

TEM REMÉDIO PARA APRENDER? EXPERIÊNCIA COM DOCENTES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

*DO YOU HAVE MEDICINE TO LEARN? EXPERIENCE WITH TEACHERS OF
MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS*

Maria da Apresentação Barreto¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Julie Isabelle Freitas Rodrigues²

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este trabalho tem como princípio norteador a ideia de que as múltiplas denominações relativas ao conceito de normalidade vão sendo tecidas nas relações históricas ao longo do desenvolvimento das sociedades. Faremos o relato de uma experiência que objetivou ampliar o conhecimento dos professores sobre o fenômeno da medicalização da educação que consiste em patologizar e prescrever remédios para os desafios escolares. A ação foi desenvolvida com um grupo de 18 docentes que atuavam na educação básica nas Salas de Recursos Multifuncionais de um município da grande Natal. O recurso utilizado foi a roda de conversa para discutir, participativamente, o tema. No desenvolvimento da experiência utilizamos de algumas referências teóricas da Psicologia Histórico-Cultural a fim de organizar a discussão e sistematização dos conhecimentos. O trabalho desenvolvido evidenciou a necessidade de investirmos em processos de formação permanente, posto que a patologização dos transtornos e das deficiências faz com que a discussão sobre os desafios dessa ordem, que acontecem na escola, distanciem-se do campo educacional e aproximem-se dos discursos médicos.

Palavras-chaves: Medicalização da educação; Psicologia Histórico-Cultural; Formação docente.

ABSTRACT

This work has as its guiding principle the idea that the multiple denominations related to the concept of normality are being woven in historical relations throughout the development of societies. We will report on an experience that aimed to expand teachers' knowledge about the phenomenon of medicalization of

¹ Pós-doutora em Psicologia (UEM), e Doutora em Educação (UFRN). Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (UFRN), Natal, RN, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Abel Cabral, 1873, Bloco H, Apto 101, Bairro Nova Parnamirim, Parnamirim, RN, Brasil, CEP: 59151-250. ORCID ID: <http://org/0000-0002-5222-3869> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0256251497039883>. E-mail: apresentacao1@hotmail.com

² Graduada em pedagogia e Especialista em Educação (UFRN). Mestranda em Educação Especial (UFRN). Professora (SEEC-RN) - Natal - Rio Grande do Norte - Brasil. Endereço para correspondência: Av. Esdras César da Silva, 2160, casa 14. Bairro Potengi. Natal- RN, Brasil, CEP 59108-240. ORCID ID: <http://org/0009-0003-6520-7352>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2228319171386737> . E-mail: profajulie@gmail.com

education that consists of pathologizing and prescribing remedies for school challenges. The action was developed with a group of 18 teachers who worked in basic education in the Multifunctional Resource Rooms of a municipality in the greater Natal area. The resource used was the conversation circle to discuss the theme participatively. In the development of the experience, we used some theoretical references of Historical-Cultural Psychology in order to organize the discussion and systematization of knowledge. The work developed it evidenced the need to invest in permanent training processes, since the pathologization of disorders and disabilities makes the discussion about the challenges of this order, which take place at school, distance themselves from the educational field and approach medical discourses.

Keywords: Medicalization of education; Historical-Cultural Psychology; Teacher training.

RESUMEN

Este trabajo tiene punto de partida la idea de que las múltiples denominaciones relativas al concepto de normalidad han sido tejidas en las relaciones históricas a lo largo del desarrollo de las sociedades. Haremos un relato de una experiencia que tuvo como objetivo aumentar el conocimiento de los profesores sobre el fenómeno de la medicalización de la educación que consiste en patologizar y prescribir remedios para los desafíos escolares. La acción fue desarrollada con un grupo de dieciocho docentes que actuaban en la educación básica en las Clases de Recursos Multifuncionales de un pueblo en la ciudad de Natal. El recurso utilizado fue un círculo de conversación para discutir, participativamente, el tema. En el desarrollo de la experiencia hemos utilizado algunas referencias teóricas de la Psicología Histórico-Cultural con el fin de organizar la discusión y sistematización de los conocimientos. El trabajo desarrollado mostró la necesidad de invertimos en los procesos de formación permanente, puesto que la patologización de los trastornos de las discapacidades hace con que la discusión sobre los desafíos de esta orden, que ocurre en la escuela, se aislen del campo educacional y se acerquen de los discursos médicos.

Palabras claves: Medicalización de la educación; Psicología Histórico-Cultural; Formación docente.

INTRODUÇÃO

No atual contexto da educação, aqui no Brasil, ainda é recorrente nos depararmos com as questões que envolvem a evasão escolar, os casos de reprovação e repetência, bem como outros desafios que se entrelaçam na configuração do que denominamos de fracasso escolar. Na década de 1980, através de uma pesquisa desenvolvida com alunos que haviam fracassado na escola, Patto (1991) denunciou esse fenômeno e evidenciou tratar-se de uma questão que tinha na sua raiz as determinações de uma sociedade desigual que colocava os mais pobres como aqueles que não encontravam nos processos de escolarização as condições para se desenvolverem e se emanciparem. Esse fenômeno, ainda se apresenta bastante associado à ideia de incapacidade que, historicamente, foi sendo difundida em relação às pessoas com deficiência.

Importa situar que a deficiência sempre esteve presente na história dos povos, fosse ela física ou psíquica. Na contemporaneidade, no contexto escolar e social, ainda permanece envolta em visões que, na maioria das vezes, se constituem ligadas à ideia de incapacidade ou fracasso. Visões vão sendo tecidas em acordo com a sociedade na qual essas pessoas estão inseridas. Na antiguidade, por exemplo, enquanto a história das civilizações egípcias relata a participação ativa das pessoas com deficiência, sem que sobre elas pesasse nenhum tipo de exclusão,

contraditoriamente, encontramos a civilização grega que valorizava o corpo saudável e negava a inclusão aos que fugiam desse imperativo. (GUGEL, 2015; SCHMIDT, 2011). Assim, questões sociais e culturais determinam o padrão de seres humanos para cada época e contexto. “A compreensão de ‘inadequado’ ou de ‘inadequação’ varia entre as sociedades e as culturas” (MAGALHÃES e RUIZ, 2011, p. 126).

Entre inclusão e exclusão a história contada sobre as pessoas com deficiência revela-se contraditória, em acordo com os interesses de cada sociedade. Por vezes ignorada, noutras aceita, em alguma vista como castigo dos deuses, e na maioria das situações deixando a pessoa extremamente vulnerável e tendo que arcar com as consequências da deficiência. Sobre essa questão, a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), desde o início do século passado já sinalizava que o desenvolvimento humano é promovido através da inserção da pessoa na cultura e através das interações humanas. Sem negar a importância da dimensão biológica assinala que nos humanizamos quando nos apropriamos dos bens historicamente construídos e, assim, considera as múltiplas determinações que se entrelaçam no processo de desenvolvimento humano. (LEONTIEV, 2004).

Nessa mesma linha de defesa, os escritos de Vigotsky (1988), para o campo da educação apregoam que os processos de aprendizagem dependem de mediações pedagógicas, aponta ainda que estes não podem se subordinar, unicamente, às estruturas ligadas ao desenvolvimento biológico. Nessa perspectiva, constitui um fundamento importante no sentido de rompermos com a lógica medicalizante e nos ocuparmos com a discussão das mediações que, verdadeiramente, possam provocar rupturas nas práticas patologizantes, pois defendemos o fortalecimento dos conhecimentos que resgatam a importância do trabalho docente e seu impacto no trabalho de ensinar e promover o desenvolvimento de todos os educandos.

E se decorrer dos séculos foram se diversificando as maneiras de se referir à pessoa com deficiência, a maioria delas adotando uma conotação discriminatória e excludente, agora já temos conhecimentos científicos que permitem ampliar e criar uma cultura de inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiência. É nesta sociedade que ainda supervaloriza a herança biológica das pessoas, que desejamos situar e ampliar nossa visão sobre a crescente onda de medicalização da educação. Para tal, o presente trabalho fará o relato de uma experiência desenvolvida com o objetivo de ampliar o conhecimento dos professores da educação básica que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais sobre o fenômeno da medicalização da educação e patologização dos processos escolares.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E MEDICALIZAÇÃO: ENTRE O NORMAL E O PATOLÓGICO

A literatura nos aponta que o desenvolvimento das sociedades se deu às custas de penosos processos de adaptação das pessoas. Em prol do ajustamento, foram sendo criados mecanismos que regulavam a vida, os modos de trabalho, o funcionamento dos corpos e até das emoções das pessoas (LOURO, 1999). Seguindo esta lógica, a atenção associada ao controle foi sendo exercida no sentido de evitar qualquer desvio, bem como foram sendo criados mecanismos que sequer permitissem seu aparecimento. E a escola se erigiu também considerando esta lógica e foi aperfeiçoando os mecanismos de controle e dominação a fim de que seus frequentadores atendessem aos padrões de sujeitos “educados”. Desde muito pequenas, as crianças passam a ser enfileiradas, enumeradas, seu tempo é cronometrado, seu comportamento avaliado e sua aprendizagem mensurada.

No processo de escolarização espera-se que crianças e adolescentes se envolvam nas atividades e se interessem pelos conteúdos, como se estar na escola fosse suficiente para suscitar neles o desejo de aprender. Espera-se ainda que todos sigam os comandos de estar sentado, não correr, não falar a qualquer hora e esperar sua vez, que às vezes não chega. E quando aparecem alguns lampejos de desinteresse ou desatenção durante as aulas, o “comportamento desviante” já pode ser cotado como algum distúrbio relacionado a aprendizagem. Neste cenário, passa a ser alvo de preocupação, e não têm sido raras as situações nas quais os professores discutem esses casos como sinal de que existe algo errado com o aluno, buscando na maioria das vezes, explicações fundamentadas em pressupostos de ordem biológica para explicar a não aprendizagem. Esse fenômeno é o que vem sendo denominado de medicalização da educação. (COLLARES; MOYSÉS, 2010).

Esses breves apontamentos sobre o que é normal e o que pode ser patológico nos colocam frente a uma questão que requer problematização e ampliação do debate: como temos agido em relação aos alunos que não se enquadram nos padrões de normalidade e como nossas ações têm contribuído para direcionar ao aluno a “culpa” pelo seu fracasso escolar? Emerge assim a urgência de uma análise de como os discursos presentes na sociedade afetam a escola e se refletem na prática pedagógica.

O embate entre processos de inclusão e práticas de exclusão ainda estão muito presentes no cotidiano das escolas. No Brasil, até no âmbito da legislação as contradições são bastante visíveis, pois embora muitas escolas disputem o *status* de serem consideradas inclusivas, contraditoriamente, ainda aceitam e não se rebelam contra a supremacia do discurso e das intervenções médicas em detrimento das pedagógicas. Os marcos regulatórios ainda estão longe de

avançar no sentido de concretizarem a inclusão, pois faltam as condições concretas para o avanço das políticas públicas. Os projetos como muitas escolas organizam seus processos de ensinar terminam promovendo mais exclusão do que inclusão, e o embate se acirra quando esses marcos regulatórios retrocedem em vez de avançar (BARRETO; GUIMARÃES, 2021).

Nesta seara, Vigotsky (2011, p.44) já no início do século XX denunciava o modelo de funcionamento das sociedades capitalistas que depositava nos indivíduos a responsabilidade por aquilo que não conseguiam dar conta: “dificuldades e limitações são atribuídas socialmente a um indivíduo”. Em contraposição a essa prática, defendia que a mediação cultural seria imprescindível na promoção do desenvolvimento de todas as pessoas, e assim, a escola seria o lugar por excelência na qual as mediações pedagógicas precisariam ser planejadas e desenvolvidas com intencionalidade para que todos pudessem se apropriar dos conhecimentos construídos historicamente. E caso houvesse impedimentos relacionados à linha de desenvolvimento biológico, seria através da linha de desenvolvimento cultural que poderíamos criar rotas alternativas para que essas pessoas tivessem a oportunidade de avançar na sua trajetória de humanização.

A PHC proposta por Vygotski (1931) discorre sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos entrelaçamentos da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Amplia a explicação de que esses processos são desenvolvidos historicamente, dependentes das interações humanas e requerem mediações culturais. Uma abordagem que busca desconstruir as explicações que culpabilizam os indivíduos, os sujeitos que não aprendem, mas persegue uma reconstituição histórica das questões que envolvem o fracasso escolar.

Também Leontiev (2004), um dos precursores dessa teoria, discute sobre a importância dos processos avaliativos não se aterem apenas naquilo que representa dificuldade para a criança, mas buscarem suas potencialidades e os recursos que utilizam na resolução das tarefas que lhes são propostas. Com esses aportes, a queixa escolar deixa de ser um problema do aluno ou de alguns alunos que não aprendem, e passam a ser um desafio para todos os envolvidos na queixa para que desenvolvam mediações promotoras de aprendizagens e avanços para novas zonas de desenvolvimento iminente.

É certo que enquanto queixas de aprendizagem dos alunos continuarem sendo avaliadas por um prisma que só privilegia a dimensão biológica, continuaremos transferindo a eles a centralidade do problema e nos desresponsabilizando das mediações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. E nessa lógica que coloca o sujeito como principal responsável por suas dificuldades, agrupamos todos que deixam de ser objetos de nossa preocupação e ocupam a categoria dos que fracassaram na escola. Como bem já situava (GARCIA, 1999, p. 43) quando

esboçava sua inquietação sobre essa questão: “preocupa-se com aquilo que a criança é e com aquilo que ela não faz, reunindo sujeitos que têm como característica comum o fato de não serem enquadrados no padrão de normalidade”. Historicamente a escola tem forjado ações que mais contribuem para o agrupamento daqueles que não se mostram aptos a serem incluídos nos processos de desenvolvimento.

Ademais, essa história também revela que tem sido mais recorrente atribuir o fracasso escolar às questões individuais, pois assim retira a necessidade de uma reflexão sobre como são tecidas as complexas queixas que povoam o cotidiano das escolas ao longo dos séculos. Fica do lado de fora quaisquer análises que problematize o funcionamento das instituições escolares e as políticas educacionais que devem garantir as condições para que os professores desenvolvam práticas garantidoras de equidade na educação. Nos seus estudos sobre defectologia, Vigotstky (2011) já assinalava que a criança com deficiência não se desenvolvia em escala menor, quando comparada com outras crianças, mas que apresentava um desenvolvimento diferente. As funções psíquicas que se apresentavam comprometidas no plano biológico, tinham condições de serem desenvolvidas, como já dito anteriormente, desde que a cultura na qual aquele sujeito estava imerso, apresentasse rotas alternativas para o seu desenvolvimento. Concordando com essa ideia, a escola se reveste de uma importância muito ampla, pois é o espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos (SAVIANI, 2000). Também ganha relevância o trabalho a ser desenvolvido pelo professor no sentido de organizar e garantir que esses conhecimentos cheguem a todos os alunos e “se o caminho natural se encontra impedido, a apropriação dos bens culturais deve ser efetivada por meio de instrumentos e técnicas via caminhos indiretos (alternativos)”. (BARROCO; LEITE, 2021, p.271).

Frente ao exposto, justificam-se ações formativas que coloquem em discussão a função social da escola, a constituição histórica da queixa escolar e as possibilidades de intervenção numa perspectiva histórico-cultural. Conforme defendeu Vigotski (1931) importa encontrar a gênese dos fenômenos que corroboram com o fracasso escolar, isto posto, as explicações centradas no indivíduo ou em aspectos isolados já não se sustentam.

É sob essa perspectiva que a educação em geral e a educação especial devem se pautar. Construir possibilidades de mediações pedagógicas promotoras de aprendizagens e desenvolvimento para todos. Se no decorrer dos séculos as pessoas com deficiência, praticamente, não apareciam como sendo capazes de se apropriar dos conteúdos escolares, agora já temos conhecimentos científicos que permitem ampliar e criar uma cultura de inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiência. Reconhecendo que na contemporaneidade ainda vigora uma

supervalorização da herança biológica como condição para o sucesso nos processos de escolarização, almejamos que o compartilhamento da experiência a seguir possa contribuir no sentido de fortalecermos a luta contra a crescente onda de medicalização da educação. Defendemos que a ampliação do conhecimento dos professores é fundamental para se contrapor à patologização dos processos escolares.

METODOLOGIA – EXPERIÊNCIA A FAVOR DA DESMEDICALIZAÇÃO

A experiência a ser relatada foi desenvolvida no ano de 2022, o primeiro ano após o período de isolamento que começou em 2020. Somente para fins de registro, importa contextualizar um pouco do que a sociedade e a educação precisou enfrentar do início do ano de 2020 até o momento em que essa atividade foi desenvolvida com os professores. Em janeiro daquele ano foi divulgada a notícia de que havia aparecido um vírus que causava pneumonia e que estava acometendo várias pessoas na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Quase ao mesmo tempo, os meios de comunicação divulgavam notícias sobre a gravidade da doença que já começava a provocar mortes. Estávamos começando a ouvir falar do SAR-CoV2 que causava a COVID-19. Em 30 de janeiro deste mesmo ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) oficializou que a doença causada pelo corona vírus e sua velocidade de propagação deveria deixar toda comunidade internacional em alerta. Dois meses depois, em 11 de março a COVID-19 foi declarada pela OMS como uma pandemia. A pandemia se caracteriza como uma doença ou enfermidade que consegue ser disseminada amplamente.

No seu livro intitulado “A Cruel Pedagogia do Vírus”, Santos (2020) assinala que a verdade e qualidade das instituições de uma determinada sociedade se conhece mais profundamente em tempos que fogem à normalidade. Essa assertiva nos permite lançar um olhar com maior criticidade sobre todo o caos que se instalou no Brasil, e que reverberou na esfera das instituições, na sua (des) organização política, na economia e na acentuação dos níveis de pobreza de uma grande parcela da população. A explicação da pandemia foi utilizada para justificar o caos instalado nos serviços de saúde que não deu conta de atender os que foram acometidos pelo COVID-19, e aqui no Brasil mais de 700 mil vidas já foram ceifadas. Uma crise generalizada que deve ser explicada considerando o contexto histórico, econômico e político no qual a concentração das riquezas nas mãos de uns poucos teceu, e ao longo dos anos, acentuou drasticamente a distância entre ricos e pobres, fazendo com que aquilo que produzimos de bens e riquezas em todas as esferas não possa ser posto a serviço de quem a produz.

No âmbito da educação e do funcionamento das escolas a pandemia também revelou desigualdades. Na segunda metade do mês de março, crianças e adolescentes tiveram que deixar de frequentar a escola, seguindo as recomendações da OMS que orientou o isolamento social como uma medida de proteção para barrar a propagação acelerada do COVID-19. O alastramento da contaminação engendrou um cenário no qual docentes e discentes tiveram suas trajetórias de trabalho interrompidas. Vale ainda ressaltar que não foi somente a escola que parou. Quase tudo deixou de funcionar de um dia para o outro. Considerando este panorama, alguns questionamentos ampliaram nossa inquietação em relação aos processos escolares: qual seria o papel da escola nesse contexto e como poderíamos contribuir com a formação dos docentes que foram exigidos além das suas condições humanas?

Foi em outubro de 2022, primeiro ano letivo com aulas presenciais pós pandemia, que fomos convidados a participar e contribuir em um encontro formativo junto aos professores da educação básica que atuavam nas salas de recursos multifuncionais de um município da grande Natal. Ao todo foram 18 participantes que se dividiram em dois turnos, incluindo professores, psicopedagoga e a pedagoga coordenadora do projeto de Educação Especial da secretaria de educação, sendo essas últimas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e responsáveis pela organização do encontro.

A atividade consistiu em desenvolver uma roda de conversa que pudesse problematizar o tema da desmedicalização da educação, além de propor uma discussão ampliada sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência e diagnosticados com algum tipo de transtorno de aprendizagem. A metodologia da roda de conversa vem sendo balizada como uma prática pedagógica na qual um mediador instiga o debate sobre um tema e todos são convidados a expressar seu pensamento. Cabe ao mediador coordenar a condução da conversa e desenvolver uma sistematização que articule os diversos pontos de vista, suas convergências e divergências, bem como encaminhamentos que promovam a ampliação da compreensão do assunto discutido (WARSCHAUER, 2017).

Na concretização desta ação, desenvolvemos dois encontros com grupos diferentes. O primeiro no turno da manhã e o segundo na tarde daquele mesmo dia. Aqui, para fins de compartilhamento da experiência, faremos o relato sem distinguir o que aconteceu em cada turno, posto a similaridade nas falas e encaminhamentos. Como fio condutor tomamos como referência o que a literatura médica e os manuais diagnósticos trazem sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Destacamos alguns trechos retirados daqueles manuais, começamos a

instigar uma discussão que pudesse problematizar o que estava posto e que levasse o grupo a pensar que para além de qualquer diagnóstico, como docentes precisaríamos ter clareza que os processos de aprendizagem estão vinculados ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E estas são desenvolvidas de forma singular, independente do sujeito está enquadrado ou não em qualquer diagnóstico. As rodas de conversa foram encaminhadas de forma a instigar uma discussão que permitisse ao grupo apontar como alguns subsídios teóricos reforçavam a visão biologizante do TDAH e de outros diagnósticos que constituem objeto de preocupação dos professores. A dinâmica permitiu, por parte dos docentes, o relato de diversas experiências que já desenvolviam junto às crianças diagnosticadas, bem como os demais alunos público-alvo da educação especial. Algumas falas e relatos serão destacados no tópico seguinte para fins de análise.

COMPARTILHAMENTOS E ANÁLISES

O desenvolvimento das rodas de conversa foi uma ocasião na qual os professores relataram diversas experiências que já desenvolviam junto às crianças diagnosticadas, bem como os demais alunos público-alvo da educação especial. Embora a temática principal estivesse voltada para as questões relacionadas à medicalização dos processos educativos, na ocasião os participantes aproveitaram para socializar alguns desafios associados ao trabalho que desenvolviam. Sobressaiu as dificuldades em realizar o trabalho conjunto com os professores das salas regulares e o vínculo que estabeleciam com esses alunos. Uma professora falou sobre a visão equivocada, que muitos professores têm da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), afirmando que “quando um aluno da educação especial está dando trabalho na sala de aula, os professores querem mandar pra mim, mas não pode ser assim”. Ela continuou relatando que conversa com os professores, pois há necessidade de um planejamento para receber cada discente. Nessa fala, além de evidenciar como os professores compreendem o trabalho da SRM, ressalta também a dificuldade do professor que está na sala regular de proporcionar mediações para que este aluno participe efetivamente das aulas junto aos demais alunos. As Salas de Recursos Multifuncionais estão vinculadas à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Têm entre seus objetivos assegurar o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino, subsidiando os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no desenvolvimento das habilidades desses discentes (BRASIL, 2007). A atuação do AEE e das SRM deve ser desenvolvido em uma estreita articulação com o trabalho nas salas regulares. Um planejamento colaborativo deve conduzir as ações dos

professores, mas ainda há entraves nesse processo. Algumas das dificuldades que apareceram durante a roda de conversa só podem ser avaliadas e resolvidas em parceria com os professores das salas regulares, pois perpassam desde o processo formativo individual desses profissionais, até a organização da escola, condições de trabalho e a própria cultura dentro da instituição. Nesse sentido é válido ressaltar que, ao passo em que o professor ou a escola responsabiliza e pune o aluno por comportamentos que julgam inadequados ao ambiente escolar ou pelo seu fracasso no processo de aprendizagem, numa visão psicanalista, psiconeurológica ou cognitivista (PATTO, 2015) passa-se a não questionar as outras estruturas envolvidas nesse processo, dentre elas a sociedade, a construção da identidade desses sujeitos por um viés histórico e cultural, a própria escola e os processos pedagógicos.

Um dado que apareceu como bastante frequente entre os presentes foi a preocupação com falta de acompanhamento multiprofissional para alguns alunos. A fala de uma docente ilustra essa realidade: “a criança não pode ficar sem acompanhamento”. Os docentes falaram da dificuldade de planejar as atividades para as crianças que não têm um laudo, outros afirmaram que independente do laudo, conseguiam identificar as dificuldades dos alunos e direcionar sua prática. Em determinado momento, uma professora questionou “como a gente vai dar aula para um menino hiperativo sem ele tomar os remédios? Aproveitando a fala da docente, a mediadora da roda de conversa questionou: “os seus alunos que estão medicados aprendem? ”, ela negou o questionamento, mas afirmou que “pelo menos estão quietos”. Nesse sentido, conduzimos a conversa no sentido de que pudessem pensar que a noção de estar quieto não deve pressupor que a atenção dos alunos está voltada para as atividades desenvolvidas, tão pouco que o aluno que está medicado irá aprender. Quando falamos de atenção, nos referimos a uma função psicológica superior que se desenvolve através da interação com outros sujeitos e seu campo histórico-cultural, portanto, não pode ser promovida por outra via (VIGOTSKY, 1988). Um dado que refutamos em diversos momentos foi a crença de que um remédio pode promover ou ampliar os processos de atenção. O argumento teórico, conforme já discutido, foi o fato das funções psicológicas superiores, antes de serem intrapsicológicas, apresentarem-se no plano interpsicológico. Com esta assertiva, nenhuma atividade desenvolvida na escola que isole os alunos dos seus pares, dos professores e da sua conjuntura de vida trará uma garantia de desenvolvimento da aprendizagem.

A participações dos professores foi bastante diversificada e permitiu a ampliação da discussão, assim, abrimos a oportunidade para se conversar sobre o lugar da medicação nos processos de aprendizagem. Foi assim introduzido o tema que já temos estudado e investigado em diversos grupos de formação docente: a medicalização da educação. Todos os professores

participantes, tanto do turno matutino quanto vespertino, sinalizaram a referência de que associavam medicação e medicalização como sendo sinônimos. Trouxeram exemplos do uso do metilfenidato e do quanto tem crescido o número de alunos diagnosticados com TDAH e autismo na rede de ensino. A psicopedagoga e a coordenadora da secretaria de educação expressaram a preocupação com o excesso de alunos diagnosticados na rede municipal do município em que atuam, e defenderam o quanto seria urgente estabelecer parâmetros para uma avaliação criteriosa dentro da rede para avaliar essa situação. Essa avaliação criteriosa deve levar em consideração a visão multidisciplinar dos profissionais que acompanham esses alunos, priorizando também a história de cada um desses sujeitos, investigando as mediações que estão sendo oferecidas aos alunos para que eles possam se desenvolver, tanto no âmbito social quanto no desempenho pedagógico.

Como alternativa para estabelecer uma compreensão teórica sobre o tema em discussão fizemos a exposição para o grupo do conceito de medicalização da educação, ressaltando como a prática dos educadores em sala de aula pode reforçar esse movimento, especialmente quando depositamos a crença de que o uso de uma medicação tem mais poder para desenvolver um aluno do que uma mediação pedagógica planejada e concretizada. Esboçamos nossa preocupação em relação a uma crença que vem sendo defendida entre alguns docentes que passam a acreditar e defender as questões pedagógicas atreladas e dependentes de questões de ordem biológica ou problemas médicos. No cotidiano de algumas escolas ainda tem sido recorrente a tendência de se esperar que um laudo médico seja emitido, para só depois, definir as práticas a serem desenvolvidas junto aos alunos. Medicalizar a educação é desconsiderar o sujeito em sua complexidade e reduzi-lo a uma dimensão biológica. Ainda no diálogo com os professores foi enfatizada a proximidade dos dois conceitos e que, possivelmente, quando são adotadas práticas medicalizantes na escola, aproximamos os alunos da medicação. Deixamos claro, ainda nesse momento, que não estamos negando a linha de desenvolvimento biológico e que, em alguns momentos, pode se apresentar comprometida. Mas apoiados no referencial teórico da PHC, conforme Vigotsky (2011), através das mediações pedagógicas podemos construir rotas alternativas de desenvolvimento.

A patologização dos processos escolares e a busca incessante por identificar algum tipo de transtorno faz com que a discussão sobre algumas práticas se distanciem do campo educacional e considerem apenas o discurso médico. Caso o professor desconsidere a importância do seu trabalho e das mediações que pode promover, sem dúvida estará abrindo o caminho para uma patologização dos fenômenos pedagógicos. Evidencia-se o quanto se faz urgente resgatar e fortalecer nos docentes a potência das suas ações a fim de também beneficiar os destinatários das

suas mediações. Temos defendido que através dos professores será possível auxiliar os alunos na construção e ampliação das suas perspectivas sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo. “A criança com queixas de dificuldades precisa ser deslocada, passando de lugar de alguém que não sabe e não consegue para o de alguém que sabe quando se criam condições para isso” (SANTANA; SIGNOR, 2016, p.97).

Ainda durante a realização da roda de conversa, uma professora compartilhou sua experiência pessoal para a discussão, relatando o processo de escolarização da sua filha e como a família e a escola se preocupavam com a aprendizagem dessa então criança, hoje uma jovem cursando o doutorado e, segundo ela “completamente dependente das medicações” para poder terminar o curso. A participante revelou o quanto se sentia triste e preocupada com a filha, por vê-la com crises de ansiedade e mais ainda quando esta verbalizava que precisaria das medicações pelo menos até conseguir efetivar a conclusão do curso.

O depoimento da participante anterior, bem como de outros docentes, permitiu um direcionamento no sentido de problematizar como se origina essa necessidade e como se estabelece a dependência em relação a algumas drogas para o funcionamento da vida com seus desafios, imprevisibilidades e acontecimentos que alteram a rotina e exigem recursos pessoais para lidar e responder prontamente. Ainda foi discutido o quanto tem crescido a busca de medicamentos como suporte para lidar com os desafios da vida acadêmica, e não somente na infância e na adolescência. Por que o remédio para terminar a graduação, doutorado ou mestrado? Como as universidades acolhem seus estudantes para além da produção acadêmica? Este foi um tema de análise que ainda carece que seja ampliada e aprofundada a discussão, pois nos últimos anos também têm sido ampliadas as pesquisas que investigam a medicalização no âmbito do ensino superior (CHAGAS; PEDROZA, 2016; CHAGAS, 2018).

A experiência formativa foi encerrada com a avaliação dos docentes sobre a discussão da temática. Sobressaiu a relevância do assunto, o desconhecimento teórico sobre um fenômeno que tem ganhado espaço nos contextos escolares, bem como a necessidade de que a discussão possa ser sistematizada tendo em vista o aprofundamento de pesquisas e estudos na área. Alguns participantes ainda sugeriram outros encontros para trabalhar novos assuntos. Todos trouxeram contribuições importantes para analisar de que forma a escola e os professores reproduzem os discursos hegemônicos os quais “reforçam a ideia de que existam seres organicamente bem desenvolvidos, aptos a terem bons desempenhos na vida, e seres organicamente doentes, que não avançam por conta de seus problemas individuais” (VECHIATTO, 2019, p.29). Foi expressiva a percepção do corpo de professores, que no cotidiano de suas salas de aula, também são

influenciados por esses discursos, que terminam trazendo consequências para suas práticas. Ainda ficou evidenciado que a falta de uma problematização dessa questão se materializa como uma imposição do saber médico sobre o saber pedagógico, mas que através do estudo e discussão sobre o tema é possível retomar o lugar de autoridade dos professores em relação aos processos de aprendizagem. Por fim, ainda temos muito a avançar, mas essa discussão representa um passo importante que precisa se articular a outras ações no sentido de resgatar a função social da escola e o lugar de destaque da prática pedagógica que intencionalmente pode contribuir com os processos de humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática envolvendo a medicalização/desmedicalização da educação tem ganhado espaço nas discussões entre os docentes e demais atores da educação, em especial nos estudos que envolvem o diálogo da psicologia com os processos de ensino. Na educação, de acordo com as primeiras pesquisas bibliográficas, foi observado um trabalho ainda incipiente sobre a temática, e o relato de desconhecimento entre diversos grupos de professores. A partir da experiência aqui relatada, cumpre-nos assinalar o quanto é importante aprofundar os estudos e problematizar o fenômeno junto aos atores da prática, proporcionando momentos de escuta, discussão e construção de conhecimento num enfoque de formação colaborativa.

Avaliar como a escola e a sociedade articulam suas práticas junto às pessoas diagnosticadas com deficiência ou transtornos de aprendizagem permite a análise sobre como o imperativo biológico se sobrepõe à construção histórica do sujeito e como as sociedades ao longo de suas existências passaram a definir o que é normal ou anormal, impondo em nome de uma pretensa “normalidade” alguns rótulos e estigmas que longe de promover o desenvolvimento humano, coloca as pessoas como limitadas e incapazes.

Embora tenhamos clareza do quanto precisamos avançar com as pesquisas e intervenções que visam combater os processos de medicalização da educação, e o quanto essa experiência se apresenta limitada em função do número de docentes que participaram num tempo bastante limitado, vê-se aqui um esboço que indica caminhos a serem trilhados no combate a todos os processos de exclusão que ainda são presentes no contexto das escolas. Esse relato deu-nos clareza em relação ao que ainda temos a avançar, e os desafios são incomensuráveis.

Finalmente, reafirmamos nossa defesa de que não há escola inclusiva sem pensar a aproximação da educação com a construção das identidades de todos os sujeitos nela inseridos, sem uma prática pedagógica não medicalizante, que se preocupe com a aprendizagem de todos os

envolvidos. Sem dúvidas, a inclusão não será uma realidade enquanto os professores também não se sintam incluídos e dispostos de políticas públicas que lhes assegurem condições de trabalho que permitam o desenvolvimento de mediações capazes de estimular as vias alternativas para que os conteúdos socialmente construídos sejam acessíveis a todos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M. da A.; GUIMARÃES, J. C. Medicalização da educação e as pessoas com deficiência: um ensaio teórico. **Revista de Casos e Consultoria**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e24800, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/24800>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BONADIO, Rosana Aparecida; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: diagnóstico e prática pedagógica. Maringá: Eduem, 2013.

BARROCO, S. M. S.; LEITE, L. P. (2021). Por uma compreensão não patológica da deficiência. *In*: N. S. T. LEONARDO; SILVA, M. C. da S.; LEAL Z.F.R.G. (Org.). **A (des)patologização do processo de escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural (1a ed., pp. 251-276). Eduem.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa Nº- 13 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/235/portaria-normativa-n-13>. Acesso em: 03 de agosto de 2023.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. Patologização e Medicalização da Educação Superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 32 n. esp., pp. 1-10, 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne28>

CHAGAS, J. C. Atuação da psicologia escolar frente à patologização e medicalização da educação superior. 2018. xv, 226 f. **Tese** (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**. [2010]. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdfmar. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

GARCIA, R. M.C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista**, Vol.1, pp. 4-90, 1999.

GUGEL, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. **AMPID** (Associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 24/03/2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOURO, G.L. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

MAGALHÃES, R. C. B; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2011, v. 17, p. 125-142, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400010>

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

SANTANA, Ana Paula; SIGNOR, Rita. **TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. São Paulo: Plexus, 2016.

SANTOS, B. S. **A Cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2011.

VECHIATTO, Lorena. Uma investigação das ações e expectativas da escola a partir dos diagnósticos de TDAH e Dislexia: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Dissertação de mestrado**. Universidade Estadual de Maringá, 2019. Maringá-PR.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: Vigotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Cone, p. 103-117, 1988.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da pessoa anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em: 16 dezembro de 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 1931. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. Paz e Terra: São Paulo, 2017.

Submetido em: 03 de agosto de 2023.

Aprovado em: 09 de nov de 2023.

Publicado em: 01 de dez de 2023.

