

**PUXANDO O TAPETE DA MEDICALIZAÇÃO DO ENSINO: UMA  
OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL**

**PULLING THE RUG OUT FROM UNDERNEATH THE  
MEDICALIZATION OF TEACHING PROCESS: ANOTHER  
EDUCATION IS POSSIBLE**

**MOVIENDO EL PISO DE LA MEDICALIZACIÓN DE LA  
ENSEÑANZA: UNA OTRA EDUCACIÓN ES POSIBLE**

*Beatriz de Paula Souza<sup>1</sup>*

**RESUMO:** A partir de um conto ilustrativo, este artigo discute a medicalização do ensino. O recorte escolhido para isto é o modelo de escola hegemônico e os caminhos pelos quais este oferece solo fértil para tal fenômeno. Tendo o materialismo histórico como referencial teórico, este modelo tem sua naturalização desconstruída pelo desvelamento de suas raízes históricas e seus desencontros com o modo de vida e produção contemporâneos. Por fim, experiências educacionais não medicalizantes são apresentadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Medicalização. Educação. Distúrbios de aprendizagem.

**ABSTRACT:** Starting with an illustrative short story, this article discusses the medicalization of Education. The chosen cut for this is the hegemonic school model and the ways in which it provides fertile soil for such a phenomenon. Having historical materialism as theoretical reference, this model has its naturalization deconstructed by unveiling its historical roots. Its disagreements with contemporary way of life and production are also presented. Finally, non-medicalizing educational experiences are introduced.

**KEYWORDS:** Medicalization. Education. Learning disorders.

**RESUMEN:** Partiendo de un cuento ilustrativo, este artículo discute la medicalización de la enseñanza. El recorte escogido para ello es el modelo hegemónico de escuela y los caminos por los cuales este proporciona un suelo fértil para tal fenómeno. Teniendo el materialismo histórico como referencia teórica, este modelo tiene su naturalización desconstruida por el desvelamiento de sus raíces históricas y sus desencontros con el modo de vida y producción contemporâneos. Finalmente, se presentan experiencias educacionales no medicalizantes.

**PALABRAS CLAVE:** Medicalización. Educación. Disturbios de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia Escolar; Psicóloga do Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo; Membro e fundadora do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e do GIQE. E-mail: biapsico@uol.com.br

Introduzirei as discussões que pretendo desenvolver neste artigo apresentando uma pequena história; ou melhor, três.

*Siri na lata: três histórias de candidatos a TDAH*

Guillermo era um menino levado da breca. Puxava os bigodes do cachorro, cutucava os coleguinhas, comia pasta de dente, subia no telhado, ligava a furadeira, não parava na sala de aula, despencava da mangueira, brigava na escola, fazia perguntas inconvenientes... ô moleque infernal!

Um dia a professora da escola (de padres) que frequentava passou à classe uma redação: três coisas maravilhosas que Deus fez. Guillermo escreve: três bananas. Anuncia à mestra espantada: “Professora, acabei!”. Sai da classe e vai para a quadra, pois sabe que seus colegas vão demorar para terminar e não quer ficar esperando parágrafo.

É sua vez de ficar espantado quando descobre que levou um zero na redação, redondo como um biscoito de polvilho. Briga com a professora: “mas tá certo!” E a chama de burra, o que motiva sua imediata ida à diretoria, para o já costumeiro carão.

Episódios como esse vinham fazendo de Guillermo uma figura controversa na escola: era amado e odiado. Amavam sua vivacidade, seu espírito inquieto como seu corpo, sua criatividade, as situações engraçadas que criava. Odiavam o tumulto que gerava, o desrespeito diário às normas escolares, o incômodo que causava aos que queriam estudar direitinho, o desbocamento, o mau exemplo. Uma unanimidade: era famoso, uma celebridade local.

Sua mãe, D. Neusa, cansou-se de ir à escola levar carão também. Numa primeira fase, conversava e repreendia o filho arteiro. Na segunda, batia e punha de castigo. Na terceira... passou a mandar que fosse todo dia jogar futebol. Todo dia. Tinha um campinho não tão perto de casa, mas Guillermo já tinha idade para ir para lá a pé. E voltar. “Mas mãe, hoje não tem jogo”. “Não faz mal, vai assim mesmo”.

Na escola, intrigados, percebiam que o garoto andava mais sossegado. E menos bravo. Chamam novamente a mãe dele para conversar. Ela vacila, dá uma desculpa para não ir na primeira chamada, falta à segunda. Está cansada de broncas e acusações, sutis ou nem tanto. Não é a mãe relapsa que lhe acusam de ser. E não aguenta mais falarem mal do seu filho. Saco!

Na terceira, resolve ir para ver se para essa amolação. “Mãe, o que você fez com seu filho?”, pergunta a diretora. “Como assim?” “Ele melhorou o comportamento. Não virou nenhum anjinho, mas agora dá pra levar”. Aliviada, D. Neusa conta o seu método.

A diretora fica pensativa. Dispensa D. Neusa e vem-lhe à mente outros alunos irrequietos, às vezes agressivos, que a escola teve e tem. Será que funcionaria com eles? E se a própria escola aproveitasse mais seu espaço gigante para as crianças correrem, brincarem...? No recreio, a histeria delas dá até nervoso. E se tivessem mais tempo para isso, mais momentos? Ah, muito complicado. Como vai ser para cumprir a grade curricular? Foi só um pensamento, não dá. Deixa pra lá.

Guillermo foi crescendo, sempre meio problemático na escola. Agora, além do futebol, descobrira outra paixão: a escalada em rocha. A aptidão e gosto, que se revelava quando pequeno na escalada de armários, telhados, vãos de porta, até da geladeira, encontra a grandiosidade dos amplos espaços das montanhas rochosas em ambientes naturais.

As chaminés, como a das Prateleiras em Itatiaia ou da Agulha do Diabo, na Serra dos Órgãos, no Rio de Janeiro, são desenvolvimentos do que fazia para

subir o vão das portas! Costas e mãos em uma parede, pés na outra, subir, subir, subir, até bater o coco em cima.

As fendas, como na Pedra do Baú, em São Paulo, ou no Pão de Açúcar, no Rio, não eram tão difíceis para quem tinha escalado a geladeira tantas vezes quando pequeno, pelo friso puxador vertical da porta. Quando ninguém estava vendo, claro.

Guillermo descobriu uma coisa inesperada: que gostava de estudar! Na escola não, que era muito chato. Não aguentava aquelas loooongas aulas expositivas quase o tempo todo. Aquilo ia dando uma fervura por dentro, uma agonia. Mas descobriu as livrarias, a biblioteca e, mais tarde, a internet. Fuçava, descobria muitos assuntos interessantes, respostas para muitas perguntas que tinha e outras que nunca havia feito ou se feito. A inquietude corporal era também intelectual!

Descobriu o movimento das sufragistas americanas. Descobriu as placas tectônicas e seus movimentos. Os números triangulares e a teoria das supercordas. O mito da caverna de Platão, o conceito de infinito, o mistério da Santíssima Trindade (que continuou misterioso). A injustiça entre os homens, a luta de classes, o cenário de destruição da vida planetária em que ela se desenrola.

Esta história é inspirada em duas pessoas que existem. É um ajuntado, com costuras bordadas, de fragmentos de seus percursos pessoais que ouvi aqui e ali. Guillermo Arias Beatón é o presidente da Cátedra Vigotsky da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana. Silvério José Nery Filho é presidente da Federação de Montanhismo do Estado de São Paulo.

Agora, uma outra história, também baseada em uma pessoa real. Curta, pois é de uma criança que ainda não cresceu.

Olavo foi fazer avaliação com uma psicóloga. Mas não foi o primeiro profissional de Saúde que o avaliou. O primeiro foi um neurologista. A escola que mandou. Ele não se concentra nas aulas e tarefas na classe, não para na sala de aula, cutuca os colegas, briga com eles e com a professora.

A diretora, a coordenadora e a professora informaram-se, com colegas de outras escolas e também em revistas e livros de Educação, de que estamos na década do cérebro. Neurologistas e psiquiatras hoje são a fonte de soluções para problemas que antes faziam sofrer crianças, pais e professores, porque não se percebia seu fundamento biológico. Dizem que são agora rápida e facilmente eliminados com diagnósticos e tratamentos novos de problemas cerebrais.

Tem um que está dando como praga na criançada de hoje em dia: o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, o TDAH. Mas tem jeito: um santo remédio. Uma ritalinazinha todo dia de aula e pronto!

Olavo? Ah, está com muito jeito de TDAH. Vai para o neuro.

A família procura um profissional que um amigo recomendou, tivera uma boa experiência com ele. Dr. Marcius espera seu novo paciente na hora marcada. Quando a porta de sua sala se abre, seu olhar, automaticamente voltado para o meio da fresta, tem de baixar para encontrá-lo. Entra uma criancinha de quatro anos. Quatro.

O relatório da escola e a descrição que os pais de Olavo fazem dele encaixam-se nos indicativos diagnósticos de TDAH, um feixe de comportamentos arrolados em um inventário chamado SNAP-IV. É uma lista do que seriam sintomas daquele transtorno; atitudes como “não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos de escola ou tarefas”, “mexe com as mãos ou com os pés e se remexe na cadeira” e “tem dificuldade de esperar sua vez”.

É, ele é assim mesmo. No consultório também. Brinca com os clips, fuça o estetoscópio, não fica quieto na mesa de exame. Mas esse inventário de comportamentos tem uma coisa (entre outras) que lhe incomoda: não diz para que idade é. Será que serve para uma criancinha de quatro anos??

Não encontra, no exame clínico, qualquer sinal de alteração. Pedir um exame de neuroimagem caríssimo, com aparelhagem sofisticadíssima e rara como o SPECT ou o PET? Pensa, para além da literatura científica, que Olavo não lhe parece muito diferente de um punhado de crianças de quatro anos que conhece. Decide, antes de pedir o exame, mandar para a psicóloga.

Helena, a psicóloga indicada e procurada, vem passando por uma mudança em sua abordagem. Insatisfeita com a linha mais descritiva e psicométrica com a qual vinha atuando, tem passado a integrar sua experiência anterior, de professora, à da atual profissão. Assim, quando recebe Olavo, decide pesquisar não apenas o menininho, mas também seus ambientes, modos de vida e história, buscando relações e sentidos. Seu passado de professora a leva a fazer algo raro na profissão: pesquisar as condições escolares, ao invés de satisfazer-se com a descrição do comportamento do menininho na escola. Descobre uma escola pequena, de ambientes apertados e abafados para o número de crianças que abriga, e com uma proposta e prática pedagógicas para as classes de pequeninhos que mais parecem típicas de Ensino Fundamental: ficam longos períodos sentados nessas salas e têm lição de casa, geralmente envolvendo alfabetização e aritmética.

Em casa, outro lugar pequeno e apertado, as coisas não andam bem. Estressados com as constantes reclamações escolares sobre seu único e precioso filho, os pais andam brigando. Olavo percebe, culpado, que é o estopim de muitas dessas desavenças, pois várias são sobre como educá-lo.

Helena comunica, ao neuro, à família, à escola e (essencial) ao próprio menino, que não vê indícios de qualquer transtorno neurológico nele. Baseada, claro, em outros dados, situações e informações também. Orientações? Bom, várias. Mas as principais eram desdobramentos dos mesmos temas: espaço! Corpo! Brincadeira!

Será que a diretora do Guillermo conseguiu inventar uma escola em que movimentação, brincadeira e aprendizagem não precisem andar separados, para o Olavo estudar nela? Será que os pais dele vão conseguir administrar a vida para encontrar maneiras de seu filho querido poder achar lugar para sua inquietude de corpo e alma?

Já pensou se Guillermo e Silvério tivessem quatro anos agora? (SOUZA, 2013a).

Gosto de histórias. Entendo que podem ser ricas para estabelecer comunicações por vias outras além da intelectual ao conversar conosco como seres integrais, humanizando-nos ao fazê-lo. Procuo, assim, ser coerente com uma proposição que entendo ser fundamental para puxar fios estruturais do espesso tapete sobre o qual se apoia a máquina medicalizante, como os da desumanização da Educação.

Diversos aspectos da medicalização do ensino encontram-se nesta(s) narrativa(s). Por exemplo: o olhar medicalizante que está instaurado e fortalecendo-se entre educadores e em todos os segmentos populacionais; o processo diagnóstico e a abstração ideológica de contextos em que os comportamentos diagnosticados emergem, o modo de vida

contemporâneo produzindo novas subjetividades e outros. Sem falar em outros temas além da medicalização que também estão presentes na mesma.

Esclareço que o conceito de medicalização no qual me baseio é o seguinte:

[...] nomeamos como Medicalização o processo de conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social. Não se restringe ao âmbito da Medicina e dos tratamentos medicamentosos, mas diz respeito também a campos de outros profissionais de Saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo. O termo Patologização tem sido utilizado com significado semelhante (ANGELUCCI; SOUZA, 2010, p. 9).

Guillermo e Olavo são exemplos de indivíduos que poderiam ter seus comportamentos advindos da incompreensão e falta de espaço no ambiente escolar e não-escolar para seu modo de ser e necessidades entendidos como patologia de natureza individual -fatores institucionais e sociais, portanto coletivos. Muitas crianças, jovens e adultos que passam por problemáticas semelhantes têm sido diagnosticados, com frequência crescente, como portadores de um suposto transtorno de origem corporal, neurológico e genético: o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, o TDAH. São tratados comumente com cloridrato de metilfenidato, uma droga controversa e cujo uso traz muitos riscos perigosos à saúde. Seu nome comercial mais conhecido é Ritalina, citado pela diretora de Olavo.

Ou seja, são candidatos à medicalização, que reduz seus conflitos com a escola, que dizem respeito à ordem institucional desta, a problemas pessoais, individuais. No caso de Olavo, acrescenta-se outra questão de ordem coletiva, também transformada em individual: um estilo de vida comum à infância contemporânea nas grandes cidades.

Ao apresentar a narrativa introdutória sem maiores preâmbulos procuro favorecer a emergência de múltiplas leituras, reflexões e sensações que esta possibilita. Estender-me apresentando previamente o recorte que pretendo fazer poderia empobrecer suas possibilidades, tendendo a direcionar o contato com a mesma. O cuidado em evitar que tal aconteça é também uma busca de coerência com o objetivo de puxar fios importantes do tapete da medicalização: os da fragmentação da experiência e, dentro dela, do conhecimento, presente também (mas não só) no modelo largamente hegemônico de ensino que temos.

Escolho agora recortes, para aprofundar aspectos que entendo essenciais na luta antimedicalizante.

Para avançarmos nela de modo contundente, teremos de arrancar raízes da praga que combatemos, ao invés de nos restringirmos a folhas e frutos, que irão sempre

rebrotar se não cortarmos suas fontes de alimento e vida. Selecionei, então, problematizar nosso modelo de escola predominante e apontar suas relações com a medicalização, além de apontar rumos possíveis para uma Educação não medicalizante.

Para empreender esta tarefa, utilizarei o materialismo histórico como referencial teórico. Buscarei a essência por trás da aparência dos objetos de meu estudo nos processos que os engendram. Neste movimento, nexos/elos encontrados entre fenômenos e acontecimentos trarão à luz significados.

Assumo que é sobre a base material da existência dos homens, dada pela fase de desenvolvimento das forças produtivas em que estão imersos, que as relações e instituições humanas vão se constituindo no processo histórico (NETTO, 2011, p. 33). Assim, a identificação das fases envolvidas no fenômeno estudado, seu movimento e suas transformações, estará necessariamente presente na construção de uma compreensão sobre meus objetos de estudo. Esta terá, como horizonte, transformar a realidade, coerentemente com a dimensão política do conhecimento na perspectiva marxiana.

Primeiramente, procuro desvelar o caráter histórico e político do processo de invenção da escola que temos, desconstruindo a naturalização da mesma e revelando o caráter mistificador de crenças arraigadas sobre como se ensina e se aprende. Objetivo, assim, facilitar a emergência e o fortalecimento de outros modos educativos, em que a medicalização não encontre apoio para existir.

## **A ESCOLA NO TEMPO E NO ESPAÇO**

O ser humano, como tudo do universo conhecido, é multidimensional. Encontramos clareza sobre isto entre os gregos do período clássico, por exemplo, que apoiavam seu processo educativo no conceito de Paidéia. Identificavam quatro dimensões básicas na humanidade: sentimento/emoção (*Pathos*), corpo (*Eros*), pensamento/racionalidade (*Logos*) e sagrado (*Mythos*).

O processo educativo deveria contemplar todos estes aspectos, sem hierarquia de importância entre os mesmos, isto é, pretendia ser integral. E acontecia também de modo integral, pois era assumido por diversos espaços da Polis, isto é, não acontecia apenas em uma instituição. Todos os espaços educativos eram considerados igualmente importantes: o teatro (*Pathos*), o ginásio de esportes (*Eros*), os centros e assembleias (*Logos*) e o templo (*Mythos*).

É a partir do Iluminismo que a dimensão do Logos passa a prevalecer sobre as demais, vistas como auxiliares, acessórias e até dispensáveis. E que a instituição escola, racionalista, ganha centralidade na Educação (SEMLER; DIMENSTEIN; COSTA, 2004. p. 20).

Debruçar-nos sobre a experiência educativa da Grécia clássica também nos revela outras diferenças com relação à escola que predomina largamente em nossos dias, explicitando o caráter histórico de certos princípios pedagógicos. Por exemplo: aprendemos que as carteiras enfileiradas e individuais, voltadas para o professor à frente, deve ser a geografia escolar por excelência. Mas um circuito de caminhada em torno do alto da colina em que se encontra o templo Parthenon, em Atenas, o *peripathos*, nos fala de um tempo em que os ensinamentos aconteciam enquanto o mestre e seus discípulos conversavam caminhando em um lugar magnífico e aprazível.

Ainda falando de princípios de ensino, nesta mesma Grécia clássica deparamo-nos com a maiêutica, abordagem pela qual Sócrates soprava a brasa do pensamento de seus discípulos lançando-lhes problemas e provocações intelectuais. O que nos põe a pensar sobre a via das aulas expositivas como preferencial para que a aprendizagem aconteça e se a proporção que ocupam das ações pedagógicas em nossas escolas é a melhor maneira de favorecer este acontecimento.

Não é apenas entre os gregos clássicos que encontramos modos educativos tão distintos daqueles com os quais estamos acostumados e de que muitos de nós não têm plena consciência de serem historicamente marcados – e não imemoriais e imutáveis. Na Índia, por exemplo, ainda hoje há *Ashrams* nos quais acontece uma educação em que as dimensões corporal, intelectual, artística e espiritual são igualmente investidas, em meio a ambientes naturais que lhe são propícios.

As histórias que compõem nosso conto introdutório falam de crianças que se ressentem de uma Educação que prescinde de integralidade e, assim, não valoriza a expansão de dimensões humanas além do *Logos*. Resvalam, entre outros fatores, na falta de lugar para seus corpos inteiros existirem na escola, entrando em choque com esta.

O personagem Guillermo, graças à perspicácia de sua mãe e a sua busca pessoal, encontra saídas para esta sua necessidade no futebol diário e, mais tarde, no montanhismo. O conflito com o espaço escolar, coercitivo neste aspecto, prossegue, mas ameniza-se. O caso de Olavo é mais preocupante, pois, como dissemos anteriormente, é uma

criança de um grande centro urbano contemporâneo, em que a infância tende ao confinamento; é um representante típico de tal fenômeno e de como este afeta os pequeninos.

## **O QUE ACONTECEU COM A INTERDIMENSIONALIDADE NA EDUCAÇÃO?**

Todo modelo educacional traz, em seu bojo, um projeto de sociedade e marcas da estrutura e da dinâmica do grupo humano em que se desenvolve, assim como o nível de desenvolvimento e a organização de seus modos de produção. A escola que temos tem seus primórdios mais visíveis na Europa do século XVIII, ganhando muito de seus moldes atuais na França revolucionária, aos finais deste mesmo século e início do seguinte, desenvolvida em parte significativa com bases no modelo da Prússia de cerca de seis décadas antes.

No século XVIII acontecem muitas mudanças importantes na Europa. Há um salto no desenvolvimento das forças produtivas: são tempos de Revolução Industrial. Os grupos humanos crescem e a miríade de pequenos reinos conhecem tempos de unificação, formando Estados Nacionais.

A ciência gera conhecimentos que tiveram impactos importantes no desenvolvimento da indústria e em outros campos, como o da Saúde, contribuindo decisivamente para tais mudanças. Com isto, desloca-se para uma posição cada vez mais central dentre as vias de produção de conhecimento, valorizando a racionalidade. Destaca-se neste processo a obra de Descartes, seu mais importante fundamento filosófico na época, instaurando o “*penso, logo, existo*” como pedra basilar.

A supremacia da razão, além de servir como uma luva à luta política que então se travava, pois o desenvolvimento da indústria operara um deslocamento do poderio econômico, da nobreza e do clero para seus proprietários, os burgueses. O racionalismo desautorizava o saber religioso, apontando-o como fonte de engano e atraso, desqualificando o clero. Luzes *versus* trevas, iluminismo *versus* obscurantismo.

O descompasso entre o poderio econômico e o político, aliado à uma imensa insatisfação das camadas pobres da população, possibilitou uma revolução também nesta última esfera de poder. Um projeto de uma sociedade igualitária, fraterna e com liberdade uniu burguesia e trabalhadores pobres do campo e da cidade, aliança que venceu nobres e membros da Igreja.

E a escola nisso?



Com a vitória da burguesia e dos trabalhadores pobres sobre a nobreza e o clero na França, em 1789, era preciso lançar os alicerces para a construção de uma nova sociedade. O direito de nascença a uma vida farta e ao poder que os nobres tinham seria substituído pela conquista pelo mérito, a meritocracia: todos deveriam a ter as mesmas chances e a vida que cada um teria seria fruto de seu valor e empenho pessoais, individuais.

A escola foi alçada à condição de instituição fundamental na consecução do novo projeto social, responsável pela igualdade de oportunidades, dentre outras missões. Deveria estar ao alcance de todos (universal), seria garantida pelo Estado e laica (PATTO, 1989, p. 22).

A França revolucionária busca no importante Estado Nacional da Prússia inspiração para moldar sua escola. Esta escolha dá-se possivelmente porque lá a Educação tinha características que buscava: era um sistema nacional, público, subordinado aos objetivos do poder instituído e acima das religiões.

Os objetivos da escola prussiana eram essencialmente “[...] políticos, tendo em vista o engrandecimento do Estado e da necessidade de contar com súditos dóceis, bons soldados e funcionários idôneos” (LUZURIAGA, 1987. p. 151). Nela, a disciplina rígida e a obediência ao mestre eram fundamentais para a formação almejada.

O resgate destas marcas históricas possibilita-nos o encontro de sentidos por vezes não percebidos do imenso investimento que vemos, ainda hoje, no disciplinamento dos alunos. A naturalização da rigidez disciplinar e da atitude submissa dos educandos como elementos imprescindíveis ao aprendizado desmistifica-se. A história de nosso personagem Guillermo, que descobre sua capacidade e seu gosto por estudar fora do ambiente escolar “prussiano”, isto é, que pode aprender de modo assistemático e autônomo, ilustra o caráter mistificador de tal crença.

Na França da meritocracia, fortalece-se a massificação dos estudantes, que já estava presente no sistema nacional de ensino da Prússia de Frederico II. Em nome da igualdade, aconteciam cenas como esta descrita por Semler, Dimenstein e Costa (2004, p. 35): “o ministro da educação de Napoleão gostava de tirar o relógio e dizer assim: Agora, na França, são dez horas da manhã. Todos os alunos da terceira série deverão estar com o livro de história aberto na página”.

O recurso à massificação dos estudantes na escola resulta de diversas vertentes de sentidos que para ele convergem. Talvez por isso seja tão forte até hoje. Nos Estados Nacionais nascentes, para além da formação dos bons soldados, indiferenciados e

intercambiáveis, a massificação servia de cadinho no qual se procurava fundir as diversas culturas que o compunham, formando uma identidade nacional. Na França da Revolução burguesa –e nos países que a seguiram- prestava-se, ainda, à lógica da meritocracia via suposta promoção de igualdade de oportunidades.

No início do séc. XX, nos Estados Unidos, ocorre uma potencialização deste processo de homogeneização nas práticas escolares, promovido pelo surgimento do taylorismo e do fordismo, que são formas racionais e científicas de organização da produção fabril na lógica capitalista.

Esta radicalização ocorre na esteira da função escolar de formação de mão de obra para a produção, a qual é anterior ao início do século XX. Vinha-se delineando desde quando o projeto burguês de sociedade igualitária, fraterna e livre começou a fazer água. Uma manifestação disto é o fato de que o ensino igual para todos não estava promovendo a diluição das barreiras entre as camadas sociais.

Contribuiu, ainda, para a Educação atrelar-se à missão de formar trabalhadores, o fato de que o desenvolvimento das forças produtivas passou a exigir mão de obra cada vez mais instruída e treinada.

As propostas de Frederick Taylor e Henry Ford de organização do trabalho na indústria capitalista visavam a otimizar sua produtividade e conseqüente lucro. Previam intensa fragmentação do conhecimento dos trabalhadores acerca de processos. Deviam ater-se aos saberes atinentes apenas à sua função específica, sem conhecer os processos em que esta se inseria. Por exemplo, aprender apenas a apertar certo parafuso, sem saber a que parte do carro que estava fabricando pertencia.

Os trabalhadores não deveriam falar, a não ser que o desempenho de sua função o exigisse. Havia uma hierarquia entre eles que deveria ser rigorosamente observada, isto é, a submissão ao superior era muito importante. O ritmo de trabalho de todos deveria ser o mesmo e era imposto de fora, ditado, por exemplo, pela velocidade da esteira da linha de montagem.

A massificação marca presença fortíssima. A indiferenciação dos indivíduos trabalhadores, vistos apenas em sua dimensão de fornecedores de força de trabalho, é mais uma das características destes modelos de administração.

Uma crítica magistral a tais modelos organizacionais foi feita por Charles Chaplin, em seu filme *Tempos Modernos*. Fazer o exercício de assisti-lo procurando identificar semelhanças com o universo escolar costuma ser contundentemente esclarecedor

sobre o quanto rituais escolares se assemelham ao da fábrica retratada, até mesmo no sinal sonoro sinalizador de início e fim dos turnos de trabalho. A função escolar de treino disciplinador, formador de mão de obra, desvela-se a cada nova cena.

Algumas semelhanças nada casuais entre a escola hegemônica e a fábrica taylorista/fordista são: a fragmentação do conhecimento (Geografia que não interage com Ciências, que não se encontra com Língua Portuguesa etc.), o trabalho repetitivo, a homogeneidade de ritmo, o trabalho individual, a submissão ao superior e a racionalidade. A duração da hora-aula, de 45 minutos, é um bom exemplo de impacto daqueles modelos organizacionais no ensino: foi estabelecida no início do séc. XX, baseada nos resultados de um estudo sobre o tempo médio em que alunos estadunidenses daquele tempo conseguiam manter sua atenção concentrada em uma aula (SEMLER; DIMENSTEIN; COSTA, 2004, p. 25).

Como vemos, nosso modelo escolar predominante não se presta nem mesmo a formar mão de obra para a indústria, pois referencia-se fortemente no modo de produção capitalista de um século atrás.

Nas indústrias do século XXI, rapidez e competitividade tornaram-se mais e mais importantes. Prescindem progressivamente dos trabalhadores braçais, substituídos por máquinas de estrutura e operação cada vez mais complexas e sofisticadas. Tende, assim, a necessitar (com limites) de funcionários pensantes e ativos, que criem soluções e aperfeiçoamentos, que tenham visão de processo e que, tendo-o em vista, tenha boa capacidade de interagir e integrar-se com colegas, por exemplo. Ou seja, necessita de pessoas com uma formação que o modelo atual não tem capacidade de oferecer.

Se tende a não interessar mais à empresa contemporânea, que dirá para formar seres humanos que superem a lógica capitalista e construam um modo de vida solidário, justo e sustentável!

## **E O QUE ISSO TEM A VER COM A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?**

A medicalização da sociedade – e da Educação em especial – não é um fenômeno recente. Tem nas décadas de 1950 e 1960 um momento que marca seu fortalecimento e conquista de espaço no meio científico e no imaginário social, com a aceitação de teorias biologizantes sobre a origem das dificuldades de aprendizagem, como a Lesão Cerebral Mínima, de cujo conceito derivaram o TDAH e a dislexia.

É também a época em que se multiplicam os testes psicométricos, que pretendem avaliar principalmente a inteligência dos indivíduos. Tais instrumentos dão resultados que inferiorizam as camadas subalternas e pobres da população e as minorias. Isto se consegue elegendo informações mais acessíveis às elites socioeconômicas como parâmetros de inteligência, dentre outras maneiras. Ou seja, reduzem questões culturais e políticas a déficits de indivíduos, como baixo Quociente Intelectual – QI.

As décadas de 1950 e 60 são, ainda, aquelas em que se estrutura a Teoria da Carência Cultural. Baseada em testes assim e em experimentos questionáveis, dentre outros elementos, postula a pobreza das culturas das camadas populares, responsável pela produção de indivíduos com baixa inteligência, repertório de habilidades restrito e carência afetiva, incompetentes para ascender socialmente e para ocupar posições de poder.

Um exemplo de experimento em cujos resultados a Teoria da Carência Cultural se fundamenta é o seguinte: a pesquisadora Esther Milner participou de refeições em lares de famílias de classe média e pobres. Observou esta diferença no modo dos pais destes dois grupos sociais lidarem com as verbalizações de seus filhos nesta situação. Encontrou que pais de classe baixa tendem a proibir ou desencorajar que seus filhos conversem com adultos, o que não se observou na mesa das famílias de classe média. Concluiu que pais pobres tendem a minar a autoconfiança e o desenvolvimento verbal de seus filhos.

A pesquisadora como alguém que compõe e afeta forças e relações nesse campo experimental não foi considerada em momento algum. É preciso levar em conta, na análise dos resultados, que se tratava de uma pessoa com quem as famílias de classe média provavelmente sentiam-se muito mais à vontade do que as pobres. É possível que estas últimas tenham se inibido com sua companhia à mesa, mudando seu modo de se comportar (PATTO, 1989, p. 49). Mais um exemplo de redução de questões sociais a patologias e deficiências de outra ordem.

Por que tais décadas foram tão importantes para a afirmação da medicalização? Vejamos o panorama do mundo ocidental, principalmente nos Estados Unidos e na Europa: são as décadas do surgimento ou recrudescimento de movimentos de minorias sociais, como o dos negros e o feminismo. Martin Luther King, Malcom X e Betty Friedan são nomes que circulam com destaque então. É, ainda, um período de eclosão da contracultura, dos beats e dos hippies, de efervescência do movimento estudantil. Ou seja, um período que pôs em xeque a ordem estabelecida (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 39). Entre outras, a ordem escolar, como bem ilustra a música “*Another brick in the wall*”, do grupo

musical *Pink Floyd*, que entre seus versos diz (tradução livre): não precisamos de Educação nenhuma, não precisamos de controle de pensamento – na língua original: *we don't need no Education, we don't need no thought control*.

Em tal panorama, a desqualificação dos atos e discursos dos contestadores pela via de sua medicalização, afirmando sua inferioridade e diagnosticando-os como portadores de distúrbios emocionais e intelectuais cabe como uma luva ao conservadorismo e às instituições. Esta mordaca com ares de Ciência é o que vimos nos exemplos que acabamos de discutir: a postulação de certos distúrbios de aprendizagem de origem neurológica, a psicometria e a Teoria da Carência Cultural.

Recentemente, no entanto, assistimos a um verdadeiro tsunami medicalizante, uma biologização não apenas da Educação, mas de todas as áreas de vida, de proporções sem precedentes. No Brasil, notadamente a partir da primeira década deste século este fenômeno se revela no exame dos números de vendas de certos medicamentos, por exemplo.

Veamos o que ocorreu com a droga mais indicada para pessoas diagnosticadas como sofrendo de TDAH (estudantes em sua maioria, levados a especialistas de Saúde por desconhecimentos à vida nas escolas), o cloridrato de metilfenidato, cujo nome comercial mais conhecido é Ritalina: de 2000 a 2008 o número de caixas vendidas por ano subiu de 71.000 para 1.147.000, um aumento de 1.616%, segundo a conceituada publicação suíça IMS-PMB – Pharmaceutical Market (MOYSÉS; COLLARES, 2010. p. 96). Diga-se de passagem, o Brasil é o vice-campeão mundial neste quesito, perdendo apenas para os Estados Unidos.

E o aumento de vendas continua; chamou tanto a atenção que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária-ANVISA, um órgão federal, fez um levantamento a respeito. Descobriu que de 2009 a 2011 este foi da ordem de 75%.

Quem trabalha com Saúde Mental e está atento a este fenômeno pode perceber com facilidade o aumento dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem e de suspeitas deles, entre crianças encaminhadas por dificuldades na vida escolar. Em 2009, realizando entrevistas iniciais de pais que solicitavam atendimento psicológico para seus filhos em dificuldades na vida escolar, no serviço Orientação à Queixa Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, deparei-me, com um quadro tão intrigante quanto assustador. As explicações ou hipóteses que traziam para tais problemas passavam, na grande maioria das vezes, pelo Transtorno do Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade

(TDA/TDAH) e/ou a dislexia. Nos encontros grupais em que realizava tal recepção inicial, cheguei mesmo a encontrar esta situação em 100% das crianças e jovens sobre quem conversávamos, em algumas destas reuniões (SOUZA, 2010, p. 279).

O processo de atendimento destes estudantes trouxe clareza acerca do quanto o modelo escolar hegemônico é uma mola mestra da medicalização da Educação. Deparamo-nos com crianças e jovens que, em sua imensa maioria, sofriam com características da vida escolar e, elo frágil, chegavam-nos muito destruídos, desanimados, descrentes de sua capacidade de aprender e se relacionar, supondo-se burros e maus. Tais crenças desmoronavam no bojo da relação de aposta, continência e prazer em pensar e aprender que propomos, na grande maioria das vezes.

Revelavam-se crianças cheias de criatividade, que viam esta sua capacidade desvalorizada e cerceada em escolas em que a padronização da produção é uma meta. Como nossos personagens Guillermo e Olavo, não suportavam a contenção de movimentos a que eram submetidos, em escolas cuja origem remonta àquelas que visavam a formação do soldado disciplinado, capaz de passar muito tempo imóvel se seu superior assim o ordenasse.

Eram – e são – seres humanos em que a inquietação intelectual e a curiosidade com o mundo e a vida conflita com as longas sessões de atividades repetitivas e sem sentido para eles, fundadas na educação para o trabalho na linha de montagem. E, ainda com essa referência, que exigem um ritmo padrão de realização de atividades, a que os mais rápidos ou mais lentos, perfeitamente saudáveis, não conseguem se encaixar.

A padronização, a busca da homogeneidade, estrutural nesta escola, é um de seus aspectos mais desumanizadores. Afinal, uma das características dos seres humanos, como de toda a natureza, é a heterogeneidade – que favorece a vida, pois possibilita à humanidade ter recursos para situações e ambientes diferentes, para sobreviver a mudanças e para operá-las. Na busca da padronização, com aulas e lições iguais para todos na classe, além dos ritmos, temas de estudo e outros elementos constitutivos do modelo escolar hegemônico, sofrem todos, pois somos sempre singulares.

Sofrem, inclusive, os professores – e muito. Executores deste projeto fadado ao fracasso, pois tem objetivos impossíveis, vêm adoecendo em proporções muito preocupantes. Um sinalizador deste fenômeno é o fato de encontrarmos frequente, nas escolas públicas, professores alocados em trabalhos de secretaria: são os readaptados, considerados inaptos para seguir exercendo sua profissão (PAPARELLI, 2010, p. 317).

Também estes atores da cena escolar são medicalizados, recebendo diagnósticos de depressão, síndrome de *burnout* e outros, sem que as injunções institucionais determinantes de seu adoecimento sejam identificadas ou devidamente dimensionadas e, muito menos, resolvidas.

Talvez seja cedo para termos clareza acerca desta ampliação em progressão geométrica da medicalização da Educação e da vida a que estamos assistindo neste início de século. Mas feixes estruturais dos fios do tapete em que se apoia tal fenômeno são constituídos pela elevação do nível de fracasso e sofrimento que o atual modelo educacional produz naqueles que habitam seu universo.

Esta escola já não ensinava bem desde a França revolucionária. Nos dias atuais, com as mudanças dos modos de vida e produção em relação à era Moderna, ocorreu um agravamento disto, pois aprofundou-se o abismo frente às características e exigências de seus usuários e da sociedade em todos os estratos do poder, inclusive nas camadas dominantes. Além de desumanizado e desumanizante, tornou-se anacrônico.

A interdição da comunicação entre os alunos choca-se com a ânsia destes por interagirem, frente à solidão das crianças promovida pela drástica diminuição das famílias, que passaram a ter muito poucos filhos, aliada à tendência ao isolamento que a vida confinada das grandes cidades frequentemente impõe.

A submissão intelectual ao professor, que deve ocupar o lugar de detentor do saber, em tempos de abundância de informação acessível pela internet agrava a falta de sentido deste funcionamento acadêmico.

O cerceamento da movimentação do corpo, como discutimos anteriormente, torna-se insuportável com maior frequência, em tempos e lugares em que a vida entre quatro paredes é cada vez mais comum. A utilização dos amplos espaços que as escolas costumam ter para sentir seu corpo vivo e pulsante é uma tentação cada vez maior.

A passividade frente ao professor no processo de aquisição de conhecimentos, em tempos de interatividade e protagonismo possibilitados e mesmo exigidos pelos avanços da informática torna-se uma postura cada vez mais difícil de assumir.

Mesmo detalhes como a grande importância dada ao uso da letra cursiva em tempos de tendência ao seu uso pouco frequente. Dada a popularização dos computadores e outros equipamentos de informática, em que a escrita é digitada e em letra de imprensa, a valorização da letra “de mão” é fonte de adaptações às exigências escolares. Não raro, geram decorrências que terminam em consultórios de profissionais de Saúde Mental.

A insatisfação com o que a escola vem produzindo no intelecto, nas habilidades e na subjetividade de seus alunos é mais fácil de ser identificada nas camadas baixas e médias e entre os que querem transformações profundas no sistema social. No entanto, como dissemos anteriormente, há sinalizações de que mesmo os donos do poder estão descontentes: o desenvolvimento das forças produtivas tende a exigir um trabalhador muito diferente daquele retratado criticamente por Chaplin, no filme *Tempos Modernos*.

Assim, não é de se estranhar que empresários e políticos de situação estejam investindo em experiências educacionais revolucionárias em relação ao padrão, como, por exemplo, acontece nas escolas Lumiar e Projeto Âncora, nos municípios de São Paulo e Cotia, respectivamente.

Mas há numerosos e poderosos beneficiários da escola atual: a indústria farmacêutica e muitos dos especialistas em Saúde, como diversos neurologistas, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos e outros. Cabe dizer que nem todos são, como indivíduos, mal intencionados. Penso que a maioria, ao patologizar as dificuldades em que seus “pacientes” se encontram, procuram fazer o que entendem ser o melhor para eles, aprisionados que estão à lógica medicalizante.

Quanto à indústria farmacêutica, não é possível dizer o mesmo. Assedia os médicos, oferecendo-lhes viagens e outros pequenos e grandes luxos, objetivando vendas. Recentemente, conseguiu que psiquiatras envolvidos com ela –portanto com conflito de interesse- tomassem a maioria dos assentos na concepção e formulação do manual de doenças e transtornos mentais da Associação Americana de Psiquiatria que é referência no mundo, o DSM-V, legitimando novos diagnósticos envoltos em grandes polêmicas sobre sua real existência e a ampliação do espectro de antigos, também controversa.

## **CONSTRUINDO E FORTALECENDO ESCOLAS NÃO MEDICALIZANTES**

Retomando uma de nossas primeiras discussões neste texto, o ensino que temos não é eterno, atemporal. Pode ser diferente e temos, hoje, diversas experiências educacionais calcadas em outros princípios.

Nelas, alunos são reconhecidos e alimentados em sua capacidade de serem sujeitos de seu processo educativo e de vida, a comunicação com o outro é parte importante do aprendizado escolar e não uma necessidade que vaza como transgressão, cuidar as relações não é acessório mas eixo de trabalho, errar e conflitar são motores de crescimento e não males a serem extirpados, há espaço para reconhecimento e respeito a ritmos e interesses singulares sem perder de vista o convívio (SOUZA, 2013b, não paginado).



Estão espalhadas pelo mundo, comumente com o nome genérico de Escolas Democráticas, em maior ou menor número conforme o país. Educadores e outros interessados no tema assistem atônitos ao imenso sucesso do sistema público de Educação na Finlândia, que privilegia o aprendizado cooperativo, no qual não há provas até o início do que seria nosso Fundamental II e no qual os professores procuram não ocupar mais de 20% do espaço de fala. Escolas como Reggio Emilia, na Itália, e Escola da Ponte, em Portugal, tornam-se referências mundiais na busca de novas maneiras de educar.

No Brasil, mais de cem experiências diferenciadas acontecem, por enquanto. Projeto Âncora, Escola Municipal Campos Salles, EJA Campo Limpo, Tearte e Teia Multicultural (citando algumas de São Paulo) são nomes cada vez mais conhecidos. Constituiu-se uma rede nacional de educadores e outras pessoas envolvidas na invenção e implantação de modos de Educação que favoreçam a constituição de um mundo mais solidário, justo e sustentável: os Românticos Conspiradores.

Na comunicação interna desta rede, a que pertenço, a crítica da medicalização da Educação circula com frequência significativa. São frequentes informações sobre a superação, em escolas democráticas, de intensos sofrimentos e estagnação de desenvolvimento intelectual de crianças que haviam sido diagnosticadas ou eram suspeitas de terem distúrbios de aprendizagem quando frequentavam escolas do modelo hegemônico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao historicizar a constituição de formas e funcionamentos básicos da imensa maioria das instituições de ensino atuais, procuro deixar claro o quanto é possível sua problematização e necessária transformação. A seguir, desvelo caminhos pelos quais a mais recente e violenta onda medicalizante alimenta-se do agravamento do fracasso e sofrimento dos alunos produzida por tal modelo educacional.

Para além das denúncias, busco dar a este artigo caráter propositivo, ao apontar novos modos de educar que vêm enfraquecendo o furor diagnosticante, pois são solo em que as raízes desta praga tendem a não conseguir fixar-se e desenvolver-se.

Finalizo citando o querido e sábio Eduardo Galeano: “Este mundo... está grávido de outro”.

### **Nota**

<sup>i</sup> Este conto foi publicado pela primeira vez no Portal do Educador, em 2013: <http://portaldoeducador.org/siri-na-lata-tres-historias-de-candidatos-a-tdah/>. Acesso em: 27 nov. 2013.

## REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B.; SOUZA, B. P. Apresentação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – SP; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, n. 28, p. 31-48. São Paulo: CEDES, 1992.

\_\_\_\_\_. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA -SP e GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

SEMLER, R.; DIMENSTEIN, G.; COSTA, A. C. G. *Escola sem sala de aula*. Campinas: Papyrus, 2004.

SOUZA, B. P. S. A medicalização do ensino comparece aos atendimentos psicológicos. In CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - SP e GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

\_\_\_\_\_. Siri na lata: três histórias de candidatos a TDAH. *Portal do Educador*, 25 out. 2013a. Disponível em: <http://portaldoeducador.org/siri-na-lata-tres-historias-de-candidatos-a-tdah/>. Acesso em: 27 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Violência escolar: o retorno (do que não partiu). *Portal do Educador*, 10 dez. 2013b. Disponível em: <http://portaldoeducador.org/violencia-escolar-o-retorno-do-que-nao-partiu/>. Acesso em: 15 dez. 2013.

PAPARELLI, R. Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. In: LOURENÇO, E. et al. (Org.). *O avesso do trabalho II*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em novembro de 2014

Aceito em março de 2014