

COLLARES, C.A. L. & MOYSÉS, M.A.A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

COLLARES, Cecília A.L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na primeira série do primeiro grau no Município de Campinas. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.5, p.13-28, jan./mar. 1992

CUNHA, B.B.B. *Classes de educação especial: para deficientes mentais?* Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

CRUZ, S.H.V. *O Ciclo Básico Construído pela Escola*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994

EIDT, N.M. & TULESKI, S.C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In MEIRA, M.E.M; FACCI, M.G.D. (Orgs). *Psicologia Histórico-Cultural. Contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. Casa do Psicólogo, 2007. ISBN 9788573965285, p. 221-248.

EZPELETA, Justa. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. *Boletín*, Chile, UNESCO, n.10/11, p.55-70, 1986

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis. Vozes, 1998

LIMA, G.Z. *Saúde escolar e educação*. São Paulo, Cortez, 1985.

GUZZO, R.S.L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In MARTINEZ, A.M. (Org.) *Psicologia Escolar e compromisso social*. S.P. Alínea, 2005, p.17-29.

MACHADO, A. M. *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da USP, 1996

MARTIN-BARÓ, I. (1998) *Psicología de la liberación*. Madrid, Ed. Trotta.

MEIRA, M.E.M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In TANAMACHI, E.R., PROENÇA, M., ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.35-72

MINTO, C.A. *Legislação Educacional, cidadania virtual, anos 90*.1996. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOYSES, Maria A. A.; COLLARES, Cecília A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.28, p.31-48, 1992

OLIVEIRA, R.P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In *Revista Brasileira de Educação*.n. 28, p 5-23, 2005

O'SULLIVAN, E. *Critical Psychology and Pedagogy* ,OISE Press, 1990

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz, 1990.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena*. R.J., Paz e Terra, 1988

SERRONI, P.G. *Formação docente e fracasso escolar* Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SOUZA, D.T.R. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico em numa classe de Ciclo Básico*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SOUZA, M.P.R. *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

VIEGAS, L.S; ANGELUCCI, C.B.(Orgs.). *Políticas públicas em Educação*. Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.