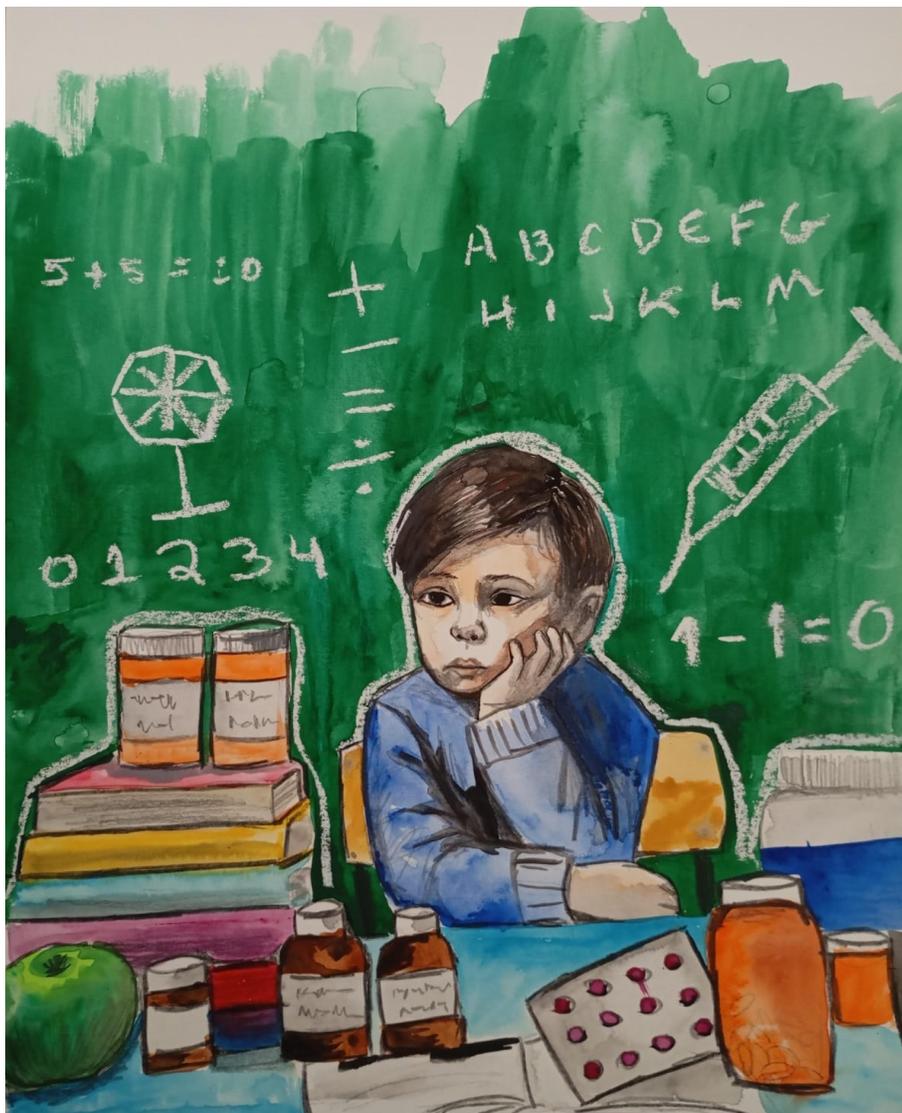


Medicalização da Educação e da Sociedade: temas impertinentes



ORGANIZADORES

Marilene Proença Rebello de Souza
Alonso Bezerra de Carvalho

REALIZAÇÃO



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**PRP
USP**
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

FAPESP
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE SÃO PAULO

2025

DOI: 10.11606/9786587596617

ORGANIZADORES

Marilene Proença Rebello de Souza
Alonso Bezerra de Carvalho

Medicalização da Educação e da Sociedade: temas impertinentes

REALIZAÇÃO



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**PRP
USP**
PROFESSORIA DE PESQUISA

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

FAPESP
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE SÃO PAULO

2025

ORGANIZADORES

Marilene Proença Rebello de Souza

Alonso Bezerra de Carvalho

AUTORES

Alacir Villa Valle Cruces

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Carolina Farias Franco

Ana Maria dos Anjos Carneiro Leão

Andreia Mendes dos Santos

Andreia Valqueresma

Anna Maria Dalmonico Moser

Arthur Elias Silva Santos

Camila Sanches Guaragna

Carmem Silvia Rotondano Taverna

Cristiano Hamann

Cristina Simone de Sousa Reis

Cyntia Santos Rolim

Daiane Gasparetto da Silva

Daniel Castro Silva

Daniele Vasco Santos

Elenilde Lucena de Souza Martins

Fauston Negreiros

Fernanda Ferreira Chaves

Fernanda Teixeira de Barros Neta

Flávia Cristina Silveira Lemos

Fortunato Pedro Talani Diambo

Francineti Maria Rodrigues Carvalho

Giane Silva Santos Souza

Guillermo Arias Beatón

Heidiany Katrine Santos Moreno

Hélio Roberto Braunstein

Jessica Lanne de Souza Silva Ikuma

Joaquim Luís Coimbra

José Alejandro Tasat e Fabiana Demarco

Karina Helaine de Lima Coelho

Luciana Batista da Silva
Manoel Ribeiro de Moraes Júnior
Marcelo Ribeiro de Mesquita
Maria José da Silva
Marilene Proença Rebello de Souza
Nadja Maria Acioly-Régnier
Nadja Maria Acioly-Régnier
Patrícia Furtado Félix
Rachel Siqueira Dias
Rafael Santos de Aquino
Rafaele Habib Souza Aquime
Renata Plácido Dipp
Ricardo Francelino
Robenilson Moura Barreto
Rosa Soares Nunes
Sandra Maria Fodra
Sofia Castanheira Pais
Sueli Marques Ferraz
Valber Luiz Farias Sampaio

Realização

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor da Universidade de São Paulo

Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora

Maria Arminda do Nascimento Arruda

Pró-Reitor de Graduação

Aluisio Augusto Cotrim Segurado

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Rodrigo do Tocantins Calado de Saloma Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Paulo Alberto Nussenzweig

Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária

Marli Quadros Leite

Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento

Ana Lúcia Duarte Lanna

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Ianni Regia Scarcelli

Vice-Diretora

Patrícia Izar

Chefe do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA)

Pedro Fernando da Silva

Chefe do Departamento de Psicologia Clínica (PSC)

Maria Livia Tourinho Moretto

Chefe do Departamento de Psicologia Experimental (PSE)

Miriam Garcia Mijares

Chefe do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST)

Belinda Piltcher Haber Mandelbaum

Presidente da Comissão de Graduação

Paula Debert

Presidente da Comissão de Cultura e Extensão

Bernardo Parodi Svartman

Presidente da Comissão de Cooperação Internacional

Jaroslava Varella Valentova

Presidente da Comissão de Pesquisa e Inovação

Luís Guilherme Galeão da Silva

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Maria Livia Tourinho Moretto

Presidente da Comissão de Pertencimento e Inclusão

Adriana Marcondes Machado

Coordenador do Centro-Escola

Pablo de Carvalho Godoy Castanho

Responsável pela Assistência Acadêmica

Sandra Dias dos Santos

Responsável pela Assistência Administrativa

Tatiana Carvalho de Freitas

Responsável pela Assistência Financeira

Claudenia Diniz da Silva Lima

Chefe Técnica da Biblioteca Dante Moreira Leite

Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini

Chefe da Seção Técnica de Informática

Eduardo Makoto Okamura

Chefe do Serviço de Apoio Institucional

Islaine Maciel

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC UNESP - Campus de Marília**

Diretora

Ana Clara Bortoleto Nery

Vice-Diretora

Cristiane Rodrigues Pedroni

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP/Marília

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

CONSELHO EDITORIAL

Alexandra Anache Ayache – Univ. Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Ana Borgobello – Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Ana Elena Del Bosque – Univ. Nacional Autónoma do México, México

Andrea Espinosa - Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Ângela Fátima Soligo – Universidade Estadual de Campinas

Carlos Manuel Osorio García - Univ. internacional ibero-americana, México

Elenita de Ríccio Tanamachi – Universidade Estadual Paulista, Brasil

Fauston Negreiros – Universidade de Brasília, Brasil

Gisele Toassa – Universidade Federal de Goiás, Brasil.

Guillermo Arias Beatón – Universidad de La Habana, Cuba

Hugo Adrian Morales – Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Iolete Ribeiro – Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Iracema Neno Tada – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

José Anicama – Universidad Autónoma do Perú, Perú

José Tasat – Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina

Laura Marisa Carnielo Calejón – Universidade Ibirapuera, Brasil

Luciane Maria Schlindwein – Universidade Federal de Santa Catarina

Marilda Gonçalves Dias Facci – Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Marli Lúcia Tonatto Zibetti - Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Miguel Angel Martínez – Universidad Nacional Autónoma do México, México

Mitsuko Aparecida Makino Antunes – Pontifícia Univ. Católica de S. Paulo, Brasil

Nilza Sanches Tessaro Leonardo – Universidade Estadual de Maringá

Regina Helena Campos – Universidade Federal de Minas Gerais

Ruth Mercado Maldonado – Instituto Politécnico Nacional, México

Sergio da Silva Leite – Universidade Estadual de Campinas

Silvia Maria da Silva – Universidade Federal de Uberlândia
Sonia Mari Shima Barroco – Universidade Estadual de Maringá

Diagramação

João Bosco Carvalho – Serifas Editoração

Capa

Jéssyca Eiras Jatobá Santos

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Medicalização da educação e da sociedade: temas impertinentes / Organização de Marilene Proença Rebello de Souza e Alonso Bezerra de Carvalho. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2025.
399 p.

ISBN: 978-65-87596-61-7

DOI: 10.11606/9786587596617

1. Educação. 2. Medicalização. 3. Psicologia. 4. Sociedade. I. Souza, Marilene Proença Rebello de (Org.). II. Carvalho, Alonso Bezerra de (Org.).

LC L7

Ficha elaborada por: Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a *Licença Creative Commons* indicada.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
<i>José Alejandro Tasat</i> <i>Fabiana Demarco</i>	
APRESENTAÇÃO	17
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i> <i>Alonso Bezerra de Carvalho</i>	
PARTE I	28
Capítulo 1 - Primeiras aproximações entre psicologia e educação em São Paulo: a medicalização das dificuldades escolares	29
<i>Alacir Villa Valle Cruces</i> <i>Carmem Silvia Rotondano Taverna</i> <i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
Capítulo 2 - Das instituições de cuidado na saúde, educação e assistência: Uma sistematização crítica bibliográfica sobre medicalização	53
<i>Hélio Roberto Braunstein</i> <i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
Capítulo 3 - Medicalização na relação saúde-educação: drogas psicoativas, diagnósticos e políticas neoliberais	78
<i>Maria José da Silva</i> <i>Camila Sanches Guaragna</i> <i>Sandra Maria Fodra</i> <i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
Capítulo 4 - Direitos sexuais e reprodutivos de mulheres adolescentes para o UNICEF no Brasil de 2000 a 2020	111
<i>Cristina Simone de Sousa Reis</i> <i>Elenilde Lucena de Souza Martins</i> <i>Fernanda Teixeira de Barros Neta</i> <i>Sueli Marques Ferraz</i> <i>Jessica Lanne de Souza Silva Ikuma</i>	
Capítulo 5 - UNICEF, crianças e adolescentes na realidade brasileira: a construção da infância e adolescência medicalizada e judicializada em nome da proteção	124
<i>Flávia Cristina Silveira Lemos</i> <i>Valber Luiz Farias Sampaio</i> <i>Marcelo Ribeiro de Mesquita</i> <i>Patrícia Furtado Félix</i> <i>Daniel Castro Silva</i>	

Capítulo 6 - Medicalização do suicídio e biopolítica na sociedade neoliberal	138
<i>Rachel Siqueira Dias</i>	
<i>Flávia Cristina Silveira Lemos</i>	
<i>Francineti Maria Rodrigues Carvalho</i>	
<i>Manoel Ribeiro de Moraes Júnior</i>	
<i>Arthur Elias Silva Santos</i>	
Capítulo 7 - Medicalização de crianças em um serviço de saúde mental, educação e a gestão de documentos: uma perspectiva psicossocial	151
<i>Daniele Vasco Santos</i>	
<i>Flávia Cristina Silveira Lemos</i>	
<i>Ana Carolina Farias Franco</i>	
<i>Robenilson Moura Barreto</i>	
Capítulo 8 - Mães medicalizadas e medicalizantes pelo UNICEF: efeitos das colonialidades de gênero	164
<i>Fernanda Teixeira Barros Neta</i>	
<i>Flávia Cristina Silveira Lemos</i>	
<i>Daiane Gasparetto da Silva</i>	
<i>Giane Silva Santos Souza</i>	
<i>Cyntia Santos Rolim</i>	
PARTE II	188
Capítulo 9 - Medicalização de mulheres em serviços de saúde e violência de gênero	189
<i>Karina Helaine de Lima Coelho</i>	
<i>Flávia Cristina Silveira Lemos</i>	
<i>Rafaele Habib Souza Aquime</i>	
<i>Luciana Batista da Silva</i>	
<i>Heidiany Katrine Santos Moreno</i>	
Capítulo 10 - Interseccionalidade e educação: considerações sobre diferença no cotidiano educativo	203
<i>Cristiano Hamann</i>	
<i>Renata Plácido Dipp</i>	
<i>Andreia Mendes dos Santos</i>	
Capítulo 11 - As cruzadas político-religiosas antigênero na Abya Yala: alguns esboços e reflexões sobre a história da construção do gênero ocidental contemporâneo	221
<i>Fernanda Ferreira Chaves</i>	

Capítulo 12 - Medicalização da educação e da sociedade: dos desafios da escolarização ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares na educação básica	240
<i>Rosa Soares Nunes</i>	
<i>Andreia Valqueresma</i>	
<i>Anna Maria Dalmonico Moser</i>	
<i>Sofia Castanheira Pais</i>	
<i>Joaquim Luís Coimbra</i>	
Capítulo 13 - Covid-19 e medicalização da educação: uma reflexão paradigmática	252
<i>Rafael Santos de Aquino</i>	
<i>Nadja Maria Acioly-Régner</i>	
<i>Ana Maria dos Anjos Carneiro Leão</i>	
Capítulo 14 - Psicologia, políticas educacionais e medicalização: análise de proposições legislativas no Congresso Nacional brasileiro	270
<i>Fauston Negreiros</i>	
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
Capítulo 15 - As influências e ressonâncias da afetividade na saúde mental de professores em formação na visão dos formadores: por uma atividade profissional humanizada	301
<i>Ricardo Francelino</i>	
<i>Alonso Bezerra de Carvalho</i>	
<i>Nadja Maria Acioly-Régner</i>	
Capítulo 16 - O desafio da inclusão de práticas pedagógicas interculturais nos programas escolares	320
<i>Fortunato Pedro Talani Diambo</i>	
Capítulo 17 - Desarrollo psíquico: determinismo biológico o desarrollo cultural	332
<i>Guillermo Arias Beatón</i>	
Apresentação dos Autores	383

PREFÁCIO

Celebramos que colegas de otras universidades hayan asumido producir un registro sistematizado acerca de una problemática que interpela a la sociedad y, particularmente, al campo de la educación. Este grupo de investigadores e investigadoras han tomado a su cargo un desafío que resulta contracultural en nuestros días: producir conocimiento acerca de los efectos segregativos, que provoca en el lazo social educativo, la universalización del discurso de la ciencia, la tecnología y el mercado, cuyos rasgos más evidentes son la *hiperconectividad* e la *hipermedicalización*. Tarea compleja se han propuesto en una época que no facilita la instalación del vínculo y el sostenimiento de la convivencia educativa, en tanto la respuesta excluyente, desde la lógica del consumo, resulta la patologización de las diferencias.

Este libro explora la creciente medicalización de la sociedad, centrándose en el ámbito educativo y el impacto en la salud mental, con un enfoque crítico sobre el abordaje de los problemas sociales y de aprendizaje en las últimas décadas. A través de sus diecisiete capítulos, divididos en dos partes, los autores y las autoras examinan la patologización de las infancias, las políticas de control biopolítico, la salud mental, la violencia de género, el concepto de interseccionalidad y otros debates fundamentales que demandan un enfoque más inclusivo, justo y humano en la educación y la sociedad.

A lo largo de los diferentes textos que componen esta producción colectiva se desprende una perspectiva común acerca de la salud mental que contempla las condiciones socioeconómicas y el entorno en el que viven las personas y no solo las características individuales.

A partir de la influencia de corrientes de pensamiento tales como el marxismo, el posmarxismo, el posestructuralismo y las pedagogías críticas -principalmente las ideas de Paulo Freire-, se analizan las transformaciones del rol del psicólogo escolar en Brasil y las nuevas perspectivas profesionales surgidas tras la Ley de Amnistía de 1979. Se critica el enfoque biologicista que predomina en la actualidad, impulsado por políticas neoliberales que simplifican los problemas educativos al diagnosticar trastornos sin abordar sus causas estructurales, provocando un uso excesivo de medicamentos para tratar problemas sociales y de aprendizaje.

Los trabajos de Ivan Illich de los años 60 sobre el concepto de medicalización, son el sustento teórico presente en varios de los artículos sobre la incidencia del discurso científico sobre la vida de las personas y la expansión a todos los ámbitos de las prácticas médicas. Por su parte, otros textos introducen un análisis crítico del rol de los organismos internacionales y sus estrategias de control biopolítico y disciplinario sobre niños, niñas y adolescentes, utilizando argumentos médico-psicológicos para clasificar, controlar y normalizar sus conductas, como preparación para convertirse en adultos dóciles y productivos. A la vez que denuncian las consecuencias de la utilización del recurso jurídico como única herramienta para gestionar derechos y buscar justicia.

La concepción de bienestar subjetivo no aislada de la dimensión social está presente en el capítulo que explora la temática del suicidio permitiendo analizarlo como un fenómeno multidimensional, influenciado por factores personales, sociales, económicos, culturales y sanitarios. Asimismo, se critica la visión simplista que lo vincula exclusivamente con trastornos mentales y se señala la relación entre el aumento de las tasas de suicidio y la sociedad neoliberal, en particular durante períodos de crisis económica.

La creciente patologización de los comportamientos de las infancias permite a los autores cuestionar el poder psiquiátrico sobre el desarrollo infantil y la creciente prescripción de medicamentos como primera respuesta. Se pone en primer plano la relación entre escuelas y servicios de salud mental y se advierte sobre la derivación de problemas propios del campo educativo al campo de la salud.

En este sentido, en otro artículo se analiza la dimensión política del vínculo educación-salud, señalando las consecuencias de abordar las dificultades de enseñanza-aprendizaje con programas desde una perspectiva médico-psicológica. Además, se reflexiona sobre el modo en que los discursos científicos definen normas de intervención en salud mental y la idea normatizada de infancia y familia, muchas veces con tintes morales deshumanizantes.

De vuelta bajo la lupa, se analizan las prácticas sustentadas por los organismos internacionales que promueven mujeres madres medicalizadas y *medicalizantes*, dentro de un marco de colonialidad que naturaliza la maternidad. Se advierte sobre la carga culpabilizadora que se deposita en la función de materner y se propone problematizar y desnaturalizar el rol.

En esta línea, se aborda la necesidad de transformar la relación entre salud mental y violencia de género, enfatizando la importancia de revisar las prácticas de atención que patologizan a las mujeres y las revictimizan. Se propone adoptar un enfoque integral, y una escucha singular del dolor.

En línea con las problemáticas de las mujeres y disidencias se analizan las limitaciones del discurso científico tradicional para abordar la singularidad y se abona por un cambio de paradigma que resista los mecanismos de dominación social y deconstruya las normatividades en la educación. En este capítulo se trabaja el concepto de interseccionalidad, introducido por los estudios feministas a partir de posicionamientos de movimientos sociales liderados por mujeres afroamericanas, chicanas y sudamericanas, como respuesta al feminismo universalista.

La coexistencia de enfoques medicalizados de la educación, que simplifican el desarrollo humano, junto a enfoques creativos, que valoran la expresión libre, está presente en diversos capítulos. Particularmente, en uno de ellos se promueve un debate crítico sobre las implicancias del discurso médico y se exploran posibles caminos para desarrollar intervenciones educativas que cuestionen los efectos de la patologización de comportamientos y la medicalización en la educación.

En la lectura transversal del libro se encuentra plasmado el avance del discurso normalizador de la ciencia en la sociedad en general y en el campo educativo, en particular. En este último campo, se profundiza en el análisis de las desviaciones que se producen en las perspectivas pedagógicas y en las prácticas educativas al pensar e intervenir en la escuela desde el discurso médico, en particular, de la salud mental. La consecuencia más generalizada de esta intromisión de los dispositivos de salud en educación es la patologización de las diferencias en las infancias y la creciente medicalización a edades cada vez más tempranas. Los efectos de estos fenómenos resultan alarmantes y se verifican en el crecimiento exponencial de los diagnósticos entre las nuevas generaciones. Ante este cuadro de situación los autores y las autoras demandan y proponen un cambio de paradigma que permita poner freno a esta tendencia deshumanizante y restituya el saber y la autoridad pedagógica en su lugar.

Quedan invitados a leer los capítulos de este libro y a rastrear las huellas que llevan a los desafíos de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje no como un ejercicio de disciplinamiento, sino como el modo de reponer el valor

Prefácio

de la educación en la civilización. En la frase de Rodolfo Kusch “se conoce para vivir y no por el puro hecho de conocer” se encuentra una pista para humanizar el lazo educativo, hoy medicalizado con el olvido y la desmemoria, produciendo sujetos enajenados, despojándonos como sociedad de nuestra potencia de pensar el mundo de nuevo.

José Alejandro Tasat

Fabiana Demarco

Universidad Nacional de Tres de Febrero

UNTREF - Argentina

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea é fruto do trabalho de reflexão e de pesquisa desenvolvido junto ao grupo de pesquisadores que compõem o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da USP e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Sociedade (GEPEES), da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília.

Os textos aqui apresentados expressam diversas abordagens a respeito do tema da Medicalização da Sociedade e da Educação que embasam a pesquisa *Aprendizagens e convivência na escolarização: fundamentos, evidências científicas e ações para o desenvolvimento humano e a implementação de políticas públicas na Educação Básica*, atualmente financiada pela FAPESP (Processo 2024/01116-7), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). As discussões foram realizadas em Seminários Internacionais de Pesquisa realizados nos anos de 2022 e 2023 e contaram com a participação de grupos de pesquisa brasileiros das regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste e internacionais com representantes das universidades dos seguintes países: Angola, Argentina, Cuba, França, México e Portugal. Ademais, a organização da publicação compõe uma das atividades desenvolvidas em nível de pós-doutorado, financiado pelo CNPq (Processo 100540/2024-4).

Dividido em duas partes, a seguir apresentaremos os capítulos que compõem esta Coletânea, esperando que tais trabalhos possam contribuir para o aprofundamento da discussão sobre a Medicalização.

No primeiro capítulo, intitulado *Primeiras aproximações entre psicologia e educação em São Paulo: a medicalização das dificuldades escolares*, as autoras Alacir Villa Valle Cruces, Carmem Silvia Rotondano Taverna, Marilene Proença Rebello de Souza realizam um resgate histórico das relações entre a Psicologia e a Educação focando, eminentemente, as contribuições da Psicologia às políticas públicas em educação no Estado de São Paulo. Para tanto, descreve-se, inicialmente, as referências e os documentos que envolvem a psicologia científica em seus diversos formatos, inclusive e principalmente na formação de professores e na criação de laboratórios de Psicologia Experimental junto às Escolas Normais no estado de São Paulo. Pode-se verificar que atividades baseadas na ciência psicológica contribuíram de modo importante para as políticas públicas vinculadas à Secretaria da

Educação do Estado de São Paulo e, mais do que isso, elas também foram moldando uma determinada prática profissional em Psicologia Escolar e Educacional, posteriormente criticada por concepções relativas à inteligência, à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil que contribuíram para a patologização dos comportamentos, para a medicalização e estigmatização de crianças e jovens.

No capítulo dois, *Das instituições de cuidado: uma sistematização crítica bibliográfica sobre medicalização na saúde e educação*, Hélio Roberto Braunstein e Marilene Proença Rebello de Souza procuram articular à proposta de pesquisa matricial internacional multicêntrica, com o objetivo de contribuir para a construção de um “Observatório Internacional sobre Medicalização” (inicialmente intitulado como “Observatório Internacional de Ações Pedagógicas para Infância e Adolescência “Alain Gussot”), que pretende ser um marco importante para incrementar trocas, propostas e ações no campo da Psicologia na sua relação com a Educação e a Educação Especial, bem como apresentar um banco de dados pioneiro quanto à relação entre Educação, Saúde, Assistência e Garantia de Direitos, por meio de recursos e tecnologias digitais interativos, operativos, com participação e visão multidisciplinar e comunitária e colaborativa. Esta pesquisa, quantitativa e qualitativa, envolveu um levantamento sobre mais de 350 artigos científicos, além de mais de 50 publicações que constitui um inventário por meio de uma sistematização crítica e compreensiva sobre a produção científica escrita nos últimos vinte anos sobre o tema “medicalização” enquanto conceito e prática no Brasil, a partir das diferentes áreas de conhecimento, articulado principalmente com questões diagnósticas e interventivas sobre as supostas dificuldades nas dinâmicas escolares de ensino, aprendizagem e desenvolvimento na Educação. Ademais, buscou identificar e analisar concepções críticas e que apresentam uma perspectiva promotora de desenvolvimento humano, entendidas por “Instituições de cuidado numa perspectiva ética”, envolvendo ações multidisciplinares e multiprofissionais de diagnóstico e intervenção e que refletem de alguma forma o embate e a construção de políticas públicas Inter setoriais, Inter secretariais para a melhoria da qualidade do ensino, da educação no Brasil. Como resultados percebe-se um expressivo incremento crescente de produção em pesquisa e de artigos científicos sobre o tema medicalização, nos últimos vinte anos e em mais de vinte diferentes áreas de conhecimento e atuação principalmente no campo da saúde e da educação, em todo o território nacional.

Intitulado *Medicalização na relação saúde-educação: drogas psicoativas, diagnósticos e políticas neoliberais*, de Maria José da Silva, Camila Sanches Guaragna, Sandra Maria Fodra e Marilene Proença Rebello de Souza, o terceiro capítulo tem por objetivo apresentar aspectos que constituem a cultura de medicalização presente na sociedade, com ênfase nos processos educacionais e sua relação com a área de saúde. Constitui-se de quatro partes: a) a apresentação do contexto da medicalização e a utilização de drogas psicoativas na infância; b) a patologização da educação e seu aprofundamento em decorrência da Pandemia; c) a conjuntura neoliberal e sua influência nas políticas educacionais e d) alternativas de enfrentamento à medicalização por meio de políticas intersetoriais e de problematização do tema. Considera-se que as reflexões presentes possibilitem um olhar mais ampliado para os contextos sociais, econômicos e políticos e suas implicações para a vida diária de cada um de nós, em diferentes espaços institucionais e nas políticas de educação e de saúde, com ênfase em políticas públicas intersetoriais.

No quarto capítulo, *Direitos sexuais e reprodutivos de mulheres adolescentes para o UNICEF no Brasil de 2000 a 2020*, de Cristina Simone de Sousa Reis, Elenilde Lucena de Souza Martins, Fernanda Teixeira de Barros Neta, Sueli Marques Ferraz e Jessica Lanne de Souza Silva Ikuma, procura mostrar que ao longo dos últimos séculos, acompanha-se processos de dominação, opressão e violências diversas quanto às vidas das mulheres. Ou seja, que os preconceitos de gênero, o sexismo, a medicalização dos corpos das mulheres, a disciplina na docilização dos corpos e a biopolítica na regulação da vida dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres são questões relevantes na sociedade atual que necessita ser analisada e desnaturalizada. A partir de pensadores clássicos e contemporâneos e diversos estudos já realizados, o texto almeja questionar as práticas direcionadas a este grupo social e conclui que tais práticas são envoltas de discursos que se dizem políticas afirmativas e equitativas que visam o bem-estar social, mas que ao fim e ao cabo muitas vezes perpetuam e reforçam o já concebido, pois partem de uma medida comum, de um padrão que forma modelos pelo conjunto de normas estabelecidas socialmente.

No capítulo quinto, intitulado *UNICEF, crianças e adolescentes na realidade brasileira: a construção da infância e adolescência medicalizada e judicializada em nome da proteção*, Flávia Cristina Silveira Lemos, Valber Luiz Farias Sampaio, Marcelo Ribeiro de Mesquita, Patrícia Furtado Félix e Daniel Castro Silva, partem do contexto histórico de que as crianças na

Idade Média eram vistas como adultos em miniaturas com a bravura e a força física dos guerreiros adultos. A infância era compreendida apenas como um período de transição que era logo ultrapassado e cuja lembrança também era logo apagada, indicando com isso que nesse período o sentimento encantador da tenra infância que hoje cultivamos era inexistente e não havia um cuidado específico e diferenciado para as crianças até meados do século XIX. Da mesma forma a adolescência, não era reconhecida e tão pouco era foco de atenção especial como hoje costuma ser, sendo que a adolescência não pode ser apenas compreendida como apenas uma fase de transição que se faz definida por limites fisiológicos ou jurídicos, mas sim como uma fase marcada por características peculiares e únicas. A partir dessas análises, é possível afirmar que as táticas do UNICEF constituem estratégias de controle disciplinar e biopolítico das condutas de crianças e adolescentes, por meio do argumento médico-psicológico que os oferece vida maximizadas, visando à normalização de suas maneiras de viver, de pensar, de se comportar, de se desenvolver, de cuidar de si, de construir seu futuro, para garantir assim uma caminhada para tornar adultos conformados e docilizados politicamente, e produtivos e que não ocasionarão prejuízos para o Estado e à sociedade.

No sexto capítulo, Rachel Siqueira Dias, Flávia Cristina Silveira Lemos, Francinete Maria Rodrigues Carvalho, Manoel Ribeiro de Moraes Júnior e Arthur Elias Silva Santos trata de *Medicalização do suicídio e biopolítica na sociedade neoliberal*, discutindo a medicalização do suicídio como uma ação relevante na sociedade contemporânea. Para os autores, há uma preocupação crescente com questões de saúde mental e sofrimento psíquico na relação com a finitude e o limite da vida em termos de dignidade e a linha divisória da eutanásia e do suicídio na atualidade. Assim, pensar especificamente aspectos ligados ao aumento de tentativas de interromper a vida e o quanto esta realidade tem sido medicalizada e de que modo é um assunto bem atual na sociedade neoliberal. O neoliberalismo disfarça a sua força coercitiva, visto que instaura a ideia de que o sujeito do rendimento é livre, sob a ótica do empresariamento de si, a liberdade exercitada pela competição, os processos econômicos, e a busca por regulação e controle permanente, desse indivíduo é exigido que esteja à altura dos novos desígnios do capitalismo neoliberal.

Intitulado, *Medicalização de crianças em um serviço de saúde mental, educação e a gestão de documentos: uma perspectiva psicossocial*, o sétimo capítulo, de Daniele Vasco Santos, Flávia Cristina Silveira Lemos,

Ana Carolina Farias Franco e Robenilson Moura Barreto, visa trazer uma discussão a respeito das práticas de medicalização de crianças, a partir da problematização de ações que operam pela produção da anormalidade. Critica-se a patologização de existência dos corpos que foram psiquiatrizados e definidos como portadores(as) de transtornos mentais a partir de uma racionalidade biomédica. Interrogar o poder psiquiátrico a partir da captura que ele realiza de crianças em seus processos de desenvolvimento é uma atitude crítica diante do presente que se apresenta como imperativo ético, estético e político. As problematizações efetuadas aqui não implicam situarmo-nos em posições afirmativas de quais modos moralmente corretos de comportar-se das crianças, famílias e dos profissionais, em suas práticas. Os efeitos do aprendizado não formal, da aquisição de determinadas habilidades, das transgressões de certas regras sociais, de “não ir bem na escola” são diversos e podem ser flagelantes.

No capítulo oito, *Mães medicalizadas e medicalizantes pelo UNICEF: efeitos das colonialidades de gênero*, as autoras Fernanda Teixeira Barros Neta, Flávia Cristina Silveira Lemos, Daiane Gasparetto da Silva, Giane Silva Santos Souza e Cyntia Santos Rolim trazem algumas análises problematizadoras de algumas práticas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que tentam produzir mulheres mães medicalizadas e medicalizantes, em um dispositivo de colonialidade constituído pela naturalização da maternidade e dos modos de ser mãe mulher. Trata-se de uma interrogação de documentos acessados, na página desta agência multilateral, na internet, em português. Especialmente, selecionou-se um relatório denominado “Kit Família Brasileira Fortalecida”. O trabalho foi realizado por uma perspectiva histórico-documental, a partir dos trabalhos genealógicos de Michel Foucault na História Cultural em articulação com os estudos decoloniais.

No nono capítulo, nomeado *Medicalização de mulheres em serviços de saúde e violência de gênero*, de Karine Helaine de Lima Coelho, Flávia Cristina Silveira Lemos, Rafaela Habib Souza Aquime, Luciana Batista da Silva, Heidiany Katrine Santos Moreno, trata da inserção de profissionais de psicologia na área da saúde pública como um campo crescente que se deu a partir da década de 1980, num contexto histórico marcado por mudanças no sistema público de saúde. A partir de um literatura qualificada, são abordadas as consequências da emergência histórica desse deslocamento do trabalho do psicólogo do âmbito da atividade clínica no contexto liberal privado, para uma atuação no âmbito multifacetado das políticas públicas, quer seja na

assistência social e na saúde pública. Conclui, que a atuação do profissional da psicologia, especialmente, na saúde pública envolve a interlocução com outras disciplinas, a problematização de conceitos como subjetividade, práticas clínicas e psicossociais no âmbito das políticas públicas e questões sobre formação e necessidade de produção de conhecimento para atuar no campo da saúde pública.

Interseccionalidade e educação: considerações sobre diferença no cotidiano educativo, de Cristiano Hamann, Renata Plácido Dipp e Andreia Mendes dos Santos, que compõe o capítulo décimo, discute as implicações éticas e políticas da articulação entre perspectivas interseccionais e educação. Compreendida como forma de ação identificatória e analítica das desigualdade e opressões, demonstrando a complexidade e plasticidade das problemáticas sociais, a postura interseccional explícita e dá subsídios a uma multiplicidade de ações em contextos educativos. Na esteira dessa discussão, em consonância com a proposta de olhar para trânsitos do cotidiano e convivência escolar numa perspectiva interseccional, este estudo procura revisitar algumas problemáticas do campo da educação em uma postura analítica crítica das estruturas de poder institucionalizadas em nossa sociedade. São apresentados alguns fundamentos da Interseccionalidade, através dos quais é possível reconhecê-la como estratégica para a explicitação de problemáticas usualmente invisibilizadas em organizações educativas, para a sensibilização dos sujeitos e ação no campo. Também são indicados elementos significativos no que concerne ao cotidiano e convivência escolar, aspecto discutido neste ensaio através dos estudos da deficiência. Considera-se que o campo de diálogo com estudos da deficiência é um exemplo paradigmático do desafio na construção de uma leitura de mundo e produção educativa que possa legitimar, e comemorar, a diferença como potência de vida. De forma transversal, considera-se que o movimento de incorporação de leituras interseccionais possibilita apresentar alguns campos de ação que são relevantes para o reconhecimento da multiplicidade das experiências educativas e necessários a uma postura profissional alinhada à uma leitura emancipatória de educação.

No capítulo onze intitulado *As cruzadas político-religiosas antigênero na Abya Yala: alguns esboços e reflexões sobre a história da construção do gênero ocidental contemporâneo*, Fernanda Ferreira Chaves mostra que na maior parte dos países da América Latina, em diferentes graus, as cruzadas antigênero, enquanto movimento político-econômico-social-religioso, afetaram negativamente a inclusão de temas relacionados a gênero e

sexualidades na educação pública, compondo o cenário de ataque à produção intelectual sobre gênero nas ciências humanas, sociais e de saúde. O capítulo se propõe resgatar o processo de histórico de formação cisheteropatriarcal-colonial da América Latina (AL) e suas implicações sócio-culturais. A discussão retoma alguns referenciais teóricos decoloniais, feministas e da Psicologia Histórico-cultural a fim de explicitar os impactos das cruzadas antigênero na AL. Neste sentido, urge fomentar embates teóricos e pesquisas, em diferentes áreas da ciência, sobre a categoria gênero, esta que foi pensada justamente para denunciar as estruturas e discursos que estabelecem as hierarquias nas relações sociais, a fim de revelar caminhos epistêmicos transgressores e emancipatórios no enfrentamento contundente à ofensiva política neoliberal e moral-religiosa. Por essa razão, é imperiosa a construção de uma ciência decolonial feminista crítica que considere o conhecimento popular, os saberes emergentes e que tome como prioritária a luta das margens e periferias e das pessoas que são historicamente oprimidas e invisibilizadas pelo sistema, para o desenvolvimento de políticas públicas comprometidas com decolonização e a promoção da diversidade humana.

No capítulo doze, os autores Andreia Valqueresma, Rosa Soares Nunes, Anna Maria Dalmonico Moser, Sofia Castanheira Pais e Joaquim Luís Coimbra, abordam a *Medicalização da educação e da sociedade: dos desafios da escolarização ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares na educação básica*, mostrando que a reflexividade da vida social, como característica central das sociedades em que vivemos, assim como o acréscimo de sentido da responsabilidade social da academia trazem a uma nova luz a análise de tendências gerais de patologização de segmentos da vida humana e social e/ou de medicalização e psicologização de problemas, nomeadamente decorrentes da confrontação com tarefas e atividades de aprendizagem e de trabalho. Assim, afigurando-se como um processo social complexo e de cariz sistêmico, têm vindo a multiplicar-se as perspectivas críticas em torno dos impactos associados a abordagens medicalizadas dos problemas pedagógicos e de saúde no contexto educativo e da opção biomédica subjacente à sua compreensão e controle sociais. Ancorada num princípio de normalização social, esta abordagem secundariza a complexidade das relações, expressões e manifestações dos processos subjetivos de desenvolvimento psicológico, descontextualizando e culpabilizando qualquer trajetória de desenvolvimento não linear. A este nível, o papel desempenhado pelos agentes educativos emerge como determinante para a superação das injunções do modelo médico.

O presente capítulo procura trazer alguma luz a este debate, questionando modos habituais e hegemônicos de pôr o problema e explorando possíveis caminhos para o desenvolvimento de intervenções que promovam uma saída mais humanizada e emancipadora que limite e contarie os impactos da medicalização e psicologização escolar, com conseqüente implicação na dimensão das práticas educativas. Além de uma breve revisão da literatura recente, serão apresentadas algumas estratégias que promovam a capacitação de profissionais da escola e da comunidade para a análise crítica e para uma intervenção questionadora de abordagens meramente biologizantes, medicalizadas, psicologizadas e desempoderadoras do processo educativo, capazes de estimular a autonomia e agência de crianças e jovens para lidar criativamente com os seus problemas e desafios.

O décimo terceiro capítulo intitulado *Covid-19 e medicalização da educação: uma reflexão paradigmática*, de Rafael Santos de Aquino, Nadja Maria Acioly-Régnier e Ana Maria dos Anjos Carneiro Leão, partem da crise sanitária da Covid-19 que provocou perdas e danos em diversas áreas da vida em sociedade. Como todo processo de crise impôs uma adaptação profunda. Primeiro, porque essa crise não se restringiu apenas à área da saúde que, estando no centro, afetou as demais áreas sociais como a educação. O nosso objetivo é contribuir na compreensão do adoecimento da educação e da sociedade através da crise sanitária de Covid-19 como um fenômeno sindêmico em vez de pandêmico. Para tanto, discorreremos sobre a conceituação de pandemia e sindemia; relacionamos as visões de classificações da crise sanitária mundial com os paradigmas científicos cartesiano e complexo; e buscamos ilustrar a hipótese do adoecimento da educação através de dados empíricos construídos através de um questionário aplicado em entrevista por videoconferência aos estudantes do quarto ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, em Salgueiro, Pernambuco. A turma é composta por catorze estudantes entre 16 e 18 anos de diferentes culturas ou etnias como indígenas Atikum e Truká, quilombola, sertanejos e urbanos. As análises são feitas considerando inicialmente a opinião dos estudantes sobre o ensino remoto e a percepção de adaptação à essa modalidade didático-pedagógica e uma segunda etapa em que a análise é feita em consideração de oito fatores importantes que implicam em uma percepção ampla e complexa da crise sanitária como as relações culturais, as condições socioeconômicas, o processo didático-pedagógico, a infraestrutura tecnológica, a saúde psicoemocional, os aspectos afetivos e interpessoais,

as habilidades e competências e o estado motivacional dos estudantes. A medicalização da educação em tempos de Covid-19 requer a consideração do conceito de sindemia em vez de pandemia e conseqüentemente exige a adoção do paradigma científico da complexidade.

O capítulo quatorze, denominado *Psicologia, políticas educacionais e medicalização: análise de proposições legislativas no Congresso Nacional brasileiro*, de Fauston Negreiros e Marilene Proença Rebello de Souza faz um estudo que objetiva identificar e analisar o conjunto de proposições legislativas (PL) sobre a temática da psicologia e políticas educacionais dos últimos 10 anos no Congresso Nacional brasileiro, visando contribuir para a atuação de psicólogos na área de Psicologia Escolar e Educacional. Para isso, foi realizado um levantamento de PLs no interstício de 2010 a 2019, nas duas casas legislativas que formam o Congresso Nacional brasileiro: Câmara dos Deputados e Senado Federal. Foram encontradas 177 PLs, ocupando diferentes situações; são 58 arquivadas, 97 tramitando e 22 aprovadas. Por meio das análises, foram construídos eixos temáticos, resultando em: Políticas para Educação Inclusiva; Políticas Intersetoriais; Inserção e atuação do psicólogo escolar; Políticas de melhoria para a educação; Políticas de Atendimento à diversidade; e Políticas de formação e prática de professores. Em síntese, foram identificadas perspectivas educacionais com características e traços do viés da medicalização em 36 PLs, correspondendo a 20,33% do total de proposições encontradas. Quanto às posições na processualidade legislativa, nenhuma dentre as aprovadas tem teor medicalizante, enquanto que 21 PLs entre as arquivadas e 15 PLs em tramitação revelaram tendências medicalizantes. Não obstante, mesmo constatada a presença de um modelo de escola mais justo e equitativo sendo construído através das PLs aprovadas e em tramitação no Congresso, ainda se encontram resquícios de uma lógica enraizada e pautada em concepções reducionistas e culpabilizadoras dos estudantes.

Em *As influências e ressonâncias da afetividade na saúde mental de professores em formação na visão dos formadores: por uma atividade profissional humanizada*, de Ricardo Francelino, Alonso Bezerra de Carvalho e Nadja Maria Acioly-Régner, que compõe o capítulo quinze, é abordado a ação da afetividade sobre os processos de construção de conhecimento e desenvolvimento como tema central em inúmeras obras que se propuseram a desvendar os enigmas da mente humana. Se considerarmos as paixões como a expressão de uma experiência de afetividade, vamos constatar que desde a Grécia Antiga até a modernidade o tema fora discutido e estudado.

Do período moderno para o contemporâneo, uma mudança foi percebida, o debate sobre as paixões cede lugar para o debate das emoções e suas manifestações no corpo, marcando o início das discussões científicas sobre a vida afetiva. Mesmo que ao longo dos tempos essas teorias demonstrem as limitações de suas proposições teóricas e em muitos casos inconsistências teóricas descobertas pelo avanço científico, elas foram fundamentais para a evolução do pensamento e estruturação das ciências como hoje conhecemos. Elas influenciaram a maneira como a sociedade de uma forma geral e a escola especificamente se organizaram. Aqui elas retomadas, para se pensar acerca da saúde mental de professores e sobretudo das condições de trabalho a que estes profissionais estão submetidos, o capítulo se propõe discutir algumas questões ligadas ao afeto na formação de professores e a visão que os formadores possuem da ação da afetividade para o trabalho docente, para a partir desta, buscar uma melhor compreensão das variáveis que incidem sobre o processo de formação de professores, no que tangem o universo relacional e a saúde mental dos mesmos.

No décimo sexto capítulo, intitulado, *O desafio da inclusão de práticas pedagógicas interculturais nos programas escolares*, o professor Fortunato Pedro Talani Diambo, de Angola, trata da textura atual, dos mosaicos culturais, dos países de quase todo mundo, resultante da diversidade étno-linguístico e cultural dos povos, por um lado, aliada a globalização, fato que favorece e/ou facilita a transculturalidade, por outro lado, faz com que, a grande maioria dos países, sejam multiculturais, por natureza original do seu povo, ou por influência da transculturalidade, provocada pela frenética mobilidade das pessoas e suas culturas, tornando-as, cada vez mais, cidadãos do mundo. Refletindo em torno desta realidade, a par da importância dos valores, das representações e manifestações, dos saberes de cada cultura constituinte, implicam grandes desafios aos Estados, fundamentalmente, no que tem que ver, com a concepção de políticas educativas e práticas pedagógicas, que se ajustem a realidades multiculturais, impulsionando uma verdadeira reinvenção da escola, tendo sempre em atenção a diferenciação cultural, que caracteriza o contexto escolar. Com base na literatura especializada, no presente capítulo, fazem-se reflexões sobre os desafios da necessidade da formação de professores para ambientes multiculturais, a consciencialização das pessoas, sobre a diferença cultural, como promotor de riqueza do conhecimento, na medida em que, não existem culturas vazias. Sobre a função social da escola, e que configuração tem de ter, sendo um contexto naturalmente intercultural. Reflete-se ainda, sobre os

desafios do professor em salas de aulas interculturais, bem como, a concepção de estratégias e/ou recursos pedagógicos, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em contextos multiculturais.

Por fim, no capítulo dezessete, de Guillermo Arias Beatón, intitulado *Desarrollo psíquico: determinismo biológico o desarrollo cultural*, a proposta é fazer uma análise, com um certo enquadramento histórico, das concepções biológicas que estiveram, desde o início, nas explicações do desenvolvimento humano. Para isso, o autor parte dos estudos evolutivos e das diferentes concepções que os acompanham e da forma como estes impactaram as explicações do desenvolvimento psicológico humano. Para tanto, destaca não apenas as implicações científicas destas concepções, mas também as implicações ideológicas que os acompanham. Tudo isto para ilustrar como as situações que surgem com a medicalização estão em perfeita conformidade com estas posições biológicas e com as suas implicações científicas e ideológicas. Além disso, como para todas estas análises, o autor se apoia na abordagem histórico-cultural, ao enfatizar o papel das relações sociais para o desenvolvimento humano e, especificamente, a importância dentro delas de uma educação de qualidade; defende que a abordagem aos problemas que ocorrem nas crianças com diferentes tipos de dificuldades deve ser preventiva e através da educação e apenas em situações muito extremas devem ser utilizados recursos médicos e os correspondentes tratamentos, se necessário, mas, mesmo em conjunto com os processos educativos ajustadas às características desses alunos, pois mal utilizadas podem produzir efeitos nocivos.

Marilene Proença Rebello de Souza

*Instituto de Psicologia
Universidade de São Paulo*

Alonso Bezerra de Carvalho

*Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista*

PARTE I

Capítulo 1

Capítulo 1 - Primeiras aproximações entre psicologia e educação em São Paulo: a medicalização das dificuldades escolares

*Alacir Villa Valle Cruces
Carmem Silvia Rotondano Taverna
Marilene Proença Rebello de Souza*

Introdução

O estado de São Paulo apresenta-se como um ente federativo do Brasil com o maior PIB -Produto Interno Bruto *per capita* do país, possuindo uma das maiores redes de educação da América Latina com 3,5 milhões de estudantes e 250 mil servidores e professores (SEDUC, Planejamento Estratégico, 2019). Tomando como marco histórico a redemocratização do Estado por meio de eleições diretas ao Governo e para a Assembleia Legislativa, ocorrida em 1983, passou a implantar e implementar um conjunto expressivo de políticas educacionais visando, principalmente, reduzir os altos índices de repetência e de abandono escolar, bem como incidir sobre a melhoria da qualidade da formação docente. Várias pesquisas realizadas pelas Universidades Estaduais Paulistas e pela Fundação Carlos Chagas revelam tal movimento no campo da educação (Gatti, 1996; 2008; Viégas & Angelucci, 2006).

Nesse processo histórico, encontra-se a participação da Psicologia enquanto área de conhecimento que tem pautado parte de suas pesquisas e intervenções no campo da Educação Básica. Assim, neste capítulo, pretendemos realizar um resgate histórico das relações entre a Psicologia e a Educação focando, eminentemente, as contribuições da Psicologia às políticas públicas em educação no Estado de São Paulo. Trata-se de parte de um projeto maior, que tem como objetivo levantar e analisar, por meio de documentos disponíveis, de que forma, em que períodos e em que condições a Psicologia contribuiu para a construção de políticas públicas em educação.

A proposta inicialmente desenhada envolvia o levantamento e a análise das atividades desenvolvidas por psicólogas (os) na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), ao longo dos 60 anos de regulamentação da profissão. Porém, ao realizar esse levantamento percebemos a necessidade

de compreender elementos que foram encontrados em documentos anteriores à regulamentação da profissão, tendo em vista que saberes psicológicos¹, atividades em psicométrica, em diagnósticos e tratamentos de dificuldades escolares são encontrados na literatura educacional, ao longo de nossa história, mas, principalmente a partir do início do século XX. Já à época os estudos e as atividades impulsionaram e fundamentaram a proposição de projetos de Lei, de medidas e de ações educativas desenvolvidas por filósofos, pedagogos, médicos e especialistas em Psicologia Educacional, na educação pública, como se poderá ver a partir dos registros do Diário Oficial do Estado de São Paulo.

Diante desses elementos, optou-se por descrever e analisar as contribuições da Psicologia à Educação, encontradas mesmo antes da regulamentação da primeira como profissão, para melhor compreensão de um processo que outros autores já analisaram (veja, entre outros, Elcie Masini, 1981; Maria Helena Souza Patto, 1993; Marilene Proença Rebello de Souza 1996; Mitsuko Aparecida Makino Antunes, 1999; Carmem Silvia Rotondano Taverna, 2003 e 2009; e Deborah Rosaria Barbosa, 2011) e com o qual se pretende contribuir.

Partindo dessas informações descreveremos, inicialmente, as referências e os documentos que envolvem a psicologia científica em seus diversos formatos, inclusive e principalmente na formação de professores e na criação de laboratórios de Psicologia Experimental junto às Escolas Normais². Pode-se verificar que atividades baseadas na ciência psicológica contribuíram de modo importante para as políticas públicas vinculadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, mais do que isso, elas também foram moldando uma determinada prática profissional em Psicologia Escolar e Educacional, posteriormente criticada por concepções relativas à inteligência, à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil que contribuíram para a patologização dos comportamentos, para a medicalização e estigmatização de crianças e jovens. Essas práticas, além de não garantirem a entrada e a

¹ Usaremos o termo saberes psicológicos, seguindo Marina Massimi (2016), que designa como saberes psicológicos temas, objetos, métodos e atores de conhecimentos difundidos, informal e formalmente, por diversas áreas do conhecimento, ao longo de nossa História, e que, depois da instituição da Psicologia como ciência independente passaram a fazer parte dessa nova área.

² Eram denominadas de Escolas Normais aquelas que tinham como objetivo a formação e o preparo de professores para a educação básica.

permanência de muitos deles na escola, cerceavam-lhes o direito de aprender e de se desenvolver integralmente, em função dos rótulos e das limitações que lhes eram impostas.

A primeira fonte de coleta de dados selecionada para atingir esse objetivo foi a busca, no Diário Oficial do Estado (disponível no site: <http://www.imprensaoficial.com.br/#26/10/2022>), de matérias e documentos oficiais, utilizando-se as palavras-chave “psicólogos na educação”. Todas as matérias que apareceram a partir dessa busca foram lidas, excluindo-se aquelas que não estivessem relacionadas diretamente ao nosso objetivo. Das selecionadas foram extraídas as informações que nos permitissem conhecer e avaliar de que forma a psicologia se fez presente na educação pública do Estado de São Paulo à época do documento estudado.

Durante a leitura de documentos encontrados por meio dessa busca, já em 1892, nos deparamos com a palavra “psicologista”, que designava o profissional que baseava sua atuação na Psicologia científica, e ampliamos nossa busca nos documentos, utilizando também a palavra-chave “psicologista.”

As publicações arquivadas por meio eletrônico nesta plataforma iniciam em 1890 e seguem até os dias atuais. A busca com as palavras-chave “psicólogos na educação” e “psicologistas” trouxe, por exemplo, relatos de discussões em sessões plenárias, nas quais os participantes se apóiam em conhecimentos advindos da psicologia científica para fazer propostas de encaminhamentos, de ações ou projetos de Lei. Elas aparecem desde os exemplares iniciais do referido jornal, mas, como era de se esperar, as citações aumentam em número, gradativa e sensivelmente, durante todo o século passado, principalmente após a regulamentação da profissão, em 27 de agosto de 1962.

Por tratar-se de estudo ainda em andamento, neste artigo apresentaremos as primeiras atividades desenvolvidas por psicologistas e psicólogos junto ao Serviço de Higiene Mental Escolar, vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e algumas práticas desenvolvidas na Secretaria da Educação do Município de São Paulo.

Analisando-se as publicações encontradas, podemos verificar, como já assinalou Antunes (1999, 2004, 2006, 2008, 2011, entre outros), que a Psicologia, em nosso país, se desenvolveu a partir de necessidades advindas da educação e da medicina, principalmente na área psiquiátrica e jurídica. Pode-se

notar o interesse que essa nova ciência provocava e as inúmeras contribuições que parlamentares, médicos, educadores e demais profissionais acreditavam que ela pudesse trazer à compreensão de comportamentos considerados anormais e das pessoas que se confrontavam com as Leis. Os discursos transcritos no referido jornal, desde o início do século XX, revelam que essa ciência já era bastante conhecida e que poderia contribuir para a solução de problemas relativos à infância, à adolescência, à aprendizagem, à inteligência e demais habilidades humanas, assim como à prevenção e cura de patologias. Apesar de encontrarmos muitas matérias que se referem ao desenvolvimento infantil, a crianças abandonadas e abrigadas e a comportamentos considerados anormais, de interesse para a Medicina e para o Direito, nos deteremos, neste trabalho, àquelas vinculadas aos processos escolares.

Nas publicações encontradas até a década de 1930, que se relacionam à educação formal, pode-se verificar a busca de fundamentos psicológicos para a compreensão do desenvolvimento infantil, das funções psicológicas e das habilidades cognitivas, assim como para a aplicação desses fundamentos aos processos educacionais. Nesse sentido, propõe-se o estudo desses fundamentos em cursos de formação de professores, na expectativa de que os professores possam aplicá-los em suas salas de aula, em seu cotidiano junto de seus alunos. Observe-se, no entanto, que eles eram encontrados na Filosofia e por meio dessa disciplina eram ensinados aos futuros professores.

Centofanti (2006, p. 39) informa que na cidade de São Paulo, já em 1912, é instalado o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal Secundária, em um moderno e novo edifício na Praça da República tendo por referência o pensamento positivista para a concepção de mundo e de ser humano. Nessa perspectiva empregava-se ao homem os métodos das ciências naturais, passível de medidas, avaliações, classificações e comparações, como objeto de investigação. Buscava-se, para a educação, uma nova “Cultura Pedagógica” – novas crenças, novos valores, novos hábitos e, ainda segundo ele, São Paulo buscou uma pedagogia verdadeiramente científica importada particularmente da Itália.

Os princípios da pedagogia científica foram trazidos ao Laboratório da Escola Normal de São Paulo por Ugo Pizzoli (1914)³, inspirados no pensamento de Giuseppe Sergi, idealizador do modelo da pedagogia científica na Itália. Destaca-se o livro *Psicologia per le Scuole* (1891, apud Centofanti, 2014) dirigido à formação de professores recomendando que eles partissem de uma concepção biológica do homem para compreender seus alunos (Centofanti, 2006, p. 53).

Podemos encontrar, por exemplo, entre as notícias de 1929 (Diário Oficial do Estado de São Paulo de 05/09/1929), a abertura de inscrições para concurso para professor catedrático de filosofia para os ginásios do Estado, que tinha como temas obrigatórios para as provas o conceito de psicologia, a obra dos psicólogos modernos, a consciência, e outros temas estudados e pesquisados nos laboratórios de Psicologia. Conhecimentos sobre as funções psicológicas e suas aplicações ao ensino formal, também passam a ser exigidos dos profissionais da educação e eram adquiridos em cursos de formação de filósofos, de educadores e, inclusive, de especialistas em psicologia educacional, pois não havia cursos de formação específicos.

Numa edição de 1933 (Diário Oficial do Estado de São Paulo de 12/09/1933, p. 2), vê-se, também, a menção da psicologia como ciência que permite conhecer a criança em suas atividades e interesses cotidianos, para melhor ensiná-la, indicando novamente a importância dada a essa ciência pelos educadores. Nessa edição pode ser lida uma conferência proferida pelo Dr. Pedro de Alcântara, em que ele mostra como desenhos infantis revelam as capacidades infantis, assim como um discurso de Almeida Jr., em defesa do ensino primário obrigatório, realizado na sessão de assistência ao escolar.

Em 1938, por meio do Decreto nº 9.518, assinado em 15 de setembro (DOE de 17/09/1938, p. 3), foi organizada a Superintendência da Saúde do Escolar, subordinada ao Departamento de Educação e dirigida por um médico.

³ Centofanti (2006, p. 53) afirma que: “Ugo Pizzoli foi um médico que orientou parte de sua vida na relação da medicina com a educação. [...] Pizzoli era livre-docente em Psicologia Experimental pela Universidade de Modena. Idealizou, construiu e empregou instrumentos e aparelhos de laboratório de psicologia experimental, criando vários testes mentais [...], mas não era psicólogo. Fez aparelhos e instrumentos de laboratórios de psicologia experimental para a edificação de uma Pedagogia científica, e não de uma Psicologia científica. Será melhor definido como médico pedagogo ou como especialista em pedagogia científica”

A esse órgão competia, entre outras funções: “assistir os alunos das escolas públicas e particulares, bem como de internatos e de asilos, dando-lhes assistência médico sanitária em cooperação com diretores, professores, e outras autoridades do ensino; inspecionar os escolares, administrando-lhes cuidados médicos e médico- pedagógicos para o seu desenvolvimento físico e mental; organizar, dirigir e fiscalizar escolas e classes especializadas; organizar a assistência médico-pedagógica aos deficientes mentais; prevenir os vícios de temperamento e os distúrbios nervosos da criança escolar, corrigindo-lhes predisposições a futuras psicopatias; realizar pesquisas sobre os fatores psicopatogênicos que atuam no período infantil e sugerir os meios mais adequados de combatê-los; habilitar e aperfeiçoar técnicos, no ensino teórico e prático da higiene mental da criança e encaminhar os alunos pobres aos Dispensários Escolares, proporcionando-lhes assistência clínica geral e especializada.”

Pode-se verificar que, entre outros fatores, esse trabalho contava eminentemente com médicos, de diversas especialidades, inclusive “médicos psicanalistas”⁴. Durval Marcondes, médico de orientação psicanalítica, teve grande importância ao unir seus conhecimentos psicanalíticos às necessidades de entendimento psicológico da infância e organizou, em 1938, o Serviço de Higiene Mental Escolar, que abrigava: clínica de orientação infantil e consultórios psicológicos; classes especiais para deficientes mentais na perspectiva de oferecer-lhes desenvolvimento de acordo com seu potencial, não impondo padrões de “normalidade”. Organizou também um setor de pesquisa e ensino para formar técnicos especializados em Higiene Mental, incluindo o grupo de “educadoras sanitárias”, que trabalhava em atendimento psicológico (clínico) infantil e o serviço social psiquiátrico (Marcondes, 1946).

Para o desempenho das atribuições desse Serviço, o referido Decreto previa, também, a contratação de duas psicologistas⁵, denominação dada, à época, às profissionais especializadas em psicologia, para atuar no serviço de saúde do escolar. Este parece ser o início da atuação profissional

⁴ Título que consta nas publicações do Diário Oficial do Estado de São Paulo.

⁵ Em todas as matérias e documentos encontrados há sempre referência a psicologistas, utilizando-se o sexo feminino. Em nenhuma referência foi encontrado profissional, assim denominados, do sexo masculino, o que também é fato que deve ser melhor discutido.

especializada em Psicologia nos meios educacionais, tendo em vista o fato de que profissionais, graduados em diversos cursos, utilizavam conhecimentos psicológicos no serviço escolar.

As funções e atribuições desse órgão nos trazem importantes informações sobre como se concebia esse trabalho e como se concebia, à época, a criança, seu desenvolvimento e sua escolarização. Chamam-nos a atenção, em função das concepções de indivíduo e de desenvolvimento que elas revelam, algumas atribuições elencadas: “inspecionar os escolares”, “dirigir e fiscalizar escolas e classes especializadas”, “prevenir os vícios de temperamento e os distúrbios nervosos da criança escolar, corrigindo-lhes predisposições a futuras psicopatias”; “realizar pesquisas sobre os fatores psicopatogênicos que atuam no período infantil e sugerir os meios mais adequados de combatê-los.” Pode-se concluir, a partir delas, que a concepção de patologia estava fortemente presente e era função desse setor “curá-los” e “preveni-los” por ações autoritárias (inspecionar e fiscalizar, por exemplo).

É importante lembrar que o país vivia em regime ditatorial e esses decretos, com as atribuições assinaladas, foram assinados por um Interventor Federal no Estado de São Paulo. Diante dessas condições nos questionamos sobre o papel que caberia especificamente às psicologistas e buscamos mais elementos para responder a essa questão.

Em matéria publicada posteriormente (DOE de 05/01/1939), que dispõe sobre as atribuições e o pessoal destinado à Secção de Higiene Mental Escolar, do Serviço de Saúde Escolar, estabelece-se que serão aproveitados todos os funcionários da extinta Inspeção de Higiene Escolar e Educação Sanitária, título que reafirma o caráter autoritário e higienista que regulava e direcionava as práticas de escolarização de crianças. Entre elas estão: a) prevenir, nos indivíduos predispostos, as futuras psicopatias, pela correção oportuna dos vícios de temperamento e dos distúrbios nervosos da criança escolar; b) organizar assistência médico-pedagógica aos deficientes mentais de modo a assegurar-lhes uma aprendizagem proveitosa e conseqüente elevação de seu rendimento social; c) orientar as autoridades e técnicos do ensino, médicos e demais pessoas interessadas quanto às necessidades que possam contribuir para a saúde mental presente e futura do escolar; d) realizar pesquisas sobre os fatores psicogênicos que atuam no período infantil do desenvolvimento individual e sobre os meios mais adequados de combatê-los e) proporcionar ensino teórico e prático da higiene mental da criança para habilitação e aperfeiçoamento de técnicos especializados.

Podemos considerar essas atividades, em acordo com Patto (1999 e 2004), Boarini (2003), Moysés e Collares (2010) e outros estudiosos da Educação e da Psicologia no Brasil, como higienistas, patologizadoras e medicalizantes. Medicalização foi o termo cunhado para denominar processos, como o aqui citado, que transformam problemas sociais e institucionais, tais como dificuldades de escolarização ou modos de se comportar distintos do padrão uniforme e homogêneo considerado normal, em problemas individuais e em distúrbios orgânicos ou em pretensas doenças.

As atribuições dos psicologistas ainda não estão claramente colocadas nos documentos encontrados, porém seu trabalho se mostra relevante quando vemos a regulamentação dessa função na Secretaria e a criação de dez cargos (vide Decreto nº 16.219, de 19 de outubro de 1946).

Em 1947 (DOE de 11/01/1947) pode-se encontrar Edital de convocação para todos os médicos escolares para participarem do Curso de Higiene Mental, ministrado por médicos e psicologistas, cumprindo a função de “orientar as autoridades e técnicos do ensino, médicos e demais pessoas interessadas quanto às necessidades que possam contribuir para a saúde mental presente e futura do escolar [e] proporcionar ensino teórico e prático da higiene mental da criança para habilitação e aperfeiçoamento de técnicos especializados”. Como é possível concluir, a partir da programação⁶, estabeleceu-se relação entre o nível intelectual e de ajustamento, o ambiente da criança era relacionado à sua possibilidade de desenvolvimento, assim como profilaxia e a psicoterapia faziam parte dos procedimentos ligados à Clínica

⁶ Programação do curso e docente - 14 de Janeiro: Higiene Mental e a escola (Dr. Durval Marcondes); 15 de Janeiro: O nível intelectual da criança e sua significação no ajustamento e no desajustamento psíquicos (D. Maria Aparecida Barbosa); 17 de Janeiro: Papel do ambiente na higiene mental da criança. O ambiente escolar (D. Virgínia Leone Bicudo); 21 de Janeiro: Meios de profilaxia e assistência do ponto de vista mental. A Clínica de Orientação Infantil: sua organização e seu modo de funcionamento (Dr. Joy Arruda); 22 de Janeiro: O médico internista na clínica de orientação infantil (Dr. Armando de Arruda Sampaio); 23 de Janeiro: A psicologista na clínica de orientação infantil (Dra. Maria Rita Garcez Lobo); 24 de Janeiro – A visitadora psiquiátrica na clínica de orientação infantil (Dra. Lígia Alcântara do Amaral); 28 de Janeiro: A visitadora psiquiátrica na clínica de orientação infantil (continuação) (D. Lígia Amaral de Souza e Olinda Sampaio); 29 de Janeiro - O médico psiquiatra na clínica de orientação infantil (Dr. Mário Velez); 30 de Janeiro: Os métodos psicoterápicos e os problemas psíquicos das crianças (Dr. Joy Arruda); 31 de Janeiro: Escolas e classes especiais para deficientes mentais (DD. Maria Rita Garcia Lobo e Maria Aparecida Barbosa).

de Orientação Infantil, confirmando a proposta higienista e patologizante das condutas dos escolares, assim como a medicalização das mesmas. Importa assinalar e refletir sobre a influência que essas concepções e essas formas de atuação foram influenciando não só médicos e outros profissionais que atuavam nas Clínicas de Orientação Infantil, mas também aos professores e educadores em geral.

Em 30 de novembro de 1951, o Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE de 30/11/1951) publica a emenda nº 6 ao projeto de lei 1083, que reajusta os vencimentos de cargos do magistério e das psicólogistas. Justifica-se que elas “fazem parte do quadro da secretaria da educação, quando deveriam ser do quadro do ensino”, que as funções de seu cargo são de ordem psicopedagógica e exigem formação especializada em nível superior, cabendo a elas (es): 1. Zelar pelo ajustamento escolar, colaborando para maior eficiência do ensino; 2. Realizar o estudo psicológico dos escolares que apresentem problemas de personalidade e conduta; 3. Realizar psicoterapia infantil; 4. Proceder a seleção de escolares; 5. Realizar pesquisas psicopedagógicas; 6. Organizar e orientar classes especiais para débeis mentais; 7. Dar orientação psicopedagógica aos pais e educadores em geral; 8. Dar aulas nos cursos de extensão cultural a médicos, assistentes sociais, professores primários e secundários; 8. Dar aulas para professores de classes especiais para débeis mentais; 9. Dar aulas para professores em grupos escolares; 10. Dar aulas em instituições de assistência social.

Esses dados parecem revelar aspectos interessantes e praticamente antagônicos nas funções dessas profissionais, pois, ao mesmo tempo em que, segundo o projeto, as psicólogistas deveriam fazer parte do quadro dos profissionais do ensino, pois suas tarefas são de ordem psicopedagógica, a elas compete realizar o estudo psicológico dos escolares que apresentem problemas de personalidade e de conduta e a psicoterapia infantil. Isso nos leva a concluir que, para essas profissionais, os problemas de personalidade e de conduta parecem isolados do campo da aprendizagem ou do desenvolvimento e devem ser tratados com psicoterapia, porque foram patologizados e medicalizados, e não com ações psicopedagógicas. Pode-se constatar que o trabalho proposto às psicólogistas complementa e se assemelha ao trabalho do médico, descolando o indivíduo da escola, já que em nenhum momento se propõe qualquer avaliação ou intervenção vinculada a seus atores, às relações interpessoais ou às condições de ensino. Vale lembrar que essas atribuições e esse modo de

atuar em psicologia educacional foi também moldando o profissional que viria a ser chamado de psicólogo, quando se deu a regulamentação dessa profissão.

Deve-se notar, também, que a proposta de trabalho da Secção de Higiene Mental Escolar, do Serviço de Saúde Escolar, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, envolveu muitos profissionais, de diferentes áreas, mas podemos considerá-la distante de qualquer modelo de trabalho interdisciplinar, não identificamos ações cooperativas para a superação das dificuldades “diagnosticadas”, que sempre isolavam, convém repetir, o escolar de sua escola e dos processos e funcionamentos nela presentes e determinantes de seus comportamentos.

Masini (1.981, p. 22) mostra-se em acordo com essa análise ao afirmar que, quando foi criada a assistência de Higiene Mental Escolar, desenvolvida nas Clínicas de Orientação Infantil, “através do atendimento psiquiátrico, neurológico, psicológico e fonoaudiológico ao escolar com problemas” seguia-se “uma linha essencialmente clínica”, de atendimento individual e dirigida por médicos de todas as especialidades, inclusive Psiquiatra.

Pode-se verificar que em nível nacional também já existia a demanda por esse profissional, tendo em vista que no mesmo ano (1951) foi encaminhado pedido de registro ao Ministério da Educação de um consultório de psicopedagogia. Esse dado aponta novamente para a mesma contradição, isto é, a atividade é de psicopedagogia, mas se faz em consultório e isolada da escola. Nessa ocasião, o Conselho de Ensino Superior manifesta-se sobre a conveniência de organizar a formação de psicologistas e regulamentar a profissão e sugere que a Associação Brasileira de Psicotécnica, a Universidade do Brasil pelo Instituto de Psicologia, assim como outras entidades e faculdades de Filosofia se pronunciassem a respeito (BRASIL, 1958).

Confirmando essas afirmações, vemos em matéria publicada em 1952 (DOE, 27/09/1952) que “as psicologistas encarregam-se do diagnóstico e tratamento de desajustamentos psíquicos da criança escolar. Procedem ao estudo de provas psicológicas para crianças e à sua aplicação e, depois do julgamento e da interpretação dos resultados, fazem o diagnóstico e se dedicam ao tratamento de desajustamentos psíquicos.” Em matéria de 1953 (DOE de 19/12/1953) vê-se, ainda, que “as psicologistas exercem atribuições atinentes à psicoterapia, na secção de higiene mental [...] e lhes] cabe estudar a personalidade dessa criança por meio da entrevista, do desenho, dos testes de inteligência e de personalidade, de jogos e outras técnicas expressivas e projetivas”.

Em notícia publicada em 1954 (DOE de 06/01/1954), podemos ler que, dadas as atribuições determinadas à Secção de Higiene Mental, foi organizada uma Clínica de Orientação Infantil, nos moldes das organizações norte-americanas, a fim de assistir os escolares psiquicamente desajustados. Nela o médico psiquiatra, o médico internista, a psicologista e a visitadora social psiquiátrica realizam o estudo clínico. O número de clínicas deste gênero em Chicago ascende aos milhares e elas ficaram plenamente consagradas justamente por fazer o estudo quádruplo de crianças (psiquiátrico, clínico, social e psicológico), em que os especialistas convergem seus esforços em prol da saúde mental da criança. A ação terapêutica da Clínica se faz sentir sobre a criança através da ação de cada um de seus quatro técnicos, isolada ou conjuntamente, após a conclusão do estudo quádruplo e é determinado, pelo psiquiatra, qual tipo de terapêutica e qual o profissional selecionado para executá-la.

Segundo a mesma matéria, cabe a psicologista a tarefa de fornecer todos os dados necessários à caracterização da personalidade da criança, determinação do nível intelectual, determinação das aptidões, habilidades e deficiências e todos os possíveis informes úteis à compreensão dinâmica dos problemas apresentados e estudados através das provas psicológicas (testes); cabe-lhe, ainda, a seleção de crianças para a organização e homogeneização das classes especiais para débeis mentais. Para a formação dessa profissional, são exigidos cursos superiores de nível universitário, em que o estudo da psicologia é procedido de modo intensivo em estágios em serviços clínico-psiquiátricos ou clínicas oficiais de orientação infantil.

Mais um elemento que nos traz informações sobre as atividades que as psicologistas desempenhavam é a ficha que deveriam preencher e que se encontra na mesma edição do Diário Oficial do Estado (11/01/1954) e está intitulada como Estudo Psicológico. Ela foi oficializada em 21 de dezembro de 1953 e dela constam os dados de identificação (nome, idade, sexo, cor, grau escolaridade); a queixa apresentada e problemas observados na clínica; o estudo da personalidade, com: 1. Nível intelectual (testes aplicados e sua interpretação), 2. Observação por meio de jogos, desenhos e histórias; 3. Comportamento: atitudes e reações em relação aos pais, irmãos, parentes, empregados, outras pessoas; acontecimentos familiares (nascimentos, mortes, mudanças etc), acontecimentos escolares, acontecimentos na comunidade, relativos às atividades de recreação, cinema, rádio, histórias, leituras, viagens,

passeios, coleções, etc, em relação aos esportes, ao trabalho (em casa, fora) e a outras atividades; hábitos; 4. Linguagem; 5. Tendências especiais; 6. Ideias; 7. Outras informações; 8. Outras provas. Em relação à situação escolar seguem os itens: a. Histórico, b. Verificação do aprendizado. Como itens finais aparecem: Resumo e interpretação da situação; Sugestões para solução dos problemas; Evolução.

Também na Clínica Psicológica da Prefeitura de São Paulo (1956) podemos encontrar atribuições e trabalhos semelhantes. À psicologista cabia a tarefa de diagnosticar e oferecer terapia às crianças encaminhadas pelas escolas e parques, mas não só, tinha também por propósito orientar educadores quanto aos aspectos psicológicos do desenvolvimento infantil e oferecer cursos, atingindo aqueles que exerciam funções administrativas e, portanto, mais distantes do trabalho direto com as crianças, porém não menos importantes para a sua educação. O Curso destinado aos dirigentes de Parques e Recreios Infantis é um exemplo: era composto por aulas sobre “personalidade, problema da normalidade, liderança e sobre desenvolvimento motor, da linguagem, social, sexual, intelectual, moral da criança” (PMSP, SME, Setor de Psicologia, 1959).

Diferentemente das condições políticas autoritárias e antidemocráticas acima mencionadas, o Brasil do governo Juscelino Kubitscheck, principalmente na segunda metade dos anos 50, foi marcado por crescentes índices de desenvolvimento econômico. Um governo otimista, definido em um Programa de Metas para o desenvolvimento nas áreas de energia, transportes, alimentação, indústria de base, educação e, para completar, na construção de Brasília.

O governo de Juscelino, em sua política econômica, combinou os interesses do Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro, assumindo abertamente a necessidade de atrair esses capitais, facilitando os investimentos na indústria automobilística, transportes aéreos e estradas de ferro, eletricidade e aço. Com isso assegurou, nesses anos, a expansão das aplicações dos conhecimentos psicológicos, que foram se distinguindo claramente da Psiquiatria e da Pedagogia e ampliando seu campo para atender aos problemas de ajustamento individual, considerados agravados nessa época de mudanças sociais muito rápidas. São criados os cursos de especialização em Psicologia Clínica e Psicologia Educacional na Universidade de São Paulo (USP).

Preocupados com o aumento constante e com o modo como as atividades em Psicologia vinham sendo realizadas, diversos profissionais

que trabalhavam na área se organizaram em associações, o que favoreceu e fortaleceu o movimento para a regulamentação da profissão de psicólogo. Destacam-se a Sociedade Brasileira de Psicologia e a Associação Brasileira de Psicotécnica (Psicologia Aplicada), ambas com sede no Rio e filiadas às entidades internacionais de seus respectivos títulos, assim como a Associação Paulista de Psicologia e a Associação Brasileira de Psicólogos, com sede em São Paulo. Essa última expressa claramente essa preocupação no objetivo que coloca em seu estatuto: desenvolvimento da Psicologia como ciência, profissão e meio de promover o bem-estar humano (DOE de 09/11/1954).

Em 1957, havia mais de mil pessoas ocupadas em serviços psicológicos, de Organização Escolar, Orientação Educacional, Organização do Trabalho, Seleção de Pessoal, Reajustamento de Menores, Publicidade e Serviço Social.

Neste mesmo ano houve a criação do Curso de Psicologia, em nível de graduação, na Faculdade Filosofia, Ciências e Letras da USP, por meio de Lei estadual. Por outro lado, a Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, tendo como relator Lourenço Filho, encaminha ao Ministério da Educação e Cultura parecer e anteprojeto sobre os cursos de formação em psicologia e a regulamentação da profissão de psicologista.

Em 1958, foi apresentado o Projeto de Lei 3825 – “O Projeto dos Psicologistas” – apoiado pela Associação Brasileira de Psicotécnica. Um substitutivo foi apresentado pela Associação Brasileira de Psicólogos (ABP) e Sociedade de Psicologia de São Paulo (SPSP), destacando a necessidade de inclusão do exercício profissional em psicologia clínica. A tramitação do projeto prosseguiu em meio à movimentação de um grupo de médicos contrários à atuação em psicologia clínica⁷.

Na exposição de motivos sobre o pedido de regulamentação da profissão, nº 112/58, publicada nos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (nº1, 1960, p.97) e encaminhada ao Presidente da República, Juscelino Kubitschek, pelo Ministro da Educação Clóvis Salgado, lê-se:

“Atendendo às exigências do desenvolvimento econômico, rapidamente está o ensino superior do país assumindo um novo espírito, mediante a organização e reorganização de numerosos cursos de preparação tecnológica. Ocorre, no entanto, que as transformações da vida social

⁷ Podemos acompanhar essa disputa até os dias de hoje. Ela reaparece com muita frequência, como podemos verificar por meio do Parecer Alcântara Carbenite, em 1973, pelo Projeto Julianelli em 1980 e pelo Projeto denominado de Ato Médico em 2002.

resultantes da industrialização vêm, por igual, impondo a criação de novos ramos de atividades, inclusive dos que demandam estudos de aplicação das ciências humanas. Entre esses, destacam-se os de aplicação de psicologia. Até agora [...] nenhum curso propriamente especializado já se regulamentou em lei destinado a formação específica de psicologistas, ou de trabalhadores da psicologia aplicada [...] na orientação e seleção profissional, na psicotécnica objetiva ou organização racional das operações fabris, na administração e nas relações humanas em geral [...]. A preparação vem se impondo como imperativo das mudanças técnicas de organização das empresas, como o comprova a existência de numerosos serviços da espécie, mantidos por organizações particulares ou abertos ao público, para a solução de problemas gerais de desajustamento individual [...] Essa situação [...] vem reclamando a preparação de pessoal com elevado *status* científico e ético, em relação à qual os poderes públicos não podem manter-se indiferentes”.

Em 27 de agosto de 1962 é promulgada a Lei nº 4.119, oficializando a formação e a atuação profissional nas modalidades Educacional, Clínica e Trabalho. O Parecer nº 403 de dezembro de 1962 estabelece o currículo mínimo do curso e o Decreto 53.464/1964 regulamenta a Lei nº 4119. Por essas Leis, que regem a profissão, podemos constatar que a regulamentação da profissão e o currículo estabelecido para a formação profissional seguia a tendência de trabalho assemelhado ao do médico, de avaliação, diagnóstico e tratamento de comportamentos considerados desajustados e, no caso da Psicologia Educacional, sem qualquer vinculação à escola. Processos de medicalização e patologização das dificuldades de escolarização podem ser verificados, mas associados à reprovação, ao fracasso e conseqüente abandono de crianças e jovens da escola, por serem considerados incapazes.

Masini (1981, p.22) afirma que durante as décadas seguintes à criação das Clínicas de Orientação Infantil, os técnicos desses serviços observaram a frequência crescente dos encaminhamentos motivados pelo “mau aproveitamento escolar”. Assim, com oferta limitada e alta procura, os psicólogos das clínicas buscaram “uma nova linha de atuação que pudesse permitir maior abrangência às suas programações.”

Em acordo com Masini (1981), direcionados por um modelo educacional no planejamento das suas atividades, os psicólogos construíram, na programação da Higiene Mental, uma linha da Psicologia Escolar, com dois projetos que contribuíram para o trabalho em psicologia escolar no estado de São Paulo.

O primeiro se deu em 1974 e foi: “um projeto com a participação de 100 estagiários da PUC (SP), que se substituíram durante todo o ano em turmas de 20 alunos, junto a 8 escolas da então 2ª Delegacia de Ensino” (Masini, 1981, p.23). Priorizando as 1ª séries “o projeto seguiu os seguintes passos: caracterização da Escola; caracterização da classe; caracterização de alunos; proposição ao professor para a solução de problemas ou dificuldades; assistência ao professor na abordagem dos problemas ou dificuldades e adoção de medidas; identificação e encaminhamento de escolares necessitados de atendimento especializado”, junto às clínicas de orientação infantil. Havia integração dos estagiários da escola e profissionais das clínicas no acompanhamento dos casos, com a troca de informações por meio de relatórios e, também, nas reuniões periódicas com a participação da coordenação do setor clínico e da coordenação do projeto de psicologia escolar, professora Elcie Masini.

Em 1975, ocorreu o segundo projeto de psicologia escolar com a participação dos estagiários da PUC (SP) e das Faculdades São Marcos (SP), do quinto ano do curso de psicologia. Foi atendida uma escola da 8ª delegacia de ensino. Além do trabalho realizado no ano anterior, incluíram-se neste projeto os objetivos: “definir as atribuições do psicólogo escolar; sistematizar as atividades de estágio em Psicologia Escolar na Seção de Higiene Mental” (Masini, 1981, p.24).

Do plano de trabalho proposto por Masini (1981, p. 24-26) constavam: reuniões de planejamento entre as psicólogas⁸ Seção de Higiene Mental com a professora responsável pelo projeto; levantamento bibliográfico; redação de uma lista de atribuições da psicóloga escolar; escolha das atividades em Psicologia Escolar a serem desenvolvidas na Seção de Higiene Mental; entrosamento da psicóloga com a diretora da Escola Estadual onde o projeto seria realizado; reunião de membros da Seção de Higiene Mental Escolar com o diretor da Seção, com as psicólogas atuantes no projeto, a professora de Psicologia e de estagiários, assinalando o início dos estágios; reunião com o pessoal da Escola Estadual de 1º Grau envolvido no projeto, especialmente diretora e professores e a psicóloga com a finalidade de introduzir os estagiários na Escola; visita dos estagiários ao referido Estabelecimento de Ensino; visita

⁸ Masini (1981) também se refere sempre a psicóloga ou psicólogas utilizando o feminino. Esse fato pode e deve ser alvo de estudo mais aprofundado, a fim de entendermos como e porque a Psicologia é hoje uma profissão feminina.

dos estagiários à Clínica de Orientação Infantil da Seção de Higiene Mental instalada na escola e com a qual terão estreito relacionamento; reunião dos estagiários com a psicóloga supervisora, para a divisão dos estagiários por períodos e classes; observação da Escola pelos estagiários em sala de aula, recreio ou qualquer outra situação; levantamento das necessidades prioritárias da escola pelos estagiários, especialmente em nível de classe, quanto aos aspectos psicológicos do processo ensino-aprendizagem e/ou da adaptação individual e social para auxiliar as professoras no seu trabalho diário com os alunos; fichamento dos alunos envolvidos na assistência dos estagiários à Escola; elaboração pelos estagiários de projetos em procurarão definir o problema ou os problemas a trabalhar, com justificativa teórica e prática dos problemas, as estratégias adotadas, um cronograma das atividades e os critérios de avaliação; desenvolvimento das atividades de acompanhamento psicológico aos professores e alunos (orientações, treinamentos, participações em reuniões da escola, triagem e encaminhamento de alunos, contatos com pais de alunos, etc.); supervisões semanais pela professora de psicologia e supervisões quinzenais individuais pela psicóloga da Seção de Higiene Mental na Escola Estadual de 1º Grau, além de supervisões mensais do grupo de estagiários com a Professora de Psicologia e as psicólogas da SHM; reuniões das psicólogas da SHM; reuniões mensais da psicóloga de nível sub-regional da Seção de Higiene Mental com a professora de Psicologia; apresentação, pelos estagiários, de relatórios mensais que contenham um levantamento de suas atividades segundo um boletim fornecido pela Seção de Higiene Mental, e nas diferentes ocasiões o seu planejamento ou o desenvolvimento de seu trabalho; reuniões de avaliação semestral; redação dos relatórios e apresentação dos mesmos à direção da Seção de Higiene Mental.

Pelo projeto de trabalho desenvolvido, Masini (1981) mostra claramente as diferenças entre as propostas anteriores, em vigor na SEDUC-SP e as suas. Seu projeto já apresentava uma proposta de ação da psicologia que considerava o trabalho de todos os segmentos envolvidos, tanto no Serviço de Higiene Mental como na escola, para a reflexão e solução das dificuldades. Ela anunciava, portanto, o rompimento com a exclusividade do modelo clínico, que até hoje direciona muitos trabalhos das (os) psicólogas (os) escolares.

Pode-se dizer que o Projeto de Psicologia Escolar da Prefeitura de São Paulo (1975) também nasceu da discussão e avaliação da prática clínica desenvolvida pelos psicólogos e que, de certa forma, confrontava

o encaminhamento dado pela psicologia às questões escolares à época, colocando-se ao lado dos questionamentos que passaram a ser feitos em relação à profissão de psicólogo.

Pela reforma administrativa da Secretaria da Educação, que se deu em 29 de janeiro de 1976, por meio do Decreto nº 7.510, foi criado o Departamento de Assistência ao Escolar (DAE), composto pela Divisão de Estudos, Normas e Programas em Assistência Médica (DENPAM); Divisão de Estudos, Normas e Programas em Nutrição (DENPEN); Divisão de Estudos, Normas e Programas em Assistência Odontológica (DENPAO).

Na divisão de Assistência Médica foram constituídas três Equipes Técnicas: assistência médica, higiene mental e educação em saúde, responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação de seus respectivos programas.

Assim, a partir dessa data, as atividades de Psicologia Escolar passaram a fazer parte da área da Psicologia na Equipe Técnica de Higiene Mental. Para o planejamento do ano de 1977 a Equipe de Higiene Mental, com apoio da direção do Departamento, optou por “investir quase a totalidade do recurso humano *psicólogo* nas atividades da Psicologia Escolar, com o esvaziamento do setor clínico”, como afirma Masini (1981, p.27). Foi mantida uma Clínica de Orientação Infantil, com dois psicólogos.

O ano de 1977, de acordo com Masini (1981), foi o de maior abrangência em psicologia escolar. A autora refere-se ao projeto Avaliação de Prontidão do Aluno. Participaram estagiários da Universidade de São Paulo (USP) e do Instituto Metodista de Ensino Superior (IMES), nas escolas das quatro Delegacias de Ensino da Divisão Regional de Ensino da Capital-3 (DRECAP-3). Participaram 14 psicólogos da equipe de higiene mental: um na DRECAP-3; 10 nas 4 Delegacias de Ensino e 3 psicólogos na Equipe Técnica, de nível Central.

De acordo com a mesma autora (1981, p. 28-30), “o projeto seguiu as seguintes etapas: a) caracterização da área de ação psicológica feita em 1976 pelos psicólogos da Seção de Higiene Mental (10 psicólogos aproximadamente); b) treinamento de estagiários na primeira quinzena de fevereiro, que constou de uma visão da Estrutura da Secretaria e do Departamento e visão do Programa e Projeto a ser executado; c) treinamento de professores na segunda quinzena de fevereiro, para aplicação do Teste

Metropolitano, feito pelos estagiários, com supervisão dos psicólogos da Higiene Mental; d) ainda na segunda quinzena de fevereiro fez-se a avaliação dos testes Metropolitanos e elaborou-se o perfil das classes.

A partir da avaliação citada surgiram as seguintes proposições: remanejamento de alunos, no sentido de homogeneizar as classes; adoção de um recurso que se considerou válido, para alunos de mau prognóstico: Lendo e Escrevendo, da Profa. Geraldina Witter, que assessorou a aplicação do recurso (Masini, 1981, p.30).

Os professores foram acompanhados pelo estagiário, que teve supervisão de um dos psicólogos da Delegacia de Ensino. Os casos que necessitavam de atenção especializada foram encaminhados às Clínicas de Orientação Infantil e, caso as clínicas não dispusessem do serviço necessário, encaminhavam para outros recursos da comunidade.

De modo geral, definir o papel do psicólogo escolar foi a pauta de professores e pesquisadores, nos anos 1970, momento de análise e crítica da psicologia científica e sobretudo do significado da sua aplicação ao processo social. Com marcante influência do pensamento marxista, a crítica ao papel desempenhado pelo psicólogo até o momento buscou esclarecer o compromisso social e histórico da psicologia, desnaturalizar seus saberes e buscar a identidade desse profissional (Mello, 1978). Esse pensamento está expresso também na crítica que se instalou na educação, com o pensamento de Paulo Freire⁹, que foi referência para a reflexão sobre a necessidade e importância da democratização da escola, objetivo da psicologia escolar crítica.

Portanto, o final da década de 1970 configurou-se como um momento no qual a psicologia e a educação envolveram-se com a resistência à ditadura e com a luta por liberdades democráticas. Foi no governo do General João Batista Figueiredo, Presidente do Brasil entre 1979 a 1985, que a Lei da Anistia (1979) foi aprovada pelo Congresso Nacional, possibilitando a volta dos exilados políticos, fenômeno que acirrou as reflexões sobre essas questões e permitiu a construção de novas perspectivas científicas e profissionais para esse profissional, trabalho a ser mostrado em outro momento.

⁹ Paulo Freire ficou exilado do país (1964-1979), mas seu pensamento e publicações, mesmo em língua espanhola, chegavam ao Brasil, como foi o caso de Pedagogia do Oprimido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil** – leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco/ EDUC, 1999.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: MASSIMI, M.; GUEDES, M. C. (Orgs.). **História da Psicologia no Brasil** – novos estudos. São Paulo: EDUC/Cortez, 2004. p. 109-152.

ANTUNES, M. A. M. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 22, p. 79-94, 1º sem. de 2006.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRPEE), v. 12, nº 2, p. 469-475, julho-dezembro de 2008.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs.) **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-32.

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOARINI, M. L. (Org.) **Higiene e raça como projetos** – higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá, PR: EDUEM, 2003.

BRASIL. DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL 4/8/1958. A formação de psicologistas no Brasil, **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, 11 (3-4): 87-112, 1959.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília: DF, 1962. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm> Acesso em: 07 de nov. 2022.

CENTOFANTI. R. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Revista Psicologia da Educação** n.22 São Paulo: jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000100003

CENTOFANTI, R. & TOMASINI, M. B. (2014) **O livro dos Cem Anos do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal Secundária de São Paulo:1914 - 2014**. São Paulo: 2014

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA & GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de Crianças e Adolescentes** – conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA & CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA SP (org.). **Exposição 50 anos da Psicologia no Brasil: A história da psicologia no país**. CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª Região. São Paulo: CRPSP, (2013).

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 05/02/1929**, p. 1232. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1929%2fdiario%2520oficial%2f fevereiro%2f05%2fpag_1232_3U651E1TPKMN0e22T-9SJ215PHND.pdf &pagina=1232&data=05/02/1929&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial& paginaordenacao=101232. Acesso 21/10/2022.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 05/09/1929**, p.1232. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1929%2fdiario%2520oficial%2f fevereiro%2f05%2fpag_1232_3U651E1TPKMN0e22T-9SJ215PHND.pdf &pagina=1232&data=05/02/1929&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial& paginaordenacao=101232. Acesso em: 21/10/2022.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 12/09/1933**, p. 2 de 48. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1933%2fdiario%2520oficial%2f setembro%2f12%2fpag_0002_0M8KBHFD6MKHeCJ7FO7F-D57KQ2.pdf&pagina=2&data=12/09/1933&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial& paginaordenacao=100002. Acesso em 22/10/2022.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 05/01/1939**, p. 3 de 64. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1939%2fdiario%2520oficial%2f janeiro%2f05%2fpag_0003_5L85B5HD26MQ4e2BNJ55TK6Q-F7B.pdf &pagina=3&data=05/01/1939&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial& paginaordenacao=100003. Acesso em: 07/12/2022.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 23/05/1948**, p. 24 de 136. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1948%2fsuplemento%2fexecutivo%2f maio%2f23%2fpag_0024_0J14OKQVGTSPe1C8FB-JB7P54E5.pdf&pagina=24&data=23/05/1948&caderno=Suplemento%20-%20Executivo& paginaordenacao=100024.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 16/10/1946**, p. 1 de 16. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1946%2fexecutivo%2f outubro%2f22%2fpag_0001_7JEGU1K7T2F0QeCJGOLN0SCO0UN.pdf&pagina=1&data=22/10/1946&caderno=Executivo&paginaordenacao=100001

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 30/11/1951**, p.32 de 80. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1951%2fexecutivo%2fnovembro%2f30%2fpag_0032_7G3J5RL6QRR1LeET81CF3AL46VR.pdf&pagina=32&data=30/11/1951&caderno=Executivo&paginaordenacao=100032

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 27/09/1952**, p. 62 de 96. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1952%2fexecutivo%2f setembro%2f27%2fpag_0062_2N31588POSAU9e1UMTQO60LS-F1V.pdf&pagina=62&data=27/09/1952&caderno=Executivo&paginaordenacao=100062

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 19/12/1953**, p. 32 de 52. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1953%2fexecutivo%2f dezembro%2f19%2fpag_0032_20L8C3TB7H7FHe7ENKD48RMR-6LQ.pdf&pagina=32&data=19/12/1953&caderno=Executivo&paginaordenacao=100032

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 06/01/1954**, p. 56 de 88. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1954%2fexecutivo%2f janeiro%2f06%2fpag_0057_8KP3KAOL0740IeBOVC9C10HS4O7.pdf &pagina=57&data=06/01/1954&caderno=Executivo& paginaordenacao=10005.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo de 09/11/1954**, p. 79 de 80. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1954%2fexecutivo%2fnovembro%2f09%2fpag_0079_A4EPGKTRCKB86e8109QTHI72BD9.pdf &pagina=79&data=09/11/1954&caderno=Executivo& paginaordena-cao=100079.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976**. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de estado da Educação. **Plano Estratégico 2019-2022** - Educação para o Século XXI. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL 4/8/1958. A formação de psicologistas no Brasil, **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, 11 (3-4): 87-112, 1959).

GATTI, B. A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério** (Subsídios para o delineamento de políticas na área). Consed, Brasília, DF, n.1, 1996.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

MARCONDES, D. B. **Noções Gerais de Higiene Mental da Criança**. São Paulo: Martins Editora, 1946.

MASINI, E. S. **Ação da Psicologia na Escola**. 2ª ed. ampl. São Paulo: Moraes, 1981.

MASSIMI, M. **História dos saberes psicológicos**. São Paulo: Paulus, 2016.

MELLO, S. L. (1978) **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1978.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA & GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de Crianças e Adolescentes** – conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 71- 110.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 3a. reimpressão, 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, Secretaria da Educação e Cultura & Setor de Psicologia. **Curso destinado aos dirigentes de Parques e Recreios Infantis**. São Paulo: PMSP, 1959.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. Tese de doutoramento não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TAVERNA, C. S. R. **Um Estudo Histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo**. Tese de doutoramento não publicada, Programa pós-graduado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2003.

TAVERNA, C. S. R. **Entre a Saúde e a Educação: o caso do Serviço de Psicologia Escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo (1975 – 1989)**. Pós Doutorado. Programa pós-graduado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2009.

VIÉGAS, L.S; ANGELUCCI C.B. (Orgs.). **Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar**. 1a.ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Capítulo 2

Capítulo 2 - Das instituições de cuidado na saúde, educação e assistência: Uma sistematização crítica bibliográfica sobre medicalização

Hélio Roberto Braunstein

Marilene Proença Rebello de Souza

Este artigo é resultado direto de pesquisa realizada durante estágio Pós-Doutoral no período entre agosto de 2019 e fevereiro de 2021 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP, e mais especificamente no âmbito do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – (LIEPPE), sob supervisão da querida Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza a quem me acolheu academicamente, e a qual admiro, e que tive a oportunidade de conviver e aprender que o diálogo, a positividade propositiva, corajosa e respeitosa, implicam num modo de ser, nos possibilitando a acreditar, caminhar e transformar realidades de forma otimista, crítica, não medicalizante, esperançosa, ética e revolucionária.

Outro ponto de introdução importante, é o fato de que, seis meses após o início do desenvolvimento desta pesquisa, houve o desencadeamento da pandemia da Covid 19, e que no Brasil ceifou na ocasião, aproximadamente 275 mil vidas (até aproximadamente fevereiro de 2021), e que em dados atualizados até fevereiro de 2023 passaram de setecentas (700) mil mortes de crianças, jovens, homens e mulheres cidadãs e cidadãos brasileiras e brasileiros do e no mundo como nós, a quem prestamos nosso respeito in memoriam e nos solidarizamos.

Portanto, o impacto da pandemia nesta pesquisa foi significativo, alterando as estratégias delineadas, e possibilitando refletir concretamente conforme Hanna Arendt (2007), que a imprevisibilidade do futuro é uma realidade, e uma contradição do presente, pois, a existência concretamente palpável e discernível pela atividade humana, pelo agir e pensar enquanto processo que rompe a inércia e que nos move numa trajetória histórico e cultural de concretudes, a qual vislumbramos e podemos nomear como um mundo humano, um mundo edificado pelos seres humanos, em síntese, tem que lidar com a impossibilidade de durabilidade eterna.

A impossibilidade de prever a durabilidade, o tempo de vida sobre as coisas, o mundo e a nossa própria existência, faz com que a “ética do cuidado”, as “instituições de cuidado”, o cuidado operacional, ou ainda o cuidar enquanto uma atividade concreta, ganhe uma importância fundamental em todos os aspectos.

A pandemia ressaltou a importância das instituições éticas e de cuidado enquanto prática social concreta e necessárias, para que a existência humana não fosse extinta, para que a vida humana de pessoas queridas e significativas fossem reabilitadas, curadas e preservadas.

As políticas públicas integradas e especificamente nesta pesquisa, as políticas públicas na interface entre saúde, educação, assistência, cidadania e direitos humanos se mostraram fundamentais para a superação da pandemia.

Além disso a relevância sobre os investimentos materiais e intelectuais em pesquisa, na ciência, na produção de conhecimentos científicos, e em pesquisas aplicadas, ficou evidente enquanto necessidade, culminando na compreensão sobre as produções de saberes entre o passado e o futuro pandêmico.

Assim, hoje convivemos com um vírus antes letal, atualmente num presente pós pandêmicos, pós catastróficos, desenvolvemos vacinas eficientes, estamos aprimorando formas preventivas, curativas, estamos constituindo conhecimentos para lidar com os sentimentos de luto, perdas, medos, estamos buscando compreender maneiras de lidar com a defasagem escolar, com os efeitos do isolamento social e que na ocasião foi necessário como forma de conter a pandemia, e diminuir a mortalidade em massa.

Enfim, a correlação entre o saber, a necessidade de investimentos na produção de conhecimentos está diretamente com a intenção de cuidar, de fazer durar, possibilitar e fazer viver, existir...

É, portanto, nesta perspectiva que esta pesquisa “in continuo” se move ética e dialeticamente, no sentido de refletir sobre a medicalização no contexto escolar e educacional, no sentido de compreender como diferentes pesquisadoras e pesquisadores brasileiros e brasileiras se movem em suas pesquisas e produções sobre medicalização desde que o conceito foi instituído por Conrad (2007), e que conforme Maria Cecília Collares & Maria Aparecida Moysés (1992; 2004), estudiosas do tema “medicalização” no Brasil desde a década de 1980, envolve um processo de transformar questões não médicas,

eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, atribuir ao campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza, nesta perspectiva a medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica, com base biológica, orgânica, individualizada, e endógena, e que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo.

É, portanto, a partir desta concepção que as demandas são apresentadas como problemas centrados no indivíduo, e numa concepção patologizante, perdendo, portanto, uma perspectiva crítica de análise e compreensão enquanto determinação coletiva, social, histórico e cultural.

Nesta perspectiva, a medicalização se institui segundo as autoras e autor citado acima, em fatores etiológicos médicos, pertencente ao campo das ciências médicas e desta forma a medicalização segue uma concepção teórica, epistemológica, diagnóstica de ciência prioritariamente médica que discute o processo saúde-doença centrado no indivíduo, privilegiando variáveis genéticas, neurológicas, neuropsicológicas, biológicas, organicistas, convertendo e subvertendo questões sociais, institucionais, coletivas, em problemas individuais.

Conforme mencionado, “medicalização” enquanto conceito é, portanto, compreendido como “a transformação de problemas, ou questões não médicas, em problemas e questões médicas”, ou seja, explicações a partir de variáveis e etiologia com base biológica, são usadas para descrever, compreender e analisar questões e fenômenos que não são, ou não estão na dimensão etiológica causal biológica.

Existe, portanto, uma origem decorrente das ciências naturais que por meio de uma visão positivista, biologizante institui uma lógica taxonômica que supostamente de acordo com seus próprios princípios metodológicos, ideológicos e científicos, classifica e supõe nomear objetivamente segundo a tradição médica e psicométrica sintomas e quadros de anormalidade, de patologização dentro de uma classificação nosológica, dentro de uma análise organicista, fisiológica, neurológica, no qual o diagnóstico e tratamento é percebido e tratado numa perspectiva individualizada, centrada no próprio sujeito, constituindo e instituindo formas de intervenção e de tratamento adaptativo e medicalizante do indivíduo patologizado, constituindo uma trajetória histórica e cultural para o processo de transformação da prática de medicar, para uma prática ostensiva de medicalizar, instituindo, portanto, a

medicalização da vida como norma vigente, e como instituição de Pseudo cuidado, nas mais diferentes áreas científicas, teóricas de intervenção e produção de conhecimento, passando a atuar como saber hegemônico e supostas verdades sobre sujeitos.

Diante de uma perspectiva de análise crítica, a trajetória da medicalização enquanto instituição objetiva e subjetiva, qualificável como uma instituição de pseudo cuidado em saúde mental, tem implicações com desdobramentos muito deletérios na realidade concreta de pessoas, sujeitos, crianças, adolescentes em idade pré-escolar, escolar, jovens no ensino médio, em adultos no ensino superior, em contexto sócio-educativos, e em seus espaços de trabalho, e também em pessoas idosas que em espaços institucionais diversos são submetidos às determinações de uma concepção e ordem excludente, preconceituosa e estigmatizante, a medida que não se considera fatores, sociais, interacionais de análise cotidiana, coletiva institucional, que muito frequentemente baixo uma concepção medicalizante são incapazes de conceber olhares e propor alternativas descentradas do sujeito supostamente rotulado e diagnosticado como doente, desajustado, inadaptado.

À medida que diferenças significativas ou não passam por crivos de avaliação e normatização, passam por lógicas instituídas de patologização, a crença consolidada por um diagnóstico indevido, embasado sobre supostos desajustamentos, passam a serem encarados e mediados por intervenções de caráter individual, endógeno-genético, portanto, centrada no sujeito supostamente anormal.

Portanto, esta pesquisa em nível de Pós doutorado partiu de uma intencionalidade de contribuição com o aprofundamento sobre “medicalização” enquanto tema e objeto de discussão científica que implicou em concepções e práticas medicalizantes, e antimederalizantes enquanto instituições objetivas e subjetivas, entendidas aqui como mediadores de práticas sociais concretas, e que nesta pesquisa teve por foco específico a compreensão e levantamento de um inventário específico nos campos da educação, nos processos de ensino e aprendizagem, na sócio educação e em interface com às áreas da saúde, assistência e direitos humanos.

Especificamente, as questões relacionadas as utilização de mecanismos de contenção por meio da prescrição de psicofármacos em larga escala na infância, adolescência e vida adulta bem como de práticas de

exclusão,, punibilidade, judicialização e evasão escolar no Brasil, justificam a importância sobre a necessidade de refletir sobre as instituições e as práticas transformadoras e bem-sucedidas entendidas como “Instituições de Cuidado”, conforme (Braunstein, 2021), e que envolvam o estímulo a propostas antimedicalizantes, psicopedagógicas de emancipação e autonomia, que envolvam estratégias de política intersetorial e multidisciplinar em rede de apoio integrada para o enfrentamento das dificuldades no processo educacional, social, sócio educacional, de saúde e assistência centradas no desenvolvimento humano, na aprendizagem, na promoção da cidadania, dignidade e promoção de direitos humanos. Compreender e refletir sobre a “ética do cuidado” e as instituições de cuidado, implica na necessidade atual de compreender sobre a importância dos movimentos sociais e comunitários de resistência à medicalização; judicialização e punibilidade, e que constituem especificidades desta disciplina que visa contribuir para uma perspectiva de compreensão micro e macro sobre pesquisa, sobre intervenção multidisciplinar e atuação profissional crítica e transformadora, e por que não, sobre a necessidade de uma práxis revolucionária eticamente e socialmente compromissada.

Portanto, especificamente, esta pesquisa se articula com a consideração de que a medicalização como instituição de pseudo cuidado (conforme Braunstein, 2021; 2015; 2012), em sua relação como prática e recurso de biopoder na educação pública, tem implicações significativas que impossibilitam intervenções eficazes sobre a evasão, as queixas escolares na dimensão de constituir e instituir práticas inclusivas e de cuidado. Diante desta realidade, pré escolas, escolas, universidades, unidades de atenção em saúde mental, instituições de longa permanência de crianças e idosos (ILPs), reformatórios, prisões..., tem sido fonte de demandas crescentes de supostos desajustados, e que rotulados, estigmatizados alimentam prestações de serviço, políticas públicas equivocadas, e uma indústria de Pseudo cuidado, farmacêutica, institucional de segurança, saúde, educação, assistência, encarceramento, controle, exclusão e dominação social.

Todas estas questões numa perspectiva crítica e revolucionária, transformadora impõem a necessidade de análise de dados, quantitativos, qualitativos na perspectiva de uma análise e proposição pautada numa ética do cuidado e de uma concepção não biologizante, material e crítica embasada no método dialético, histórico e cultural, e que enquanto produção de conhecimento possa confrontar conceitos, teorias, culturas, hábitos,

ideologias, e transformar realidades, nortear ações, e novas práxis alicerçadas no paradigma universal de direitos humanos (Declaração Universal de direitos humanos, ONU, 1948).

Considerando-se estas questões na dimensão de um compromisso social das ciências em educação e saúde entre outras tantas envolvidas na discussão sobre o tema e fenômeno da medicalização, é preciso pensar nas contradições e complexidade envolvidas, assim, como diria ou pensaria Martin – Baró (1996) no “*quefazer*” da psicologia enquanto ciência e profissão nos mais diversos contextos, entre eles o da medicalização diante da realidade contemporânea.

Esta pesquisa enquanto sistematização crítica entende e concorda conforme mencionado pelo Professor Guilherme Arias Beaton (em aula proferida em 27 de setembro de 2019 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo –IPUSP), que: *“toda sistematização de um conhecimento tem que ser crítica, sem crítica não há método dialético, sem crítica não há transformação, não há produção de conhecimento... análise crítica não produz conhecimentos universais”*.

Sistematização crítica, portanto, compreende um processo de produção de conhecimento compreensivo metodológico, dinâmico, em movimento constante implicado e comprometido com a liberdade democrática de questionar conceitos, teorias, resultados de pesquisa, objetivando a consolidação de compreensões, contribuições, aplicações voltadas ao beneficiamento humano, ambiental, numa perspectiva ética voltada ao cuidado, implicando numa concepção de cuidar, numa “ética de cuidar” como institucionalização revolucionária em constante movimento crítico e auto crítico, numa perspectiva de uma ética do cuidado conceitual (subjativa) e operacional (objetiva), no campo do pensar do saber e do fazer, da ação científica e acadêmica.

Isto envolve ter consciência dos motivos sobre as atividades mediadoras que envolvem e ocorrem na realidade concreta, sobre a produção cotidiana científica de geração de conhecimento, bem como da ação e atuação institucional e acadêmica, voltada necessariamente ao compromisso social, aos beneficiários da pesquisa, e suas contribuições possíveis no sentido da promoção de uma sociedade, justa, igualitária, livre, democrática, voltada ao respeito incondicional dos direitos humanos fundamentais, ambientais,

portanto, em favor da qualidade de vida, do pleno desenvolvimento humano, da justiça e igualdade política e social.

Ou seja, nesta perspectiva, o conceito de uma sistematização crítica de produção de conhecimento científico, implica na superação da naturalização e universalização de verdades, ou pseudoverdades, uma sistematização crítica que enquanto paradigma deve ser essencialmente ética, corajosa, autocrítica, humanizada, empática, transformadora, revolucionária e democrática, voltada à esfera pública. Neste sentido é que me movo, como um barco, um veleiro, no mar movido pela força do vento, no qual toda produção de conhecimento e toda ação acadêmica e de pesquisa, sendo um barco... Um veleiro, movido pelo vento, pela ética, pela utopia, pela necessidade de promoção revolucionária do bem comum, do compromisso social conforme já citado anteriormente por Martin Baró em seu texto “O papel do Psicólogo” (1996), tem por objetivo navegar estabelecendo em cada porto, local, instituição, contribuições para transformações significativas.

O Desenvolvimento desta pesquisa, portanto, objetivou como resultado constituir um inventário por meio de uma sistematização crítica e compreensiva sobre a produção científica escrita nos últimos vinte anos, sobre o tema “medicalização” enquanto conceito e prática no Brasil, a partir das diferentes áreas de conhecimento, articulado principalmente com questões diagnósticas e interventivas sobre as supostas dificuldades nas dinâmicas escolares de ensino, aprendizagem e desenvolvimento na Educação Básica, e superior, bem como a identificação e análise das concepções críticas e que apresentam uma perspectiva promotora de desenvolvimento humano envolvendo ações multidisciplinares e multiprofissionais de diagnóstico e intervenção e que refletem de alguma forma no embate e na construção de políticas públicas Inter setoriais, Inter secretariais para a melhoria da qualidade do ensino, da educação no Brasil.

Esta proposta enquanto motivação é decorrente de um longo processo existencial, de atividade profissional, acadêmica e de pesquisa no campo da arte educação, da análise e avaliação institucional e atuação nas áreas da educação, da sócio – educação, da saúde e das instituições prisionais, por mim qualificadas como instituições de Pseudo *cuidado* (Braunstein, 2012), à medida que enquanto práticas cotidianas concretas, mediam e subvertem perspectivas inclusivas, participativas, ressaltando paradigmas higienistas,

biologizantes, rotulantes e excludentes, e que instituem práticas sociais concretas voltadas à dominação, controle, exclusão e segregação de crianças, adolescentes e adultos.

Portanto, é possível entender que tais instituições (nas áreas da educação, da sócio – educação, da saúde e das instituições prisionais) objetivas e ou subjetivas não realizam efetivamente práticas efetivas de cuidado numa perspectiva de uma ética do cuidado, ou seja, numa perspectiva de análise institucional e discursiva, isto implica numa contradição entre parâmetros legais escritos formalmente instituídos como políticas públicas emancipatórias, participativas, democráticas, e práticas institucionalizadas cotidianas que negligenciam, ou não conseguem efetivar o que lhes é proposto como objetivo e atribuição social, política. Também é importante ressaltar que, nesta análise existe um pressuposto de que a medicalização se institui como prática social concreta, em abrigos, nas escolas, nas unidades de internação para adolescentes em conflito com a lei, nas universidades, nas prisões, em Instituições de longa permanência para idosos por exemplo, enfim, nas inúmeras modalidades de atenção em saúde, assistência, educação e sócio educação.

Diante destas considerações, a pesquisa se originou pela inquietação e utilização de quatro autores, *Paulo Freire (1980) e sua discussão na temática da educação bancária e da “Pedagogia do Oprimido”, Michel Foucault (1979) e a questão do biopoder e a dominação dos corpos, a reflexão de Hannah Arendt sobre a condição humana (2014; 1978; 1990; 2003), o princípio de autoridade diante do conceito de totalitarismo, da democracia e participação política voltada ao respeito incondicional à diversidade e pluralidade humana, e por fim, a perspectiva da Psicologia histórico cultural, da pedologia, desenvolvimento humano e defectologia proposta por Lev. S. Vigotski (1996).*

Assim, pensando a escola pública brasileira diante das atuais diretrizes educacionais, percebe-se a tendência atual de discursos que defendem e incentivam a meritocracia, a competência no sentido de formar cidadãos produtivos, capazes de suprir as necessidades de uma economia e sociedade globalizada neocapitalista no sentido adaptativo, normatizado, visando invariavelmente à doutrinação, a normatização a adaptação ao modelo consumista de sociedade.

Em contrapartida, questões relacionadas a formação de pessoas, críticas, conscientes de seus direitos, que desenvolvam uma formação autônoma e transformadora, implicadas no respeito à diversidade, à pluralidade, à alteridade,

ou seja, de respeito às diferenças tem sido muitas vezes negligenciada enquanto propostas pedagógicas.

Neste contexto cabe refletir no papel social da escola, e nos discursos objetivos e subjetivos, explicitados e não explicitados, e pensar a escola como uma instituição resultante de elementos historicamente, socialmente e ideologicamente instituídos, portanto, a escola pode ser concebida a partir desta perspectiva crítica, como uma instituição objetiva, material, produtora e reprodutora de práticas instituídas sociais concretas, a escola como instituição mediadora de elementos legitimados historicamente e culturalmente. (Braunstein, 2015).

Assim, é importante e necessária a compreensão, a conscientização, o esclarecimento, de que a norma, a regra, a boa conduta, a submissão frente a alguns modelos pedagógicos de dominação social instituído culturalmente e historicamente determinam práticas de controle (do biopoder), sobre pessoas, sendo a medicalização um recurso de produção, reprodução e incremento do totalitarismo institucional, decorrente da realização formal e informal de diagnósticos (elementos instituídos legitimadores) sobre comportamentos de estudantes, pais e responsáveis supostamente patologizados na visão de educadores, e profissionais das áreas de saúde e jurídicas.

Quais argumentações, fundamentos, e quais instituições subjetivas e objetivas impulsionam as motivações de educadores nas eventuais justificativas e convicções sobre a necessidade de utilização corriqueira e banalizada de psicofármacos para seus estudantes?

Ou seja, esse processo, denominado e entendido como medicalização, fica bem explicado por Maria Cecília Collares & Maria Aparecida Moysés (Collares e Moysés, 1994), conforme já citado e mencionado.

Portanto, esta pesquisa, contribui para a compreensão do processo de produção de conhecimento interdisciplinar sobre a medicalização e de patologização, e que muitas vezes vem subsidiando a escola e seus profissionais nas justificativas para a realização de encaminhamentos de crianças e adolescentes aos serviços de saúde.

Esta pesquisa busca contribuir e convergir para a necessidade propositiva e de compreensão da complexa rede de relações que sustenta e institui subjetivamente e objetivamente as práticas de patologização para

justificar a não aprendizagem escolar e as dificuldades de comportamento que crianças e adolescentes têm manifestado no espaço escolar.

É importante ressaltar que este movimento em que patologias são utilizadas para justificar as dificuldades encontradas no processo de escolarização desencadeia um esvaziamento do ato educativo (Bautheney, 2011), e é neste ponto nodal do ato educativo que se deve atuar, buscando que contemple uma visão do problema em sua complexidade, e que, portanto, necessita ser estudado na profundidade em que se apresenta.

Considera-se, portanto, que a inexistência ou inadequação de uma política pública Inter setorial e multidisciplinar que envolva as diversas necessidades apontadas no campo educacional para um processo de educação básico bem sucedido e que articule os campos da Educação, Saúde, Assistência e garantia de Direitos, tem possibilitado que se interpretem questões que são do campo da aprendizagem e do desenvolvimento da infância e da adolescência como problemas individuais que são tratados de forma apartada de um projeto pedagógico que seja inclusivo. Os resultados dessa modalidade de atenção oferecida aos estudantes da Educação Básica têm sido ineficazes quando analisamos os índices de evasão, repetência e, principalmente, de analfabetismo funcional.

Uma experiência bem-sucedida de iniciativa inter setorial foi realizada ainda no período de 1990-1992, na cidade de São Paulo; embora em curto período, os resultados relatados por Morais & Souza (2000) revelam a redução de encaminhamentos da escola para as áreas de saúde e assistência, a integração entre os trabalhos das equipes municipais e melhoria da qualidade da escola e dos atendimentos.

Iniciativas como esta reforçam o argumento da relevância e da necessidade de compreensão multidisciplinar e intersetorial das dificuldades escolares e da constituição de políticas públicas cujas linhas de ação possibilitem o trabalho conjunto de instâncias sociais. Conforme os conteúdos do livro “Orientação à queixa escolar” organizado por Beatriz de Paula Souza (2015), tais influências, no campo da Psicologia Escolar e Educacional brasileira também se produziram importantes discussões denominados de “movimento de crítica” e que buscaram compreender as raízes sociais, históricas e culturais que constituem a escolarização, compreendendo os processos pedagógicos, institucionais e políticos da vida diária escolar, desta forma,

podemos considerar que as décadas de 1980 e 1990 foram importantes para a consolidação de explicações, no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, articulando-se com diversas áreas de conhecimento afins de compreender a complexidade do fenômeno educativo, analisando o desenvolvimento humano e a aprendizagem, a luz de conceitos como o de “fracasso escolar” (Souza Patto, 1990), “queixa escolar” (Souza, 2015), e enquanto processo de escolarização com raízes históricas e culturais das dificuldades vividas no âmbito da vida diária escolar.

Por fim nesta introdução, é importante mencionar em termos de atualização que com a recente aprovação da Lei 13.935/19 de 11 de dezembro 2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes de educação básica”, temos o compromisso e um grande desafio de implementação pela frente.

Diante do processo histórico de produção de conhecimento crítico sobre medicalização da educação, da aprendizagem, na infância e adolescência como indexadores identificados nesta pesquisa, cabe de forma propositiva, enfrentar este desafio cientes das contradições e do papel da psicologia escolar educacional enquanto compromisso historicamente assumido como instituição relevante de produção de saber crítico e de contribuição e produção de práticas potencialmente transformadoras e antimedicalizantes nos espaços educacionais, institucionais e escolares, de apoio a famílias e comunidades, no sentido de consolidar práticas e instituições éticas e de cuidado.

Sobre a pesquisa em si:

Quanto ao objetivo da pesquisa:

A pesquisa consistiu em constituir um inventário quantitativo e qualitativo por meio de uma sistematização crítica e compreensiva em relação a produção científica escrita sobre “medicalização” enquanto conceito e prática no Brasil durante os últimos vinte anos (a partir do ano de 1999).

Quanto a metodologia da pesquisa:

Foi adotada a estratégia de levantamento a partir dos seguintes descritores identificados a partir do acesso ao site de busca <https://www.google.com.br/search>: Medicalização, medicalização na escola, medicalização infantil, medicalização da vida, medicalização da educação,

medicalização na infância, medicalização do fracasso escolar, medicalização e patologização da educação.

Além desta fonte de pesquisa, foram utilizadas as bases de dados “Scientific Eletronic Library online (Scielo Brasil).

É importante mencionar que esta opção de descritores a partir deste site de buscas, é uma opção decorrente da própria proposta de elaboração e construção de um Observatório sobre medicalização, que pretende transcender a comunidade científica, acadêmica e ser acessível para a comunidade da forma mais ampla possível.

Assim, estes descritores atendem este objetivo à medida que estão num site de busca não científico ou acadêmico e sim de acesso amplo conhecido à nível da comunidade global, por pessoas de diferentes condições, formações e interesses.

A estratégia metodológica implicou em realizar um inventário organizado contemplando a produção escrita (livros, teses, dissertações, monografias, artigos científicos), bem como áudio visual considerando-se a medicalização enquanto recorte, considerando-se os descritores já mencionados.

Existiu também uma preocupação ao mesmo tempo em garantir o rigor científico, e também um formato, um lay out, uma dinâmica de acessibilidade e utilização que pudesse contemplar a comunidade em sua diversidade, outra característica importante, é que esta pesquisa não pretendeu atingir um resultado, ou uma resposta de pesquisa finalizada, acabada, e sim constituir uma fonte de conhecimento que seja dinâmica, flexível, a fim de contribuir de maneira formativa, informativa e crítica, envolvendo dados e análises consolidadas quantitativas e qualitativas, comparativas com o objetivo de estabelecer possibilidades teóricas, científicas aplicáveis para uma alternativa à medicalização em diversas situações e contextos, e que desencadeie um processo contínuo de atualização e análise dos dados, ou seja, a perspectiva conceitual e prática de puma pesquisa em movimento.

A Pesquisa de campo bibliográfica teve por intenção inventariar as produções científicas para posteriores análises críticas dos diferentes campos de conhecimentos envolvidos no tema medicalização, práticas medicalizantes, diagnósticos medicalizantes nos últimos vinte anos (período aproximado entre 1999 e 2020).

Assim, foi utilizado os recursos de organização e sistematização dos resultados em figuras e tabelas (identificadas numericamente) por categorias de análise conforme seguem as descrições de maneira dissertativa:

Categoria 01 – Descritores (dados organizados e sistematizados quantitativamente nomeados na ocasião da análise por Tabela 02 e Gráfico 01A; 01B):

Categoria 02 – Ano de publicação (resultados dos dados organizados e sistematizados quantitativamente em tabela e gráficos nomeados na ocasião por Tabela 03 e Gráfico 02):

Categoria 03 – gênero das autoras / autores (dados de análise organizados e sistematizados quantitativamente nomeados na ocasião por tabela 04 e gráfico 02):

Categoria 04 – região da publicação segundo as autoras / autores dos artigos (dados e resultados sistematizados quantitativamente nomeados na ocasião da análise por Tabela 05 e Gráfico 04):

Categoria 05 – área de abordagem sobre o tema / área de conhecimento (dados e resultados organizados e sistematizados nomeados na ocasião da análise por tabela 06 e Gráfico 05):

Categoria de análise temas descritores (na então nomeada Tabela 07-YA):

Categoria ano de publicação (na então nomeada Tabela 7 – YB e Gráfico 06A; Tabela 07-YB e o Gráfico 06).

Categoria de análise gênero de autora- autor (análise dos resultados sistematizados na então nomeada tabela 7 – YC e gráfico 07 –A tabela 07-YC e o gráfico 07).

Categoria ano de publicação (então nomeada tabela 08- DIV-A e gráfico 08).

Categoria tipo de publicação (na então nomeada tabela 08- DIV- B e tabela 08-DIV):

Categoria temáticas das publicações (análise na então nomeada Tabela 08- DIV- C).

Categoria por região do Brasil (análise da então nomeada tabela 08- DIV-D e gráfico 09):

Categoria por gênero indicado no nome da autoria na publicação (análise dos resultados na então nomeada tabela 08- DIV- E, e gráfico 10).

A partir da descrição dissertativa da estratégia metodológica de definições das categorias de análise acima, é importante ressaltar que neste artigo os resultados serão descritos apenas de maneira dissertativa (portanto, não expondo as referidas tabelas e gráficos).

Assim, quanto a sistematização e a análise dos dados e resultados, os procedimentos de análise quantitativos e qualitativos, implicaram na necessidade e criação de elementos gráficos seguidos das respectivas descrições objetivas que buscaram responder aos objetivos da pesquisa, e que neste artigo serão apresentados e descritos de modo dissertativo conforme segue:

Quanto aos resultados da pesquisa:

MEDICALIZAÇÃO (artigos científicos): Este inventário, envolveu a análise de um levantamento total até agosto de 2020, de artigos publicados em revistas científicas indexadas no Brasil, cuja fonte de pesquisa foi realizada na plataforma SCIELO (<https://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> acesso entre maio e agosto 2020). Segundo os descritores, foram classificadas as seguintes categorias de análise: “*Medicalização; medicalização da aprendizagem; medicalização da educação; medicalização da infância; medicalização da sexualidade; medicalização do parto, medicalização*”, com isso a metodologia de análise quantitativa, é resultado direto da organização e tratamento de dados pesquisados por meio virtual na referida base de dados indexadora considerando-se um conjunto (universo de pesquisa de campo) de 302 artigos no total.

Categorias de análise:

Categoria 01 – Descritores:

Esta categoria envolveu os descritores que foram classificados a partir das seguintes categorias de análise: “*Medicalização; medicalização da aprendizagem; medicalização da educação; medicalização da infância; medicalização da sexualidade; medicalização do parto, medicalização*”, desta forma, as sub categorizações foram realizadas decorrentes da análise e de acordo com o conteúdo expresso nos resumos de cada artigo, bem como considerando o enfoque objetivo definido no título dos artigos pelas próprias autoras e autores conforme segue (descritores): “Medicalização

da aprendizagem; medicalização da educação; medicalização da infância; medicalização da sexualidade; medicalização do parto; medicalização; e artigos correlatos ao tema medicalização.”

Esta categoria envolveu os artigos com discussões transversais, indiretas e ampliadas relacionadas aos temas: “Medicalização; medicalização da aprendizagem; medicalização da educação; medicalização da infância; medicalização da sexualidade; medicalização do parto, medicalização.”

Os resultados e dados nas indicaram de modo sistematizado que os seguintes descritores (temas) medicalização da aprendizagem; medicalização da educação; medicalização da infância; correspondem somados a um total de 29 artigos identificados, 09,60% do total geral de 302 artigos e 18,23% do total de artigos com descritores específicos relacionados e correlacionados aos temas sobre medicalização, indicam também que o tema medicalização (genérico) é o descritor mais frequente quando se faz a pesquisa por palavras chaves, correspondendo a um total de 67 artigos (22,18% dos 302 artigos e 42% dos 159 específicos).

Os dados quantitativos das referidas tabelas e dos gráficos mencionados, também indicam que os temas (descritores) medicalização da sexualidade; medicalização do parto surgem como temas em 28 artigos, aproximadamente 18% do total dos 159 artigos com descritores específicos relacionados e correlacionados aos temas sobre medicalização. Os artigos correlatos ao tema medicalização (envolvendo os temas: medicalização da aprendizagem; medicalização da educação; medicalização da infância; medicalização da sexualidade; medicalização do parto e medicalização em seu conteúdo identificado no título e ou no resumo, mas sem especificação nomeada enquanto palavras chaves na busca), correspondem a 35 artigos, ou seja um percentual de 22% do total de 159 artigos específicos com descritores específicos relacionados e correlacionados aos temas sobre medicalização, e a 11,60% do total geral dos 302 artigos pesquisados.

Categoria 02 – Ano de publicação:

Esta categoria envolveu a quantificação de artigos em relação ao ano de sua publicação.

Foi possível identificar um progressivo aumento de publicações sobre o tema medicalização nas mais diversas temáticas, comparando-se os dez primeiros anos (entre os anos 2000 e 2009) analisados da amostra, obtém-

se um número absoluto de 29 artigos específicos e correlatos ao tema num total de 18,00%. Considerando-se o intervalo de dez anos entre os anos de 2010 a 2020, obtém-se um número absoluto de 128 artigos (79,50%) da amostra analisada. Destaca-se o intervalo de sete anos (entre os anos de 2012 e 2019) representando um total absoluto de 94 artigos (58,38%). O ano de 2020 enquanto alteridade, ou seja, um número baixo de publicações se deve ao delay de atualização da base de dados e ao recorte de seis meses apenas analisado, e além deste fator determinante da amostra, o baixo índice pode estar relacionado ao motivo da pandemia e conseqüente interrupção de inúmeras atividades que envolvem a pesquisa e seu processo de conclusão, envio, a análise, publicação e indexação de artigos científicos.

Categoria 03 – gênero das autoras / autores

Esta categoria considerou objetivamente o gênero de cada autora e ou autor dos artigos pesquisados a partir do nome social que consta na autoria dos artigos pesquisados (não envolveu, portanto, qualquer tipo de análise frente à condição e opção sexual objetiva e subjetiva das autoras e autores, bem como não considera a conseqüente diversidade de gênero potencialmente envolvida no universo das autoras, autores dos referidos artigos pesquisados por não se tratar de objeto desta pesquisa).

Verificou-se que existe uma quantidade significativamente maior de autoras do que autores sobre o tema medicalização pesquisado, 41,71% da amostra (total de 163 artigos) são de autoras ou individual, ou em conjunto com mais de uma autora; considerando-se a variável de análise de autoria principal (et al) em relação à autoras, este índice percentual sobe para 57,66% de autoras que discutem o tema medicalização em artigos científicos nas mais diversas temáticas conforme a amostra analisada e segundo a fonte desta pesquisa.

Categoria 04 – região da publicação segundo as autoras / autores dos artigos

Esta categoria considera a origem de filiação institucional profissional, e ou o campo da pesquisa realizada, e ou o espaço de atuação profissional de cada autora e ou autor dos artigos pesquisados, portanto, esta categoria de análise não se relaciona a identificação da sede da Revista científica, ou de sua vinculação institucional.

Verificou-se uma expressiva predominância de publicações concentradas nas regiões sudeste e Sul do Brasil, o estado do Rio de Janeiro se destaca com o maior número de publicações (39 artigos), sendo a Fundação Oswaldo Cruz uma importante protagonista de publicações sobre os temas analisados. O Estado de São Paulo com trinta artigos se destaca como segundo estado com maior índice de publicação. Na região sul o Estado de Santa Catarina se destaca apresentando um total de 21 publicações. Considerando-se apenas os dois estados da região sudeste Rio de Janeiro e São Paulo, foi verificado um total de 69 (sessenta e nove artigos) de um total de 134 (cento e trinta e quatro) artigos analisados, correspondendo a um percentual de 51,49%, portanto, é evidente uma concentração expressiva de publicações nas regiões sul e sudeste.

Categoria 05 – área de abordagem sobre o tema (área de conhecimento)

Esta categoria descreve a área de conhecimento a qual o artigo está direcionado, ou se refere, sendo que especificamente serão consideradas três grandes áreas de interesse, ou recorte desta pesquisa que são: **“educação; saúde e assistência”**, bem como as subáreas especificamente definidas: **“psicologia; pedagogia; medicina; outras áreas de saúde, assistência e demais subáreas”**. As categorizações foram realizadas decorrentes da análise e de acordo com o conteúdo expresso nos resumos de cada artigo, bem como considerando o enfoque objetivo definido no título dos artigos pelas próprias autoras e autores.

Os resultados indicaram que as duas áreas de conhecimento com maior número de artigos identificados nesta pesquisa são Psicologia com 43 artigos (14,24% do total geral de 302 artigos pesquisados), e as áreas de Saúde Coletiva e Saúde Pública que juntas somaram um total de 40 artigos (13,24% do total geral de 302 artigos pesquisados). Outro dado importante identificado, é a diversidade de áreas que abordam o tema medicalização, foram identificadas 22 (vinte duas) áreas de conhecimento distintas, a partir da pesquisa realizada na Plataforma Lattes CNPQ considerando-se pelo menos a formação de um dos autores de graduação e pós-graduação, ou seja, de um dos responsáveis (pesquisador ou pesquisadora) pelo artigo.

Os Resultados por categorias de análise (Inventário de livros e artigos científicos , cuja fonte de pesquisa foi o site <http://pepsic.bvsalud.org/cgi-bin/>

wxis.exe/iah), envolveu um levantamento de quarenta textos, livros e artigos em revistas científicas a partir do tema “*medicalização*” tendo por resultado os descritores “*medicalização da infância e adolescência; medicalização na educação; medicalização da vida; medicalização em saúde; medicalização da sexualidade; medicalização do sofrimento*”.

A tabela 07-Y nomeada envolveu um levantamento de quarenta textos envolvendo livro e artigos em revistas científicas a partir de pesquisa em <http://pepsic.bvsalud.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/>, a partir do tema “*medicalização*” tendo por resultado os descritores “*medicalização da infância e adolescência; medicalização na educação; medicalização da vida; medicalização em saúde; medicalização da sexualidade; medicalização do sofrimento*”.

Na categoria de análise temas descritores:

A amostra indica que o tema *medicalização* (como tema genérico), indica uma predominância como tema específico “*medicalização / medicalização da vida*” com 50% dos textos analisados, também como temas específicos verifica-se uma frequência significativa dos seguintes temas: “*medicalização da saúde*” correspondendo a 22,5%; “*medicalização da educação*” e “*medicalização da infância e adolescência*” ambas com 17,5% cada.

Na categoria de análise por Gênero de autora- autor:

Os resultados indicaram que existe uma significativa predominância de autoras, pesquisadoras relacionadas ao tema “*medicalização*”, apenas a categorias de análise “*feminino*” com 53% corresponde a mais da metade do total dos textos analisados, considerando-se a soma da categoria “*masculino e feminino*” com 35%, juntas correspondem ao total de 88% do total dos textos analisados.

Quanto aos resultados que abrangeu um total de 59 textos de diferentes publicações (*Artigo em revista científica; Anais de evento científico; Dissertação de mestrado; Tese de Doutorado; Livro; Material de formação profissional; Revista / Manifesto (texto); Apresentação de trabalho em evento científico; Apresentação de trabalho em evento científico; Monografia / Especialização; Capítulo de Livro; Artigo em revista científica* (sendo resultado de pesquisa realizada em material

físico de pesquisa em biblioteca em período anterior à pandemia da covid 19), os resultados foram os seguintes:

Na categoria ano de publicação:

Os resultados apresentaram uma abrangência de um espaço temporal de dezesseis anos, demonstrando uma predominância de publicações principalmente entre os anos de 2013 e 2017 que correspondem a 62,5% do total das 40 publicações analisadas. Os dados e resultados indicaram uma tendência crescente de número de publicações sobre o tema medicalização desde 1990 verifica-se um significativo aumento da quantidade de publicações principalmente entre os anos de 2010 e 2016 que juntos correspondem a um total de 69,5% do total dos cinquenta e nove textos verificados, sendo que o ano de 2015 é o ano com maior número de textos publicados, com oito publicações.

Na categoria tipo de publicação:

Os resultados indicaram que existe uma significativa predominância de artigos científicos pesquisados com 31 textos, correspondendo a 52,5% do total pesquisado. Chama a atenção a quantidade também relevante de dissertações de mestrado sobre o tema (09 dissertações).

Na categoria temática das publicações:

Os resultados apresentaram um número significativo de textos/publicações sobre “medicalização da educação e aprendizagem” com vinte e quatro publicações (40,7%), bem como sobre “medicalização da infância e da adolescência” com vinte e duas publicações (37,30%).

Na categoria por região do Brasil:

Os resultados indicaram quantitativamente uma expressiva predominância de textos/publicações na região sudeste com 63% do total dos textos analisados, somados à produção da região sul do Brasil com 19% (11 textos/publicações) existe uma predominância do eixo sul e sudeste. É importante também destacar a produção da região nordeste com 12% do total analisado).

Na categoria por gênero indicado no nome da autoria na publicação:

Os resultados indicam que existe uma predominância em relação a quantidade de autoras/pesquisadoras sobre o tema medicalização correspondendo a 51% do total da amostra, somada à variável “masculino + feminino” com 35%, esta proporção corresponde à 86% demonstrando uma predominância significativa de autoras/ pesquisadoras sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O desenvolvimento da pesquisa traz como resultado um inventário preliminar e parcial compreensivo sobre a produção escrita, de 401 (quatrocentos e hum) textos científicos, compreendendo um período superior a vinte anos sobre o tema “medicalização” enquanto conceito e prática no Brasil, a partir das diferentes áreas de conhecimento, articulado principalmente com questões diagnósticas e interventivas sobre as supostas dificuldades nas dinâmicas escolares de ensino, aprendizagem e desenvolvimento na Educação Básica, e superior, bem como a identificação e análise das concepções críticas e que apresentam uma perspectiva promotora de desenvolvimento humano envolvendo ações multidisciplinares e multiprofissionais de diagnóstico e intervenção e que refletem de alguma forma no embate e na construção de políticas públicas Inter setoriais, Inter secretariais para a melhoria da qualidade da escola no Brasil, verifica-se que:

Existe uma significativa importância do conceito de medicalização no campo das políticas públicas em saúde, educação, assistência social e direitos humanos, e a diversidade de áreas de conhecimento de publicações observadas na amostra a partir da análise da Tabela 06 e Gráfico 05 (Áreas de conhecimento), envolvendo a análise de 169 artigos científicos específico de um total de 302 artigos pesquisados sobre o tema.

Estes dados apesar de ainda possibilitar uma dimensão maior de amostragem, indicam a integração, amplitude, abrangência e relevância destas políticas numa perspectiva multidisciplinar, multiprofissional e integrada, já que fica evidente quantitativamente e qualitativamente a relação destes dados com as diferentes temáticas específicas em torno do tema medicalização.

Outro dado relevante, é o aumento gradativo de publicações identificados principalmente entre os intervalos entre de 2012 a 2019

principalmente, e que indicam uma tendência crescente de número de publicações sobre o tema medicalização desde 1990 verifica-se um significativo aumento da quantidade de publicações principalmente entre os anos de 2010 e 2019. Este dado comparado ao aumento da medicalização e do consumo do metilfenidato principalmente nos últimos dez anos, indica uma contradição que sinaliza o embate e desafio de uma parcela da produção científica nacional de enfrentamento contra a tendência à medicalização da vida, educação e na saúde mental.

Foi relevante também identificar as publicações relacionadas ao gênero de seus atores e autoras e foi observado uma expressiva predominância de autoras, pesquisadoras mulheres identificadas no total das produções sobre o tema medicalização pesquisados, mesmo que o tema medicalização foi identificado em mais de vinte áreas de conhecimento científico, denotando que este dado transcende a tendência de uma predominância maior de mulheres em áreas de conhecimento específico como a Psicologia por exemplo. Enquanto hipótese fica em aberto a possibilidade de correlação entre o tema medicalização e a dimensão ética do cuidado.

Um dado esperado é a predominância do número de publicações produzidas no eixo sudeste e sul do território nacional, e uma presença mais significativa do papel de pesquisadores oriundos do estado de São Paulo e Rio de Janeiro.

Nesta perspectiva de identificação e análise, ressalta-se a importância histórica acadêmica do LIEPPE, e FIOCRUZ na produção de conhecimentos e pesquisas sobre o tema medicalização no campo da Psicologia Escolar, Educacional, da Saúde e das Políticas públicas no Brasil.

Ainda numa perspectiva de sistematização crítica que impõem a necessidade de análise de dados, quantitativos, qualitativos na perspectiva de uma ética do cuidado e de uma análise e método dialético, histórico e cultural relacionado ao tema “medicalização”, é fundamental ressaltar o LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar), sob a supervisão da Profa. Titular Marilene Proença Rebello de Souza, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP), como núcleo de filiação e produção desta pesquisa, bem como referência relevante de produção de conhecimento crítico sobre os temas, descritores: “medicalização, medicalização na escola, medicalização da..., e na infância”, medicalização

da vida, medicalização da educação, medicalização da aprendizagem, medicalização do fracasso escolar, medicalização e patologização da educação.

(<https://www.google.com.br/search?sxsrf=ACYBGNQZKFo6XM8K-F94yD2JWxaFxmzXGCQ:1580> - conforme acesso em janeiro de 2020.)

Por fim, é importante ressaltar as lacunas desta pesquisa enquanto amostragem, e enquanto possibilidade de aprofundamentos qualitativos sobre o inventário da produção de textos que em razão da pandemia da covid - 19 ficou severamente comprometido.

De maneira propositiva estamos diante de um desafio, pois o cenário pós pandemia nos coloca numa posição de assumir resistências, de assumir a realidade das contradições e enfrentamentos sociais, políticos e sanitários que sem dúvida repercutem e repercutirão em nosso fazer enquanto ciência e prática.

Portanto, diante da Lei 13935/2019, pensar questões sobre as implicações do papel da psicologia escolar educacional, na interface entre medicalização da infância e da educação, na relação com a temática da convivência familiar, escolar social, numa perspectiva dos processos de socialização e das instituições legitimadoras, é um desafio enorme que requer continuidade de novas compreensões, sentidos, fazeres, práxis, portanto, sigamos, porque navegar é preciso, esperar e viver também é preciso mesmo que diante de mares e tempos muitas vezes sombrios, pois nosso compromisso ético e político é e será sempre nosso leme e o vento em nossas velas.!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. (2014). **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

ARENDDT, H. (1978). **O sistema totalitário**. Lisboa – Portugal, Dom Quixote.

ARENDDT, H. (1990). **Origens do totalitarismo**. São Paulo, Companhia das Letras.

ARENDDT, H (2003). **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Editora Perspectiva.

BAUTHENEY, K.C.F. (2011). **Transtornos de aprendizagem: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ ou psicológico.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, University of São Paulo.

BRAUNSTEIN, H, R. (2021). **Ética e instituições de cuidado: perspectivas críticas e antimedicalizantes na saúde, na educação e na assistência.** Curitiba, CRV editora.

BRAUNSTEIN, H.R. (2015). Das instituições de pseudo cuidado, para uma educação e escola ética na perspectiva do cuidado, democrática e desenvolvente. **Interfaces da educação**, v.6, n.18, p.165-177.

BRAUNSTEIN, H.R. (2012). **Ética do cuidado: das instituições de cuidado e pseudo cuidado.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP.USP), 2012.

COLLARES, C.A.L.; Moysés, M.A.A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Em Aberto**, v. 53, p. 13-28, 1992.

COLLARES, C. A. L; MOYSES, M. A. A. The medicalization of health care for children in school age. **Journal of Epidemiology and Community Health** (1979) v. 58, p. 15-17, 2004.

CONRAD, P. **The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders.** Baltimore: Johns Hopkins University Press; 2007.

CONRAD, P.; SCHNEIDER, J. **Deviance and medicalization: from badness to sickness.** Philadelphia: Temple University Press, 1992.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2004.

FREIRE, P. (2007). **Pedagogia da autonomia.** São Paulo, Paz e Terra.

FREIRE, P. (1980). **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e terra.

FREIRE, P. (1974). **Uma educação para a liberdade,** Porto – Portugal, Textos Marginais.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R.; SAYÃO, Y. As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. (Org.). **Educação Especial em Debate**. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, v. 1, p. 69-116.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**, São Paulo, Martins Fontes. 2007.

MARTIN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo. **Estud. psicol.** (Natal) 2 (1), Jun.1997.

MORAIS, M.S.; SOUZA, B. P. (2000). **Saúde e Educação: Muito Prazer! Novos Rumos no Atendimento à Queixa Escolar**. S.P.: Casa do Psicólogo.

MOYSES, M.A. A.; **Fracasso Escolar: uma questão médica.?** Ideias (UNICAMP), v. 1, p. 1, 1989.

SOUZA PATTO, M.H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Ed. Intermeios, 4^a. Ed. Revisada e atualizada, 1990.

SOUZA, B.P. **Orientação a queixa escolar**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2015

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo; Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, M. P. R. Psicologia educacional e escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, p. 129-149. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** (Tomos I,II, III, IV e V). Madrid: Visor, 1996.

Capítulo 3

Capítulo 3 - Medicalização na relação saúde-educação: drogas psicoativas, diagnósticos e políticas neoliberais

*Maria José da Silva
Camila Sanches Guaragna
Sandra Maria Fodra
Marilene Proença Rebello de Souza*

Introdução

As formas como foram tratados os comportamentos 'desviantes' ao longo da história do homem é um eixo central para se apreender porque a medicalização, a patologização são tão facilmente aceitas e disseminadas, uma vez que respondem a anseios da própria sociedade. (Moysés; Collares, 1992, p. 35).

Este capítulo apresenta considerações de pesquisadoras das áreas de Farmácia, Psicologia e Educação acerca da cultura da medicalização e da medicamentação presentes na sociedade contemporânea, a partir do enfoque da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. O uso indiscriminado de medicamentos psicotrópicos para tratar de problemas sociais, econômicos, de aprendizagem, dentre outros, tem sido debatido por profissionais de diferentes áreas de atuação, devido ao aumento do consumo de drogas psicoativas prescritas para crianças nos primeiros anos de escolaridade. A expansão de diagnósticos de novas síndromes e a banalização da utilização de medicamentos para a resolução dos problemas de aprendizagem e de comportamento têm sido reforçadas pela mídia, pela indústria farmacêutica e efetivadas por políticas públicas vigentes no país. A análise apresentada neste capítulo detalha esse processo de medicalização da educação, sua relação com as políticas neoliberais e chama a atenção para a necessidade de superar a visão biologicista de desenvolvimento humano. Por fim, destaca a necessidade de inserção de políticas intersetoriais de maneira a ampliar a compreensão da complexidade do processo de escolarização, enfrentando as condições objetivas e subjetivas que constituem a vida diária escolar.

A medicalização e a utilização de drogas psicoativas na infância

A temática da medicalização da educação e da infância tem alcançado amplo espaço de debate em diversas áreas da sociedade, envolvendo profissionais da educação, da saúde, da assistência social, da assistência jurídica, dentre outros, considerando o aumento expressivo dos diagnósticos para o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), caracterizado, pela literatura médica, enquanto comportamentos que são considerados inadequados e que comparecem com frequência no início da escolarização, afetando a aprendizagem.

A associação do TDAH ao cloridrato de metilfenidato, que se efetiva nos mercados mundial e nacional, e cujo aumento se faz presente na maioria dos municípios brasileiros, tem promovido preocupação na comunidade científica, que tem buscado compreender a ocorrência desse fenômeno, bem como desenvolver soluções que venham enfrentar essas questões (Itaborahy; Ortega, 2011; Caliman; Domitrovic, 2013).

Pesquisa realizada por Silva (2014), intitulada “O Uso do Cloridrato de Metilfenidato em Unidade Infantil da Rede Pública de Santos: Remediando a Desmedida?”¹ teve como motivação a constatação do uso expansivo de psicofármacos na infância, especificamente em crianças em fase de escolarização, tendo em vista a distribuição crescente dessa droga por uma rede municipal do estado de São Paulo.

Segundo a autora, a partir do seu cotidiano de trabalho, observou o crescimento progressivo do consumo desse psicofármaco no município, cuja padronização ocorreu em 2008 pela Comissão de Padronização de Medicamentos (CPM) da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) instituída pela Portaria específica, propiciando a análise do uso em crianças na faixa etária de 06 a 10 anos, no período de 2008 a 2012, visando esclarecer as relações envolvidas na utilização do medicamento com o TDAH (Silva, 2014).

¹ Dissertação de Mestrado desenvolvida no Centro de Valorização da Criança, apresentada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, da Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, em 2014, sob a orientação e coorientação dos Drs. Sidnei José Casetto e Alexandre de Oliveira Henz, respectivamente. A autora é formada em Farmácia, atuando na Seção de Almoxarifado de Medicamentos (SEALM) e, posteriormente como Coordenadora da Assistência Farmacêutica do município de Santos.

O resultado da pesquisa foi surpreendente em relação à associação do cloridrato de metilfenidato à Risperidona®, droga antipsicótica, bem como a expansão do consumo do cloridrato de metilfenidato, na rede municipal. No transcorrer deste trabalho será utilizado o termo reduzido da substância ativa para metilfenidato, com vistas a facilitar a nomenclatura, sem quaisquer prejuízos aos nomes comerciais expostos anteriormente.

O metilfenidato, classificado como psicoanaléptico, droga psicotrópica², faz parte da lista A3 (receita amarela), sujeito a notificação especial, conforme Portaria GM/MS nº 344/98 (Anvisa, 2023). Essa condição lhe atribui o *status* de controle especial para emissão de prescrição médica e, mesmo estando nessa categoria, constata-se o uso desenfreado desse medicamento. Este fato tem gerado diversos debates de suma importância em entidades como Conselhos de Psicologia, Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, Assistências Farmacêuticas e Comissão Farmacoterapêutica (CFT) municipais, especialistas médicos e não médicos, na sociedade contemporânea, dentre outros.

Essa substância ativa é comercializada no mercado farmacêutico como Ritalina®, medicamento produzido pelo laboratório farmacêutico Novartis® com registro aprovado pela Anvisa em 1998 e, também, como o “sugestivo” nome de Concerta®, fabricado pela Janssen Cilag®, cuja embalagem possui tarja preta indicando que o fármaco pode causar riscos à saúde, tolerância medicamentosa, dependência física e psíquica (Anvisa, 2023). Para a aquisição, faz-se necessária a apresentação de receituário médico que será retido no local de venda, conforme Resolução de Diretoria Colegiada nº 71 de 22/12/2009 (Anvisa, 2022). Além disso, a propaganda dessa categoria medicamentosa é proibida, de acordo com a Resolução-RDC nº 96 de 17/12/2008 (Anvisa, 2023).

Observa-se que o metilfenidato, mesmo estando ou não padronizado pela CFT, vem sendo prescrito nas redes municipais. As solicitações médicas partem de diversas unidades de serviço, especialmente da Atenção Primária em Saúde, porta de entrada para o Sistema Único de Saúde (SUS), bem como de setores em que o atendimento é realizado por médicos especializados em

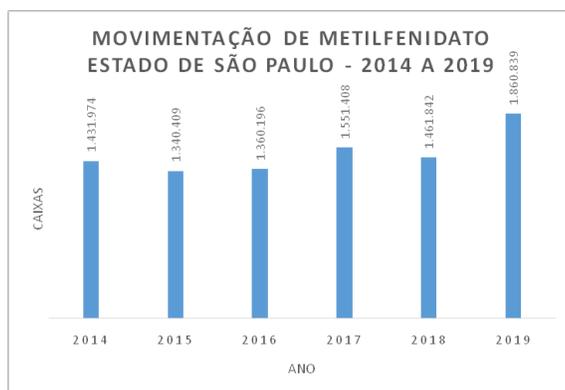
² Droga psicotrópica, “substância que pode determinar dependência física ou psíquica e relacionada, como tal, nas listas aprovadas pela Convenção sobre Substâncias Psicotrópicas, reproduzidas nos anexos deste Regulamento Técnico”, segundo Portaria nº 344/98 (Anvisa, 2023).

diferentes áreas de atuação, implicando em importante aumento da demanda. É importante destacar que, na legislação brasileira, somente a categoria médica, independente de sua especialidade, pode prescrever medicamentos controlados.

Conhecido como a “droga da obediência”, o metilfenidato age como estimulante do sistema nervoso central, aumentando o poder de concentração e reduzindo a impulsividade e a hiperatividade em pacientes diagnosticados com TDAH (NOVARTIS®, 2020). Conforme diversos estudos, Ortega *et al.* (2010) apontam que, globalmente, o metilfenidato, quando associado diretamente ao TDAH, torna-se o psicoestimulante de maior consumo ao se considerar a soma de todos os outros estimulantes. Segundo Itaborahy e Ortega (2013), a ampla propaganda de divulgação ao público interfere significativamente nessa demanda. A referida droga também pode ser utilizada, com restrição, nos tratamentos de narcolepsia e obesidade.

Considerando as movimentações de entradas e saídas de fármacos sujeitos a controle especial comercializados em farmácias e drogarias privadas em território nacional, no período de 2014 a 2019 (vide Gráfico 1), pode-se verificar alterações de aumento e pequena redução nos anos de 2014 a 2017. No entanto, a comercialização de 1,86 milhão de caixas de metilfenidato vendidas em 2019, cresceu 27,30% em relação ao ano de 2018, destacando o aumento progressivo do consumo (ANVISA, 2020).

Gráfico 1. Movimentação de Metilfenidato no Estado de São Paulo no período de 2014 a 2019.



Fonte: autoria própria.

Vale destacar que os dados nacionais expostos assemelham-se às práticas exercidas nas dimensões municipais e mundial, recomendando investigação minuciosa no sentido de compreender quais os mecanismos envolvidos nos usos do metilfenidato pelas categorias profissionais médicas e não médicas, incluindo os educadores e gestores educacionais, a sociedade civil, órgãos públicos integrantes da instância tripartite, dentre outros por considerar a necessidade de ações de saúde pública.

Diante desse contexto desafiador é imperioso atentar-se minuciosamente para o “processo de medicalização social que é intenso e importante no âmbito do SUS”, bem como nas instituições privadas, nas quais questões sociais, econômicas e políticas foram traduzidas em questões biológicas, sendo tratadas comumente por doenças, cujas soluções estão centradas na área da saúde (Tesser, 2006, p. 61). Para Conrad (2007, p. 5, tradução nossa) “a ‘medicalização’ descreve o processo no qual problemas não médicos se tornam definidos e tratados como problemas médicos, usualmente, nos termos de doenças e transtornos”, e aponta ainda que “pode-se examinar a medicalização envolvida no alcoolismo, no TDAH, na menopausa, na disfunção erétil”.

Nesse sentido, convém ressaltar que situações normais, do cotidiano das pessoas, têm sido operadas pela medicina contemporânea como patológicas que, “ao submeter o indivíduo à bioquímica cerebral, por exemplo, torna-o somente controlável pelo uso de fármacos, reforçando a medicalização como alvo principal para o controle social” (Silva, 2014, p. 27).

Ainda na esteira da “bioquímica cerebral”, ocorre o fenômeno denominado medicamentação, processo que se caracteriza pelo uso abusivo ou desnecessário de psicofármacos, especialmente no âmbito da saúde mental (Santos; Zambenedetti, 2019, p. 28). Enfim, o medicamento seria o comprimido milagroso para “salvar o que o homem estaria jogando fora: sua saúde física e mental” (Scarin; Souza, 2020, p. 2).

Com isso, surgem as discussões em torno da medicalização da aprendizagem, com tendência mundial, devido aos estímulos ofertados sem trégua às crianças que, desde o nascimento, são convidadas a ter hiperatividade, comportamentos exacerbados, sem regras e limites, a serem agitadas, uma vez que entram em contato diuturnamente, com telas, celulares, internet e demais tecnologias. Além disso, são convocadas a realizar atividades musicais,

praticar esportes, efetuar complementação escolar, frequentar a escola de idiomas, dentre outros e cumprindo esses compromissos com naturalidade e sem causar agitação. Estariam essas crianças desatentas ou demasiadamente atentas a outras questões estimuladas pelo meio ambiente?

De acordo com Lemos (2014, p. 488), para atender a demanda dos diagnósticos de TDAH em crianças e adolescentes, reforçados pela escola que alega supostas dificuldades de aprendizagem, o mercado farmacêutico desenvolveu *kits* de fármacos, usados como barreiras de contenção de comportamento agitado, da falta de atenção, hiperatividade, visando manter sob controle “corpos inquietos, ansiosos e/ou portadores de TDAH”.

[...] Sob a liderança de marqueteiros da indústria farmacêutica, médicos especialistas e gurus sentam-se em volta de uma mesa para “criar novas ideias sobre doenças e estados de saúde”. O objetivo é fazer com que os clientes das empresas disponham, no mundo inteiro, “de uma nova maneira de pensar nessas coisas”. O objetivo é, sempre, estabelecer uma ligação entre o estado de saúde e o medicamento, de maneira a otimizar as vendas (Moynihan; Cassels, 2007, p. 151 *apud* Moysés; Collares, 2010, p. 94).

Diante desse cenário, a indústria farmacêutica empenha-se em ampliar progressivamente o seu poderio econômico, desviando a capacidade de pesquisa, desenvolvimento e inovação, para focar em estratégias de propagandas que alcancem o maior número de “clientes”. Isso estende-se à educação, a partir da patologização de comportamentos caracterizados como inadequados perante as expectativas sociais, ou então de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, e da conseqüente oferta de medicamentos que viabilizam soluções rápidas e aparentemente mais fáceis.

A patologização da educação e seu aprofundamento em decorrência da Pandemia de COVID-19

Como apresentado na seção anterior, as relações atuais têm se pautado em uma lógica medicalizante segundo a qual, em muitas situações, questões sociais, políticas, econômicas e culturais são transportadas para o âmbito médico. Ao serem reduzidas ao campo de atuação da medicina que, por um certo período da história teve como principal objeto de estudo a investigação

sobre as doenças, suas causas e terapêuticas, tais questões acabam, no geral, sendo patologizadas (Guarido, 2010). Em decorrência disso, justifica-se o uso de medicamentos para tratá-las, tendo em vista que passam a ser compreendidas como patologias a serem curadas.

De acordo com a autora supracitada, uma das expressões atuais da medicalização é a biologização da vida, ou seja, a redução dos fenômenos humanos ao seu funcionamento bioquímico, considerando o significativo crescimento da tecnobiologia no âmbito médico - tais como tecnologias de neuroimagem, detecção precoce de doenças e novas gerações de psicofármacos (Guarido, 2010). Por um lado, desenvolvem-se tecnologias que contribuem para o avanço da medicina e para o tratamento, cura e prevenção de diversas doenças. Por outro lado, tais tecnologias avançam de tal modo que, inseridas e desenvolvidas em uma lógica medicalizante, extrapolam sua área de atuação e contribuem para a manutenção e atualização de práticas que reduzem questões complexas da vida e dos seres humanos - tais como comportamentos, emoções e sentimentos - a doenças e questões meramente biológicas, passíveis de serem não apenas tratadas, mas também prevenidas pelos saberes da medicina.

Seguindo esta lógica, Lemos (2014) chama atenção para o fato de que a medicalização não opera somente em nome do *tratamento* de supostas doenças, mas também da promoção de saúde, isto é, pela via da *prevenção* das mesmas, o que se daria de formas ainda mais sutis, por meio de dispositivos normalizadores que “administram perfis, potencializam performances e ampliam habilidades e a produtividade” (Lemos, 2014, p. 486). A autora ainda discorre sobre os comportamentos que são tidos como anormais e desviantes ao longo da história, como a indisciplina de crianças em sala de aula, são manifestações de resistência ao padrão exigido pelo modo de produção capitalista, pela lógica neoliberal e pelo saber médico que opera a seu favor. Neste sentido, defende que as resistências vêm sendo classificadas como transtornos - tais como o TDAH, a Síndrome de Burnout e o Transtorno de Oposição Desafiadora (TOD) - o que, conseqüentemente, limita suas manifestações em relação à ordem estabelecida e amplia o capital humano, tendo em vista as exigências de performances cada vez mais competitivas e individualistas (Lemos, 2014).

Ademais, Lemos (2019) observa que Foucault, já na década de 1970, aponta que “a medicalização funcionaria pela promoção da saúde, pela

prevenção e por outras vias de governo das condutas, concomitantemente e adjacentes à política de saúde mental e coletiva, tais como: na educação, na justiça, nas políticas sociais, na família e na cidade” (Foucault, 1975/1979 *apud* Lemos *et al.*, 2019, p. 159). Neste sentido, a lógica medicalizante que se revela presente nos mais diversos âmbitos do cotidiano também apresenta-se no contexto escolar, muitas vezes de formas sutis e quase imperceptíveis, emaranhada nas relações que ali se estabelecem, promovendo, como uma de suas facetas, a patologização das questões escolares. Um exemplo que tem sido destaque nas últimas décadas é, justamente, o TDAH, para o qual um dos principais tratamentos que vêm sendo oferecidos é o metilfenidato, apresentado na seção anterior.

De acordo com informações veiculadas no site do Ministério da Saúde (2022), com base na Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), entre 5% e 8% da população mundial apresentaria este transtorno e, segundo dados divulgados pela mesma instituição, o TDAH estaria presente em 3% a 5% das crianças em várias regiões do mundo. Tais dados apontam para um grande contingente de crianças com este transtorno, o que, segundo estas fontes, indicaria não um excesso ou aumento preocupante destes diagnósticos, mas apenas um maior conhecimento na área para efetivá-los. Por sua vez, estudos de diversas áreas de conhecimento apresentam-se críticos em relação a esses números, bem como à forma como os diagnósticos são produzidos, apontando para um aumento alarmante do número de casos em crianças e para o fato de este ser o transtorno que se apresenta em crianças que estão nas séries iniciais da escola e nos casos atendidos nos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil - CAPSi (Tuleski; Franco; Mendonça, 2021; Tavares; Rodrigues, 2022; Szymanski; Teixeira, 2022).

A partir disso e de diversos estudos que se posicionam de forma contrária à medicalização da educação (Patto, 1990/2022; Moysés; Collares, 1992, 2011; Collares; Moysés, 1996; Machado, 1996; Souza, 1996; Braga, 2011, 2017; Mendoza, 2014; Leite, 2015; Scarin; Souza, 2020, dentre outros), podemos compreender que existe difundida no senso comum uma concepção de desenvolvimento humano que, pautada em uma visão biologicista, compreende a aprendizagem como um processo que se ampara majoritariamente em nosso substrato orgânico. Nesta concepção, o desenvolvimento e a aprendizagem seriam primordialmente dependentes

da maturação biológica do nosso organismo, o qual se daria, seguindo esta lógica, de forma espontânea e natural, independente de relações sociais, políticas, educacionais e culturais. Sendo assim, questões relacionadas ao processo de escolarização tais como dificuldades na aquisição da leitura e da escrita e de comportamento são reduzidas a questões individuais das crianças que as manifestam, compreendidas como atreladas especificamente ao seu desenvolvimento, sem haver qualquer análise ou questionamento às práticas pedagógicas ou ao modelo de escola a que a criança está submetida. Em última instância, são aplicadas escalas de avaliação que, ao exigirem habilidades e conhecimentos relacionados justamente àquilo que tais crianças ainda não desenvolveram - ou ainda estão desenvolvendo -, “comprovam” que tais dificuldades são, de fato, disfunções e distúrbios orgânicos.

Neste sentido, em contraposição à concepção reducionista do desenvolvimento humano, a qual culmina na produção de diagnósticos e na consequente prescrição medicamentosa, Leite (2015) explicita, em sua tese de doutorado que, embora o psiquismo tenha um substrato orgânico, seu desenvolvimento não pode ser reduzido a ele. Como demonstrado por ela, partindo das formulações de Vigotski e de outros importantes autores da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo se dá por meio das ações educativas formais e informais e das situações sociais concretas, as quais o constituem e o transformam, levando à superação das funções meramente biológicas - tais como a atenção involuntária e o controle involuntário do comportamento - e ao desenvolvimento das funções tipicamente humanas - como a atenção voluntária e o controle voluntário do comportamento. Nas palavras da autora:

Embora haja um substrato orgânico nos casos de desatenção e dificuldade de controle das ações voluntárias, a chave para a reversão de tais casos não está na administração de medicamentos como frequentemente tem sido a principal escolha, mas sim na organização e sistematização do ensino para a criança em desenvolvimento (Leite, 2015, p. 23).

Desta forma, aquilo que é diagnosticado como TDAH poderia, antes, ser avaliado a partir das possibilidades de desenvolvimento da atenção no atual estágio de desenvolvimento da sociedade, considerando tanto a lógica produtivista e imediatista em que vivemos, quanto a enorme desigualdade

social que impossibilita que todos os seres humanos se apropriem de forma igual àquilo que foi produzido pelo gênero humano em sua história (Eidt; Tuleski, 2010; Leite; Tuleski, 2011). Tendo isso em vista, alguns questionamentos são fundamentais, tais como: estão sendo ofertados aos alunos ambientes e atividades que propiciem o desenvolvimento da atenção voluntária e do controle do comportamento - dentre outras funções psicológicas superiores³? Os conteúdos ensinados e a forma como são expostos mantêm relação com a realidade concreta dos estudantes, a ponto de mantê-los interessados? As crianças têm tido tempo suficiente para brincar livremente de forma a explorar outras dimensões do seu desenvolvimento, que não apenas o cognitivo? Ainda: elas têm sido consideradas em suas particularidades e individualidades, e não apenas com base nas expectativas sociais impostas pelo tempo da sociedade capitalista, que exige certos resultados em um curto espaço de tempo?

Assim, seguindo uma linha teórica crítica acerca não apenas do TDAH, mas da biologização das questões escolares no geral, entendemos que esse número expressivo de crianças diagnosticadas com tal transtorno - assim como com outros, como o TOD e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) - é expressão da lógica medicalizante que opera na educação e na sociedade. Lógica esta que, segundo Moysés e Collares (1992, p. 32) “escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida.”. Emaranhada em nossas relações sociais e introjetada em nossa cultura está, portanto, uma concepção que estagna o olhar e a compreensão apenas na aparência dos fenômenos, desviando a atenção da sua essência, daquilo que são as verdadeiras causas dos problemas, os quais aparecem nas escolas disfarçados de “sintomas” e são caracterizados como transtornos a serem tratados com medicamentos.

É válido ressaltar que, embora nos últimos anos a patologização da educação venha se expressando em grande medida através dos diagnósticos de

³ As funções psicológicas superiores são funções específicas dos seres humanos (tais como a atenção voluntária, o autocontrole da conduta, a memória voluntária, a formação de conceitos, a fala), as quais não se desenvolvem de forma natural e espontânea, mas sim através da mediação com um outro ser humano mais experiente. Uma dessas formas de mediação se dá pela educação escolar, a qual deve ser sistematicamente planejada e orientada para o desenvolvimento destas funções (Vigotski, 2010; Martins, 2023).

TDAH, TOD e TEA, essa forma de manifestação da lógica medicalizante foi se atualizando ao longo da história da educação escolar nos moldes do sistema capitalista. Muito disso deveu-se ao próprio processo de desenvolvimento das instituições escolares atreladas aos discursos médicos, como explicitado por Stephanou (2006), que destaca que “a discursividade médica não deixa dúvidas: a medicina produziu saberes sobre a prática educativa e formulou um determinado projeto de educação” (p. 8).

Cabe destacar o papel dos médicos enquanto primeiros especialistas a se ocuparem dos casos de dificuldade de aprendizagem quando, no final do século XVIII e durante o século XIX, desenvolviam-se as classificações dos “anormais” primeiramente nos hospitais e, logo, transpostas para as escolas com vistas a classificar as crianças que não conseguiam acompanhar os demais - “anormais escolares” - e, a partir disso, identificar anormalidades orgânicas que explicassem este fracasso (Patto, 1990/2022). Segundo a autora, a principal contribuição para as explicações dos rendimentos escolares desiguais deu-se pelos instrumentos de avaliação das aptidões, desenvolvidos em grande medida por psicólogos que buscavam medir “com objetividade e precisão, as verdadeiras aptidões das pessoas, independentemente das influências ambientais, entre elas as de natureza socioeconômica.” (Patto, 1990/2022, p. 91). Ademais, no início do século XX, as causas das dificuldades de aprendizagem escolar que antes eram buscadas em anormalidades genéticas e orgânicas passaram a ser investigadas em desajustes ocasionados pelo ambiente sociofamiliar, incluindo causas físicas, emocionais, intelectuais e de personalidade (Patto, 1990/2022). É nessa época em que, de acordo com a autora, a criança “anormal” passa a ser denominada de “criança problema” e na qual destaca-se o movimento de Higiene Mental Escolar, clínicas que, resumidamente, deveriam diagnosticar o mais precocemente possível os distúrbios de aprendizagem.

É possível compreender, portanto, que existe uma relação antiga entre a instituição escolar e os saberes médicos, a qual foi atualizando-se ao longo das décadas, também com a participação da psicologia. Foi, inclusive, do interior deste campo de saber - da psicologia escolar, mais especificamente - que surgiu um movimento de crítica a respeito das suas bases epistemológicas e da sua finalidade. Questionando-se a serviço de quê e de quem estariam em uma sociedade de classes, a compreensão individual acerca do fracasso

escolar tornou-se um dos temas centrais, a partir do qual deslocou-se o eixo de análise dos problemas de aprendizagem, centrados no indivíduo, para o processo de escolarização, incluindo, assim, a escola e o conjunto de relações que ali se estabelecem (Souza, 2010).

Apesar dos avanços, a autora demonstra como a lógica medicalizante permaneceu presente e, ainda, como por volta dos anos 2000 houve um retorno das explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo da educação, tendo em vista o fortalecimento da genética, da neurologia e da neuropsicologia. O retorno mantém-se presente de forma bastante expressiva e alarmante, como discurremos nas páginas anteriores. Scarin e Souza (2020), a partir de pesquisa motivada justamente pelo aumento excessivo de psicodiagnósticos nos últimos vinte anos, elaboraram uma Linha do Tempo⁴ que mapeia a evolução dos quadros diagnósticos referentes às dificuldades de aprendizagem. É possível observar o aumento em número destes diagnósticos, bem como a contínua escrutinação dos sintomas que os caracterizam, tornando-os cada vez mais abrangentes, ao mesmo tempo que minuciosos.

Além do expressivo retorno das explicações organicistas e o aumento significativo de diagnósticos relacionados a aprendizagem e ao comportamento das crianças nas escolas, bem como o uso desenfreado de medicamentos para tratá-los, desde o ano de 2020 temos vivido situações inesperadas e imprevisíveis devido ao surgimento de uma cepa de coronavírus nunca antes identificada em seres humanos - posteriormente nomeada SARS-CoV-2 - e que seria, em poucos meses, responsável pela Pandemia de Covid-19.

No momento da escrita deste capítulo, a situação é de maior tranquilidade graças ao desenvolvimento de vacinas que protegem a população das formas mais graves da doença. No entanto, após um período de praticamente dois anos de isolamento social, uso obrigatório de máscaras em todos os ambientes, suspensão de diversas atividades - inclusive, instituições de ensino -, mortes em decorrência não apenas da doença em si mas da má gestão do Governo Federal, dentre muitas situações que geraram medo, incerteza e angústia, ainda hoje observamos diversos impactos ocasionados por este período recente da história.

⁴ A Linha do Tempo dos DSM se encontra publicada na Biblioteca Virtual de Saúde - BVS PSI, no endereço: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/uploads/linha%20do%20tempo%20DSM/linha.html> .

Com o fechamento temporário das escolas para o ensino presencial, uma alternativa encontrada pelas instituições de ensino foi a utilização de tecnologias para transmissão das aulas e disponibilização das atividades. No entanto, a condução das estratégias educacionais frente à situação de pandemia ao longo deste período escancarou - ainda mais - a negligência do governo em relação a este setor da sociedade. De acordo com o Boletim nº 41 da Rede de Pesquisa Solidária (RPS) a educação foi uma das áreas mais afetadas e mais negligenciadas pelas políticas de contenção da pandemia (RPS, 2022). Ao final de 2020, por exemplo, apesar da implementação do ensino remoto no país, mais de cinco milhões de crianças e adolescentes de seis a dezessete anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o equivalente a 13,9 % da população desta idade no país (UNICEF, 2021).

Nesta mesma pesquisa, a Unicef apontou que algumas das principais dificuldades para a realização de atividades remotas por parte das crianças e adolescentes foram: falta de acesso à Internet ou baixa qualidade de conexão; falta de tempo dos adultos para acompanhar as atividades; falta de equipamento adequado e a necessidade de que as crianças e adolescentes se dedicassem a outras atividades da família como trabalhar e cuidar da casa. Como esperado, tais dificuldades apareceram com maior frequência em famílias mais vulneráveis, com faixa de renda de até dois salários mínimos e entre pessoas pretas ou pardas (UNICEF, 2021).

Outro ponto importante apresentado pela organização foi o aumento do uso de telas, por crianças e adolescentes de zero a dezessete anos, em momentos em que não estavam realizando atividades escolares, se comparado com o período anterior ao de pandemia, especialmente nas classes mais ricas - provavelmente, por terem maior acesso a dispositivos eletrônicos próprios. Cabe ressaltar que, embora o uso destes dispositivos traga benefícios tais como a facilidade de comunicação à distância, entretenimento e socialização de informações, seu uso em excesso e, no caso de crianças e adolescentes, sem a supervisão e/ou mediação de um adulto, pode trazer consequências negativas associadas ao desenvolvimento, à cognição, ao bem-estar físico e/ou psicológico (Domingues-Montanari, 2017; Neophytou; Manwell; Eikelboom, 2021).

Diante deste cenário, considerando ainda o afastamento do ambiente escolar e da convivência diária com professores e colegas, as crianças apresentaram algumas reações emocionais e alterações comportamentais

frequentes e esperadas frente a tudo o que ocorreu, tais como dificuldades de concentração, irritabilidade, medo, inquietação, tédio, sensação de solidão, alterações no padrão de sono e alimentação (Fiocruz, 2020). Sintomas de depressão, ansiedade, estresse e preocupação foram alguns dos principais impactos psicossociais observados em crianças e adolescentes durante o período de isolamento social (Santos, *et al.*, 2021).

Com o retorno ao ensino presencial, notícias veiculadas pela mídia e a atuação de profissionais da área da educação e da saúde vêm apresentando relatos acerca não apenas de sintomas de depressão e ansiedade nos alunos, como também do aumento de violência entre os mesmos. Em outros casos, nota-se estudantes que voltaram mais quietos e com maiores dificuldades de socialização. A partir do contato com profissionais de psicologia de diferentes regiões, também tem-se observado o aumento de alguns diagnósticos, especificamente de TDAH e TEA, destinados tanto a crianças da Educação Infantil como do Ensino Fundamental.

Interessante notar que ambos os transtornos em relação aos quais vêm-se observando aumento estejam relacionados, em grande medida, a aspectos do desenvolvimento das crianças os quais foram prejudicados em decorrência do isolamento social, tendo em vista que estes não se desenvolvem de forma espontânea, tal como defendido pelas concepções organicistas, mas sim através das relações sociais e das ações educativas sistematizadas e orientadas por um mediador mais experiente.

Tanto o TDAH quanto o TEA são classificados, de acordo com a 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), como transtornos do neurodesenvolvimento, “sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.” (APA, 2013, p. 31). De forma geral, os sintomas do TDAH referem-se a padrões persistentes de *desatenção* - como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização -, *hiperatividade* - como atividade motora excessiva quando não apropriado, remexer, batucar e conversar em excesso - e *impulsividade* - ações que não são premeditadas e com elevado potencial para dano à pessoa, podendo ser reflexo da incapacidade de postergar gratificações, e também se manifestar como intromissão social (APA, 2013). O TEA, por sua vez, possui como características essenciais do transtorno “prejuízo persistente

na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.” (p. 53).

Mesmo antes da pandemia, estudos críticos em relação à medicalização vinham apresentando as falhas da sociedade e do sistema educacional brasileiro no que diz respeito à promoção do desenvolvimento de comportamentos como os descritos acima. Sendo assim, em um contexto no qual as crianças são afastadas da escola, local de promoção do ensino sistematizado responsável por contribuir para o desenvolvimento de tais comportamentos e no qual ocorre, em geral, o contato diário com seus pares e o desenvolvimento da socialização, torna-se possível o questionamento acerca da precisão destes diagnósticos.

Não raros têm sido os relatos de profissionais que recebem crianças com queixas escolares e que não incluem em suas análises o período de pandemia. Continua-se, portanto, ignorando a manifestação concreta do fenômeno em uma determinada situação e/ou relação, focando apenas no comportamento como sendo da criança, isoladamente, como apontado por Souza (1996). Apesar das inúmeras contribuições para uma visão e atuação críticas perante as questões escolares, de forma que estas sejam compreendidas e solucionadas de forma coletiva, e não individual e patologizante, muitos psicólogos continuam desempenhando práticas que coadunam com uma concepção individualizante de produção do fracasso escolar e com uma visão biologizante a respeito dos problemas de aprendizagem, tal como identificado por Guaragna e Asbahr (2022).

Ao se observar continuamente o aumento de crianças diagnosticadas com os ditos transtornos, aliado aos relatos que desconsideram a ocorrência da pandemia bem como à lógica medicalizante presente na sociedade, faz-se importante questionar se tais comportamentos identificados nas crianças são, de fato, sintomas de transtornos orgânicos ou apenas formas de enfrentamento às situações concretas da realidade social. Isto, pois, compreendendo-se o homem enquanto ser cultural e social, entende-se que para que possa desenvolver suas funções psicológicas superiores ele necessita se apropriar dos signos da cultura, o que se dá através da mediação de outros seres humanos (Eidt; Tuleski, 2010). Ademais, é importante “considerar a *qualidade* das mediações e os signos e instrumentos culturais a que o sujeito teve *acesso* no percurso de seu desenvolvimento. [...] Neste sentido, destaca-se a importância

da educação e do ensino sistematizado [...]” (Leite; Tuleski, 2011, p. 115, grifos nossos).

Compreende-se, portanto, que não é possível avaliar as queixas escolares - tais como dificuldades de aprendizagem, de socialização, de manter a atenção na aula e nas atividades, comportamentos violentos e hiperativos, dentre outros - de forma adequada sem incluir nessas avaliações os processos de escolarização e as situações vivenciadas durante o período de pandemia e de isolamento social. Se não foram ofertadas às crianças as possibilidades de desenvolvimento da atenção voluntária, do controle do próprio comportamento, de habilidades de interações sociais, de cumprimento de regras, dentre outras, como exigir que apresentem tais comportamentos na escola? A desconsideração de tais contextos incorre no risco de um sério aprofundamento da medicalização da educação - a qual é alarmante e urgente - transformando comportamentos em sintomas a serem tratados com medicamentos apenas por não se encaixarem nas exigências e nos padrões estabelecidos como ideias para o sistema capitalista e para a lógica neoliberal.

A contribuição da pauta neoliberal para a patologização da educação

Desde a década de 1990, as políticas públicas implementadas na América Latina têm sido pautadas pelos pressupostos neoliberais, que limitaram a ação do estado e fomentaram as parcerias público-privadas com interesses mercadológicos. No Brasil, estas políticas foram chamadas de Nova Gestão Pública (NGP) e tinham o objetivo de modernizar o país e torná-lo mais competitivo no cenário mundial. O ideário neoliberal visa a redução da intervenção estatal e o estímulo à liberdade do mercado como regulador da economia, incentivando o estado mínimo e a interferência do setor privado nas ações governamentais, principalmente nos gastos públicos e na privatização de todos os setores estatais (Pereira, 1998; Gaspar, 2015). Com a promessa de melhorar a qualidade dos serviços, otimizar os recursos financeiros do estado e reduzir a pobreza, a lógica empresarial foi transferida para as instituições públicas que atendem a maior parcela da população.

Segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, lançado pela Unesco em 1996, a educação é fundamental para o crescimento econômico. Este documento norteou as reformas educacionais e as políticas públicas a partir deste período, e disseminou “concepções

interacionistas de desenvolvimento humano e de aprendizagem” alinhadas com os pressupostos econômicos que fomentaram a formação de pessoas para atender às necessidades do mercado (Digiovanni; Souza 2014, p.48). A lógica predominante dos interesses privados passou a exaltar as “capacidades e competências” que as pessoas devem atingir “no mercado educacional” (Saviani, 2013, p. 430). Na concepção de Saviani (2013), a educação voltada ao desenvolvimento de competências visa a promoção de comportamentos adaptáveis às necessidades criadas pela sociedade capitalista, principalmente para competir por vagas de trabalho cada dia mais escassas. O autor explica que as competências cognitivas promovem a adaptação dos estudantes às necessidades materiais e as socioemocionais, aos comportamentos sociais.

Para materializar as políticas neoliberais na educação, foram difundidas práticas de avaliação padronizada, análise de dados, eficiência na gestão com vistas à melhoria dos resultados. A inserção de metas a serem atingidas pelas escolas e de um sistema de bonificação por resultados para os educadores foram formas de incentivo à criação de um sistema educacional que exalta o produto e não o processo (Saviani, 2013; Oliveira, 2015; Goulart; Pinto; Camargo, 2017). Esta concepção economicista de educação deu origem a uma cultura de competição por resultados, ranqueamento das escolas e meritocracia entre os educadores, esvaziando de sentido o processo de ensino e aprendizagem e a possibilidade de emancipação humana. Como afirma Patto (1990/2022), a escola pública sofre com os procedimentos empresariais, pois os estudantes não são vistos como sujeitos, mas como objetos. São classificados, reciclados, recuperados, remanejados, manifestando a coisificação do ser humano. Há uma burocratização hierárquica que inicia nas secretarias da educação, passa pelos educadores e chega nos alunos e suas famílias, que são responsabilizados pelo fracasso escolar.

As políticas educacionais criadas a partir deste período, prometiam a inclusão e a emancipação social, mas cumpriram parcialmente as metas de ampliação do acesso a todos os níveis educacionais e não garantiram a sua universalização nem a qualidade educacional. É neste sentido que Saviani (2013) aponta a face da “inclusão excludente” destas políticas, que embora tenham expandido o tempo de permanência das crianças e jovens na escola, não conseguiu efetivar a aprendizagem, o que promoveu a sua exclusão do mercado de trabalho e da atuação crítica na sociedade.

É importante resgatar o papel social da escola, que é a instituição responsável pela socialização dos saberes produzidos pela humanidade e tem um papel vital no desenvolvimento humano e na emancipação social dos indivíduos (Saviani, 2011). É na escola que os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre a realidade concreta e se apropriar dos conhecimentos científicos, além de conviver com a diversidade de ideias, culturas e opiniões, o que contribui muito na formação cidadã das crianças e jovens.

O padrão de educação imposto pelas políticas neoliberais não tem promovido o desenvolvimento humano. Ele tem fomentado a competição, o desrespeito, a exclusão, a alienação social, a patologização dos estudantes, preparando-os para acomodarem-se às imposições do capitalismo e servir ao mercado como trabalhadores resignados e resilientes. Aqueles que não se adaptam a este padrão são patologizados, estigmatizados e excluídos da escola, perdendo o direito constitucional a uma educação de qualidade.

As políticas neoliberais na educação pública do estado de São Paulo

Desde a década de 1990, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc SP) tem materializado as políticas orientadas pela NGP. Essas políticas são impostas à rede, de aproximadamente 5100 escolas, sem a participação da comunidade escolar na sua construção. Todos os gestores que assumiram a pasta nas últimas décadas, imprimiram um avanço no controle das práticas escolares com a interferência de institutos privados, financiados pelo capital, que passaram a organizar as atividades pedagógicas e administrativas, bem como o currículo, a formação dos educadores e as avaliações de desempenho. As atividades escolares são planejadas e disponibilizadas às escolas por meio de plataformas digitais destinados aos gestores, professores e alunos, sendo monitoradas pelo sistema digital de gestão da Seduc.

A cultura de gerenciamento por meio de avaliações, resultados, metas a serem atingidas e controle dos dados educacionais foi incorporada à rotina das escolas. Os educadores são avaliados por um modelo de gestão de desempenho de competências profissionais; os estudantes pelas competências acadêmicas, que abarcam as cognitivas e as socioemocionais, e as escolas são ranqueadas pelas metas alcançadas. Embora a promessa da Seduc esteja voltada à formação integral e ao desenvolvimento da autonomia dos educandos, as suas estratégias não consolidam essa promessa, pelo contrário, elas promovem

uma formação simplificadora, reducionista, acrítica e alienadora, cultivando a desumanização, o controle dos comportamentos, a patologização das pessoas, estigmas, preconceitos e violência nas escolas.

Conforme já mencionado, a escola é a instituição privilegiada para promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e preparar as crianças e jovens para exercer a cidadania de forma crítica e participativa, mas as políticas neoliberais implementadas na educação têm estimulado práticas de ensino e disciplinamento que reforçam a homogeneização dos comportamentos e a exclusão daqueles que não correspondem ao padrão esperado, cerceando as possibilidades de desenvolvimento e de participação social.

Nos últimos anos, a Seduc – SP criou programas que corroboram com a visão patologizante e excludente dos estudantes, como os Programas Conviva⁵ e Psicólogos da Educação⁶. O Conviva foi concebido para melhorar a convivência nas escolas, com a implantação de espaços dialógicos para discussão e proposta de encaminhamentos aos problemas cotidianos, diminuir os conflitos e os casos de violência, além de melhorar a segurança nas escolas da rede. Com a mudança de gestão no programa, que ocorreu com a chegada do novo Secretário, as ações voltadas à convivência foram deixadas de lado e iniciou-se um processo de formação dos educadores para tratarem da saúde mental dos alunos, como agressividade, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, ansiedade, dentre outros. Em parceria com uma faculdade de enfermagem e financiamento de um instituto vinculado ao setor privado, foram oferecidos cursos e materiais orientadores aos profissionais da rede, promovendo a exclusão do caráter pedagógico da educação e adentrando no campo da saúde (Fodra; Souza, 2022).

O programa Psicólogos da Educação foi apresentado pelo Secretário da Educação na mídia, sem nenhuma consulta ou articulação com os técnicos da secretaria. Por meio de um pregão eletrônico, a empresa vencedora contratou psicólogos para trabalharem remotamente com as escolas, com a incumbência

⁵ [1] PROGRAMA CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar - Resolução nº 48, de 1-10-2019 - Acesso em 22-02-2023.

⁶ PROGRAMA PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO. <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-inicia-o-programa-psicologos-na-educacao-partir-desta-quarta-feira-17/> - Acesso em 22-02-2023.

de atender os educadores e estudantes em todas as suas necessidades, que poderiam abranger as dificuldades de aprendizagem, atendimento clínico, promover a justiça restaurativa e apoiar o trabalho pedagógico das equipes escolares no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos alunos. Psicólogos de qualquer região do país poderiam atuar no programa, mesmo aqueles que não têm formação em Psicologia Escolar e/ou que não conhecem o contexto da escola atendida (Amaral; Fodra; Souza, 2023, no prelo).

A Lei Federal 13935/2019, prevê a presença de psicólogos escolares e assistentes sociais nas escolas públicas, para apoiar as questões pedagógicas como aprendizagem, inclusão e convivência, articulando-se com as instituições da rede de proteção: saúde, assistência social, direitos humanos e da justiça, conforme previsto no documento orientador construído pelo Conselho Federal de Psicologia em parceria com as entidades de Psicologia Escolar e Assistência Social (p. 29-30). Não cabe ao psicólogo escolar o atendimento clínico, mas o encaminhamento dos casos identificados como necessários às instituições de saúde no entorno da escola. Esta legislação foi totalmente ignorada pela Seduc - SP na concepção destes programas, já que reforçou a discussão dos temas relacionados à saúde em detrimento dos pedagógicos. A contratação dos psicólogos ocorreu por meio de uma empresa prestadora de serviços de psicologia contratada via pregão⁷. Os psicólogos participantes do programa têm que pagar para utilizar a plataforma de atendimento às escolas e não possuem nenhum vínculo empregatício com a Seduc, caracterizando a uberização das relações de trabalho. O Sindicato dos Psicólogos e outras instituições relacionadas à psicologia ingressaram com um processo judicial a fim de impedir o pregão (Ação Civil Pública, autos nº 1060374-05.2020.8.26.0053), que foi rejeitado pela justiça.

A exploração do trabalho e a oferta de serviços precários, que não atendem às efetivas necessidades da educação, tornou-se uma prática constante na rede pública estadual paulista, materializando a pauta neoliberal orientada pela NGP. Essas políticas neoliberais podem ser consideradas como uma violência contra a escola, pois têm promovido o sucateamento das suas atividades pedagógicas e infraestrutura (Ristum, 2010). A redução dos

⁷ O pregão consiste em uma modalidade de contratação de serviços que ocorre via disputa de valores apresentados pelas empresas participantes.

recursos financeiros, o aumento do número de alunos nas salas, a cobrança por resultados, a redução dos salários e as perdas dos direitos dos educadores – que no caso de São Paulo foram ampliadas nos últimos anos – além dos programas desumanizadores, que reforçam a objetificação e a patologização dos indivíduos, são fatores que caracterizam a violência do próprio estado contra a escola.

As políticas públicas intersetoriais são uma solução?

Ao apresentar as graves dimensões que constituem nos dias de hoje o fenômeno da medicalização, temos que nos perguntar: como enfrentar essa realidade? Que estratégias precisaremos construir para que os questionamentos presentes sobre o tema, quer nas áreas da educação, da psicologia ou da farmácia, representadas pelas autoras deste artigo, dialoguem com setores da saúde e da educação?

Se analisarmos do ponto de vista das conquistas sociais, veremos que constituir políticas públicas para responder às necessidades da sociedade tornou-se um ganho significativo, possibilitando o processo de universalização do acesso à educação, à saúde, à assistência, à garantia de direitos. Mas o que ainda precisamos enfrentar é a concepção de infância e de adolescência presente na sociedade brasileira e, portanto, nos processos educativos, de saúde e de assistência. Tal concepção se encontra fortemente marcada por uma visão biologicista, centrada no conceito de normalidade, de higienismo e de controle de condutas. Ainda hoje, se espera que a criança escolarizada seja quieta, obediente, cumpridora de tarefas e que tenha internalizado determinadas regras e normas baseadas no controle do adulto sobre seu comportamento. Como bem analisa o psiquiatra Jurandir Freire Costa em seu importante trabalho intitulado *Violência e Psicanálise* (1986), há um “tipo psicológico ordinário” constituído socialmente e que se manifesta nas expectativas dos educadores e dos profissionais de saúde a respeito do comportamento humano. Essa relação epistêmica, de um conhecimento produzido seja pela sociedade, seja pelos profissionais que nela atuam, é centrada em um modelo biologizante e que define previamente as ações humanas, classificando-as em tipologias e em patologias, à medida que se afastam de determinados padrões, tidos como “normais”. Um exemplo claro dessa classificação encontra-se no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM de onde se origina uma das Escalas utilizadas para diagnosticar os supostos transtornos mentais,

como a SNAP IV - Swanson, Nolan, and Pelham Rating Scale. Nesta escala, podemos identificar o conjunto de comportamentos esperados para uma criança e para um adolescente, independentemente de sua faixa etária, de sua cultura, de sua história, desconsiderando, inclusive, suas fases/estágios de desenvolvimento humano (Scarlin; Souza, 2019, p. 231).

Em pleno século XXI, estamos nos referindo a esses temas, depois de termos conquistado inúmeros direitos civis centrados nas questões da deficiência, de gênero e explicitado que a diversidade humana é visível e necessita ser compreendida e incluída em todas as suas dimensões. Esse importante ganho social se materializa em políticas públicas que criaram importantes dispositivos e instrumentos para o apoio e a melhoria da qualidade de vida e do processo educativo. Como avançar? Como ampliar tais conquistas e dar respostas que sejam de fato novas condições de vida e de desenvolvimento humano?

Uma das discussões presentes hoje no âmbito educacional e da psicologia escolar está na constituição de estratégias coletivas que venham a explicitar a dominação, a violência, o racismo estrutural e que possam abrir caminhos para que práticas inclusivas, emancipatórias e de participação sejam construídas nos espaços sociais, com destaque para a escola. Esses movimentos de resistência, de luta pelos direitos sociais necessitam de ações e práticas diárias, estabelecidas por meio da dialogicidade humana e da busca de objetivos comuns, de consensos que venham a beneficiar a todas, todos e todes.

Será fundamental que tais ações se façam presentes nas diversas áreas das políticas públicas de maneira a articular os diversos campos de atuação profissional, os diversos saberes e as diversas redes de proteção social. Essa articulação possibilita compreender os contextos sociais, políticos e educacionais de maneira integrada e somando forças para o enfrentamento de situações que afetam todos esses campos sociais e todas as pessoas que os habitam.

Como analisam Tourinho e Souza (2021),

Então, o possível desafio a ser enfrentado pela Psicologia Escolar pode ser essa compreensão de intersetorialidade das políticas públicas, não só no contexto macrossocial das relações de produção capitalista, mas, e principalmente, na sua atuação no contexto microssocial, como forma

de enfrentamento das relações de poder, sobretudo, atuando em um cenário que exige uma abordagem crítica de intersetorialidade e de políticas públicas, orientada por uma postura ético-política do psicólogo escolar que seja transversal a sua atuação. Transversal pela perspectiva ética, quando busca refletir sobre os valores que orientam a ação sua ação profissional (concepção de homem, natureza, história, poder etc.), e, transversal pela perspectiva política, quando atua pela construção de estratégias no campo democrático, aproximando-se dos interesses e necessidades da classe subalterna (p. 91-92).

Embora a análise das autoras se refiram à Psicologia Escolar, considera-se que este desafio se faz presente para todos os segmentos profissionais que estão diretamente atuando no campo da educação, da saúde, da assistência, da cultura, do esporte e da garantia de direitos. O processo de medicalização se fortalece na correlação de forças em que a desumanização, o afastamento das artes, da cultura é ampliado. Quanto mais nos aproximamos de nossas raízes históricas, ancestrais, humanas, artísticas e culturais mais teremos os elementos para constituir uma sociedade emancipatória, libertária, participativa e com justiça social. Portanto, a inserção de políticas intersetoriais contribuirá para a melhoria das condições de vida, de educação e de trabalho na relação com concepções de sociedade que sejam pautadas na garantia de direitos constitucionais, libertando-nos, cada vez mais, das estruturas racistas, excludentes, discriminatórias e violentas. A constituição de uma atitude visando a emancipação humana é um ato político e coletivo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, T. P.; FODRA, S. M.; SOUZA, M. P.R. As políticas educacionais e o programa Psicólogos na Educação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-SP). **Anais do XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, 2022. No prelo.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5**. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **O que é TDAH**. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BONFIM, J. R. A. **Análise da prescrição de fármacos não constantes da Relação Municipal de Medicamentos Essenciais do município de São Paulo, 2008-2013**. Tese (Doutorado em Ciências) – 2015. Universidade de São Paulo. DOI 10.11606/T.6.2015.tde-17092015-084444. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-17092015-084444/es.php>. Acesso em 27 fev. 2023.

BRAGA, S. G. **De medicações a mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017. DOI 10.11606/T.47.2017.tde-10112017-094720. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112017-094720/pt-br.php>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRAGA, S. G. **Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos na escolarização**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011. DOI 10.11606/D.47.2011.tde-07112011-120816. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07112011-120816/pt-br.php>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). **Resolução de Diretoria Colegiada nº 71, de 22 de dezembro de 2009**. Estabelece regras para a rotulagem de medicamentos. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2009/res0071_22_12_2009.html#:~:text=Estabelece%20regras%20para%20a%20rotulagem,Regulamento%20aprovado%20pelo%20Decreto%20N%C2%BA. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Consultas Medicamentos**, 2023. Disponível em: <https://consultas.anvisa.gov.br/#/medicamentos/2599200126855/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Sistema Nacional** de Gerenciamento de Produtos Controlados – SNGPC. Dicionário de Dados – Painéis Gerenciais de Dados Públicos de Medicamentos Industrializados, 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMjU0ZmY3YTktMzMwNy00MDRkLTk4MGItMWFjYzZM0MzMwNDMwIiwidCI6ImI2N2FmMjNmLWZjZjMtNGQzNS04MGM3LWI3MDg1ZjVIZGQ4MSJ9>. Acesso em 20 nov. 2020.

CALIMAN, L. V.; DOMITROVIC, N. Uma análise da dispensa pública do metilfenidato no Brasil: o caso do Espírito Santo. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 23, n. 3, p. 879-902, set. 2013. DOI 10.1590/S0103-73312013000300012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/Xh73CMcdm6swQ57JNnpT76r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CONRAD, P. **The Medicalization of Society**: on the transformation of human conditions into Treatable Disorders. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica. 2º ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

COSTA, J.F. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. Políticas públicas de educação, psicologia e neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, [S. l.], v. 13, n. 24, p. 47-60, 2014. DOI: 10.11606/issn.1676 6288.prolam.2014.88777. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/88777>. Acesso em: 15 fev. 2023.

DOMINGUES-MONTANARI, S. Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. **J. Paediatr. Child Health**, v. 53, n.4, p. 333-338, 2017. DOI 10.1111/jpc.13462. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jpc.13462>. Acesso em: 28 fev. 2023.

EIDT, N. M. ; TULESKI, S. C. . Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 121-146, jan. 2010. DOI 10.1590/S0100-15742010000100007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2023.

FIOCRUZ. **Crianças na Pandemia Covid-19**. 2020 Disponível em: https://www.fiocruzbrasil.br/fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as_pandemia.pdf.

MACHADO, A. M. **Reinventando a avaliação psicológica**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996. DOI 10.11606/T.47.1996.tde-26112013-110134. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-26112013-110134/pt-br.php>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2023, cap. 1, p. 13-34.

MENDOZA, A. N. T. **Escolarização em diagnóstico: crianças em concreto**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2014. DOI 10.11606/D.47.2014.tde-12112014-114038. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12112014-114038/pt-br.php>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Entre 5% e 8% da população mundial apresenta** Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. Brasília 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entre-5-e-8-da-populacao-mundial-apresenta-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos “includos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011, p. 103-153.

FODRA, S. M.; DE SOUZA, M. P. R. Convivência escolar como política pública no estado de São Paulo. **Revista on line de Política e Gestão**

Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022092, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16952. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16952>. Acesso em: 27 fev. 2023.

GASPAR, R. C. A trajetória da economia mundial: da recuperação do pós-guerra aos desafios contemporâneos. **Cadernos MetrÓpole** [online]. 2015, v. 17, n. 33., pp. 265-296. DOI 10.1590/2236-9996.2015-3312 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/rbnKdf7jR6gT3mLbcQmNgKG/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GOULART, D. C.; PINTO, J. M. R. & CAMARGO, R. B. de. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD-Educação Temática Digital**, 19, 109-133, mar. 2017. DOI 10.20396/etd.v19i0.8647797. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647797>. Acesso em 15 fev. 2023.

GUARAGNA, C. S.; ASBAHR, F. da S. F. Queixas Escolares e outros fenômenos das escolas a partir da Psicologia Histórico-Cultural: um estudo de metapesquisa. **Teoria e Prática da Educação**, Universidade Estadual do Maringá, v. 25, n. 1, p. 118-134, maio 2022. DOI 10.4025/tpe.v25i1.61560. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/61560>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GUARIDO, R. Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 27-40.

ITABORAHY, C.; ORTEGA, F. O metilfenidato no Brasil: uma década de publicações. **Temas Livres**, v.18, n.3, p.803-816, mar. 2011. DOI 10.1590/S1413-81232013000300026. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/SFLWkLhmbJHtWczFMp79xzQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 111-119, jan. 2011. DOI 10.1590/S1413-85572011000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572011000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2023.

LEITE, H. A. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2015. DOI 10.11606/T.47.2015.tde-03062015-120929. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03062015-120929/pt-br.php>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LEMOS, F. C. S. A Medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.**, v. 18, n. 3, p. 485-492, 2014. DOI 10.1590/2175-3539/2014/0183772. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HtkkcpC7d5LZZmjKb6xSMZx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LEMOS, F. C. S. *et al.* Resistências frente à medicalização da existência. **Fractal: Revista de Psicologia [Online]**, v. 31, n. 2, p. 158-164, 2019. DOI 10.22409/1984-0292/v31i2/5567. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/NZsRGYCTjP5JxYDWDGYHDzkt/?lang=pt#>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância Sanitária. Portaria nº 344, de 12 de maio de 1998. Aprova o regulamento técnico sobre substâncias e medicamentos sujeitos a controle especial. **Diário Oficial da União**, 1998. Disponível em: [http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[25754-1-0\].pdf](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[25754-1-0].pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução** de Diretoria Colegiada nº 96, de 17 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a propaganda, publicidade, informação e outras práticas cujo objetivo seja a divulgação ou promoção comercial de medicamentos. Disponível em: [http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM\[25754-1-0\].pdf](http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM[25754-1-0].pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: Cadernos CEDES. **O Sucesso escolar: um desafio pedagógico.** Campinas: Papirus, n. 28, 1992, p. 31-47.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da Ciência Médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.** 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

NEOPHYTOU, E.; MANWELL, L.A.; EIKELBOOM, R. Effects of Excessive Screen Time on Neurodevelopment, Learning, Memory, Mental Health, and Neurodegeneration: a Scoping Review. **Int J Ment Health Addiction**, v. 19, p. 724–744, 2021. DOI 10.1007/s11469-019-00182-2. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00182-2> Acesso em 28 fev. 2023.

NOVARTIS®. **Bula Paciente Ritalina®**. Disponível em: <http://www.portal.novartis.com.br/upload/imgconteudos/1518.pdf> . Acesso em: 18 fev. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. DOI 10.1590/ES0101-73302015152440. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 fev. 2023.

ORTEGA, F. *et al.* A Ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface Comunic., Saúde, Educ.**, v. 14, n. 34, p. 499-510, 2010. DOI 10.1590/S1414-32832010005000003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/qWBjS8FvKTpkKFgQxtnnnx/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990/2022. DOI: 10.11606/9786587596334. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/search?query=PATTO>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PEREIRA, L. C. B. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**. Ano 49, Número 1 Jan-Mar 1998. DOI 10.21874/rsp.v49i1.360. Disponível em: <https://revista.ena.gov.br/index.php/RSP/article/view/360> . Acesso em 23 fev. 2023.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **Nota Técnica** No. 22: Sem diretrizes para o ensino remoto e a volta às aulas, governo Federal repete na educação a tragédia da saúde. Milhões de crianças ficaram em casa sem atividades escolares e os mais pobres perderam até 50 dias letivos de aula. Quando vamos proteger as crianças e os adolescentes? 28 de agosto de 2020. Disponível em: http://oic.nap.usp.br/wp-content/uploads/2020/08/BoletimPPS_22_28agosto.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. *In.*: ASSIS, S. G. de (Org.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores.

Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Editora Fiocruz, 2010, pp. 65-93. ISBN 978-85-7541-330-2 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-05.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTOS, R. B.; ZAMBENEDETTI, G. Compreendendo o Processo de Medicalização Contemporânea no Contexto da Saúde Mental. **Salud & Sociedad Latin American Journal on Health & Social Psychology**, v. 10, n. 01, p. 22-37, 2019. DOI 10.22199/S07187475.2019.0001.00002.

SANTOS, L. C. *et al.* Impactos psicossociais do isolamento social por covid-19 em crianças, adolescentes e jovens: scoping review. **Revista de Enfermagem da UFSM**, [S. l.], v. 11, e 73, p. 1-19, 2021. DOI 10.5902/2179769265407. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/65407>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE 48/2019**: Institui o CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação. Publicada em 02/10/2019. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201910010048>. Acesso em 21 fev. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Editora Autores Associados, Campinas – SP, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, Campinas, 2013.

SCARIN, A. C. C. F.; SOUZA, M. P. R. Linha do Tempo dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtorno Mental: mapeando os diagnósticos referentes às dificuldades de aprendizagem (1953-2013). *In*: LEMOS, F. C. S. *et al.* (Org.). **Clínica Política, Arte e Cultura: subjetividades e a produção dos fascismos no contemporâneo**. 1º ed. Curitiba: CRV Editora, 2019, v. 8, p. 227-238.

SCARIN, A. C. C. F.; SOUZA, M. P. R. Medicalização E Patologização da Educação: Desafios à Psicologia escolar e Educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-8, 2020. DOI 10.1590/2175-35392020214158 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NK7KFMcM8Wb9fYrhQgpwj5c/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, M. J.; CASETTO, S. J.; HENZ, A. O. **O uso do cloridrato de metilfenidato em unidade infantil da rede pública de Santos**: Remediando

a desmedida? Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de São Paulo, *Campus* Baixada Santista, Santos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/47290>.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996. DOI 10.11606/T.47.2017.tde-12052017-150732. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12052017-150732/pt-br.php>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para explicar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-68.

STEPHANOU, M. Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. **Trab. educ. saúde**, v.4, n.1, p. 33-64, mar. 2006. DOI 10.1590/S1981-77462006000100004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/wTKjXHQScqMxKNdtjH58Mnj/?lang=pt#>. Acesso em: 28 fev. 2023

SZYMANSKI, M. L. S.; TEIXEIRA, A. Quando a queixa é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e40200, 2022. DOI: 10.26512/lc28202240200. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40200>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TAVARES, C. B.; RODRIGUES, L. Mapeando a medicalização infantil e o uso de psicotrópicos entre crianças na literatura brasileira. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 13, n.1, p. 61-75, jan./abr. 2022. DOI 10.21727/rm.v13i1.2730. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/2730>. Acesso em: 28 fev. 2023.

TESSER, C. D. Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde. **Interface Comunic., Saúde, Educ.**, v. 10, n. 19, p. 61-76, 2006. DOI 10.1590/S1414-32832006000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/3jv43rc8SjQ88GpPrZR3q6t/?lang=pt>. Acesso em: 20. out. 2021.

TOURINHO, M. B. A. C. ; SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: a transversalidade da proposta ético-política como desafio para a psicologia escolar. *In*: SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021, v. 1, p. 83-92. DOI: 10.11606/9786587596129. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/602/536/2035>. Acesso em: 28 fev. 2023.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F.; MENDONÇA F.W. (Orgs.) . **Orientações para pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar**. 1. ed. Paranaíba: EduFatecie, 2021. Disponível em: <https://editora.unifatecie.edu.br/index.php/edufatecie/catalog/book/45>. Acesso em: 28 fev. 2023.

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. **Abril**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023

VIGOSTKI, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora Ltda., 2010, p. 103-118.

Capítulo 4

Capítulo 4 - Direitos sexuais e reprodutivos de mulheres adolescentes para o UNICEF no Brasil de 2000 a 2020

*Cristina Simone de Sousa Reis
Elenilde Lucena de Souza Martins
Fernanda Teixeira de Barros Neta
Sueli Marques Ferraz
Jessica Lanne de Souza Silva Ikuma*

Introdução

Na literatura, existem muitos conceitos sobre o que é saúde da mulher, essas concepções impactam no tipo de assistência que a mulher irá receber e corroboram com a construção da visão sobre o seu próprio corpo, sua função e lugar na sociedade. De acordo com Coelho (2003), alguns destes conceitos partem de uma abordagem voltada apenas para as questões relacionadas à maternidade e tudo que envolve este tema, como por exemplo, o puerpério ou doenças que podem interferir na reprodução.

Ao longo dos últimos séculos, acompanha-se processos de dominação, opressão e violências diversas quanto às vidas das mulheres. Também é evidente que os preconceitos de gênero, o sexismo, a medicalização dos corpos das mulheres, a disciplina na docilização dos corpos e a biopolítica na regulação da vida dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres é uma questão social, política, econômica, cultural, subjetiva e histórica relevante na sociedade contemporânea a ser analisada e desnaturalizada (Foucault, 1988).

Há abordagens que consideram a saúde da mulher em um aspecto complexo e amplo, para além do biológico e do médico-psicológico, levando em conta questões de gênero e os direitos sexuais, abandonando a ideia de que a mulher só precisa de assistência à saúde se for exercer a função materna, compreendendo-a, assim, em uma perspectiva integral. As mulheres eram “educadas para a virgindade, para o casamento monogâmico, para a maternidade, para os cuidados da família, enfim, para a passividade e o silêncio” (Rago, 2008, p. 15).

A instituição da maternidade assim se consolida como uma das égides do modelo patriarcal moderno colonial

cristão e que se sustenta não apenas por iniciativas repressoras e violentas (criminalização do aborto e da contracepção, controle estatal da natalidade, punição simbólica e física de mulheres inférteis, casamentos forçados, violência sexual), mas que, principalmente, está sustentada por discursos de poder produtivos que valorizam (Gonzaga e Mayorga, 2019, p. 64).

Atualmente, os direitos reprodutivos e sexuais são reconhecidos como parte dos direitos humanos, compreendidos como direitos fundamentais que devem ser garantidos a todos e todas, a fim de diminuir as desigualdades e garantir o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2010). Na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), que aconteceu no Cairo, em 1994, definiu-se o conceito de direitos reprodutivos da seguinte forma:

A saúde reprodutiva é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não simples a ausência de doença ou enfermidade, em todas as matérias concernentes ao sistema reprodutivo e a suas funções e processos. A saúde reprodutiva implica, por conseguinte, que a pessoa possa ter uma vida sexual segura e satisfatória, tenha a capacidade de reproduzir e a liberdade de decidir sobre quando, e quantas vezes o deve fazer. Implícito nesta última condição está o direito de homens e mulheres de serem informados e de ter acesso a métodos eficientes, seguros, permissíveis e aceitáveis de planejamento familiar de sua escolha, assim como outros métodos, de sua escolha, de controle da fecundidade que não sejam contrários à lei, e o direito de acesso a serviços apropriados de saúde que dêem à mulher condições de passar, com segurança, pela gestação e pelo parto e proporcione aos casais a melhor chance de ter um filho sadio' (CIPD, 1994, p. 62).

Esse conceito está relacionado também à definição de direitos sexuais, uma vez que a reprodução biológica é uma possível dimensão da sexualidade humana e dos efeitos do seu exercício. Diferentemente da concepção dos direitos reprodutivos, mas não obstante, existem os direitos sexuais também que podem ser relacionados sem causalidade. Este campo da existência, por sua vez, engloba muitos outros aspectos para além da reprodução, pois busca garantir a expressão da sexualidade na tensão com preconceitos, violência

e discriminação, atentando para a diversidade na orientação sexual, para a garantia do acesso à saúde, atendimento humanizado e de qualidade para que as pessoas possam usufruir de uma vida sexual satisfatória e benéfica (BRASIL, 2018). Todavia, o que seria esta vida assim definida e concebida?

A concepção de sexualidade de cada indivíduo é formada ao longo da vida, desde a infância, sendo influenciada por fatores biológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos e psicológicos (Brasil, 2016). Partindo desse pressuposto, observa-se que existem muitas ações e projetos voltados para a educação sexual e reprodutiva de crianças e adolescentes que pretendem garantir os direitos desses sujeitos, tais como: as práticas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que teve sua instalação no Brasil na segunda metade da década de quarenta do século XX e foi ampliada após a Constituição Federal de 1988, sobretudo, a partir de 1990, trazendo pautas específicas e, dentre elas, a questão da sexualidade, do sexo, dos direitos sexuais e reprodutivos na relação com as vidas de crianças e adolescentes.

Porém, como é feita esta educação sexual e de que modo o UNICEF pensa este tema é um ponto relevante deste trabalho, na medida em que, inicialmente, podemos verificar a concepção higienista e biologizante dos direitos sexuais e reprodutivos das adolescentes em análises iniciais de um estudo exploratório feito com os relatórios desta agência multilateral para montar este pré-projeto de doutorado. A consulta foi feita no site na internet do UNICEF-Brasil, em acesso público e aberto.

A adolescência, desde o final do século XIX, passou a ser vista como fase da vida marcada por negatividade, infelizmente, sendo concebida como momento de turbulência, explosão de hormônios e conflitos, rebeldia, problemas com drogas e complicações ligadas à sexualidade e ao sexo em risco, além de perigos vinculados à infrações e desvios sociais (César, 2008). Para Altmann (2007), ao se falar em sexualidade na adolescência e saúde sexual, a discussão segue para uma problemática central: a gravidez na adolescência, como se a sexualidade nesta faixa etária se resumisse a aprender sobre métodos contraceptivos e a prevenção de uma possível gravidez precoce. Vale salientar que não existe uma mulher adolescente unidimensional, universal e sim mulheres adolescentes diversas, diferentes, singulares e que trazem em seus corpos e existências marcadores de raça/etnia, classe, territórios, faixas etárias etc. Estes marcadores trazem um analisador chamado de interseccionalidade para a metodologia como categoria de estudo também.

A interseccionalidade sugere que raça traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica [...] permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem (Akotirene, 2019, p.36-38).

De acordo com Foucault (1988), em um dado momento da história, no século XIX, o crescimento da população tornou-se um problema político, pois este aumento pode demandar do Estado mais investimento econômico em vários setores. Assim, as práticas de governamentalidade passam por transformações com isso surge o que Foucault define como biopolítica, esta “faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e torna o poder-saber um agente de transformação da vida humana” (Foucault, 1988, p. 134). Ou seja, controlar corpos e condutas não seria tarefa fácil e simples e por esse motivo as práticas de poder estariam também atreladas aos saberes. A relação saber, poder e subjetivação esteve entre os principais focos dos estudos de Michel Foucault.

A partir dessa perspectiva, a relação entre investimento em políticas que garantam os direitos reprodutivos, com foco em métodos contraceptivos e prevenção de gravidez precoce, tem suas raízes no controle populacional e não de fato em uma real melhora nas condições de vida ou análises mais profundas dos problemas sociais, como por exemplo, questões de raça, classe e gênero. Para Lemos et. al (2015), esse controle sobre os corpos das mulheres se dá através da biopolítica, e atravessa os discursos que tentam docilizar, ensinar como pensar, agir, sentir, se relacionar e, além disso, atribuir às mulheres a responsabilidade de dar conta das demandas que envolvem a concepção de um filho, desde a educação da criança até uso de métodos contraceptivos. Foucault (1979, p. 136):

Foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O “direito” à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o “direito”, acima de todas as opressões

ou “alienações”, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser [...].

Diante disso, Foucault fala sobre a relação dos saberes e do poder como uma forma de controlar normas e condutas sociais. A partir deste plano analítico, que foi definida a genealogia. Esta, por sua vez, visava mover saberes que foram desqualificados pela História tradicional e pouco acessados pela sociedade, ou seja, trazer em cena os saberes locais e realizar a insurreição das verdades sujeitados por poderes disciplinas e biopolíticas (Foucault, 1979; 1988). Por essa questão, pode-se dizer que a genealogia seria uma História não linear, contada a partir de atravessamentos de diferentes épocas, descontínuas e múltiplas.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), fundado em 1945, através de uma grande influência política e social no Brasil, visa promover ações educativas e projetos com o intuito de diminuir as desigualdades sociais e garantir os direitos das crianças e adolescentes. É possível conferir essas práticas, pesquisas e tudo que este órgão promove a partir dos seus relatórios diversos, tanto os anuais quanto os boletins e outras publicações realizadas pela referida agência multilateral.

De acordo com Lemos et. al (2013) é necessário criar problematizações acerca destes relatórios oficiais elaborados e publicados pelo UNICEF, pois são sempre pautados em dados estatísticos e econômicos, com representantes quase sempre economistas, principalmente nos chamados países em desenvolvimento, como o Brasil. São colocados em jogo saberes muito mais políticos, com o intuito de se estabelecer um poder sobre os corpos e de controle social.

Um documento é formado por tramas, multiplicidades de forças, redes complexas de relações e tensionamentos os mais diversos. É possível estudar os documentos para problematizar práticas de saber, de poder e de subjetivação no presente pela História cultural, por meio de apropriações dos trabalhos de Michel Foucault e de historiadoras e psicólogas de diferentes áreas afins. Manejar e selecionar as fontes históricas é forjar uma analítica dos exercícios de poder e resistências na atualidade em termos da processualidade dos modos de produção das subjetividades contemporâneas e dos marcadores que acompanham o campo da garantia dos direitos, especialmente, das mulheres adolescentes, no Brasil, de acordo com o UNICEF.

O UNICEF e a subjetivação pela medicalização da sexualidade

Este capítulo traz também uma visão política para a psicologia, uma vez que diante das demandas sociais, não pode se ater a um discurso neutro e despolitizado. Altmann (2007), aponta que a gravidez na adolescência não é apenas uma questão de interesse individual. O interesse do Estado se dá muito mais sobre as consequências que a demanda populacional pode gerar, do que o “drama” que essas adolescentes passam, nas palavras da autora. Além disso, pode-se observar nos relatórios da Unicef de 2006 a 2012, que uma de suas práticas está voltada para ações educativas em escolas, por meio do programa Saúde e Prevenção nas Escolas, onde há a capacitação de profissionais para educação de adolescentes sobre os assuntos HIV/aids e gravidez precoce.

Ora ou outra versam sobre os temas sexualidade/direitos reprodutivos. Isso demonstra o papel que a escola desempenha na educação sexual de jovens e adolescentes. As taxas de natalidade, de mortalidade, de procriação, de doenças sexualmente transmissíveis, de estupros, de gravidez por faixa etária, de abortos, os métodos contraceptivos, as relações sexuais dissidentes, as chamadas perversões e psicopatias, as taxas de casamento e união sem casamento, a orientação sexual e as mudanças de sexo entre outras são aspectos bastante discutidos e problematizados no âmbito da colocação do sexo em discurso e dos dispositivos de controle dos corpos (Foucault, 1988).

Para Altmann (2003), quando esse assunto é de responsabilidade da escola, o discurso ocorre a partir de disciplinas biológicas, as quais mais se aproximam do discurso médico. Ou seja, a escola é um dispositivo político do qual se espera os adolescentes não sejam só informados sobre a prevenção de IST's e gravidez precoce, espera-se também que esses corpos se comportem de uma determinada forma em relação ao início de suas vidas sexuais. A escola tem papel fundamental na vida de adolescentes, talvez por isso seja o ambiente propício para a disseminação da educação sexual. A isso pode-se dizer que:

O sistema educacional vigente é dotado de microdispositivos de poder que levam à internalização de regras e normas geradoras de padrões comportamentais que propiciam a continuidade de preconceitos que atravessam o ambiente educacional, interpelam os sujeitos e configuram o que aqui é teoricamente trazido como uma das condutas vigentes de estigmas propiciados

pela escola, que não é isenta de mecanismos de poder presentes na realidade envolvente. (Amarante e Nery, 2017, p. 124).

Além disso, é necessário destacar a quem essas práticas se aplicam e quais demandas são necessárias sanar. As práticas do UNICEF são voltadas para comunidades pobres e populações mais carentes, onde, de acordo com os relatórios, é necessário conter uma cadeia de problemas sociais. Não está sendo dito que a gravidez na adolescência não traz consequências negativas para estas jovens, entretanto se questiona a maneira que é feita. É possível afirmar que o UNICEF realiza um controle biopolítico dos corpos de mulheres adolescentes, no Brasil com as práticas que realiza no país em nome da promoção, garantia e defesa dos direitos desta população definida como vulnerável por esta agência multilateral.

De modo geral, no que tange à sexualidade de mulheres adolescentes por meio das práticas do UNICEF, a partir dos documentos analisados parcialmente para a construção deste projeto de pesquisa, percebe-se que as ações são voltadas para educação sexual, e centralizam-se em dois principais temas: Infecções sexualmente transmissíveis (IST's), com ênfase principal no HIV, e maternidade.

Questionar as práticas direcionadas para este grupo, meninas adolescentes, é relevante uma vez que tais práticas são envoltas de discursos que se dizem políticas afirmativas e equitativas que visam o bem-estar social, para isso se utilizam de dados estatísticos e discursos biologicistas com a finalidade de validar tais práticas. Entretanto, deve-se questionar de que modo estas práticas se dão, a quem se destinam e o que perpetuam. É possível observar que as normas sobre a gestão dos direitos sexuais e reprodutivos vão sendo produzidas a partir de uma medida comum, de um padrão que forma modelos pelo conjunto de normas. Ewald (1993, p. 124) a define como uma medida, uma realidade política, uma regra que vale para toda uma sociedade. Ele esclarece:

[...] A medida comum é uma realidade eminentemente política. É aquilo a partir do qual um grupo se institui como sociedade, aquilo que define os seus códigos, que a pacifica e lhe fornece os instrumentos da sua regulação. [...] Sendo da ordem técnica, as práticas da medida comum são susceptíveis de descrição positiva. Nelas vêm articular-se regimes de saber e dispositivos materiais.

Entendida como um estudo das práticas da medida, à filosofia política caberia pensar como é que, através de que lutas e segundo que processos, técnicas de saber e de poder vêm a produzir algo como uma regra ou um conjunto de regras que hão de valer para uma sociedade dada e para um certo período da sua história, como código comum, princípio de federação e de associação.

O relatório de 2020 aponta que a UNICEF, por meio da Plataforma dos Centros Urbanos (PCU), teve um papel significativo para a melhora na qualidade de vida de jovens nos centros urbanos. “As ações desenvolvidas pela PCU nesses 4 anos tiveram um impacto transformador na vida dos 9 milhões de crianças e adolescentes beneficiados” (UNICEF, 2020) e aponta alguns indicadores que foram monitorados ao longo dos anos de 2017 a 2020. Um destes, é o indicador “Promoção dos direitos sexuais e direitos reprodutivos dos adolescentes”, para avaliar este indicador, utilizaram as taxas de nascidos vivos entre meninas e adolescentes entre 10 a 19 anos.

Neste sentido, Toneli (2004) aponta que o conceito de direitos reprodutivos e sexuais, ao longo da história, veio se construindo e se modificando diversas vezes, e que a reivindicação de mulheres sobre os seus direitos reprodutivos e sexuais teve e ainda tem bastante influência no que se concebe atualmente como direitos nessa área.

A WHO (2002) aponta que esse tema engloba diversas questões que perpassam também pela subjetividade humana, como: sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. No entanto, observa-se através dos relatórios mencionados uma tendência que as políticas visam controlar, através de discursos médico-científicos dentro das escolas, os corpos de adolescentes, com foco no corpo feminino, através de práticas que visam a redução da natalidade.

A isso, Foucault chama de biopolítica, uma vez que há a necessidade do Estado de criar mecanismos que visem o controle destes corpos, que os discipline para que os mesmos se tornem produtivos e se comportem de uma determinada forma. Desse modo, pode-se dizer que “O corpo é uma realidade biopolítica e a medicina, o urbanismo, a demografia são estratégias biopolíticas” (Foucault, 1984, p. 80).

“As disciplinas caracterizam, classificam, especializam; distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros e, levando ao limite, desqualificam e invalidam” (Foucault, 2014, p. 215). Ou seja, é provável que estas medidas tenham mais interesse em resultados em massa, em números estatísticos sobre indicadores de natalidade, do que com os direitos reprodutivos e sexuais, em todos os aspectos, de mulheres adolescentes.

Além disso, Foucault (1988) descreve quatro grandes conjuntos de dispositivos de saber-poder sobre o sexo, são eles: Histerização do corpo da mulher, pedagogização do sexo da criança, socialização das condutas de procriação e psiquiatrização do prazer perverso. Sobre a histerização do corpo da mulher, o autor aponta que foi um:

“tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado — qualificado e desqualificado — como corpo integralmente saturado de sexualidade; pelo qual, este corpo foi integrado, sob o efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas; pelo qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação): a Mãe, com sua imagem em negativo que é a “mulher nervosa”, constitui a forma mais visível desta histerização” (Foucault, 1988. p.100).

Considerações finais

Foucault (1988) aponta que esses quatro conjuntos de dispositivos parecem emergir no século XVIII, e que seus eixos são três saberes que se relacionam: medicina, política e economia. Sobre a histerização do corpo da mulher, pode-se dizer que através do discurso médico o corpo feminino foi apontado como um corpo patológico a fim de exercer controle sobre o mesmo. Ou seja, é um corpo que precisa ser disciplinado, no que tange a vivência de sua sexualidade e controle reprodutivo.

É importante ressaltar que em grande parte, a quem se aplica essas ações, são de pessoas negras. De acordo com o IBGE (2019), é possível

observar que dentre as pessoas que vivem na miséria no Brasil, pelo menos 75% destas se autodeclararam pretos ou pardos. Ou seja, grande parte destas práticas do UNICEF são destinadas a este grupo.

Apesar do foco principal da maioria dos relatórios ser em medidas preventivas em relação a HIV e gravidez precoce, um dos documentos, o de 2018 aponta uma mudança relevante através da criação de uma série de 12 episódios, apresentados em um canal de televisão, com o título “Que corpo é esse?”, esses episódios versam sobre os temas que englobam os direitos reprodutivos e sexuais como um todo.

Por exemplo, falam sobre a prevenção contra abuso sexual e identidade de gênero. “A linguagem preserva o corpo, mas não de uma maneira literal, trazendo-o à vida ou alimentando-o; ao invés disso, ele é interpelado pelos termos da linguagem, o que torna possível sua existência social” (Butler, 1997, p. 05). Com efeito, a linguagem também produz os corpos e os performa, os nomeia e pode ser usada para classificá-los. Logo, são verdades não contínuas e nem de uma história progresso e linear que são estudadas tanto por Butler quanto eram por Foucault em modos de interpretação que não são essencialistas nem causais.

A história contínua é aquela que constitui o projeto de uma história global. É a busca da reconstituição do “rosto” de uma época, de suas continuidades, de sua evolução, de sua significação comum que constitui o desejo humano de controle sobre a vida na linha contínua e harmoniosa de sua história, “[...] é o que procura reconstituir a forma de conjunto de uma civilização, o princípio - material ou espiritual - de uma sociedade, a significação comum a todos os fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão - o que se chama metaforicamente o ‘rosto’ de uma época” (Gonçalves, 2007, p. 3).

O que demonstra certa mudança em torno dos discursos sobre sexualidade, englobando muitos outros aspectos extremamente relevantes. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (Foucault, 2004, p. 10).

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.

ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, p. 281-315, 2003.

ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em revista**, p. 287-310, 2007.

AMARANTE, R.; NERY, M. C. R. Educação e adestramento? **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta-RS**, v.5, n.1, p 119-125, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde sexual e saúde reprodutiva**. Brasília. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde sexual e saúde reprodutiva: os homens como sujeitos de cuidados**. Brasília. 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renata Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Tradução de Regina Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**. Quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Vida precária**. Os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CASTRO, C. **Pesquisando em Arquivos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CÉSAR, M.R.A. **A invenção psicopedagógica da adolescência**. São Paulo: UNESP, 2008.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 1994, Cairo, Egito. Relatório final. [S.l.]: **CNPD**; FNUAP, 1994. Publicação em português.

COELHO, M.R.S. Atenção básica à saúde da mulher: subsídios para a elaboração do manual do gestor municipal. Salvador: **Instituto de Saúde Coletiva**, Universidade Federal da Bahia, 2003.

FOUCAULT, M. (1984). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M (1988). **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica**, v. 41, 2019.

LEMONS, F.C.S. et al. UNESCO, mulheres e biopoder no Brasil: alguns apontamentos; **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, p. 224-230, 2017.

LEMONS, F.C.S. et al. O UNICEF e a gestão das famílias: uma análise a partir das ferramentas legadas por Michel Foucault. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.13 p. 745-760, 2017.

NASCIMENTO, M.L.A. Pobreza e negligência: percursos de judicialização. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, p. 39-44, 2012.

TONELI, M.J.F. Direitos sexuais e reprodutivos: algumas considerações para auxiliar a pensar o lugar da psicologia e sua produção teórica sobre a adolescência. **Psicologia & Sociedade** v. 16, p. 151-160, 2004.

UNICEF. Relatório **A infância & Você**. Brasília: UNICEF, 2020.

VEYNE, P. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The world health report 2002: reducing risks, promotin healthy life**. World health organization, 2002.

Capítulo 5

Capítulo 5 - UNICEF, crianças e adolescentes na realidade brasileira: a construção da infância e adolescência medicalizada e judicializada em nome da proteção

*Flávia Cristina Silveira Lemos
Valber Luiz Farias Sampaio
Marcelo Ribeiro de Mesquita
Patrícia Furtado Félix
Daniel Castro Silva*

Introdução

É importante compreendermos que a infância e a adolescência são categorias construídas historicamente e culturalmente. Até os meados do século XIX, tanto a criança quanto o adolescente eram considerados adultos em miniatura e não havia um foco de atenção especial ou quaisquer direitos diferenciados a eles (Ariès, 1978). A figura da criança não era concebida como infância e o adolescente não era definido como adolescência, no plano de objetivação médico-psicológico e jurídico. Estas maneiras de pensar são constituídas na virada do século XIX para o XX.

As crianças na Idade Média eram vistas como adultos em miniaturas com a bravura e a força física dos guerreiros adultos. A infância era compreendida apenas como um período de transição que era logo ultrapassado e cuja lembrança também era logo apagada, isso indica que nesse período o sentimento encantador da tenra infância que hoje cultivamos era inexistente e não havia um cuidado específico e diferenciado para as crianças até meados do século XIX (Ariès, 1978).

Da mesma forma a adolescência, não era reconhecida e tão pouco era foco de atenção especial como hoje costuma ser, sendo que a adolescência não pode ser apenas compreendida como apenas uma fase de transição que se faz definida por limites fisiológicos ou jurídicos, mas sim como uma fase marcada por características peculiares e únicas. É somente a partir do final do século XIX e início do século XX, é que a infância e a adolescência começaram a ser inventadas como objeto de preocupação e passaram, então, a serem

consideradas como separadas dos adultos que agora se preocupam com elas enquanto seres dependentes (ariès, 1978).

No que se diz respeito à infância não podemos falar de uma descoberta da infância, mas de uma invenção da infância, e junto dessa invenção a criação de leis e de saberes que a constituem, a cercam e a tornam objeto de conhecimento e de intervenção, ao mesmo tempo em que a produzem enquanto uma maneira específica de subjetividade (uma subjetividade infantilizada, frágil e tutelada por especialistas).

Quanto a adolescência, tanto Aries (1981), em sua obra *A história social da criança e da família* quanto Calligaris (2000), em *“A Adolescência”* acreditam que estamos vivendo em um momento em que a adolescência é a idade privilegiada da modernidade. Segundo Calligaris, estamos vivendo uma época em que a adolescência passou a ser o ideal da sociedade e “o adolescente não é só um ideal comparativo como no caso das crianças. É um ideal possivelmente identificatório” (Calligaris, 2000, p. 69).

Para que se operasse a conservação da infância e adolescência, seu adestramento e docilidade de tal modo que elas se tornassem úteis ao Estado, a família teve que se submeter à tutela estatal e sofreu todo um reordenamento de suas funções, sendo alvo das políticas higienistas que a medicalizavam (Foucault, 1979). A criança passou a ocupar um lugar central na família, devendo receber “afeto”, ser “cuidada” e “educada” pelos pais. A família reduziu-se ao núcleo casal - filhos e fechou-se em mundo de intimismo e privacidade, tendo na casa higienizada seu local de refúgio (sennett, 1988; Foucault, 1979). Atualmente, há um olhar mais focado na infância e juventude, emergindo vários debates acerca da concepção destas como fases de desenvolvimento que necessitam de proteção e cuidados especiais, sendo objetivadas como estando entre a norma e a lei.

Muito tem se discutido sobre medicalização, nos últimos anos, esse debate tem sido o objeto de inúmeras pesquisas, pauta de movimentos sociais e debates políticos, devido sua relevância no cenário atual. O termo medicalização foi criado por Ivan Illich, no final da década de 1960, referindo-se à crescente apropriação dos modos de vida do homem pela medicina, sua preocupação era principalmente com a perda de autonomia das pessoas que se tornavam dependes do saber e das práticas médicas na gestão de suas vidas.

Embora a medicalização seja um fenômeno cuja extensão ultrapasse em muito os domínios da psiquiatria, a investigação de como a psiquiatria transforma comportamentos sociais em doenças mentais nos dá a dimensão do poder que a medicina adquiriu nos tempos modernos (Freitas; Amarante, 2015, p. 29).

A medicalização como deslocamento da queda dos muros dos hospitais psiquiátricos opera uma ampliação de consultórios privados, de serviços substitutivos públicos em redes chamadas de gestão de risco e de crises; a psiquiatrização das escolas e da comunidade pela higiene mental no território; a medicalização da assistência social pelo higienismo atualizado e a intensificação dos dispositivos forenses na sociedade ocorre em nome da promoção da saúde e da prevenção de doenças. Neste sentido, ainda perdura uma perspectiva disciplinar docilizante da política de saúde e da vigilância policial minuciosa de cunho judicializante e punitivista, com o objetivo de produtividade expandida, tal qual ressaltou Foucault (1999).

As práticas medicalizantes são diversas quanto: à faixa etária, quanto à modalidade de violação de direitos e por gênero também. Para alguns, psicotrópicos; para outros, internação; para uns, psicoterapias; para outros, atendimentos em grupos na comunidade de educação higienista etc. O governo pelas técnicas da biomedicina opera em relação com as práticas psicologizantes, higienistas, de estigmatização, de psiquiatrização, de gestão de risco/perigo e de farmacologização das existências.

Medicalizar um fenômeno teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir os problemas sócio-políticos a questões individuais. Além disso, se o objeto da Medicina foi, até certo momento histórico, quase que exclusivamente a investigação sobre as doenças, suas causas e suas terapêuticas, medicalizar um fenômeno ou acontecimento, teve por consequência patologizá-lo (Guarido, 2011, p. 30).

UNICEF, medicalização e sociedade punitiva

UNICEF é uma agência multilateral que tem o objetivo de promover, garantir e defender os direitos de crianças e adolescentes, mundialmente, nos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Atua no Brasil,

desde o pós-segunda Guerra Mundial, sendo que a incidência maior desta agência multilateral no país foi ampliada após o fim da Ditadura Civil-Militar brasileira, especialmente, como a aprovação da Constituição Federal de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Estes marcos legais, acrescidos da ampliação do contexto democrático no país, concomitantes à expansão da mundialização da Economia, do Direito e da Cultura permitiram uma atuação mais intensa de organizações multilaterais, articuladas ao Estado, à sociedade, às famílias, às Organizações não-governamentais (ONGs), às universidades, às entidades e institutos de responsabilidade social/filantrópicos bem como aos equipamentos religiosos de pastorais e caritativos católicos, espíritas, evangélicos e de religiões de matriz afro-brasileira.

A UNICEF intervém nos âmbitos da saúde, nutrição, educação, combate ao trabalho infantil e exploração sexual de crianças, entre outros. Também se ocupa do governo das famílias pobres, prescrevendo ou realizando intervenções pedagógicas no sentido de ensiná-las a forma mais adequada para cuidar da infância em cada uma de suas fases. Esta agência realiza prescrição de medidas a serem tomadas sobre os problemas elencados e fiscalização do andamento da garantia de direitos e alcance de metas relacionadas à infância e adolescência, a partir de detalhadas pesquisas estatísticas sobre aspectos da população (infância e adolescência). As práticas da UNICEF fazem parte de uma rede que exerce de governo da infância e dos adolescentes.

A pretensão de aumentar as chances das crianças e adolescentes de famílias pobres se inserirem no mercado pela possibilidade de competir com base em suas habilidades faz parte de uma estratégia neoliberal, que entende educação, nutrição, cuidados com a saúde, entre outras práticas como investimento no que denomina capital humano. A UNICEF tem como objetivo principal a redução da pobreza no mundo, enquanto braço da ONU. As prescrições que endereça ao Brasil com relação à infância, por exemplo, se justificam pela concepção dessa fase da vida como “janela de oportunidades” privilegiada para a aquisição de algumas habilidades importantes para o bom rendimento da criança em sua vida escolar, e futuramente, enquanto adulta, na vida laboral. A adolescência é considerada a segunda janela de oportunidades pelo UNICEF.

A expansão da indústria farmacêutica no mundo inteiro e a mercantilização da saúde e da educação tiveram no aumento de diagnósticos

e na diminuição dos critérios usados para avaliação psicológica estão entre os acontecimentos que marcam os mecanismos de medicalização na sociedade contemporânea. As práticas citadas estão relacionadas em um dispositivo de governo das condutas em uma vertente de anestesia social, de criação de consensos políticos e econômicos.

Também têm entrado em composição com a encomenda de aumento de desempenho e produtividade nas escolas, no trabalho, na cultura e no esporte. Além destas modalidades, a medicalização passa a vigorar como subsídio do higienismo na educação em saúde, no urbanismo, na prevenção e promoção de saúde.

Para que a indústria farmacêutica tenha êxito na expansão de seus negócios é imprescindível a *criação* de novos doentes. E para que esses novos doentes sejam criados é imperioso o papel do médico. Porém, sua presença não está limitada à relação dual com o paciente, na medida em que o médico é o intermediário, por excelência, entre a indústria farmacêutica e o doente – ou seja, o indivíduo, o conjunto de indivíduos agrupados segundo as categorias de diagnóstico e a sociedade como um todo (Freitas; Amarante, 2015, p. 33).

A crescente medicalização da educação, da sociedade, da vida, da cidade, de trabalhadores(as), de mulheres, de crianças e adolescentes, de idosos, das identidades sexuais etc têm preocupado a sociedade contemporânea como questão de saúde pública. Historicizar e desnaturalizar os efeitos da medicalização e também descrever os modos desta prática operar por meio da garantia, defesa e promoção de direitos.

As prescrições de cuidado, educação, necessidade de afeto e da presença constante dos pais durante seu “desenvolvimento” não é uma natureza, bem como a infância também não o são. Assim, não deve-se falar de uma “descoberta” da Infância, mas de uma invenção dela, do surgimento de instituições, de leis e de saberes que a constitui e a torna objeto de saber e de intervenção, de mesmo modo em que a forma enquanto uma maneira específica de subjetividade (uma subjetividade infantilizada, frágil e tutelada por especialistas).

Porém, para que se operasse a conservação das crianças, seu adestramento e docilidade para que elas se tornassem úteis ao Estado, a família

teve que se submeter à tutela estatal e estabeleceu todo um reordenamento de suas funções, sendo alvo da higienização política (Foucault, 1979). A criança passou a ocupar uma centralidade na família, devendo receber “afeto”, ser “cuidada” e “educada” pelos pais. A família reduziu-se ao núcleo casal - filhos e fechou-se em mundo de intimismo e privacidade, tendo na casa higienizada seu local de refúgio (Sennett, 1988; Foucault, 1979). Nos dias de hoje, há uma visão mais focada na infância e juventude, emergindo vários debates acerca da concepção destas como fases de desenvolvimento que necessitam de proteção e cuidados especiais.

Os discursos são constituídos pela objetivação dos corpos e das relações, em um amplo campo de saberes e poderes, tais como: medicina, psicologia, psiquiatria, epidemiologia, geografia, estatística, economia, ciência política, biologia, história, antropologia, sociologia, demografia e Direito (Foucault, 1988). As taxas de natalidade, de mortalidade, de procriação, de doenças sexualmente transmissíveis, de estupros, de gravidez por faixa etária, de abortos, os métodos contraceptivos, as relações sexuais dissidentes, as chamadas perversões e psicopatias, as taxas de casamento e união sem casamento, a orientação sexual e as mudanças de sexo entre outras são aspectos bastante discutidos e problematizados no âmbito da colocação do sexo em discurso e dos dispositivos de controle dos corpos (Foucault, 1988).

Elementos higienistas e eugenistas foram utilizados para justificar e legitimar a violência de gênero contra mulheres em diversos âmbitos e no cotidiano das práticas, tanto na perícia médico-psicológica quanto nos denominados inquéritos sociais realizados para a elaboração e execução das políticas assistenciais voltadas às mulheres em situação de vulnerabilidade econômica e social (Donzelot, 1986). A polícia das famílias toma os corpos das mulheres mães como parte de um dispositivo de controle social e da suposta defesa social normalizadora das condutas e moralizante das relações.

Foucault (1979) define genealogia como uma história política da verdade, em que se problematiza poder, saber e subjetivação. A genealogia também implica pensar resistências porque onde há poder há insurgências. A desmedicalização, por exemplo, traz possibilidades de resistências e podem ser estudadas no mesmo plano de forças que tece a multiplicidade de práticas entrecruzadas nos documentos do UNICEF. Por isso, os mesmos documentos que traçam planos de medicalização podem também, simultaneamente, apresentar vias de resistências que podem também ser descritas e analisadas.

A história é o que transforma os *documentos* em *monumentos*, e o que, onde se decifravam traços deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido, desdobra uma massa de elementos que se trata de isolar, de agrupar, de tornar pertinentes, de estabelecer relações, de constituir conjuntos (Foucault, 1972, p. 14).

A normalização como prática de poder-saber e como prescrição de condutas é efetuada pela disciplina dos corpos, pela biopolítica da construção de vidas saudáveis pelo racismo de Estado e de sociedade (Foucault, 1988). A higiene, a regulação de cada detalhe da vida, a prescrição de condutas chamadas de desenvolvimento e compreendidas como saudáveis são tecidas como práticas de saber, de poder e de subjetivação.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2008, p. 8-9).

Os arquivos do UNICEF podem ser trabalhados como foi descrito por Veyne (1998) enquanto fazeres porque a história é a descrição da trama de saberes e poderes, em uma multiplicidade de acontecimentos que devem ser interrogados. A partir da ótica de que os primeiros anos de vida são a base fundamental para o que a pessoa vai se tornar em sua fase adulta, o UNICEF foca suas ações e prescrições para a primeira infância como um investimento a ser feito e que gerará bons retornos no futuro (Lemos; Almeida; Silva, 2012).

Nesse sentido, e apesar de se apresentar como agência protetora da infância e da adolescência, durante anos a adolescência não foi vista como um dos focos prioritários dessa agência, sendo olhada pela ótica de uma fase problemática da vida a ser governada, e apenas em 2002 a agência apresenta uma mudança de perspectiva acerca da adolescência, uma fase de potencialidades e oportunidades de investimento.

O UNICEF não possuía publicações voltadas especificamente à adolescência até 2001, voltando prioritariamente seu foco para a primeira

infância, período da vida visto como fundamental do desenvolvimento humano, fase de investimentos que produzem reflexos e desdobramentos nos momentos posteriores da vida do futuro adulto, sendo 2002 o ano em que o primeiro relatório voltado especificamente para analisar a situação do adolescente no Brasil foi lançado (Lemos; Galindo; Neto; Trujillo, p. 74, 2016). Entretanto, ainda apresenta uma visão negativa dos adolescentes em seus relatórios, apesar de forjar para si a imagem e o papel de organismo protetor e cuidadoso da criança e do adolescente.

Considerações finais

A partir das análises, é possível afirmar que as táticas do UNICEF constituem estratégias de controle disciplinar e biopolítico das condutas de crianças e adolescentes, por meio do argumento médico-psicológico que os oferece vida maximizadas, visando à normalização de suas maneiras de viver, de pensar, de se comportar, de se desenvolver, de cuidar de si, de construir seu futuro, para garantir assim uma caminhada para tornar adultos conformados e docilizados politicamente, e produtivos e que não ocasionarão prejuízos para o Estado e à sociedade.

A partir do momento em que se pode estabelecer quais são os indivíduos de risco e quais são os riscos para que a união dos indivíduos de risco produza um indivíduo que terá esta ou aquela característica quanto ao risco do que será portador, pode-se perfeitamente imaginar o seguinte: os bons equipamentos genéticos - isto é, (os) que poderão produzir indivíduos de baixo risco ou cujo grau de risco não será nocivo, nem para eles, nem para os seus, nem para a sociedade - , esses bons equipamentos genéticos vão se tornar certamente uma coisa rara, e na medida em que será uma coisa rara poderão perfeitamente [entrar], e será perfeitamente normal que entrem, em circuitos ou em cálculos econômicos, isto é, em opções alternativas” (Foucault, 2008.p 313).

A Judicialização e a política estão relacionadas no fato de que a democracia é a única maneira possível de se fazer política. Com isso, as regras democráticas passam a ser encaradas como organizadoras da vida do trabalhador, em casa, nas relações sociais e entre outras. Fazendo-nos ora juiz,

ora acusador, algoz e vítima, com isso alimentando a Judicialização (Augusto, 2012, p. 33).

Assim, atualiza-se o termo política pública como sinônimo de polícia e como prática que não se restringe à ação do Estado, mas que associa e aproxima ações de Estado com sociedade civil, por meio de cidadãos e empresas, que realizam a prática policial como expressão e exercício de assujeitamentos (Augusto, 2010, p.272).

A busca por justiça pela via judicial tem configurado uma encomenda biopolítica, pautada em um dispositivo de segurança pela judicialização da vida. As práticas jurídicas são propostas como uma suposta solução para reivindicar saúde e gerenciar os direitos. A reivindicação de políticas sociais reparadoras de danos sofridos vem ganhando espaço na sociedade e grande incidência política.

Produzir direitos e lutar por eles, produzir outros territórios de existência, nesta condição, são formas de contrapor aos processos de dominação econômica e sujeição política. A UNICEF cria classificações de condutas, para assim desenvolver a gestão das mesmas em estratégias para disciplinar os corpos e a população, influenciando maneiras de olhar, cuidar, proteger e garantir direitos de crianças e adolescentes em políticas públicas e outros programas e ações aos quais a agência possa realizar como organismo multilateral que atua no Brasil visando a crianças e adolescentes em situações ditas de vulnerabilidade e de risco em parceria com o Estado e com empresas e outras instituições que passam a esquadrihar as vidas de crianças e adolescentes em nome da proteção por meio de uma visão de vigilância que se aproxima dos mecanismos de segurança judicializantes que se sustentam na dinâmica ordem e lei.

Estar “em perigo” é uma forma de afirmar a necessidade de proteção na construção de um futuro, abrindo a possibilidade de vida segura. Já ser “perigoso” é a indicação de controle, não das condições de vida, mas da pessoa, do seu corpo. Quem está em perigo tem que ser acudido; quem é perigoso tem que ser controlado e/ou eliminado. (Lemos, Scheinvar, Nascimento; 2014).

É nítido que para o UNICEF, há uma visão da adolescência como uma fase intermediária entre a infância e a vida adulta. Nesse espaço de vacância, o adolescente é concebido ora como um miniadulto, no início do século XX, ora como um indivíduo que prescinde da construção de algumas características do desenvolvimento para chegar ao significante do adulto. De acordo com a leitura da UNICEF (2002, p.09) o ponto de partida seria a construção de uma “fase específica de desenvolvimento humano caracterizada por mudanças e transformações múltiplas e fundamentais para que o ser humano possa atingir a maturidade e se inserir na sociedade no papel de adulto”. Ora, tratar a adolescência como fase de desenvolvimento apenas é subtrair do indivíduo que a porta uma linearidade na produção de experiências sociais e de desenvolvimento voltadas para a construção de um sujeito que posterior seria taxado como adulto.

Estruturar a adolescência a margem do discurso proposto pela UNICEF é deslocar à produção de conteúdo dos documentos oficiais e normativos legais, para pensar a produção política que a instituição UNICEF propõe. É ir além de um conceito direcionado à adolescência pelos aparatos do desenvolvimento, mas observar as marcas de um grupo específico focalizado na prevenção, controle e cuidado de comportamentos considerados “perigosos” à sociedade. É importante mencionar que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), integra o sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) e como tal foi instituída em 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime da Assembleia Geral, de modo a ser criada no âmbito do pós-segunda guerra mundial para proteção das crianças e adolescentes.

Nessa engrenagem estruturada pela guerra, de consensos e dissensos, a entrada da Unicef no Brasil como agência reguladora, influenciou diretamente as políticas direcionadas para as crianças e adolescentes no Brasil por uma série de dispositivos normativos, seja por meio de Tratados Internacionais assinados pelo Brasil, seja pelas normas inseridas na Constituição Federal de 1998 e Estatuto das Crianças e Adolescentes no Brasil (ECA). Além disso, a importância da UNICEF tem se revelado na formulação e propulsão das teorias de desenvolvimento humano, ao definir a adolescência como “fase”, “período” e “fronteira”, cujo cuidado, proteção e compromisso são ponto importante para o desenvolvimento do Brasil (Silva, p.37).

Essa pressão política, implementada desde 1950, data de criação da UNICEF no Brasil - é operada por intermédio da produção de cartilhas,

relatórios e estudos realizados na esfera da infância e juventude, ou por meio da fiscalização no gerenciamento das metas produzidas em conjunto com as agências regulamentadoras, iniciativa privada e ONG's.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

AUGUSTO, A. Para além da prisão-prédio: as periferias como campos de concentração a céu aberto. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v.12, n.23, p. 263-176, jan/jul. 2010.

CAPONI, S. **Biopolítica e medicalização dos anormais**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 529-549, 2009

CAPONI, S. **Michel Foucault e a persistência do poder psiquiátrico**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, Mangueiras (RJ), v. 14, n. 1, p. 95-103, jan-fev 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 25 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 5 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Clínica**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**: curso do Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 45 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

FREITAS, F.F.P. **A história da psiquiatria não contada por Foucault**. Revista História, Ciências, Saúde, Manguinhos (RJ), v. 11, n. 1, p. 75-91, jan-abr 2004.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. **O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização**. Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu (SP), v.16, n.40, p. 21-34, jan-mar 2012.

GONÇALVES, J.F.G. **Foucault, a descontinuidade histórica e a crítica da origem**. Revista Aulas, Campinas, n. 3, p. 1-21, dez 2006-mar 2007.

GRABOIS, P.F. **Governo, resistência e práticas de subjetivação em Michel Foucault**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In Conselho de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional De Queixa Escolar (Eds.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 27-39, 2010.

LEMOS, F.C.S.; CARDOSO JÚNIOR, H.R. **A genealogia em Foucault**: uma trajetória. Revista Psicologia & Sociedade, v. 21, n. 3, p. 353-357, 2009.

LEMOS, F.C.S.; GALINDO, D.; RODRIGUES, R.V.; FERREIRA, E. T. **Resistências frente à medicalização da existência**. Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v.31, n.2, p. 158-162, maio-ago 2019.

LEMOS, F. C.S.; GALINDO, D. C. G.; RODRIGUES, R.V.; SAMPAIO, A. M. **Práticas de medicalização**: problematizações conceituais a partir de Michel Foucault. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, Salvador, v.9, n.2, p. 232-244, jul 2020.

LEMOS, F.; GOMES, G.; DE OLIVEIRA, P.; GALINDO, D. **Medicalização e normalização da sociedade**. Revista Polis e Psique, Porto Alegre (RS), v.10, n.3, p. 77-97, out 2020.

NAKAMURA, I.M.S.. **Mulheres diagnosticadas com transtorno mental, atendidas pelo serviço mental da fundação hospital de clínicas Gaspar Vianna, Belém- PA (2007-2008)**: Um estudo sobre violação de direitos das mulheres. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

PRADO FILHO, K. **A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 311-327, 2017.

PRADO FILHO, K.; LEMOS, F.C.S. **Uma breve cartografia da luta antimanicomial no Brasil**. Revista Contemporânea, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 45-63, jan-jun 2012.

REZENDE, J.M.P. **Michel Foucault e antipsiquiatria**: elementos teórico-críticos para a resistência à medicalização da loucura e ao poder psiquiátrico. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

ROBERTO, M. **Ciência e Saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

VECHI, L.G. **Iatrogenia e exclusão social**: a loucura como objeto do discurso científico no Brasil. Revista Estudos de Psicologia, Natal, v. 9, n.3, p. 489-495, dez 2004.

ZORZANELLI, R.T.; CRUZ, M.G.A. **O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970**. Revista Interface comunicação, saúde e educação, Botucatu (SP), v. 22, n. 66, p. 721-731, mai 2018.

Capítulo 6

Capítulo 6 - Medicalização do suicídio e biopolítica na sociedade neoliberal

Rachel Siqueira Dias
Flávia Cristina Silveira Lemos
Francineti Maria Rodrigues Carvalho
Manoel Ribeiro de Moraes Júnior
Arthur Elias Silva Santos

Introdução

Discutir a medicalização do suicídio é uma ação relevante na sociedade contemporânea. Há uma preocupação crescente com questões de saúde mental e sofrimento psíquico na relação com a finitude e o limite da vida em termos de dignidade e a linha divisória da eutanásia e do suicídio na atualidade. Este capítulo visa pensar especificamente aspectos ligados ao aumento de tentativas de interromper a vida e o quanto esta realidade tem sido medicalizada e de que modo.

Aspectos multidimensionais e medicalização

Sendo entendido na atualidade como um fenômeno multidimensional, sua incidência está relacionada a causas pessoais, aspectos sanitários, sociais, econômicos, culturais e históricos diretamente ligados ao território. Com múltiplos fatores em interação que influenciam o ato, é fundamental sair de uma visão simplista sobre o suicídio somente ligada a algum transtorno mental e necessário se fazer recortes atravessados por classe social, racismo, pobreza, homofobia, miséria, descaso, entre outros.

Há aspectos multifatoriais do que é definido conceitualmente como suicídio e conhecer este debate é parte de uma tática de se posicionar no mesmo, aprofundando a discussão para além dos aspectos individuais. Há uma questão que deve ser abordada como fulcral que no nosso entendimento é a ligação entre a sociedade neoliberal e o aumento das taxas de suicídio.

Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) apontam que os suicídios têm aumentado em todo o mundo, chegando a ocupar a terceira posição entre as principais causas de morte nas faixas etárias de 15 a 44 anos

(OMS, 2019). O Brasil está entre os dez países que registram os maiores números absolutos de suicídios (Botega, 2014), mais de 77% dos suicídios globais ocorreram em países de baixa e média renda em 2019, (WHO, 2018a). No Plano de Ação de Saúde Mental (2013–2030), os Estados Membros da OMS se comprometeram a trabalhar para a meta global de reduzir as taxas de suicídio nos países em, pelo menos, em um terço até 2030.

Sobre este panorama, Silva, Cardoso, Saraceno e Almeida (2015) avaliaram que os períodos de crise econômica são de alto risco ao bem-estar mental, gerando as piores condições de saúde mental e aumento das taxas de suicídio relacionadas aos períodos de insegurança econômica, dificuldades financeiras, perdas de anos de escolaridade na educação formal, falta de apoio social, exclusão social, acontecimentos de vida críticos, abuso ou negligência contra a infância, insegurança laboral e desemprego são riscos psicossociais que se acumulam ao longo da vida e que aumentam a probabilidade de uma pessoa ter problemas de saúde mental e morte prematura.

Estudos recentes têm demonstrado que a fragilidade dos vínculos trabalhistas e precarização dos direitos de trabalhadores(as), as piores condições de trabalho e dificuldades socioeconômicas são fatores de risco para transtornos mentais e para o comportamento designado como suicida (Souza, 2016; Botega, 2014). Dessa forma, o chamado bem-estar mental ou psicológico é influenciado não só por características ou atributos individuais, mas também pelas circunstâncias socioeconômicas em que as pessoas se encontram e pelo ambiente mais amplo em que vivem (WHO, 2012).

Quem sofre psiquicamente, sofre em um contexto, então, é importante destacar as contradições do contexto social e econômico criadas pelo sistema capitalista, que produz desigualdade social, agravando os riscos de suicídio da população e propiciando o aumento abissal das iniquidades e violências vividas. A perda de direitos e uma total desconstrução do que temos pautado enquanto equidade nas políticas públicas compõe os fatores em direitos (Antunes, 2021). As crises econômicas são consideradas períodos de alto risco para o bem-estar mental da população e, desde o início da atual crise econômica pós- pandemia, vários(as) autores(as) e várias organizações, nacionais e internacionais, vêm alertando para a necessidade de considerar estes riscos e convocam a sociedade a tentar articular esforços para minorar os seus impactos, pois é impossível em curto prazo extinguir contextos tão danosos e complexos. É notório que os países com sistemas de proteção social

mais fortes são também aqueles cuja saúde mental é menos afetada pelas crises econômicas e que desenvolvem mais rapidamente diferentes respostas políticas a essas crises, podendo resultar em melhores resultados de prevenção (Van Hal, 2015).

Importante ressaltar que a politização da vida como biopolítica se dá quando a vida biológica e suas necessidades passam a ser parte integrante do que Foucault (1988) denominou de biohistória. A entrada da saúde e da gestão da vida como acontecimento político operou na relação entre a economia política com o corpo como espécie biológica., passando o corpo a ser o novo sujeito da política, a ser reivindicado pela democracia moderna (Han, 2017a; Han, 2017b; Han, 2018).

O sujeito passa a ser produto, resultado, e efeito de um enorme conjunto de técnicas de poder. Foucault, em seu curso “Nascimento da Biopolítica” (2008), no Collège de France analisou a emergência do neoliberalismo como uma nova lógica de governo que propicia o surgimento de um outro modo de subjetivação, articulando sujeito e mercado. As novas concepções econômicas inauguraram novas modalidades de subjetivação fabricaram transformações da intimidade e das relações de amizade e afetivas, segundo Giddens (1991;1998), com as mudanças neoliberais, a relação do sujeito consigo mesmo foi profundamente alterada (Han, 2018).

O neoliberalismo define certa norma de vida que impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Trata-se de uma nova razão do mundo, cujo sucesso normativo pode ser descrito como político, econômico, social e subjetivo, enfim, integra todas as dimensões da existência humana. (...) O neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. (Dardot e Laval, 2016).

Segundo Foucault, o *homo economicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (Foucault, 2022, p. 311). Esse *homo economicus* cabe o papel de ser seu próprio governante e se autorregular, cuidar de si e ser o grande responsável pelas suas conquistas. Dessa forma, é necessário cuidar de si enquanto capital humano, o que leva a um estado de generalização da individualidade e da competitividade, nesse estado de competição generalizada não se pode estar fora do padrão estético, do padrão de produtividade, de felicidade (Cabanas, Illouz, 2022).

Foucault (1979) define governamentalidade como um dispositivo de poder administrativo que tem a população como seu alvo, a economia política como seu saber principal e os dispositivos de segurança como seus instrumentos técnicos essenciais. Tendo a governamentalidade neoliberal como objetivo central à constituição do *homo economicus*, aquele que se torna gestor do sofrimento humano, o sofrimento não sendo somente produzido, mas gerido pelo neoliberalismo que constitui a maneira como sentimos, pensamos e desejamos.

De um lado, a governança biopolítica das populações e a entrada da vida na política que altera todas as formas do viver nas sociedades ocidentais com seus conjuntos de mecanismos e procedimentos tecnológicos (saber-poder) e, de outro lado, o trabalho que indivíduos realizam sobre si mesmos para tornarem-se certos tipos de sujeitos (Foucault, 1979). Se a vida entra na preocupação política é preciso governar a morte, seu oposto biológico e político, como bem descrito por Foucault, para fazer morrer, na biopolítica é preciso lançar mão do argumento do risco biológico. É nesse ponto que opera o racismo de Estado. Para Foucault, o racismo de Estado não é apenas um racismo étnico (também é), mas trata-se de uma espécie de justificativa para deixar morrer (Foucault, 2008).

(...) o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalho, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, uma boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por poder

e dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física (Foucault, 2014).

Todas as mazelas sociais transferem-se para o pessoal, passando a pobreza, o desemprego, o endividamento, a falta de moradia, o racismo, o sexismo e outras questões agenciadas pelo mercado como empresariamento das existências. A forma de vida neoliberal tenta extrair mais produção dos corpos e até lucrar com o sofrimento. Trata-se de um processo de normalização disciplinar que a sociedade utilizar para ser composta com a biopolítica, no neoliberalismo (Foucault, 2022).

Nada escapa à lógica neoliberal econômica, nesse *modus operandi* se formam sujeitos para atender às exigências do mercado. A vida que se torna politicamente o bem mais importante e relevante a ser mantido, desde que seja normalizada, produtiva, de alto desempenho e obediente às leis e regras padronizadas na racionalidade neoliberal de governo das condutas (Foucault, 2008).

Viver se torna mais do que um direito individual e social, simultaneamente, pois ela ganha visibilidade biológica e política em torno de uma obrigação, qual seja: ser saudável no estilo de vida e aceitar se tornar mercadoria (Foucault, 1988; 1999; 2008). Nesse contexto, adoecer e morrer são praticamente inaceitáveis, principalmente o querer morrer, na medida em que ambas situações dão vistas como fracasso e fraqueza, em uma sociedade na qual a racionalidade política vigente nos faz supor que o sucesso total, o bem-estar, a ideia de plenitude de saúde, a busca desenfreada de se enquadrar em um modelo de beleza, a corrida rumo ao que se chama de felicidade são considerados bens comuns que devem ser totalmente alcançáveis (Han, 2018).

E, na biopolítica, a morte, por ser indesejável ao poder político, assim como o adoecer, precisa sofrer interdições, higienizações, precisa ser transferida ao campo do saber biomédico. O suicídio também é considerado tabu, palavra proibida, interdito por conta de todos os atravessamentos morais e religiosos que o atravessam, mas sobretudo, por ser considerado uma transgressão política (Almeida, 2021).

Nesse contexto, como ficam as novas configurações das relações sociais, as quais são atravessadas na atualidade pelo dispositivo das redes sociais? Já que estes são fenômenos que concentram dimensões subjetivas, sociais, econômicas e políticas da atualidade (Morozov, 2018). Com modelos muitas vezes inalcançáveis de sucesso econômico e estético em redes sociais audiovisuais, que se associam a pedidos de performances inatingíveis de felicidade, sendo que estas podem intensificar autopercepções de fracasso, exclusão e vazio nos usuários dessa nova forma de subjetivação tecnologias digitais e até mesmo ao suicídio (Cabanas, Illouz, 2022). Assim, os conceitos de biopolítica e biopoder são instrumentos que auxiliam na compreensão da realidade atual dessa vivência por meio das redes sociais e como elas afetam o processo de subjetivação dos sujeitos de nosso tempo, como produtoras de assujeitamento pelo controle e dependência, mas como algo que permite ao usuário se construir a si mesmo (Crary, 2016; Huk, 2021).

Segundo Foucault (1999), as redes sociais agem não somente disciplinando os sujeitos em sua individualidade, como também como uma forma de poder sobre a população. Essas formas de poder não são excludentes, o biopoder é uma tecnologia de poder que não exclui técnica disciplinar, mas que a embute, a integra, que a modifica parcialmente e que vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia (Foucault, 1999).

O governo das pessoas, se dá não mais em sua individualidade através das técnicas disciplinares, mas, de maneira imperceptível, pela sedução dos sujeitos por meio de mecanismos que agem diretamente na vida em sociedade. Essa tecnologia penetra em todos os momentos da vida, como mecanismos de bem-estar social. As redes sociais estimulam a competição acirrada, podendo levar a inveja, a solidão e a necessidade de mostrar ao mundo o quanto a sua vida, corpo, relacionamento, carreira, estilo, etc é melhor do que a dos outros (Foucault, 2013).

A governamentalidade que se desdobra como governo de si em uma sociedade altamente tecnológica e digitalizada e o neoliberalismo acabariam interferindo na vida social das pessoas e em diversos âmbitos da saúde e dos modos de subjetivação (Huk, 2021; Morozov, 2018). Para Foucault, existe uma grande relação de poder sobre o homem através de um contrato fictício que o conduz a ser homem íntegro de acordo com as crenças e hábitos sociais, inclusive religiosos, a quebra desse contrato, seria esse homem agindo contra as regras sociais, podendo levar a depressão, e conseqüentemente, ao suicídio (Crary, 2016).

Considerações finais: das iniquidades, neoliberalismo e medicalização

É fundamental pensar que no neoliberalismo qualquer indivíduo é considerado igualmente desigual. Segundo Foucault, a exploração, dominação, as desigualdades sociais são consideradas invisíveis como fenômeno social onde as condições sociais de cada indivíduo são julgadas como nada mais do que os efeitos de suas escolhas e investimentos pessoais, ou seja, um sistema social que prega que se deve conseguir algo baseado no esforço pessoal “fazer por merecer”. Os ideólogos neoliberais falam em “enxugamento” do Estado ou na diminuição de sua presença. O que é falso. O Estado não diminuiu, apenas deslocou sua ação, não apenas dirigindo o fundo público exclusivamente para o capital, mas também, (...) ampliando de maneira imensurável o controle e a vigilância sobre a sociedade (Chauí, 2020, p. 315).

Foucault fala de sujeitos empreendedores de si, são os sujeitos ideais, aqueles capazes de agir sobre si e moldar sua subjetividade, sendo sujeito com melhores condições de se movimentar com sucesso nesta sociedade ambivalente, que prega a autossuperação de limites, quebra de recordes, a produtividade que segue a máxima mais em menos tempo e a vencerem todos os obstáculos inclusive os emocionais, assim opera a governamentalidade neoliberal, um regime de poder que conduz todas as condutas e governa as mentalidades em determinada direção (Boccardi, 2021). As relações são baseadas no poder disciplinar, a relação de poder existe porque há um dominante, mas apenas se mantém porque o dominado persiste na dominação. Para Foucault os diversos dispositivos institucionais que existem (o exército, a igreja, a escola, a fábrica) são dispositivos disciplinares, pois tem como objetivo o adestramento dos corpos para a acumulação do capital (Foucault, 2008).

As relações de trabalho, segundo o pensamento foucaultiano, se baseiam nestes termos de dominação, numa espécie de atualização da lógica hegeliana do senhor e do escravo. O resultado deste tipo de relação é um sujeito adaptado a obedecer, quase um autômato, que, quando esgotado, é substituído. Nesse contexto, é exigido dos sujeitos uma atitude de performance, que estimula e exige um melhor desempenho, a eficiência e a competitividade, dessa forma se institui uma nova atuação do poder (Antunes, 2021).

O neoliberalismo dessa maneira disfarça a sua força coercitiva, visto que instaura a ideia de que o sujeito do rendimento é livre, sob a ótica do empresariamento de si, a liberdade exercitada pela competição, os processos econômicos, e a busca por regulação e controle permanente, desse indivíduo é exigido que esteja à altura dos novos desígnios do capitalismo neoliberal. Isso quer dizer que não se sofre da mesma forma dentro e fora do neoliberalismo. Essa modificação implica a eliminação de dimensões dinâmicas da doença. Pois o sofrimento psíquico guarda uma dimensão de expressão de recusa e de revolta contra o sistema social de normas (Foucault, 2011).

O sofrimento psíquico é não apenas produzido, mas também gerido pelo neoliberalismo. Por isso, cabe compreender o neoliberalismo como uma forma de vida nos campos do trabalho, da linguagem e do desejo. Como tal ele compreende uma gramática de reconhecimento e uma política para o sofrimento. Enquanto liberais clássicos, descendentes de Jeremy Bentham e Stuart Mill, consideravam que o sofrimento, seja do trabalhador, seja do cidadão, era um problema que atrapalhava a produção e criava obstáculos para o desenvolvimento e para o cálculo da felicidade, como máximo de prazer com mínimo de desprazer, a forma de vida neoliberal descobriu que se pode extrair mais produção e mais gozo do próprio sofrimento. Encontrar o melhor aproveitamento do sofrimento no trabalho, extraindo o máximo de cansaço com o mínimo de risco jurídico, o máximo de engajamento no projeto com o mínimo de fidelização recíproca da empresa, torna-se regra espontânea de uma vida na qual cada relação deve apresentar um balanço e uma métrica (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021).

Com a pandemia de Covid-19 e todos os seus impactos sobre o sistema econômico, no que tange à mortalidade, desnudaram as consequências de mais de meio século de avanço das desastrosas políticas neoliberais e sua destruição das redes de solidariedade social e das políticas públicas necessárias para o fundamento de uma sociedade baseada na emancipação coletiva e no bem comum (Han, 2018). Se aprofundaram desigualdades sociais, raciais e de gênero, que foram desastrosamente ampliadas diante de uma pandemia sem precedentes, contando ainda com o total descaso do governo federal e com sua política com tendências eugênicas, gerando uma realidade de centenas de milhares de mortes, em sua enorme maioria, negros e pobres. (Muniz, Fonseca & Pina, 2020).

A força do neoliberalismo não atua meramente como coerção comportamental, ao modo de uma disciplina que regula ideais, identificações e visões de mundo. Ela molda nossos desejos, valores e modos de vida inclusive as formas como nos relacionamos por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios, e não apenas o que eles representam de si próprios (Almeida, 2021).

Com frequência, o cotejo provocado pelas redes sociais gera a percepção de que os outros são mais bem-sucedidos e felizes (Chou; Edge, 2012) e traduz-se em inveja (Krasnova et al., 2013), passando-se facilmente daí a insatisfação, estresse e depressão; a American Academy of Pediatrics (AAP) chega a usar o rótulo Facebook depression. Também nesse aspecto, a biopolítica desdobra-se em tanatopolítica.

Os documentos que registram as tentativas de autodestruição assinalam acontecimentos que são analisadores das práticas que objetivam os suicídios e criam um sistema de repartição da política pública que opera pelo acompanhamento dos casos em um plano da gestão da informação a ser analisada para elaboração de políticas de cuidado. Por isto, é importante problematizar estes documentos também e acessá-los como arquivos de domínio público. Um arquivo é um conjunto de práticas, em uma trama de fazeres, em tensão. Assim, o estudo dos documentos de registro do SUS sobre as tentativas de suicídio podem trazer analisadores importantes para pensar os modos desta política lidar com o acontecimento na complexidade do mesmo, pois Marqueti (2018) afirma que o suicídio não é apenas um evento médico-sanitário-psiquiátrico.

Boccardi (2021) traz uma concepção de problematização biopolítica sobre o suicídio que assinala para a dimensão de racismo de Estado e de sociedade que está ligada à prática de autodestruição, deslocando a psicopatologização e a psiquiatrização que têm sido historicamente descritas na descrição e definição das práticas de suicídio. Portanto, marca a complexidade do acontecimento e o perspectivismo do olhar para determinado objeto problemático em que os modos de interrogar são maneiras de objetivar. O morrer e o deixar morrer não são fenômenos simplistas e causais. Por fim, é possível afirmar que a tese deste doutorado é que o suicídio tem sido medicalizado para aplacar os efeitos do neoliberalismo no sofrimento psíquico e criar uma anestesia da dor social, econômica, política e cultural na subjetividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.A. **Suicídio e medicalização da vida: reflexões a partir de Foucault**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2021.

ALLEN, F. **Voltando ao normal**: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal, 2016.

ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Vigilância Líquida**: diálogos com David Lyon. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOCCARDI, D.O. **Viver não é preciso**. Discursos sobre o suicídio no século XXI. Rio de Janeiro: Via Verita, 2021.

BOTEGA, N. J. Comportamento suicida: epidemiologia. **Psicol USP**, v. 25, n. 3, p. 231-236, 2014.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**. *Quando a vida é passível de luto*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2019.

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia: fabricando cidadãos felizes**. São Paulo: Editora Ubu, 2022.

Conselho Regional de Psicologia do Distrito Federal. **Orientações para a atuação profissional frente a situações de suicídio e automutilação** / Organizado pela Comissão Especial de Psicologia na Saúde do CRP 01/DF --. Brasília: CRP, 2020. 48p.: il. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fconselho.saude.gov.br%2Fimages%2FCRPD-F-Orientacoes_atuacao_profissional.pdf&embedded=true&chrome=false&dov=1>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CRARY, J. **Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Editora Ubu, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Estratégia, Poder - Saber - Col. Ditos & Escritos IV - 3ª Ed.** Forense Universitária: São Paulo, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **O Governo de Si e dos Outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

FOUCAULT, M. **Do Governo dos Vivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017a.

HAN, B. C. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017b.

HAN, B. C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Âyné, 2018.

HUK, H. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Editora Ubu, 2021.

MARQUETTI, Fernanda. **Escutas do silêncio**. São Paulo: UNIFESP, 2018.

MUNIZ, B.; FONSECA, B.; Pina, R. Em duas semanas, número de negros mortos por coronavírus é cinco vezes maior no Brasil. **A Pública**, 6 de mai. de 2020. Disponível em: <<https://apublica.org/2020/05/em-duas-semanas-numero-de-negros-mortos-por-coronaviruse-cinco-vezes-maior-no-brasil/>>, Acesso em: 08 de abr. de 2021.

SAFATLE, V.P. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**: leia um trecho do livro recém lançado organizado por Vladimir Safatle, Nelson da Silva Júnior & Christian Dunker. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SILVA, M.; CARDOSO, G.; SARACENO, B.; ALMEIDA, J. C. A Saúde Mental e a Crise Económica. In: SANTANA, P. (Org.). **Território e saúde mental em tempos de crise**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Suicide**. Genève (CH): WHO, 2018a. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

Capítulo 7

Capítulo 7 - Medicalização de crianças em um serviço de saúde mental, educação e a gestão de documentos: uma perspectiva psicossocial

*Daniele Vasco Santos
Flávia Cristina Silveira Lemos
Ana Carolina Farias Franco
Robenilson Moura Barreto*

Introdução

O capítulo visa trazer uma discussão a respeito das práticas de medicalização de crianças, a partir da problematização de ações que operam pela produção da anormalidade. Critica-se a patologização de existência dos corpos que foram psiquiatrizados e definidos como portadores(as) de transtornos mentais a partir de uma racionalidade biomédica. Interrogar o poder psiquiátrico a partir da captura que ele realiza de crianças em seus processos de desenvolvimento é uma atitude crítica diante do presente que se apresenta como imperativo ético, estético e político.

A divulgação de dados do Ministério da Saúde (Brasil, 2005) há 17 anos atrás já era alarmante, pois, estimava-se que de 10% a 20% da população de crianças e adolescentes brasileiros estavam enquadrados(as) em algum psicodiagnóstico de transtornos mentais. Outro problema que se agrava é o crescente encaminhamento de crianças aos serviços de saúde mental, sobretudo, na medida em que é realizada a prescrição de psicofármacos de forma arbitrária a este segmento da população. Em pesquisa a respeito, Sanches e Amarante (2014) apontaram que em prontuários de crianças atendidas em um centro de saúde havia uma intensa transformação de questões cotidianas de desvios sociais de comportamentos em questões médico-psicológicas e/ou biomédicas.

No mesmo estudo, se interrogava o crescimento exponencial de prescrição de medicamentos às crianças nestes serviços, explicitando um tipo de lógica baseada na contenção química e na transformação dos problemas do cotidiano de crianças em questões médicas “resolvidas” com supostas “soluções” psicofarmacológicas. Os serviços da rede pública de saúde mental, voltados à infância, ainda que operem como uma alternativa aos serviços

pautados na lógica das instituições totais vêm recebendo críticas que devem ser consideradas com atenção, pois tem se tornado uma ação recorrente e acaba por atualizar práticas manicomialis com novas roupagens.

A diferença que é transformada em acontecimento psiquiátrico na vida de crianças

Para Boarini e Beltrane (2013), é preocupante tomar que primeira ação de cuidado em saúde o uso de medicamentos psicofármacos, especialmente, prescritos às crianças. No caso abordado por estas pesquisadoras, havia uma relação entre escola e serviços de saúde mental que geravam uma modalidade de pacto psicopatologizador do que incomodava as escolas na relação com crianças que não se enquadravam nos padrões esperados e desejados por educadores(as) e pelas famílias das crianças encaminhadas aos serviços de saúde mental.

A psiquiatrização de crianças pela via da educação tem crescido e sido apresentada de forma naturalizada nas últimas duas décadas, infelizmente e tal prática nos causa intensa preocupação e nos mobiliza e pensar este acontecimento que classificamos como intolerável no nosso presente. Portanto, não podemos banalizar esta realidade e, muito menos, aceitá-la como natural e rotineira. Entendemos os serviços de saúde mental na relação com as práticas educativas precisa ser repensada sob a perspectiva da desmedicalização.

De acordo com os estudos de Caponi (2013), há um processo de medicalização que procura capturar os desvios por um viés cada vez mais refinado por um marcador social de entidade nosológica, em que condutas consideradas não adequadas às normas, a exemplo do que acontece com o chamado Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cujos sintomas principais são delimitados como falta de atenção e a hiperatividade (Caponi, 2013).

Outro âmbito em que vem ocorrendo a medicalização de crianças na rede de saúde mental em interface com a educação é a noção higienista de família e a produção de um modelo de infância e de desenvolvimento a partir da construção de conceitos, normas e costumes que operam por padrões: sexuais, alimentares, de higiene e habitação e por avaliações de comportamentos, reduzindo a vida a seu aspecto orgânico, biológico e/ou médico-psicológico

de modo reducionista. O higienismo traz ainda ranços e efeitos na sociedade atual na esfera da relação entre saúde, educação e ordem médica.

A visão de que não corresponder a modelos higienistas de vida no cotidiano da educação é um acontecimento produtor de corpos anormais e subjetividades transtornadas é problemática e fruto de preconceitos diante de outros modos de existir e agir. Mais complicado tem sido transformar divergências em relação à concepção biomédica de vida saudável pelo viés higienista em problemas psiquiátricos a serem alvo de laudos mediados por encaminhamentos das escolas.

Outro aspecto é compreender e reduzir dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em questão médico-psicológica e restringir as políticas públicas de gestão da psicopedagógica de ensino-aprendizagem a encaminhamentos constantes para serviços de saúde mental. Assim, questões não médicas (apartadas de âmbitos que atravessam a vida das pessoas, como a política, a economia e a cultura) são transformadas em “transtornos”, “distúrbios”, os quais, quando diagnosticados, requerem uma série de prescrições, incluindo uma ampla oferta de medicamentos e terapias não medicamentosas.

Escolas também vêm exigindo desempenhos cada vez mais altos e transformam a estimulação e motivação nos estudos e os resultados escolares em rankings de competição entre empresas, colégios, professores(as) e estudantes em uma lógica do empreendedorismo que também sustenta uma racionalidade medicalizante, porém, pela via de uma patologização preventiva da saúde, administrando perfis que precisam ter suas performances potencializadas, ampliando habilidades para aumentar a produtividade.

Para Nikolas Rose (2008), a constituição da Psicologia como ciência trouxe vários efeitos, especificamente, quando ela se torna uma profissão e se forma por saberes que devem responder às encomendas do mercado e à busca de hegemonia social pela aliança com o poder biomédico. Logo, passa a realizar uma prática de psicologização em todos os espaços em que atua como resposta a uma sociedade que passa a pedir mais produção e corpos submissos, dóceis e disciplinados por um modelo de vida pautado em scores, dados de avaliação comparativos, curvas de indicadores de competição e desenvolvimento econômico e social.

A ciência e profissão psicológica a serviço do mercado e do corporativismo cai em uma armadilha que parece um sedutor canto de sereia,

qual seja, a de ser intensamente solicitada e valorizada como relevante por apresentar resultados de adequação e ajustamento de comportamentos de corpos às expectativas consumistas e empreendedores de subjetividade e educação. Administrar o cuidado, a psicopedagogia e a produção da saúde mental e coletiva por competição e índices estatísticos generalizados e padronizados de forma universal é extremamente complicado e um problema ético e político que não pode deixar de ser colocado em xeque.

Rose (2008) nomeia estas práticas como psicologização da vida coletiva (que está para além da individualização), agem por frequente racionalidade de especialização ancorada em técnicas e saberes de gestão do risco e prevenção bem como de tratamento e administração social a partir de categorias, tais como: inteligência, personalidade, neuroses, depressão, trauma, extroversão, introversão; déficits, performances produtivas e transtornos de personalidade e aprendizagem. Fazer dos desvios de produção e desempenhos um problema nomeado como distúrbio e transtorno é grave e alimenta a indústria de diagnósticos e farmacêutica bem como a capitalização da subjetividade pela relação entre ordem biomédica e psicologismo levados aos extremos.

Incursões teórico-metodológicas

Busca-se neste tópico pensar os documentos produzidos por escolas e serviços de saúde mental como dispositivos a serem analisados como possibilidade de historicizar práticas medicalizantes. Por exemplo, arquivos chamados de livros de ocorrência nas escolas, prontuários as fichas de acolhimento e dos atendimentos de crianças em Centros de Atenção Psicossociais em que crianças foram atendidas ou mesmo documentos de Conselhos Tutelares podem auxiliar a produzir pesquisas com objetivos desmedicalizantes, na medida em que é possível interrogar a cristalização de certas práticas datadas e questionar o movimento que as forjou para, então, desconstruir estes saberes e modos de atuação, de encaminhamento e avaliação psicopedagógica ou ainda de psicodiagnósticos psiquiátricos.

Profissionais de todas as áreas podem se interrogar a respeito dos seus saberes e dos documentos e encaminhamentos que fazem, das modalidades de trabalho que efetuam e dos efeitos de cada uma destas realidades para que possam efetivar a garantia de direitos das crianças e adolescentes a partir de uma perspectiva desmedicalizante. Um analisador relevante seria

problematizar os registros nos prontuários e os documentos de avaliação e pedidos de encaminhamentos como demandas e não como encomendas, pois é diferente apenas responder queixas de pensar as mesmas e formular uma escrita de documentos que desloque os pedidos patologizadores.

Compreender que documentos, saberes e poderes são modos de subjetivação/objetivação pelos quais crianças podem ser constituídas como portadoras de transtorno mental é fundamental, em uma vertente psicossocial e histórico-cultural que visa descolonizar e desmedicalizar a existência. O poder medicalizador é um tipo de colonialidade a ser desmontada. Arquivos podem ser libertadores, dependendo do modo como são feitos e usados ou podem ser capturas e aprisionamentos, caso sejam utilizados de maneira não ética e sem o cuidado com a complexidade que envolve a produção de documentos e as práticas correlatas.

Em serviços de saúde mental, escolas e Conselhos Tutelares é possível realizar uma intersectorialidade desmedicalizante, mas o contrário também pode acontecer e, aí, reside um problema a ser enfrentado no campo dos direitos de crianças e adolescentes que não pode ser mais protelado nem tratado como questão menor. É crucial agir na analítica dos arquivos a partir da visão de que documentos são materialidades de práticas e de fazeres.

Arquivos trazem discursos, são compostos por documentos, enquadramentos e interpretações erigidos em um feixe de relações, em um tempo descontínuo e em um espaço de dispersão. E, no caso dos serviços de saúde mental que atuam com crianças na relação com as escolas, comunidades e Conselhos Tutelares há um complexo que é formado pelas crianças, suas famílias, a equipe multiprofissional, a rede de serviços de saúde e socioassistenciais –, nas políticas efetivadas pelos órgãos oficiais de educação e saúde, assim como das formas de gestão local, estadual, federal e internacional tanto em termos dos financiamentos quanto das agências de formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas.

Trata-se de aspectos que possibilitam decidir para quais indivíduos – no nível dos corpos individuais e da população – a política, como governo de condutas, deve incidir. Por exemplo, ao analisar as narrativas construídas nas fichas de acolhimento, tecemos problematizações a respeito da noção de infância operada pelo discurso médico-psicológico que podem fazer toda a diferença na desmedicalização.

As situações financeiras e os valores de famílias e das crianças não podem ser documentados e tratados pelas escolas, serviços de saúde mental e Conselhos Tutelares como doença sob pena de produzir mais desigualdades sociais e econômicas e perpetuar violências e vitimizações contra quem já é alvo de inúmeras iniquidades na sociedade do empreendedorismo e da medicalização. Digamos que são formulados na lógica do empreendimento neoliberal uma medicalização punitivista de pobres que precisa ser denunciada e desconstruída nas formações de estudantes de todas as áreas e no exercício profissional de quem atua nos equipamentos diversos das políticas sociais.

É possível interpelar os acontecimentos da vida das crianças conforme enunciados nas fichas e interrogar o que aparece como: antecedentes individuais (histórico de saúde desde a gestação e parto, doenças físicas, últimas consultas, exames, medicamentos usados, evolução da doença, episódios de loucura), antecedentes familiares (acontecimentos patológicos, hereditariedade, etilismo, tabagismo, drogadição; antecedentes mórbidos familiares, história socioeconômica; condições econômicas; condições de moradia/saneamento) e comunitários (interações sociais, aspectos da vida escolar). Interpelando tais acontecimentos, busca-se pensar o que profissionais chamam de condutas das crianças fora da norma, passíveis de serem transformadas em sintomas patológicos.

No curso: “Os anormais” (2001), ao responder a respeito do que torna alguém psiquiatrizável, Foucault retoma a época da medicina mental, construída com base em processos patológicos, erigindo-se sobre sintomas, em casos nos quais os delitos relacionados à loucura estavam ligados a um esquema de estigmas permanentes e estáveis, evidenciando uma substituição da psiquiatria dos processos patológicos, em seus estados descontínuos. E foi por meio dos comportamentos na infância, os quais interrompem o desenvolvimento, em sua continuidade infância-idade adulta, que esses estigmas foram forjados.

No interior da infância, uma dupla normatividade específica, estados ou comportamentos que não são propriamente doentios, mas desviantes: o adulto como norma pela qual as variações serão medidas e a variável lentidão definida pela comparação com outras crianças. Destacamos aqui que o desenvolvimento é uma espécie de norma e o traço do exercício do poder psiquiátrico, no século XIX. É a disjunção entre criança louca e anormal, a

loucura e a idiotia, algo que define uma doença e as características de algo que é da enfermidade, da monstruosidade, da não-doença (Foucault, 2006a).

A noção de desenvolvimento como repartição da vida por fases, etapas, idades, períodos ou ciclos, está atrelada à ideia de que é possível, através da produção de saberes, ao longo do século XIX, baseados nos estudos nos estudos da embriologia, biologia darwiniana e lamarkiana, estatística e antropometria, conhecer características comuns em diferentes cronologias da vida (Gondra, Garcia, 2004). A noção de desenvolvimento, nessa perspectiva evolucionista, relaciona-se à noção de tempo, de evolução, define como cada criança deve pensar, sentir, agir em idade ou fase, repartindo a vida de modo detalhado e homogêneo.

Retomemos o caminho apontado por Castel (1987), ao tratar da medicalização da saúde mental, quando ressalta como peça fundamental dos dossiês que focalizam crianças com transtornos o julgamento do profissional de saúde mental. Trata-se, portanto, de um movimento de rede composto por várias instituições que, por intermédio das práticas de tutela, fazem a gestão dos riscos e o controle social, com as práticas de proteção, garantia e defesa dos direitos das crianças. Conforme Donzelot (1980) apontou, a respeito do complexo tutelar, é uma rede que articula forças de diferentes instituições, equipamentos, leis, saberes, modelos de assistência.

Colocando em funcionamento relações de poder-saber, as estratégias de transformação operam a partir de tecnologias às quais esses sujeitos devem submeter-se, pelo acionamento de táticas que incidem diretamente sobre seus corpos, agindo sobre suas ações, como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora, o exame, o controle das atividades, a contenção pela via do uso dos medicamentos. Essa tecnologia de poder se normaliza, ao estabelecer elementos de modificação decompondo gestos, atos, tempos, em função de determinados objetivos, como as crianças mais calmas, concentradas, atendendo a comandos, obtendo melhores resultados, alcançando os objetivos propostos, através de uma definição tácita de um “modelo ótimo”, dentro da anormalidade (Foucault, 2006a).

Conclusões breves e provisórias

A Psiquiatria tornou-se essencialmente a ciência e a técnica dos anormais, ao pôr em contato dois usos da norma: como regra de conduta e

como regularidade que se opõe à desordem, ao patológico (Costa, 2004). Em todas as condutas, mais íntimas, mais comuns, a todo o tempo, a Psiquiatria lida com os acometimentos que, em face das normas, adquirem estatuto de irregularidade e, concomitantemente, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal (Foucault, 2001).

Na aula de 23 de janeiro de 1974 do curso “O poder psiquiátrico”, Foucault (2006a) aborda o poder psiquiátrico e a questão da verdade, focalizando o interrogatório, quando o saber psiquiátrico, um saber científico que supõe que haja verdade em todo lugar e todo tempo, tem seu funcionamento em um nível disciplinar. Trata-se de um dispositivo que articula os eixos do poder – quando institui o psiquiatra como um sujeito que age sobre outros –, o eixo da verdade – quando o alienado é constituído como objeto de saber –, o asilo como lugar de formação de certo tipo de verdade e, por fim, o eixo da subjetivação – por meio de procedimentos que tiram de uma interioridade a subjetividade dos sujeitos e estes fazem suas as normas que se impõem a ele (Rose, 2008).

Como na hipótese foucaultiana de que a produção discursiva é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos, os enunciados colocam em jogo a oposição entre falso e verdadeiro, validando o discurso verdadeiro como filtro da ciência a partir de modelos e critérios de constatação, verificabilidade, fidedignidade e legitimidade que podem opera efeitos reducionistas e preconceituosos, sobretudo, quando há generalização e busca de universalidade na política da verdade (Foucault, 2002). Quando se deseja fazer uma análise dos documentos e questionar a ideia de anormalidade e do que seria construído como normal é preciso lançar mão de variados campos discursivos que se atravessam e se justapõem, tendo em vista os conceitos que veiculam e as práticas sociais que legitimam, a fim de instituir seus regimes de verdade. Dessa maneira, diversas noções são invocadas, a partir de campos discursivos que passam por diversos domínios, na disputa do dizer verdadeiro acerca da infância, família, normal, patológico.

Esse lugar ocupado pelas profissionais do esclarecimento, da orientação, cumpre a função de exercer poder sobre ação de crianças e suas famílias, por uma presença constante. É um tipo de poder que se assemelha ao do tipo pastoral, o qual intenciona conduzir de modo contínuo e permanente.

O pastor, na literatura cristã, está ligado ao seu rebanho por um vínculo moral, sendo responsável por tudo o que lhe acontece e tendo o conhecimento de cada um e de todos. Essa relação retoma o exame (abertura ao pastor) e a direção de consciência (a ovelha se deixava conduzir), duas práticas da tradição grega que o cristianismo herdou, com a finalidade de levar os indivíduos à renúncia de si e do mundo (Foucault, 2006b).

No século XVIII, essa tecnologia passa a outra organização, a qual requer salvação neste mundo e não em outro, conforme as instituições religiosas. Salvação com base nas noções de saúde, segurança e bem-estar, com apoio em uma multiplicidade de instituições, de sorte que o poder pastoral multiplica suas funções no Estado, nas instituições públicas e privadas, além das filantrópicas (Foucault, 2006b). Como tecnologia de poder, orienta a conduta de indivíduos, de modo a governá-los, transmitindo regimes de verdade que irão regular modos de agir. Tecnologias vistas como intervenção e manipulação de forças, em determinada direção, para potencializá-las, impedi-las ou utilizá-las. A ação pastoral é exercida a partir do estabelecimento de uma relação entre os profissionais e as famílias atendidas. Estas precisam legitimar o saber dos profissionais e aceitar suas prescrições.

Dito de outra forma, é necessário que haja o reconhecimento desse “outro” como sujeito da ação, abrindo-se todo um campo de respostas possíveis, em seus efeitos e invenções (Foucault, 1999). Assim, deve-se historicizar as normas e as políticas de verdade em seus efeitos de poder, em suas relações com os corpos e subjetividades na medida em que operam por normas relativas a um modelo disciplinar, produzindo uma sociedade de normalização, quando os comportamentos são balizados pelos considerados normais, os que estão dentro de uma média. As normas hierarquizam, valorizando condutas, traçando parâmetros, normal e patológico. Precisa-se de uma norma externa para estabelecer o que é normal, e é pela via da norma que a regulação nas estratégias biopolíticas se pauta (Foucault, 1996).

Quando destacamos os modos como se constituem as crianças como portadoras de transtornos mentais, destinando a elas estratégias de intervenção, isso nos permite pensar o campo das políticas públicas de saúde mental voltadas à infância, fazendo operar estratégias de governo, por meio de mecanismos disciplinares e regulamentadores. As estratégias de governo colocam em jogo relações entre indivíduos e grupos, evidenciando o exercício

de poder como um modo de ação de uns sobre outros, sejam eles indivíduos, sejam grupos (Foucault, 1996).

As práticas operadas nos serviços de saúde mental fazem materializar a gestão de crianças, em certa recorrência pela noção da anormalidade, de capacidades, por meio de uso das técnicas disciplinares e biopolíticas de normalização social. Assim, nos lembrando de Patto (2009), há uma vigilância a céu aberto, na gestão dos corpos e das populações, em controles sutis que se estendem ao cotidiano, de modo individualizado e totalizador ao mesmo tempo que produz medicalização de crianças em modelos instituídos de assistência especializada, discursos moralizadores e culpabilização que alimentam o encaminhamento massivo das escolas para a saúde mental daquilo que elas não conseguem manejar a partir dos seus parâmetros de normalização pedagógica.

As problematizações efetuadas aqui não implicam situarmo-nos em posições afirmativas de quais modos moralmente corretos de comportar-se das crianças, famílias e dos profissionais, em suas práticas. Os efeitos do aprendizado não formal, da aquisição de determinadas habilidades, das transgressões de certas regras sociais, de “não ir bem na escola” são diversos e podem ser flagelantes. Questionamos, portanto, a posição de constrangimento que se perpetra a esses corpos de crianças que são infaltilizados em práticas de medicalização que atribuem a determinadas formas de existência questões orgânicas, biológicas, desconsiderando outros âmbitos da vida, como sociais, econômicos, culturais, e, nesse caso mais específico, não levando em conta o contexto dos acontecimentos que atravessam as intervenções efetivadas.

É fundamental questionar o lugar de quase-evidência que emerge nos documentos, em seu conjunto de regimes discursivos que definem suas verdades, através de relações de saber-poder que constituem determinados modos de subjetivação. E, por fim, interrogar e historicizar a noção de infância naturalizada é crucial, pois foi fabricada uma visão de que este seria um período da constituição humana no qual há o preparo de indivíduos capazes para o trabalho e para a participação social, necessitando de ser cuidada, tutelada, não apenas pela família, mas por um conjunto de especialistas que orientam a educação de crianças, aconselhando tanto trocas afetivas quanto a moralidade a ser observada, no processo de escolarização e socialização (Guarrido, 2010).

O que é considerado normalidade e infância ocorre por meio de noções como a de desenvolvimento humano, quando os saberes atestados

pela ciência constituem modos de subjetivação e definem estratégias de intervenção no campo das políticas públicas oficiais de saúde mental. As proposições abrigadas nas orientações direcionadas às crianças e suas famílias centram-se em determinados modos de ser criança, ser mãe, de constituir família, marcados por um tempo diverso do inumano, o qual nos acompanha por toda a vida.

As diretrizes da reforma psiquiátrica brasileira que orientam a política de saúde mental vigente operaram deslocamentos importantes tanto por meio das críticas contundentes que estendem para todo tecido social para além do campo da assistência quanto em relação ao conjunto de práticas que se constituíram neste campo, no Brasil, desde a década de 1970. Enfrentar as práticas coercitivas, violentas, excludentes, das práticas efetivadas nas instituições asilares, colocou em jogo, novas práticas de saber-poder mais refinadas e sutis. Ao problematizar as questões aqui postas tentamos também visibilizar modos de resistências. Longe de uma visão fatalista, problematizar as estratégias de saber-poder permite visualizar novas lutas. Sustentar a criação de modos de cuidado em perspectiva ética, estética e política, é uma dessas lutas.

REFERÊNCIAS

BOARINI, M.; BELTRANE, M. Saúde Mental e Infância: Reflexões Sobre a Demanda Escolar de um CAPSi. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n. 2, p. 336-349, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CAPONI, S. Medicalização dos desvios na infância: aspectos positivos e negativos. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, v. 33, n. 1, p. 205-221, 2013.

CASTEL, R. **A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

Cruz, L.; Hillesheim, B.; Guareschi, N. (2005). Infância e Políticas Públicas: Um Olhar sobre as Práticas **Psi. Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 42-49; set./dez.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

FOUCAULT, M. Omnes et singulatim: uma Crítica da Razão Política. In: Motta, M. (Org.). **Estratégia poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

GONDRA, J. G.; GARCIA, I. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: na racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/jun./jul./ago, 2004.

GUARRIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes**. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

PATTO, M. H. S. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 405-415 (Dossiê Psicologia, Violência e o Debate entre Saberes), 2009.

ROSE, N. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, 2008. p. 155-164.

Capítulo 8

Capítulo 8 - Mães medicalizadas e medicalizantes pelo UNICEF: efeitos das colonialidades de gênero

*Fernanda Teixeira Barros Neta
Flávia Cristina Silveira Lemos
Daiane Gasparetto da Silva
Giane Silva Santos Souza
Cynthia Santos Rolim*

Introdução

Este artigo traz algumas análises problematizadoras de algumas práticas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que tentam produzir mulheres mães medicalizadas e medicalizantes, em um dispositivo de colonialidade constituído pela naturalização da maternidade e dos modos de ser mãe mulher. Trata-se de uma interrogação de documentos acessados, na página desta agência multilateral, na internet, em português. Especialmente, selecionou-se um relatório denominado “Kit Família Brasileira Fortalecida”. O trabalho foi realizado por uma perspectiva histórico-documental, a partir dos trabalhos genealógicos de Michel Foucault na História Cultural em articulação com os estudos decoloniais.

Ser mãe e o mito do amor materno

Ao longo de toda rede discursiva no documento escolhido como fonte desta pesquisa, notou-se a centralidade da maternidade na vida da mulher – a qual é uma instituição imposta mesmo quando a mulher escolhe por não ser mãe. Neste sentido, ter um filho outorga às mulheres um lugar de reconhecimento social prescrito como necessário à noção de “mulher bem-sucedida”. A maternidade se tornou um objeto histórico, uma construção social que sofreu transformações no decorrer da história e é interessante analisar como, por quais mecanismos e saberes foi possível construir a mãe moderna e a personagem “mãe coruja”, por exemplo.

Afinal, nutrir um amor incondicional, abnegar-se, dedicar-se totalmente aos cuidados de um filho nem sempre fora “a sina” das mulheres. Trago para análise a primeira cena do filme “O Perfume”, que se passa no

século XVIII, em Paris, por volta de 1738, na qual o protagonista é parido em meio a um mercado de peixe sujo, no burburinho típico de uma feira; e, logo após nascer, é abandonado pela mãe em uma caixa e não morre apenas porque os transeuntes ouvem seu choro e o resgatam. Esse episódio choca o espectador moderno, pois não há o inflacionado amor maternal, não há toda uma retórica médica higienista, midiática em relação aos cuidados com a gestação e com o parto; bem diferente das emocionalidades presentes em uma cena atual de um processo de gestação e de um parto.

[...] A construção da imagem feminina a partir da natureza e das suas leis implicaria qualificar a mulher como naturalmente frágil, bonita, sedutora, submissa, doce, etc. Aquelas que revelassem atributos opostos seriam consideradas seres antinaturais [...] vista como uma soma desarrazoada de atributos positivos e negativos [...] a mulher transformava-se num ser moral e socialmente perigoso, devendo ser submetida a um conjunto de medidas normatizadoras extremamente rígidas que assegurassem o cumprimento do seu papel social de esposa e mãe; o que garantia a vitória do bem sobre o mal (Engel, 2011, p.332).

A naturalização dos sentimentos maternos intensificou-se a partir do século XIX, principalmente, com o advento do sistema capitalista fabril e a invenção da família nuclear burguesa.

Tal centralidade e valorização adveio de uma estratégia discursiva e de convencimento a partir de discursos religiosos (noção do instinto materno), científicos (medicina, saberes psi, trazendo a ideia de uma maternidade científica). A construção de saberes e a efetuação de poderes a respeito da maternidade, simultaneamente a produzem e a objetivam de certos modos na mesma medida em que visam controlá-la. Uma tática mais eficaz do que reprimir, foi a criação do desejo de ser mãe, uma produção baseada em uma positividade e a um reconhecimento de especialistas e de uma determinada sociedade. Sobre isso, Zanello (2018) nos diz:

Na construção de um modelo feminino ideal (de esposa e de mãe), houve uma passagem de poder repressivo para um poder constitutivo, no qual as redes de domínio se tornaram muito mais finas e invisíveis e, exatamente por

isso, muito mais efetivas. Portanto, mais do que a tática psicopolítica de reprimir, foi a de criar o desejo de ser. (Zanello, 2018, p. 127).

A positividade do poder, cunhado por Foucault, também alcançou as mulheres na performatividade da maternidade, e esta é vendida como a realização e a completude daquelas e, às mulheres é relegado o lugar de cuidadoras ‘natas’ em uma clara indiferenciação entre o cuidar/maternar e o procriar. Badinter (1985) também desnaturalizou a maternidade e o amor materno como uma natureza do ser mulher e enquanto um destino a ser seguido por todas as mulheres. Está no campo normativo, “não é proibido não ser mãe, mas...” há uma relação de subjugação feminina que produz subjetivamente e discursivamente a lógica sob a qual o que a mulher pode fazer de melhor na vida é ser mãe e ser divergente deste lugar se tornou uma anormalidade e um desvio de uma suposta natureza. Assim, segundo Gonzaga e Mayorga (2019, p. 64):

A instituição da maternidade assim se consolida como uma das égides do modelo patriarcal moderno colonial cristão e que se sustenta não apenas por iniciativas repressoras e violentas (criminalização do aborto e da contracepção, controle estatal da natalidade, punição simbólica e física de mulheres inférteis, casamentos forçados, violência sexual), mas que, principalmente, está sustentada por discursos de poder produtivos que valorizam (Gonzaga e Mayorga, 2019, p. 64).

Deste modo, não há lugar para um eventual (não) desejo de maternidade, para frustrações e insatisfações. Como nos diz Zanello (2018), uma verdadeira mãe-mulher não sente ambivalência nem tem dúvidas a respeito do seu lugar moral e normalizador de ter nascido para procriar e formar uma família nuclear como parte de uma visão burguesa e médico-higienista de mulher e família. Onde pode-se falar acerca do mal-estar da maternidade? Para Badinter (1985), a contingência do amor materno suscita uma angústia e uma incerteza, muitas vezes insuportável. A maternagem muda de modo irrevogável a condição de mulher para a mãe. Esta impõe novo ritmo, novos horários, compromissos inadiáveis com os/as filhos/filhas.

Mulheres que veem suas vidas mudarem drasticamente, que não mais se reconhecem, que se sentem sonolentas, cansadas, irritadiças e culpadas fogem aos padrões dos especialistas da norma e da moral dos fundamentalistas de

uma sociedade sexista e patriarcal. O desejo de ter outros projetos ou mesmo a dúvida a respeito se torna algo monstruoso em uma sociedade que naturalizou o ser mãe como condição da realização do ser mulher (Donzelot, 1986).

Há quem diga que quando nasce o bebê, nasce a culpa e lá instala-se. É culpa por trabalhar demais ou de menos; por não amamentar em livre demanda; por desejar outras atividades fora do âmbito doméstico; por amar demais ou de menos; por querer ter tempo para o ócio, para não estar com os filhos, por perder a paciência. A lista é longa e são infinitos os motivos que deflagram esse sentimento considerado uma natureza (Badinter, 1985).

A culpa coloca em xeque o verdadeiro valor de uma mulher na sociedade patriarcal, capitalista, colonial. Quando não performamos o ideal de maternidade somos punidas, não apenas socialmente – destaca-se que as mulheres pobres, em sua maioria negras, são as que mais tem retirado seu poder familiar pela justiça sob a justificativa de negligência, abandono (Do Nascimento, Cunha e Vicente, 2008).”Ser mulher é estar constantemente numa condição errada. Pelo menos sob o patriarcado” (Solnit, 2017, p. 66).

Colonialidade de gênero e maternidade

Acrescente-se o fato de da mulher ser mãe e o ser de um modo pautado na colonialidade de gênero, do corpo e dos saberes. Essa ausência de espaço pode ser vista no documento do UNICEF analisado no qual esse não-lugar é transformado em sintoma e “diagnosticado” de forma apressada e descuidada ou ainda com o foco em enfatizar mecanismos de poder-saber-subjetivação específicos, como podemos ver no excerto abaixo:

“A mãe triste, desanimada e com dificuldade para cuidar do bebê pode estar com depressão pós-parto.” (p. 33), (Caderno I do KIT FAMÍLIA, ver ANEXO I).

“Nos primeiros dias após o parto a mãe pode se sentir triste, desanimada e cansada. Quando esses sentimentos não passam, a mãe pode estar com depressão pós-parto.” (Caderno II do KIT FAMÍLIA, p. 09, ver ANEXO II).

“As mulheres podem sentir-se abatidas e desanimadas depois do parto. Isso logo passa. Mas, quando esses sintomas se prolongam por mais tempo e a mãe tem crises de choro e não consegue cuidar do bebê, pode estar com

depressão pós-parto. A depressão pós-parto é doença e não pode ser confundido com mal-estar passageiro” (Caderno II do KIT FAMÍLIA, p. 05, ver ANEXO III).

Da série de 5 volumes desse KIT FAMÍLIA, somente no segundo caderno evidencia-se a preocupação com a saúde psicológica e emocional da mulher e, no pós-parto, dentro de uma perspectiva medicalizante ao catalogar sintomas possíveis de depressão pós-parto. Se a mãe chora, certamente, é por não saber cuidado do bebê. Em nenhum momento é problematizado as crises de choro. Será que as mulheres queriam esses filhos? Se arrependeram? E a sobrecarga do acúmulo das tarefas? “Ao tratar como doença, literalmente, deixa-se de escutar o mal-estar da maternidade em nossa cultura” (Zanello, 2018, p.172). Silencia-o.

E sobre silenciamento nós, mulheres já estamos familiarizadas. Aprendemos desde muito cedo a nos calarmos e a obedecer, a submeter-se aos ritos médico-psicológicos e psicopedagógicos ou ainda a aos poderes pastorais no campo moral, assistencial e higienista. A história do silêncio é central na história das (de nós) mulheres. Conforme aponta Solnit (2017) “o silêncio é aquilo que permite que as pessoas sofram sem remédio, o que permite que as mentiras e a hipocrisia cresçam e floresçam, que os crimes passem impunes” (p.28). “Se ter voz, poder falar, ser ouvido e acreditado é essencial para ser um participante, uma pessoa com poder, um ser humano com pleno reconhecimento, então é importante reconhecer que o silêncio é a condição universal da opressão, e existem muitas espécies de silêncio e de silenciados” (Solnit, 2017, p. 35).

Opera-se um canibalismo narrativo. Que vozes são devoradas e aniquiladas? Será que as mães tem voz para romper o idílico da maternidade? A literatura feminista debruçou-se sobre o que é indizível, sobre a imposição desse suposto roteiro único na formação de subjetividade do “ser mulher”. É preciso matar o “anjo do lar” (termo cunhado por Virgínia Woolf). Quando retornamos aos tópicos relacionados à saúde materna é salientado que o que importa cuidar é da saúde biológica – preocupações com a lactância, com a pré-eclâmpsia, em como prevenir transmissão vertical de HIV/Sífilis, como evitar ter malária, dengue, e como fazer um pré-natal de qualidade. As ações materno-infantis seguem incorporando concepções restritas e fragmentadas da mulher em sua função maternal e centradas num corpo biológico (que

também é político) que precisa ser gerido, controlado a fim de evitar riscos. Isso pôde ser visto no documento analisado, por exemplo, no Caderno I, há tópicos específicos que debruçaram-se nos cuidados do pré-natal, salientando que este deve:

“Mínimo de sete consultas, realizadas por médicos(as) ou enfermeiros(as); Exames físicos e ginecológicos para saber como está a saúde da mãe e o desenvolvimento do bebê; Medida de peso e pressão arterial; Exames de sangue para descobrir o tipo de sangue e doenças como sífilis, aids, anemia, hepatite, diabetes; Exames de urina para descobrir infecções de perda de proteína” (Caderno I, Kit família, p. 03, ver ANEXO IV).

Notou-se uma prevalência no paradigma biomédico tradicional, bem como, são raros os modelos ‘desmedicalizadores’ de atenção ao pré-natal e ao parto veiculados no referido documento, reforçando uma prática obstétrica tecnocrática. Tais dados corroboram com pesquisas de Meyer (2018) a qual aponta que o percurso percorrido pela mulher do pré-natal ao parto no SUS é acompanhado por uma equipe multiprofissional composta por médico generalista, enfermeiro e cirurgião dentista, focando a gestação como um acontecimento puramente biológico.

Há quase nenhuma visibilidade para os cuidados psicológicos e emocionais tão importantes nesse momento de intensa transformação na vida das mulheres. Complementar ao pré-natal tradicional por acrescentar o caráter psicoterapêutico, um importante aliado nesse processo seria o pré-natal psicológico, o qual objetiva oferecer suporte emocional às gestantes diante das transformações, ser um espaço de acolhimento, trocas, refletir sobre a “maternidade real” e a “maternidade ideal”. Já há práticas na Psicologia de atendimentos individualizados e grupais de pré-natal psicológico, pós-natal psicológico e de puerpério. Em 2000 foi lançado o Programa de Humanização no Pré-natal e Nascimento (PHPN) com o propósito de oferecer um acompanhamento mais centrado nas necessidades da gestante pelo Ministério da Saúde e como uma forma de quebrar a lógica biomédica, contudo, não vemos como uma prática institucionalizada o pré-natal psicológico.

Verifica-se ausência de relatórios que abordem sentimentos que afloram como o de culpa, o de não desejo da maternidade, o de arrependimento, a quebra na idealização do filho. Apontando novamente uma sacralização,

romantização e compulsoriedade à maternidade. Sob essa mulher-mãe recai mais uma tarefa – a de cuidar bem do seu bebê e a de esquecer-se de si (a não ser que esse cuidado de si esteja vinculado ao cuidado do outro – o bebê. Aquele que sequer nasceu é mais importante do que o ventre que o está gerindo).

Nos territórios midiáticos também há lacunas que apareçam o cansaço, o desencontro, o desamparo – nas campanhas de amamentação as mulheres estão sempre bem arrumadas e felizes ao amamentar suas crias, no caderno I do Kit Família, p. 15, a imagem de abertura para falar acerca da importância do aleitamento materno é de uma mãe amamentando dois bebês, um em cada peito, parecendo estar muito realizada; no caderno II do Kit Família há o desenho de uma mãe amamentando, igualmente, parecendo muito feliz. Nas revistas destinadas ao público feminino as mulheres-mães são a própria imagem da completude. Somos invadidas por dicas, sugestões de como dar conta dos filhos, da casa, do trabalho e de como cuidar de si (sobretudo, fisicamente).

Há uma intensiva produção discursiva de controle dos corpos pela alimentação e pelo imperativo da realização de exercícios físicos voltados para as mulheres mães e para as gestantes. Pôde ser deflagrado essa intensa preocupação com a alimentação adequada das gestantes e, depois mães, em todos os álbuns analisados. As mulheres-gestantes que não seguem a norma da boa alimentação e da prática destes exercícios físicos assumem o lugar de “mães de risco”.

No primeiro caderno dos documentos analisados há um capítulo específico que debruça-se sobre a questão da alimentação saudável (ver Anexo V). Interessante notar como o corpo das mulheres grávidas é capturado pela lógica do aperfeiçoamento estético, pela manutenção de um padrão estético como se não houvesse ocorrido uma gravidez, como se um corpo não tivesse abrigado outro. Uma das primeiras ameaças que nós mulheres ouvimos ao engravidar é “cuidado para não engordar... cuidado com as estrias...cuidado com as manchas...”.

Em um momento de tantas transformações e incertezas ainda somos convidadas a gerenciar expectativas da sociedade sobre o nosso corpo. Tem alguma coisa muito errada quando a primeira preocupação de uma mulher ao sair de uma sala parto é a cinta para disfarçar o volume da barriga. O que acontece com a mulher quando deixa de ser objeto de consumo sexual para ser

um corpo que gesta outro? Após a gestação, o corpo pode estar irreconhecível. Um híbrido que não tem mais a função de gestar e tampouco um corpo que atende ao padrão de objeto sexual. É uma pressão e uma corrida para recuperar o “corpo perdido”. O corpo do pós-parto é um corpo transgressor. Como nos diz Woolf (1992):

Os cirurgiões estéticos dos nossos dias definem como doenças (deformidades) todas as evidências que o corpo apresenta de sua atividade reprodutiva – marcas de estrias, seios caídos, seios que amamentaram e o peso que se acumula após o parto, a razão de 5kg de gravidez. (Woolf, 1992, p. 301).

Gostaria de salientar alguns pontos no documento analisado que, a partir da minha lente de leitura e de vivência, não tiveram espaço em nenhum dos cinco álbuns e que entendo como um analisador. Não vemos emergir discussões que versam sobre o sofrimento materno em relação ao preterimento no mercado de trabalho, nas relações afetivas e nas redes de socialização. Inclusive, importante salientar neste documento alguns silenciamentos: a respeito da mulher e o mundo do trabalho; a respeito da mulher e o exercício da sua sexualidade, durante e após a gestação; ausência de uma discussão sobre direitos reprodutivos – métodos anticoncepcionais, educação sexual e planejamento familiar.

No que concerne à pluralidade de configurações familiares, em nenhum momento foi trazido à tona a homoparentalidade – nem de casais de mulheres lésbicas que decidem ter filhos por adoção, ou por inseminação artificial ou ainda por barriga de aluguel; nem de mulheres que tiveram seus filhos biológicos em relacionamentos heterossexuais e que agora vivem relacionamentos homoafetivos. Há uma negação de outras configurações familiares ou até mesmo a desqualificação pelo silêncio e por ignorar os novos arranjos familiares e formas de exercer a sexualidade.

Os relatórios ao silenciarem essa forma de exercício da maternagem, atrelam a uma norma-padrão heterossexual. Interessante destacar que estudos como o de Lira, Moraes e Boris (2015) apontam que os casais lésbicos apresentam altos níveis de cooperação nas divisões do trabalho doméstico, no cuidado, nos processos educativos e participação no cuidado com os filhos, contrapondo-se à (não) divisão existente na maioria dos casais heterossexuais.

Sobre o retorno ao mercado de trabalho, uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de 2016 aponta que, após o retorno da licença maternidade, há um aumento significativo do número de demissões sem justa causa e solicitada pelo empregador. Isso para referir-se às mulheres assalariadas que estão no mercado formal. Segundo pesquisa do IBGE, apenas 28,4% das mulheres mães tem carteira assinada. Àquelas que ocupam a informalidade, que têm relações trabalhistas bastante precarizadas e com vínculos frágeis, permanecem mais vulnerabilizadas e sem cobertura político-institucional para dar conta do malabarismo que é cuidar do filho, da casa, e ser arrimo de família.

Em alguma postagem nas redes sociais li que “A sociedade exige que mulheres trabalhem como se não tivessem filhos e sejam mães como se não trabalhassem fora. Essa conta não fecha” (autoria desconhecida). Não fecha mesmo. Ou, quando fecha, tem um custo emocional muito grande para as mulheres. Deste modo, trata-se de uma violência de gênero, materializada em um documento do Sistema ONU por meio de uma das suas agências, no caso, o UNICEF.

É porque o filho é mais dela?

O segundo caderno do Kit Família é recheado de prescrições biomédicas e higienistas do modo como cuidar do bebê, por exemplo – o que fazer quando o bebê tem cólica, como dar banho, como fazer o curativo do umbigo, como evitar quedas, entre outros, e sempre endereçados à figura da mãe, acionando novamente o *dispositivo materno*. Entendido como:

O termo dispositivo materno foi assim escolhido em função da naturalização da capacidade de cuidar (em geral) nas mulheres, decorrente justamente dessa mescla (razoavelmente recente, com o advento do capitalismo) entre a capacidade de procriar e a maternagem, bem como seus desdobramentos, como as tarefas domésticas e a responsabilização pelo bom funcionamento da casa. Uma diferença física foi transformada em desigualdade social, tanto na atribuição naturalizada das tarefas do cuidar (cuidar dos filhos, da casa, mas também, enfermos, deficientes, pessoas idosas, etc), quanto na invisibilização e desvalorização delas (...). Se o cuidar é “natural”, seremos demandadas (e nos exigiremos) a funcionar nesse dispositivo. (Zanello, 2018, p. 150).

A presença do pai é facultativa em todo o relatório. Pressupõe-se que, ou o bebê pode não ter o convívio com o pai e naturaliza-se tal fato, ou depreende-se que o homem pai não será capaz de cuidar, ou ainda, não estará presente nos cuidados. Tal dispositivo pode ser pernicioso à saúde emocional e psíquica de algumas mães, e, paradoxalmente, atuar como uma almofada psíquica para os pais, criando consensos funcionalistas que são bastante presentes na modernidade e na colonialidade de gênero, segundo Lugones (2020). Há um acúmulo de tarefas que joga, concomitantemente, com a promoção da imagem da mãe. “Assim, se de um lado, solicitava-se às mulheres um trabalho cada vez maior de autoabnegação, por outro, construía-lhes um lugar, de certa forma, “empoderada”, ainda que, é necessário destacar, um empoderamento colonizado” (Zanello, 2018, p. 127).

As/nós mães estamos cansadas de sermos submetidas à lógica sexista e patriarcal de opressão e dominação de gênero bem como pelas novas colonialidades higienistas e psicopedagógicas da modernidade sob a rubrica da medicalização de nossos corpos e das tentativas de nos fazerem medicalizadoras das crianças. Buscar nos indagar a respeito desta sobrecarga social, cultural, econômica e mental é um trabalho constante e um exercício ético, estético e político a ser realizado regularmente com toda atenção.

A rotina de uma mulher que é mãe precisa dar conta da gestão de uma casa – desde o que vai ser preparado para o almoço (ainda que para mulheres de classe média/alta essa tarefa seja terceirizada para uma outra mulher de classe inferior e, predominantemente, negra, na figura da empregada doméstica e/ou babá), verificar o que está faltando e preparar a lista do supermercado, o lanche da criança, até as reformas que a casa precisa. Curiosamente, boa parte dos manuais chamados de puericultura foram destinados às mulheres-mães, segundo Donzelot (1986). Todavia, vale situar que a maneira de cada mulher ser subjetivada nesta lógica não é a mesma, na medida em que os feminismos anteriores ao giro decolonial não observavam as interseccionalidades, pois:

Esses feminismos críticos balançaram a teoria e a prática feministas, mas ainda falta pensar mais profundamente o que devemos fazer em relação a práticas políticas, metodologias e pedagogias, para não limitarmos a proposta decolonial à análise epistemológica (Curiel, 2020, p.121).

Gestão do cuidado do filho – verificar sobre as datas de vacinação; preocupar-se qual alimentação é mais adequada; como desenvolver/estimular os filhos; enfrentar filas para conseguir uma vaga numa creche ou na escola pública; acompanhar na escola e as tarefas de casas; marcar consulta com o pediatra. Boa parte destas preocupações referem-se às ditas crianças ditas “típicas”. Segundo os documentos do UNICEF no referido “kit Família Brasileira Fortalecida” é uma prática constante orientar e informar mulheres-mães a respeito de como cuidar minuciosamente das crianças, em especial, das que estão na faixa de 00 a 06 anos.

Gestão do cuidado com o companheiro (quando há); Gestão profissional – como conseguir voltar/permanecer no mercado de trabalho; fazer cursos de aperfeiçoamento; gestão da tentativa de um autocuidado – ter tempo para si, para lazer, para fazer atividades físicas e afins. Ufa! Como dar conta sem ter uma rede familiar/comunitária e suporte político-institucional? Não há divisão do cuidado e há mulheres – totalmente subjetivadas de forma capilar pelo dispositivo materno, que não conseguem delegar esse cuidado aos pais por acharem que estes não cuidarão tão bem das crias quanto elas. Estamos adoecidas. Há uma severa e grave problemática de violência de gênero no plano da divisão social e econômica do trabalho e, ainda seria possível afirmar que também pode ser nomeada enquanto divisão social subjetiva e cultural do trabalho (Illous, 2011).

Em pesquisa realizada por Zanello e Silva (2012) evidenciou que as mulheres são as mais acometidas pelos transtornos mentais comuns (TMC) – insônia, irritabilidade, cefaleia, esquecimento, ansiedade, desânimo – transtornos estes que têm alta incidência e correlação com fatores socioeconômicos e modos de vida. Corroborando com a constatação de que o sintoma é engendrado as pesquisadoras supracitadas acima afirmam:

O caráter social da doença mental se expressa objetivamente na sua distribuição desigual entre homens e mulheres e entre diferentes classes sociais. Essas desigualdades representam um persistente achado na literatura. Diversos autores têm encontrado alta prevalência dos transtornos mentais comuns (TMC) em mulheres, dos excluídos do mercado formal de trabalho, dos indivíduos de baixa renda e nos de baixa escolaridade (Zanello e Silva, 2012, p. 273).

Considerações finais

Pergunta-se: A quem é destinada as prescrições/orientações do documento? Quem escreveu este Kit vive no Brasil? Compartilha das desigualdades de gênero, da condição do machismo, de um sucateamento das políticas públicas de saúde, educação? Na página 22 do segundo caderno, tem-se a seguinte pergunta de abertura: “Porque o bebê precisa ser cuidado pela mãe?” Neste mesmo caderno, discorre-se acerca do cuidado para amamentar, para dar banho, como fazer o curativo do umbigo sempre iniciando com a frase “a mãe deve...”. Reforça-se, assim, a construção social que atrela a capacidade de procriação com a maternagem da mulher.

Remete ainda a uma desvalorização desse lugar do cuidado; não há reconhecimento dos esforços realizados pelas mulheres. Associamos a maternidade quase que, automaticamente e naturalmente, ao ato de amor, empatia, cuidado prescrito tanto por uma racionalidade moral quanto normalizadora no Complexo Tutelar instalado como um dispositivo da sexualidade, de colonialidade de gênero e de confissão biopolítica. Não vemos o cuidado como um trabalho, em geral, pois ele é apresentado como um ato de amor e de natureza instintual. E, ao não vermos como um trabalho, não contabilizamos o tempo e os esforços para gestar, parir, amamentar, criar, educar um ser até a vida adulta. O trabalho doméstico é desvalorizado propositalmente. Não existem mulheres que “não trabalham”, existem mulheres que não são remuneradas pelo seu trabalho. Isso que chamam de amor, é trabalho não pago.

Importante evidenciar uma forma de fazer Psicologia que comparece como um saber prescritivo, higienista, normatizador que, a partir das suas teorias, constrói a ideia segundo a qual, a mãe tem o peso de ser a principal formadora das crianças - o bom ou mau comportamento recaem sobre elas; os sucessos ou os insucessos. Neurose na mãe e nos filhos, atrelado à lógica da patologização. É presente a lógica de educar a mãe (veja que é sempre a mãe e não o pai), ensinar a tarefa de ser mãe – uma pedagogia da maternagem. É a “maternidade científica” sendo acionada. Esse amor prescrito como espontâneo da mãe para o filho precisa ser burilado enquanto um objeto a ser problematizado, desnaturalizado como um sentimento a ser acompanhado pelos especialistas.

A Psicologia – assim como outros saberes psi e das ciências humanas – enquanto uma expertise, ou seja, uma autoridade social, fundamenta-se numa reivindicação de verdade e constituiu-se como uma técnica de governo e de gestão da população. “Portanto, não é acidente que a Psicologia – enquanto uma linguagem, um conjunto de normas, um corpo de valores, uma coleção de técnicas, uma pletera de experts – exerça um papel tão significativo nas tecnologias de governo das democracias liberais” (Rose, 2011, p. 109). Entrelaçam-se saber, poder, subjetivação.

O tema aparentemente ‘público’ das racionalidades de governo está fundamentado ligada à questão aparentemente ‘privada’ de como devemos nos comportar, regular nossa própria conduta, como julgar nosso comportamento e o de outros” (Rose, 2011, p. 112). Tal afirmação remete ao que Foucault chamou de um governo do território e governo de si, onde, a partir dessas práticas do self, os indivíduos passariam a “sujeitar-se não a uma vigilância externa, mas a uma hermenêutica reflexiva (Rose, 2011, p. 112).

A ideia de sujeição é tomada não como uma imposição, como se as pessoas não compartilhassem dos dispositivos aos quais se sujeitam. Na seara da subjetivação em torno da maternidade, muitas mulheres a desejam, ainda que romantizada; querem os filhos idealizados, os partos sonhados e planejados. Neste sentido, tais relatórios não deixam de ser o pronunciamento dos experts – e, concomitantemente, silencia muitas vozes – na mídia impressa e digital.

Outro ponto a ser destacado é que nos relatórios do UNICEF a maternidade e a mulher mãe são vistas de forma universal não sendo transversalizadas pelas interseccionalidades de raça, classe, regionalidade, por exemplo. Não há referências à diferenciação quanto à saúde da mulher negra; quanto ao histórico de intensas violações dos corpos das mulheres negras e indígenas, desde a colonização na América Latina que culminaram com a negação da vivência do maternar por estas mulheres, as quais foram tidas como meras ‘procriadoras’. Não puderam ser mães de seus filhos ontem, em virtude da exploração e animalização de seus corpos na escravidão, e hoje, ao ocuparem o mercado informal, não ter acesso integral aos direitos trabalhistas, por serem mães solas. Segundo Davis (1981, p. 19):

Quando a abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava começou a ameaçar a jovem e crescente indústria do algodão, a classe proprietária de escravos foi forçada a contar com a reprodução natural como método mais seguro para repor e ampliar a população de escravas e escravos domésticos. Por isso a capacidade reprodutiva das escravas passou a ser valorizada. (...) Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram ‘reprodutoras’ – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar. (Davis, p. 19).

A capacidade de procriar tem o peso de um destino de todas nós, mulheres, uma fatalidade que vem a corroborar com a imagem de “verdadeira mulher”. O ser mulher é objetivado pela moral de poderes pastorais caritativos, filantrópicos, higienistas e tutelares, concomitantemente. Pode-se notar que os organismos multilaterais apresentam uma perspectiva colonizadora dos corpos femininos; há um projeto de civilização dos manuais.

O foco do UNICEF, por exemplo, reside sob a família nuclear – uma forma específica europeia que foi universalizada como a única organização familiar possível. Neste sentido, assiste-se a um período discursivo de politização do feminino e da maternidade; A díade mulher-mãe se encontra no centro das políticas de gestão da vida nas sociedades ocidentais. Tem-se operado uma pedagogia midiática que consiste num movimento moral de educação dos corpos das mulheres-gestantes no Brasil.

A gestação passa a ser um projeto pautado pela lógica biopolítica - lógica da endemia – saber tanto ou mais sobre o fenômeno para geri-lo, controlá-lo, traçar táticas de saber-poder e de governo; bem como, adentra num campo disciplinar anatomopolítica de vigilância dos corpos. A disciplina dos corpos e desejos das mulheres, da maternidade e da educação de filhos passa a ser um projeto civilizador constitutivo da modernidade, sustentando a colonialidade de saberes, do sexo e de gênero a mediar as práticas das chamadas práticas de direitos humanos do Sistema ONU.

A medicalização e a educação minuciosa dos corpos e do sexo das mulheres em nome da responsabilidade que elas

teriam relativamente à saúde de seus filhos, à solidez da instituição familiar e à salvação da sociedade (Foucault, 1993, p. 137).

Rede discursiva de cuidados específicos – pré-natal; tecnologias médicas e de nutrição; saberes psi. Essa politização da maternidade é incorporada e defendida pelas políticas de Estado, está presente em manuais (por exemplo os relatórios do UNICEF), é veiculada nas mídias. Promovendo uma ênfase em um estilo de maternidade. Enunciados que fazem a correlação entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico do bebê com o modo como a mãe se comporta, os cuidados que dispensa, seus hábitos alimentares. A estabilidade emocional e o desenvolvimento psicológico dos filhos recaem como (mais) uma tarefa da mãe. Como nos diz Forna (1999, p.15):

Espera-se que a futura mãe se abstenha do café, chá, álcool, fumo (inclusive passivo), determinados tipos de alimentos industrializados, estresses, excesso de exercício físico (...). Durante a gravidez, o desenvolvimento do bebê e todos os aspectos do comportamento dela são minuciosamente monitorados pelos serviços de saúde. (...) Para o melhor e para o pior, hoje, as responsabilidades das mães dobraram: a estabilidade emocional e o desenvolvimento cognitivo e psicológico também estão ao seu encargo. (...) As mães são bombardeadas com mais informações do que conseguem absorver e o conselho sempre é apresentado como “o melhor para seu bebê”, porém envolve vários outros interesses (problemas) sociais, políticos e culturais (Forna, 1999. p. 83).

Desta feita, o corpo materno é inserido em um regime de vigilância e de regulação. A partir de quando/como, os comportamentos e os sentimentos da mãe passam a configurar como um tema tão importante, enquanto fatores, igualmente ou mais relevantes – como dificuldade de acesso aos serviços essenciais, baixa efetividade de políticas sociais – atraem pouca atenção? Nessa Genealogia da Subjetivação (Rose, 2011), entendida como o domínio das práticas e técnicas, a compreensão individualizada, interiorizada, totalizada e psicologizada; que meios foram inventados para governar o ser humano, para produzir ou moldar a conduta nas direções desejadas?

“Referir-se, pois, a um processo de politização da maternidade em curso, é referir-se a esse contexto em que o corpo, comportamentos, habilidades e os sentimentos maternos se tornam alvo de vigilância em um movimento que continua atribuindo, especialmente, à mãe a responsabilidade de gerar a criar seres humanos perfeitos” (Meyer, p. 88).

Tal retórica adequa-se à racionalidade neoliberal, na qual há o pressuposto de que o indivíduo deve ser aperfeiçoar cada vez mais – neste caso, a mulher mãe deve constituir-se em uma fonte de inesgotável de sucessivos melhoramentos. A análise empreendida aos documentos do UNICEF, em particular os desse trabalho, nos faz ver essa racionalidade liberal – a mãe como provedora do lar, como protetora do núcleo familiar, como responsável pelo cuidado é a todo momento, ressaltada nos álbuns analisados, o que ressalta uma dimensão de colonialidade de gênero. Lugones (2014, p. 939):

Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos.

Assim, emerge como um projeto de vida das mulheres (facultativo aos homens) gerar a criar filhos ‘equilibrados e saudáveis’. Bem como, é possível identificar também que, estes mesmos documentos, assumem uma retórica técnica e universalista, pois não se explicita os efeitos e a complexidade das dinâmicas de classe, raça, gênero, disparidades regionais. Que posições de sujeito a linguagem, a construção e edição deste documento produz e legitima para homens e mulheres? Para pais e mães?

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C.N.. **The danger of a single story**. (18 minutos, 49 segundos). TED Global Conference: 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 2017.

ANDRADE, V.R.P. **Sistema penal máximo x cidadania mínima: códigos da violência na era da globalização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

BANDEIRA, L.M.; OLIVEIRA, E.M. Trajetória da Produção Acadêmica sobre as Relações de Gênero nas Ciências Sociais. In: **GT 11 - A transversalidade do gênero nas ciências sociais**. XIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, outubro de 1990.

BANDEIRA, L.M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Soc. estado**. Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, Aug. 2014.

BANDEIRA, L.M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. pp. 293-314.

BELLOTTO, H.L. **Arquivos permanentes. Tratamento documental**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2018.

BORGES, J. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória. Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOLSANELLO, M.A. Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. In: **Educar em Revista**. n. 12, 1996.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRAY, E. Dossiê feminismos. In: **Revista USP**. São Paulo, n. 122, pp. 63-70, julho/agosto/setembro 2019.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renata Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Tradução de Regina Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**. Quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Vida precária**. Os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CASTRO, C. **Pesquisando em Arquivos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: **História: Novos Problemas**. LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.) 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1977.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1996.

CHARTIER, R. “Cultura popular”: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 16, pp. 179-192, 1995.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COLLING, A.M. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014. 114 p.

DAVIS, Â. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DAVIS, Â. **A democracia da abolição. Para além do Império, das prisões e da tortura**. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

DAVIS, Â. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, M. (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DEL PRIORE, M. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colonial. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

ENGEL, M. **Corpo a corpo com a mulher**: pequenas histórias das transformações do corpo feminino no Brasil. 2a.ed. São Paulo: Senac, 2000.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DOS HOMENS, Cidade. (2007). Direção: Paulo Morelli. Produção: Andrea Barata Ribeiro, Fernando Meirelles e Bel Berlinck. **O2 Filmes**, Globo Filmes, Fox Filmes do Brasil, v. 1, 2007.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1989-1930). **Diálogos latinoamericanos**. n.10, 2005.

DUARTE, C.L. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orga.). **Pensamento feminista brasileiro**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. pp. 25-47.

ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 21 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.
- GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. (Orgs.) **Corpo gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, Vozes, 2003.
- GOELLNER, S.V. Corpo. In: **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: UFGD, 2015, p. 135.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orga.). **Pensamento feminista brasileiro**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. pp. 237-258.
- GOMES, G.A. **Decolonialismo e crítica à história única: possibilidades para a historiografia dos povos originários do Brasil**. 2018. 154f. (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto.
- HIRATA, H. (2014). Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, 26(1), 61-73.
- HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2020a.
- HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020b.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LE MOS, F.C.S.; CARDOSO Jr, H.R. A genealogia: uma trajetória. In: **Psicologia & Sociedade**. 21 (3), Dez 2009.

LE MOS, F.C.S.; GALINDO, D.; PIANI, P.P.F. Pesquisa-intervenção e direitos humanos. Apontamentos arqueológicos e genealógicos na análise de documentos. In: **Revista Polis e Psique**; 5 (2): pp 48-58, 2015.

LINO, T.R.; MAYORGA, C. Psicólogas, Cientistas e Feministas: a produção de si e de uma ciência psicológica posicionada. In: **Aedós**. Porto Alegre, v.12, n.26, 2020.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: **Pró-Posições**, Campinas - SP, v. 19, n. 02, p. 17-23, mai./ago. 2008.

LOURO, G. L., **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, N. 9: 73-101, 2008. ISSN 1794-2489.

LUGONES, M. Rumo a um Feminismo decolonial. **Revista estudos feministas**. v. 22 n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>.

MACHADO, L. Z. **Atender vítima, criminalizar violências**. Dilemas das delegacias da mulher. Série Antropologia, Brasília, Ed. UNB. 2002.

MACHADO, L. Z.. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, n. 11, pp.107-125, 1998.

MADEIRA, F.R. **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Record, 1997.

MAGALHÃES, L. A relevância dos dados do IPEA quanto à responsabilização da mulher vítima de estupro. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4038, 22 jul. 2014.

MAYORGA, C.; GONZAGA, P.R.B. Violências e Instituição Maternidade: uma reflexão feminista e decolonial. In: **Psicologia: ciência e profissão**. v. 39, p. 59-73, 2019.

MALCHER, M.A.; SEIXAS, N.S.A.; LIMA, R.L.A.; AMARAL FILHO, O. (Orgs.). **Comunicação midiaticizada na e da Amazônia**. Belém: FADESP, 2011.

MATOS, I. S.. Estudos de Gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. In: **Cadernos Pagu** (11), p.67-75, 1998.

MBEMBE, A.. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2018.

MEYER, D. E. E. A Politização Contemporânea da Maternidade: construindo um argumento. In: **Rev. Gênero**. Niterói, v. 6, p. 81-104, 2005.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MOREIRA, L.E.; NARDI, H.C. Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade (s) contemporânea (s). In: **Estudos Feministas**. Florianópolis. v. 17, p. 569-594, 2009.

PAES, M.L.P. **Arquivo. Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PEREIRA, P.A.P. Políticas públicas e necessidades humanas com enfoque no gênero. **Sociedade em Debate (UCPel)**, v. 12, p. 67-86, 2006.

PIRES, F. P. **O direito à mobilidade na cidade: mulheres, crianças, idosos e deficientes**. Brasília: UnB/SER, 2009.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAGO, M. **Do cabaré ao lar**. A utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista - Brasil 1890-1930. São Paulo: Paz & Terra, 1985.

RAGO, M. Práticas feministas em novos modos de subjetivação. In: **Revista Maracanã**. Rio de Janeiro, V.4; N.4; 2008. pp 15-35.

REVEL, J. **Jogos de escalas. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RIOS, F. “A cidadania imaginada pelas mulheres afro-brasileiras: da ditadura militar à democracia”. In: BLAY, Eva Alterman & AVELAR, Lúcia (orgs.) **50 anos de feminismo: Argentina, Brasil e Chile**. São Paulo: EdUSP, 2019. p 227-254.

SAFFIOTI, H.I.B, **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

SAMARA, E.; TUPY, I. S. S. T. **História, Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANT'ANNA, D. “Descobrir o corpo: uma história sem fim”. **Educação e realidade**, vol.25, jul.-dez., p. 49/58. Porto Alegre. [s.e.]. 2000.

SANT'ANNA, D. B. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagú** (UNICAMP, Impresso), Campinas, v. 14, p. 235-249, 2000.

SANTOS, J.V.T. dos. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo, 2009.

SCHWENGBER, M.S.V.; MEYER, D.E.E. “Filho (a) Perfeito (a): é resultado de muito trabalho corporal da mãe”. In: **Instrumento Rev. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, 2010.

SORJ, B. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orga.). **Pensamento feminista brasileiro**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. pp. 99-108.

SUDO, I. **De mulher para mulher: a lógica médica e o ato de amamentar como missão feminina**. 2004. 165f. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SCHUMAN, L.V. **Entre o” encardido”, o” branco” e o” branquíssimo. Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. São Paulo: banco de teses, USP, 2012.

UNICEF. **Kit Família Brasileira Fortalecida**. 2019. <https://www.unicef.org/brazil/kit-familia-brasileira-fortalecida>.

ZAMBENEDETTI, G.; DA SILVA, R. A. N. **Cartografia e Genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em psicologia social**. Revista Psicologia & Sociedade 23 (3), 2011. p. 454-463.

ZANELLO, V. **Saúde Mental, Gênero e Dispositivos: Cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.

ZANELLO, V.; PORTO, M. **Aborto e (Não) Desejo de Maternidade (s): questões para a Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

PARTE II

Capítulo 9

Capítulo 9 - Medicalização de mulheres em serviços de saúde e violência de gênero

*Karina Helaine de Lima Coelho
Flávia Cristina Silveira Lemos
Rafaele Habib Souza Aquime
Luciana Batista da Silva
Heidiany Katrine Santos Moreno*

Introdução

A inserção de profissionais de psicologia na área da saúde pública é um campo crescente que se deu a partir da década de 1980, num contexto histórico marcado por mudanças no sistema público de saúde (Ferreira Neto, 2017). Esse autor aborda as consequências da emergência histórica desse deslocamento do trabalho do psicólogo do âmbito da atividade clínica no contexto liberal privado, para uma atuação no âmbito multifacetado das políticas públicas, quer seja na assistência social e na saúde pública. Nesse sentido, a atuação do profissional da psicologia, especialmente, na saúde pública envolve a interlocução com outras disciplinas; problematização de conceitos como subjetividade, práticas clínicas e psicossociais no âmbito das políticas públicas; e questões sobre formação e necessidade de produção de conhecimento para atuar no campo da saúde pública.

No que diz respeito à inclusão da psicologia no Sistema Único de Saúde (SUS), está diretamente ligada a um processo de lutas sociais no contexto da Reforma Psiquiátrica Brasileira, especialmente, no campo da saúde mental, na qual abriu possibilidades da atuação profissional da psicologia em desenvolver práticas de cuidados no território, no âmbito da atenção primária à saúde. E esse quadro direciona para novas práticas, tais como: os chamados cuidados primários de saúde, que passam a ficar ao alcance de toda a população, na perspectiva da universalidade do atendimento e da atenção integral; como também, a necessidade de ressignificar a causalidade da doença, que passa a ser vista como um processo, e especialmente, como um fenômeno complexo, integral e transdisciplinar que precisa ser abordado nos aspectos bio-psico-social (Spink, 2013). Isso amplia possibilidades de atuação da psicologia na saúde pública, incluindo seu fazer junto a uma equipe multiprofissional,

trazendo também problematizações no campo teórico, metodológico e de formação.

Políticas Públicas de Saúde e Mulheres

No que se refere à entrada da Psicologia no âmbito das políticas públicas de saúde no estado do Pará, tem ocorrido maior entrada desses profissionais nos últimos 20 anos e isso tem proporcionado o fazer da Psicologia nos diferentes níveis de atenção à saúde: Atenção Primária, Secundária e na Alta Complexidade do SUS. Neste contexto, desenvolve-se concomitantemente abertura de função de psicologia no âmbito das políticas públicas na área da saúde mental e atenção psicossocial, assim como na alta complexidade.

Durante esses anos atuando em um Centro de Atenção Psicossocial no município de Belém-PA venho atendendo mulheres que apresentam sofrimento psíquico, com diagnóstico de depressão e de transtorno de ansiedade. Em suas narrativas, essas mulheres, trazem memória de sofrimento e relatos de trabalho infantil doméstico, abuso sexual na infância e violência doméstica na fase adulta, que são relatados no grupo de mulheres, em roda de conversa.

Em pesquisas sobre a atuação profissional também na alta complexidade, especificadamente em um hospital público de referência na atenção à saúde da mulher, os relatos manifestados por elas apresentam experiências de sofrimento mental; sentimentos de tristeza, medo e angústia, tais sentimentos são associados as experiências da internação no hospital devido intercorrências da gestação, no qual essas mulheres vivenciaram sofrimento de óbito fetal, violência obstétrica, partos pré-maturos associados com risco de perda gestacional, óbito neonatal. As situações de abuso sexual de crianças e adolescentes, assim como a de mulheres, aparecem no hospital devido gestação em decorrência da violência sexual.

Das narrativas sobre fatos do passado vivido por mulheres atendidas nesses serviços de saúde, é possível identificar experiências e relatos nos quais aparecem questões relacionadas ao trabalho infantil; violência sexual vivido na infância e fase adulta; violência doméstica, institucional e urbana; questões acerca da vivência da gravidez com relatos de experiência de sofrimento materno. Nesses serviços de saúde, os relatos revelam sofrimento e histórico de vida de mulheres marcadas pela violência em suas diversas dimensões, tanto na esfera macro, nas instituições, até nas micro-relações no contexto da esfera privada e familiar.

Pesquisas sobre atendimentos realizados sobre a atuação na escuta de mulheres na saúde pública em um serviço de saúde mental, atendendo mulheres em sofrimento psíquico, com relatos de história de vida marcados pelo trabalho infantil, violência sexual; assim como, atendendo mulheres grávidas que relatam vivências de sofrimento associadas a hospitalização devido intercorrências obstétricas no período da gravidez. Estas narrativas demonstram a complexidade do sofrimento e da violência contra meninas e mulheres e que corroboram com os relatórios oficiais sobre aumento da violência sexual, doméstica, sofridas por crianças e adolescentes e o aumento do trabalho infantil (Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021; UNICEF; 2021).

Outra fonte importante que traduz a história dessas mulheres, diz respeito a estimativa global publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2017, na qual afirma que uma em cada três mulheres em todo o mundo, especificamente 35%, já foram vítimas de violência física ou sexual durante a sua vida. No Brasil, esses dados não são diferentes e constata-se que a violência atinge mais as pessoas do sexo feminino, ocasionando sofrimentos e procura dessas mulheres por diversos serviços, incluindo atendimento em saúde mental.

A oferta desses serviços está organizada em uma Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres que se constitui como uma proposta que pretende dar conta da complexidade da violência contra a mulher e que apresenta as diretrizes gerais para implementação dos serviços da rede de atendimento que têm sido financiados pela Secretaria de Políticas para as Mulheres em parceria com o Governo Federal no Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra a Mulher (Brasil, 2011). Essa rede é composta diversas áreas: saúde, educação, segurança pública, assistência social, justiça, o que caracteriza a dimensão multidimensional da violência contra a mulheres.

No que se refere aos serviços especializados, a Lei Maria da Penha, prevê, como uma das estratégias de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher, que “a assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar será prestada de forma articulada e conforme os princípios e as diretrizes previstos na Lei Orgânica da Assistência Social, no Sistema Único de Saúde, no Sistema Único de Segurança Pública, entre outras normas e políticas públicas de proteção, e emergencialmente quando for o caso” (Art. 9º). Além disso, essa Lei estabelece a criação de serviços especializados no

atendimento dos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, tais como: centros de referência de atendimento à mulher; casas-abrigo/serviços de abrigo; núcleos de defensoria pública; serviços de saúde e centros de perícia médico-legal especializados; centros de educação e reabilitação dos autores de violência, centros de responsabilização e educação dos que são agentes da violência (todos previstos no art. 35) e juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher (art. 29).

Estudos mostram que as mulheres vítimas de violência procuram os serviços de saúde mental, em especial os CAPs (Campos, Magalhães, Ângulo, Tuesta, 2020; Zanello, 2010) e refletir sobre o sofrimento dessas mulheres, no campo da saúde mental, é operar numa relação dialógica com diversos saberes, com outras políticas sociais de atenção à saúde da mulher, na perspectiva da integralidade e com conhecimentos e práticas de atenção que revelem a dimensão dos modos de subjetivação. Rompendo com a ideia de um sujeito universal, mas que está inserido num contexto social específico, nesse caso, são mulheres em sofrimento psíquico trazendo experiências de violências, em suas diferentes formas, desde que eram meninas. Um Centro de Atenção Psicossocial (CAPs) e como esse serviço se configura em suas práticas de cuidado e produção de subjetividade dessas mulheres.

A violência contra a mulher é um fenômeno estudado por várias disciplinas, revelando ser complexo na formação de conceitos e de proposições de enfrentamento. Segundo as autoras Santos e Pasinato (2005), existem três correntes teóricas para compreender e definir o fenômeno social da violência contra as mulheres: a primeira corrente, é entendida como resultado de uma ideologia de dominação masculina que é produzida e reproduzida tanto por homens como por mulheres, ou seja, é uma ideologia que define a condição “feminina” como inferior à condição “masculina”. A mulher é dominada pelo homem e perde sua autonomia, é percebida tanto como “vítima” quanto como “cúmplice” da dominação masculina.

Na dominação patriarcal, a mulher é um sujeito social autônomo, porém historicamente vitimada pelo controle social masculino; nesta segunda corrente, a sociedade educa o homem para dominar e exercer seu poder de macho (sociedade machista) sobre as mulheres, consideradas “vítimas” e estão “sujeitas” ao poder do homem, mas porque elas são educadas de tal forma que não percebem o seu poder. A última corrente relativiza as noções

de dominação masculina e vitimização feminina, considera que a mulher não é, “vítima” da dominação masculina. É protagonista nessa relação conjugal, e ao a queija contra seu agressor nas delegacias, se coloca como “vítima” e “não-sujeito”, na situação de vítima, obtém proteção e prazer, reproduzindo os papéis de gênero, por outro lado, o medo da violência alimenta a cumplicidade da mulher.

Essas autoras encontram mudança de perspectivas de estudo dessa temática na década de 1990, intensificando as discussões sobre vitimização devido a introdução da categoria gênero nos estudos feministas no Brasil. Os estudos e observações apontavam que mesmo com a criação das delegacias da mulher, as taxas de impunidade não obtiveram mudanças e a criminalização do agressor não era alcançada de forma significativa, somado a isto, as constantes retiradas das queixas por parte das mulheres do sistema policial e judicial. Esse conjunto de situações fez com que fosse incluído um novo conceito nos estudos sobre a violência contra mulher: o conceito de gênero, compreendido como construção social do masculino e do feminino e também como categoria de análise das relações que criavam um sistema de repartição binário, tal como: homens e mulheres.

Saúde mental de mulheres, medicalização e violência de gênero

Apesar dos avanços das teorias sobre a violência contra mulheres, no final de 1980 os estudos feministas no Brasil sofrem uma mudança significativa, influenciados pela teoria norte americana da construção social do sexo e do gênero, no qual a categoria “mulher” é substituída pela categoria “gênero”, que é definido como elemento constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, é uma construção social e histórica. É construído e alimentado com base em símbolos, normas e instituições que definem modelos de masculinidade e feminilidade e padrões de comportamento aceitáveis ou não para homens e mulheres. O gênero delimita campos de atuação para cada sexo, dá suporte à elaboração de leis e suas formas de aplicação. Também está incluída no gênero a subjetividade de cada sujeito, sendo única sua forma de reagir ao que lhe é oferecido em sociedade. O gênero é uma construção social sobreposta a um corpo sexuado. É uma forma primeira de significação de poder (Scott, 1989).

A importância de Scott diz respeito ao rigor teórico sobre o conceito, traz avanços nas reflexões sobre as diferenças conceituais entre expressões

como “violência contra as mulheres”, “violência de gênero”, “violência conjugal”, “violência familiar” e “violência doméstica”. Importante que se estude como a construção social tanto da feminilidade quanto da masculinidade está conectada e relacionada com o fenômeno da violência e do sofrimento psíquico (Santos e Pasinato, 2005).

De todas essas explicações, a perspectiva de gênero faz mais sentido por entender que a violência contra mulheres se constitui a partir de um sistema de colonialidade que reparte corpos por gênero e atribui à mulher uma condição de inferioridade. É relevante pensar como esta divisão vem acontecendo ao longo do tempo nas sociedades, mediada pela linguagem e cultura vem sendo construído sobre como o que é ser mulher e sobre o que é ser homem na sociedade. Atribuições sociais impostas e esperadas para cada gênero opera intenso sofrimento e estigmas. Nesse sentido, a violência de gênero pode acontecer tanto para homens como para mulheres. Sendo que a violência doméstica acontece mais para as mulheres, devido estar carregada de atribuições na manutenção do que a sociedade espera em relação às questões no âmbito familiar subjacente à sexualidade, comportamentos, subjetividade, valores que atribuem às mulheres o lugar de mantenedoras da família em diversos âmbitos.

É a colonialidade do gênero constitui-se pela colonialidade de poder, saber, ser, natureza e linguagem, sendo também constitutiva dessas. Elas são crucialmente inseparáveis. Uma maneira de expressar isso é que a colonialidade do saber, por exemplo, é gendrada e que sem entender seu caráter gendrado não se entende a colonialidade do saber. Mas quero aqui me adiantar dizendo que não existe descolonialidade sem descolonialidade de gênero. Então, a imposição colonial moderna de um sistema de gênero opressivo, racialmente diferenciado, hierárquico, permeado pela lógica moderna da dicotomização, não pode ser caracterizada como circulação de poder que organiza a esfera doméstica, como oposta ao domínio público da autoridade e a esfera do trabalho assalariado (e o acesso e controle da biologia de sexo e reprodução), como em contraste à intersubjetividade e ao saber cognitivo/epistêmico, ou como natureza oposta à cultura (Lugones, 2014, p. 940).

Pautando-se na violência de gênero, a violência contra a mulher constitui uma das principais formas de violação dos direitos humanos, que afeta o direito à vida, integridade física e saúde nas suas diversas dimensões: física, mental, emocional e social. Assim, as classificações de sofrimento psíquico, tais como: depressão, ansiedade, estresse pós-traumático e melancolia podem referendar violências estruturais de gênero e reproduzir processos de dominação e opressão (Silva et al. 2021). A dimensão do sofrimento dito feminino, ocasionado pela violência aponta para a necessidade de investigação no campo da saúde mental, revisitando conceitos da clínica do cuidado, da subjetividade no sentido de buscar um modelo de atenção que atenda não somente à noção de cura e tratamento dos sintomas, mas que possibilite à mulher um modo de olhar a si e ao fenômeno da violência de forma mais autônoma e crítica das situações vividas.

Segundo Valeska Zanello (2018), a medicina ainda falha em buscar as verdadeiras causas do sofrimento feminino e aposta em justificativas simples, apenas biológicas. A explicação padrão é a de que, por sofrerem mais com variações hormonais, como menopausa e gravidez, as mulheres acabariam mais suscetíveis a episódios depressivos. “Culpam-se os hormônios e ignoram-se várias agressões, como estupro e violência doméstica, que não são vistas como geradoras de sofrimento. Ao ouvir a vida dessas mulheres, os psiquiatras não perguntam e não levam em conta o horror vivido por elas”. As mulheres atendidas nos serviços de saúde expressam discursos, memórias e cenas impregnadas pela dimensão de gênero, que evidenciam modos de sofrimento psíquicos, produzidos em decorrência de situações de violência doméstica, trabalho infantil doméstico, vivências da gravidez, violência obstétricas e estas não podem ser negligenciadas na escuta psicossocial de mulheres nos serviços de saúde mental.

Alcântara (2020) indica que não há um consenso sobre o que significa saúde mental, apesar de ser um termo bastante utilizado na área da saúde, e que é um tema transversal a várias disciplinas e sofre influência de muitos saberes. A autora percebeu duas dimensões associadas ao uso do termo saúde mental estar relacionada a dois paradigmas. Primeiro paradigma, da psiquiatria e os transtornos mentais; e segundo, a reforma psiquiátrica, trazendo os serviços de atenção psicossocial e a abordagem existencial da saúde mental enquanto sofrimento psíquico. Esses paradigmas impulsionam problematizações,

revisões conceituais e de tratamento, que são importantes destacar aqui por acreditar que apontará o caminho de paradigma para este estudo.

No paradigma da psiquiatria, os transtornos mentais são vistos como doença que é classificada, diagnosticada a partir de sintomas, com ênfase no olhar de uma disciplina, na qual o seu saber se impõe as demais disciplinas, enfatizando a doença, sintomas, o uso de medicações. O termo medicalização aparece a partir do fim da segunda guerra mundial, quando a sociedade assiste a uma noção de revolução terapêutica, com o surgimento das terapias com antibióticos, psicotrópicos e hormônios, vacinas para tratar as doenças infecciosas, ampliação de técnicas para exames de imagens e cirurgias. Todavia, o que foi chamado de revolução foi um acontecimento medicalizante e uma apropriação do cuidado pela indústria farmacêutica e dos diagnósticos, além de captura do corpo e da vida de mulheres pelo poder médico (Costa, 1989).

No campo da Psiquiatria, os antidepressivos e ansiolíticos são fabricados para o tratamento das doenças mentais em suas várias classificações, mas aliados também, aos discursos de áreas afins da Psiquiatria biomédica (Freitas e Amarante, 2012). Isso impulsiona a pensar de forma mais crítica a psiquiatria que com seu saber direciona seu olhar e atuação biomédica enfocando a doença em detrimento de um olhar mais complexo onde o ato de medicalizar o sofrimento se torna uma prática hegemônica.

Considerações Finais

Neste sentido, a medicalização como parte do discurso de uma disciplina, é passível de crítica, de limitação de sua verdade, mas que exerce um controle discursivo persuasivo e regulador performático dos corpos de mulheres. A própria figura do médico/psiquiatra, por meio de seu saber/conhecimento, tomou para si o corpus institucional do poder psiquiátrico, intervindo de modo a interrogar e arrancar a confissão das dores e enquadrá-las em uma suposta classificação de doença mental, medicalizando com drogas e pedindo que a própria pessoa atendida se veja como doente e ateste o poder médico através dos sintomas sugeridos e medicações prescritas. O laudo psiquiátrico se torna um poder prescritivo e anestesia a vida, calando os conflitos e a diferença. No fundo o que se tem é a transformação de ações disciplinares em práticas terapêuticas (Foucault, 2006).

Embora a medicalização seja um fenômeno cuja extensão ultrapasse em muito os domínios da Psiquiatria, a investigação da forma como a psiquiatria transforma acontecimentos diversos em doenças nos dá a dimensão do poder que a medicina adquiriu nos tempos modernos, articulada a outros saberes (Freitas e Amarante, 2012). Em termos de análise de saber e poder é importante analisar o controle de saber da disciplina, o controle de saber da sociedade do discurso, o controle da interdição, o controle dos corpos. A medicalização da existência verificada na atualidade tem sido fortalecida, sobretudo quando se manifesta de forma reduzida a uma disciplina e restringe o sofrimento psíquico de mulheres a manuais de diagnóstico, classificando o sofrimento em sistemas de nomeações congelantes e discriminatórios, com acréscimo de uma contenção medicamentosa das dores que impede a violência de gênero vivida de vir à tona e ser explicitada.

É necessário colocar que a implantação de uma nova política de saúde mental no Brasil sofreu a influência de acontecimentos importantes no campo da saúde como um todo. As conquistas do movimento da Reforma Sanitária e a Luta Antimanicomial levaram à reformulação da política de saúde expressa na VIII Conferência Nacional de Saúde, a qual estabeleceu os princípios e as diretrizes do Sistema de Saúde Brasileiro (BRASIL, 1980).

Nesse contexto, a Reforma Psiquiátrica Brasileira é fruto de conquistas e lutas sociais, tendo como referência os pensamentos de Franco Basaglia ao propor a desinstitucionalização dos pacientes e a inclusão dos mesmos no meio social em territórios com redes de relações que abram possibilidades de vida e ampliem horizontes. Esse processo criou novas possibilidades no cuidado, novas relações com o sofrimento psíquico; mas, sobretudo, produziu um novo lugar social para as pessoas consideradas que saíram do isolamento manicomial, para viver e conviver na cidade, na relação com o social, dando lugar a um sujeito protagonista, desejante, construtor de projetos, de cidadania, de subjetividade (Torres e Amarante, 2011).

A Política de Saúde Mental é resultado de lutas sociais e está garantida na Constituição Federal de 1988 (artigos 196 a 200) através de Leis Orgânicas da Saúde, sendo que mais recentemente, foi criada a Portaria GM/MS nº 3.088/2011, na qual a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) é constituída pelos seguintes componentes: atenção básica em saúde, atenção psicossocial especializada, atenção de urgência e emergência, atenção residencial de

caráter transitório, atenção hospitalar, estratégias de desinstitucionalização, reabilitação psicossocial. Essa rede traz ampliação e articulação entre os serviços de atenção à saúde mental a pessoas em sofrimento psíquico na qual os serviços de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que constituem a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). A mesma opera pelo modelo de cuidado no território, na cidade, no contexto social e afetivo do sujeito, tendo como ferramenta o atendimento individualizado, rodas de conversa, oficinas artísticas e o tratamento terapêutico individual e em grupo. Busca-se oferecer um tratamento humanizado, respeitando a singularidade e os princípios do SUS, em serviços substitutivos aos antigos lugares de reclusão que eram hospitais psiquiátricos e estabelecimentos de longas internações.

Partindo dos princípios da integralidade da atenção e da equidade na política de saúde mental, somado a isto, o atendimento de mulheres em sofrimento é necessário incluir essa demanda articulada com outras políticas, especificadamente, na saúde da mulher. No estado do Pará, a meta permanente da Política de Atenção Integral à Saúde da Mulher é que todas as unidades e estabelecimentos de saúde geridos pelo Estado assegurem um atendimento de qualidade a esse público, atuando tanto na prevenção quanto no combate aos problemas que mais afetam as mulheres, aprimorando cada vez mais os serviços prestados.

A Secretaria Executiva de Saúde do Pará (SESPA) trabalha a Política de Atenção Integral à Saúde da Mulher em cinco eixos: Rede Cegonha (que trabalha o planejamento sexual e reprodutivo das mulheres junto de seus parceiros), pré-natal, risco habitual e alto risco; climatério (atenção à mulher pós-menopausa); violência; combate e controle do câncer de colo de útero e mama; e atenção às populações tradicionais e minorias. Do que se pode identificar numa breve e superficial análise é que a saúde mental não consta em nenhum eixo desta política integral a Saúde da Mulher, mesmo levando em consideração os dados do aumento da violência contra as mulheres ((Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021; UNICEF; 2021).

Amarante (2007) assinala que a saúde mental é um campo (área) de conhecimento e de atuação técnica no âmbito das políticas públicas de saúde e que não se baseia em apenas um tipo de conhecimento, a psiquiatria, mas de vários outros saberes envolvidos, de uma forma tão rica e polissêmica que encontramos dificuldades de delimitar suas fronteiras. Dessa forma, este estudo encontra relevância ao se propor adentrar num campo complexo da

saúde mental, articulando com violência de gênero, considerada questão de saúde pública, e suscitar reflexões sobre a sua relação e contribuições para atenção à saúde mental de mulheres em situação de violência. Assim, é possível trazer novos saberes que possam ampliar o debate sobre a temática e combater o ciclo de violência de gênero.

Na direção de estudar e transformar a relação entre saúde mental e violência de gênero é necessário rever práticas de cuidados que patologizam a existência e a vida de mulheres nas políticas públicas e acabam por revitimizar as mulheres em situação de violência de gênero. É fundamental acompanhar a trajetória de mulheres que chegam aos serviços de saúde mental e são rapidamente diagnosticadas com transtornos mentais, desconsiderando as situações de violência que sofreram ao longo de suas vidas.

Só é possível desmedicalizar a atenção à saúde mental de mulheres pela via da integralidade e intersectorialidade na saúde em que se leve em conta as dimensões de gênero, classe, raça/etnia, faixa etária e território em interseccionalidade na escuta das histórias de vida das mesmas para poder efetuar uma escuta que singularize e acolha as dores sem medicalizar o sofrimento. Mulheres têm sido alvo de processos de patologização ao receberem diagnósticos de transtornos ou ainda desqualificadas em suas histórias e memórias, culpabilizadas pelo que acontece com elas e quem as cerca. O machismo e o patriarcado são experiências que efetuem tristezas advindas dos encontros tristes e precisam ser questionados na atenção psicossocial às mulheres. Não podemos aceitar e nem nos calar, precisamos produzir cuidado que rompa com os ciclos de violências e desmonte as medicalizações do sofrimento em decorrência de preconceito de gênero.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, V. P. **Perspectivas acerca do conceito de saúde mental: análise das produções científicas brasileiras.** Disponível em: <<http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/perspectivas-acerca-do-conceito-de-saude-mental-analise-das-producoes-cientificas-brasileiras/17852?id=17852&id=17852>>. Acesso em: 24 set. 2022.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. BRASÍLIA: CONGRESSO, 1988.

BRASIL. **Lei Maria da Penha.** Lei N.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. PORTARIA Nº 3.088, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2011. **Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).**

BRASIL. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres – Presidência da República. **Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.** Brasília, 2011.

BRASIL. **Sistema Único de Saúde**, set. 19DC.

CAMPOS, I.O.; MAGALHAES, Y.B.; ANGULO-TUESTA, Antonia. Mulheres em situações de violência doméstica acompanhadas em um Centro de Atenção Psicossocial. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 12, n. 3, p. 116-138, dez. 2020.

CAVAGNOLI, M.; MAHEIRIE, K. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 64-71, 1 mar. 2020.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Medicalização em psiquiatria**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Psiquiatrizaçã da vida e o DSM V: desafios para o início do século XXI**. Centro Brasileiro de Estudo de Saúde (CEBES), 2012. Recuperado a partir de <http://cebes.org.br/2012/03/psiquiatrizacao-da-vida-e-o-dsm-v-desafios-para-o-inicio-do-seculo-xxi/>

FERREIRA NETO, J. L. **Psicologia, Políticas Públicas e o SUS**. 2ª Ed. Ampliada. São Paulo: Escuta, 2017.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, N. 9: 73-101, 2008. ISSN 1794-2489.

LUGONES, M. Rumo a um Feminismo decolonial. **Revista estudos feministas**. v. 22 n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Tradução autorizada de Maria Betânia Ávila e Cristine Dabatt. Recife: SOS Corpo, 1989.

SILVA, M. E. W. DE B. et al. O sofrimento psíquico de mulheres vítimas de violência sexual. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e50210917574, 1 ago. 2021.

SPINK, M. J. **Psicologia social e saúde; práticas, saberes e sentidos**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRE, E. H. G.; AMARANTE, P. Protagonismo e subjetividade: a construção coletiva no campo da saúde mental. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 6, n. 1, p. 73–85, 2001.

ZANELLO, V. Mulheres e loucura: questões de gênero para a psicologia clínica. In: ZANELLO, V.; STEVENS, C.; ALMEIDA, T.; BRASIL, K. (Org.). **Gênero e feminismos: convergências (in) disciplinares**. Brasília: ExLibris, p. 307-320, 2010.

Capítulo 10

Capítulo 10 - Interseccionalidade e educação: considerações sobre diferença no cotidiano educativo

*Cristiano Hamann
Renata Plácido Dipp
Andreia Mendes dos Santos*

Introdução

Na contemporaneidade, a educação e suas áreas correlatas têm se debruçado fortemente sobre posicionamentos políticos sensíveis às diferenças sociais e atuado na luta contra formas de desigualdade e opressão (Candau, 2011; Mello; Moll, 2020). A diversidade de frentes de atuação política no campo, com singularidades e reivindicações próprias (como nas questões de gênero e sexualidade, étnico-raciais ou de deficiências, por exemplo), possui como eixo transversal a afirmação de perspectivas que desafiam monopólios normativos, sobretudo no que se refere à compreensão de sujeito universal.

Na esteira desta discussão, autoras/es que se dedicam a pensar acerca de tais temáticas têm por consenso que o discurso científico tradicional (de matriz positivista e generalista) não abarca a singularidade dos sujeitos. Na contramão de pensamentos reducionistas, há a defesa de mudanças de paradigma que colocam como pauta, cada vez mais, a resistência aos mecanismos de dominação social e a desconstrução de formas de normatividade em educação (Louro, 2012). Nos contextos educativos, em particular no cotidiano de organizações formais, estas questões são viscerais.

Sabe-se que historicamente a escola foi constituída a partir de ideais de homogeneidade, de maneira que eram esperados estudantes que apresentassem “congruências” normativas: mesma faixa etária, religião, cor, compartilhamento das mesmas referências culturais e padrões de comportamento (Seffner; Figliuzzi, 2011). Este aspecto pode ser identificado em estudos que indicam a participação de áreas como Medicina e Psicologia nos projetos de educação ao longo da história, os quais, considerando contexto e compreensão política de seu tempo, reiteraram e criaram mecanismos de controle normativos (Antunes, 2008; Guzzo *et al.*, 2010).

Este movimento histórico aponta como, institucionalmente, a educação opera na organização de manifestações culturais ao repetir e produzir verdades, interpelando e construindo sujeitos (Seffner; Figliuzzi, 2011). Qualquer produção educativa, nesse sentido, porta em si projetos políticos que, de forma mais ou menos crítica, agem na produção de modos de vida – emancipando e/ou delimitando a posição social dos sujeitos. Neste aspecto, a escola é uma das mais importantes instâncias de sociabilidade, à medida que cria aparatos educativos que podem tanto contribuir para a legitimação de concepções e comportamentos esperados pela normatividade (Quartiero; Nardi, 2008) como possibilitar expressões da diferença enquanto potência de vida.

O progressivo reconhecimento da multiplicidade de expressões dos sujeitos promoveu desestabilizações no campo da educação e, de maneira gradual, mudou a trajetória histórica dos ambientes educativos, resultando em diferentes movimentos que explicitam as tensões e contradições do nosso tempo. Entre conservadorismos e proposições emancipatórias, convivem atualmente um conjunto de formas de negação da diferença, reafirmação de exclusões sociais e, ao mesmo tempo, estratégias de inclusão e singularização das experiências educativas. A emergência e circulação da ideia de “ideologia de gênero”, a nível internacional e com forte reverberação no Brasil; a recusa, no ano de 2014, de declarações em prol da equidade racial, de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação, assim como a proibição da distribuição de kit contra homofobia são exemplos dos desafios que o contexto nacional apresenta (Junqueira, 2019).

Por outro lado, a presença de movimentos sociais nas discussões em educação (em espaços formativos universitários e escolares) e a mobilização de coletivos em prol da equidade social são contundentes, especialmente ao inscrever como demanda uma leitura das estruturas de poder e da multiplicidade das experiências sociais. Este caminho abre espaço para uma educação emancipatória, quando compreendida como aquela que se opõe ao pensamento universalista e reconhece a diferença como potência, instaurando novas formas de entendimento da cultura, conhecimento e poder (Louro, 2012). É nessa direção que a diferença pode deixar de ser “tolerada” sob o tradicional discurso da aceitação, e se questiona a existência das normas, desestabilizando, assim, a noção naturalizada e universal de sujeito e de prática educativa.

Por conseguinte, este tipo de mudança epistemológica e prática, alicerçada em movimentos sociais e estudos de perspectiva feminista e decolonial (Brah, 2006; Spivak, 2010), reivindica a radicalidade em enunciados de inclusão da diferença – sobretudo quando o discurso de inclusão se baseia na compreensão de que “a diversidade não somos nós: são os outros” (Quartiero; Nardi, 2008, p. 4). Assim, enquanto processo intrinsecamente político e ético, esta mudança evidencia o lugar de responsabilidade que cada sujeito tem no processo educativo e sua impossibilidade de estar alheio ao social, mudança enunciada nos estudos de perspectiva institucional (Lourau, 1975). Para essa leitura, considerar a educação como território potente de desconstrução de normativas sociais, de proposição de experiências emancipatórias e politicamente implicadas demanda o exercício constante de olhar para teorias e práticas que compõem a área.

Logo, em consonância com a proposta deste livro, em específico com a finalidade de olhar para trânsitos do cotidiano e convivência escolar numa perspectiva interseccional, este estudo procura revisitar algumas problemáticas do campo da educação em uma postura analítica e crítica das estruturas de poder institucionalizadas em nossa sociedade. Para tanto, o presente capítulo se subdivide em duas seções. Inicialmente, serão apresentados alguns fundamentos de perspectiva interseccional, compreendendo-a como estratégia para a explicitação de problemáticas, sensibilização dos sujeitos e ação no campo educativo. Em seguida, serão indicados aspectos estratégicos no cotidiano e na convivência escolar que precisam ser (re)pensados diante de uma leitura que reconhece as marcações de diferença na contemporaneidade enquanto campo a ser investido, em especial levando em conta as discussões sobre deficiência como exemplo paradigmático. Considera-se que este movimento possibilita apresentar alguns focos de ação no contexto escolar que são relevantes para o reconhecimento da multiplicidade das experiências educativas e necessárias a uma postura profissional alinhada à leitura emancipatória de educação.

Interseccionalidade: fundamentos

Com a intenção de propor um olhar crítico sobre matrizes sociais que produzem e reiteram sistemas de dominação, sobretudo para os efeitos de (in)visibilidade que estes sistemas provocam, estudos de vertente feminista inauguraram a noção de interseccionalidade (Crenshaw, 1991). Cabe salientar

que este conceito não tem origem no meio acadêmico, uma vez que esteve presente em movimentos sociais e situado no contexto das práticas feministas, especialmente na contestação desenvolvida por ativistas afro-americanas, chicanas e sul-americanas ao feminismo universalista, que reiterava a hegemonia política da branquitude e da desigualdade econômica (Bilge, 2009; Pocahy, 2011).

Um dos exemplos deste processo de crítica a formas não universalistas de compreensão da categoria mulher, bem como das implicações políticas e éticas dessa posição, é o discurso realizado por Sojourner Truth, uma mulher que fora escravizada e se tornou oradora. Na ocasião da Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio (1851), Truth explicitou a diferença entre mulheres negras e brancas no contexto norte-americano do século XIX. Como indicado em análise realizada por Djamila Ribeiro, o enunciado “*E não sou uma mulher?*”, presente no discurso de Truth, explicitava que “a situação da mulher negra era radicalmente diferente da situação da mulher branca. Enquanto àquela época mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas. e essa diferença radical fazia toda a diferença.” (Ribeiro, 2016, p.100).

A questão da presença de movimentos de discussão e contestação anteriores à instituição do conceito de interseccionalidade no mundo acadêmico é reiterado por Kyrillos (2020), ao indicar que o que a interseccionalidade transmite no contexto contemporâneo é “uma preocupação que existia dentro dos movimentos sociais e de textos teóricos desde muito antes do surgimento do conceito da interseccionalidade e de sua apropriação pelo mundo acadêmico” (Kyrillos, 2020, p. 2). Para além disso, alguns estudos também apontam para a não centralidade desta discussão no contexto norte-americano, e à ramificação geopolítica e sensibilidade feminista que transcende os Estados Unidos. Ramos (2021), por exemplo, assinala que a ideia das opressões cruzadas e indissociáveis de gênero, raça e classe já fazia parte do repertório discursivo de mulheres negras brasileiras nos anos 1970 e 1980.

De toda maneira, a perspectiva foi sistematizada e divulgada no campo acadêmico por autoras que realizaram uma intensa interface entre a demanda coletiva feminista e a produção acadêmica crítica (Brah, 2006). Tendo por posicionamento político e ético explicitar quando as diferenças são tomadas como desigualdade e subalternidade, os estudos deste campo, desenvolvidos

nos Estados Unidos, enfatizaram as violências sofridas pelas mulheres negras – foco do trabalho de pesquisa da jurista Kimberlé Crenshaw, reconhecida como a primeira autora a aplicar o operador teórico “interseccionalidade”, e de outras autoras de vanguarda, como Patricia Hill Collins (Bilge, 2009; Piscitelli, 2008).

Esta discussão põe em pauta uma multiplicidade de questões sociais vistas sob perspectiva integrada, contemplando eixos de poder (como raça, etnia, classe e gênero) enquanto construtos que se cruzam e significam as relações sociais. Ademais, não compreende um somatório de operadores de dominação, mas, sim, questiona a relação destes eixos na produção e manutenção de sistemas assimétricos de poder (Brah, 2006; Piscitelli, 2008). Tradicionalmente, o campo feminista interseccional se debruça em marcadores de gênero, raça e etnia como pontos viscerais da discussão, sendo reconhecidos, por autoras como Moore (2000), enquanto marcadores significativos das diferenças sociais que posicionam as pessoas em diversas forças sociais que compõem os processos de subjetivação e localizam materialmente os sujeitos em espaços de diferença e desigualdade. Esse tipo de leitura compreende que matrizes ideológicas situam sujeitos em diversos espaços de visibilidade e exclusão, o que precisa de identificação, narrativa e intervenção social.

Destarte, o movimento demonstra que a partir das discussões sobre a organização social de gênero, derivadas do pensamento feminista universalista (comumente intitulado de Primeira Onda¹), pensou-se possibilidades de sujeitos diante de marcadores sociais de diferença – aspecto que contribuiu para um “tensionamento” das leituras em relações sociais. Deste modo, gênero, entendido como conceito operacional para a contestação da naturalização da diferença sexual em diversos espaços de discussão (Haraway, 1995) põe em pauta questões que estão situadas na experiência humana enquanto radicalmente social. Para além, no contexto do Feminismo Negro, estas análises sobre a marcação de gênero puderam se desenvolver de forma mais contextual e complexa. Passa-se a compreender outros vetores, como nacionalidade, território, idade, enquanto aspectos interseccionais que englobam conjunturas variáveis reverberando em estudos atuais destinados à discussão da experiência educativa em diferentes contextos psicossociais (Pocahy, 2011; Pizzinato *et al.*, 2017).

Cabe pontuar que ainda que não seja o objetivo do presente estudo adentrar nas especificações do campo interseccional, este apanhado serve para

indicar o que transversaliza a perspectiva apontada aqui. Esta literatura indica o desafio de um olhar voltado à experiência singular e para a constituição de uma visão crítica – no sentido de problematizar marcadores sociais de maneira contextual, dando visibilidade a discursos que produzem formas de subalternidade, inscrevem necessidades específicas de análise e novas possibilidades ao trabalho em organizações educativas. Nessa perspectiva, considera-se que a interseccionalidade instaura para a educação um problema ético e político, pois se constitui como princípio de ação social que, no cotidiano escolar, opera na produção da emancipação pelo compartilhamento de sensibilidades e envolvimento coletivo na produção da realidade social.

Cotidiano Escolar: problemáticas contemporâneas e campos estratégicos

Sabe-se que determinadas concepções de ensino e aprendizagem se sustentam em elementos epistemológicos que homogeneizam não apenas os processos educativos escolares, mas também o desenvolvimento humano (Maciel; Oliveira, 2018). A literatura contemporânea aponta que quando uma criança ou um jovem vai para a escola se produz uma série de desdobramentos no processo de sociabilidade que extrapolam noções de aquisição formal de conhecimento e desenvolvimento intelectual. Entretanto, verifica-se que, muitas vezes, a escola, ao ofertar o conhecimento formal (acadêmico, técnico, instituído, unilateral), secundariza o desenvolvimento psicossocial e ignora um conjunto de implicações no reconhecimento da singularidade.

Um aspecto inicial no contexto de identificação da singularidade é a compreensão, oposta a perspectivas burocratizadas de educação, da importância de uma leitura emancipatória de experiência diante do desenvolvimento psicossocial. Tomada enquanto construto que remete a um processo visceralmente histórico e social, a experiência, sob este ponto de vista, se constitui do/no encontro com algo ou alguém, o que implica uma mudança no sujeito que a vivência (Dipp; Giordani, 2021, p. 88). Nesta concepção, corroboramos com a definição de Larrosa Bondía sobre experiência, à medida que o autor a considera como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2021).

Destarte, a experiência que aqui nos convoca a refletir é aquela que acontece no cotidiano escolar e, para tanto, é importante elencar um elemento

fundamental: o que se entende por cotidiano e sua importância em uma discussão interseccional diante da multiplicidade do panorama educativo. O conceito de cotidiano possibilita recuperar a importância dos processos subjetivos para a compreensão da constituição dos sujeitos, sobretudo concebendo a experiência como acontecimento que apenas é possível na relação com as formas de organização e estruturação da sociedade (Heller, 1992, p. 17). Ao colocar em pauta a discussão sobre o cotidiano como uma via de produção de conhecimento em situações recorrentes da vida (e aparentemente simples), Pais (2003, p. 7) o refere como construto importante no âmbito das Ciências Sociais, em especial sob o ponto de vista da chamada Sociologia da Vida Cotidiana. Esta área de estudos tem como desafio explicitar a vida social, considerando cotidiano “o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar” (Pais, 2003, p. 28). Das ambulações que a criança e o/a jovem vivem, se possibilita o sentir, perceber, experimentar e aprender – é, portanto, espaço de interação potente à constituição de experiências, em um sentido psicossocial.

Pensar a especificidade dos cotidianos diante de uma série de questões estruturais na sociedade (seja em perspectiva das relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade, território, classe, deficiência, entre outros) supõe considerar que o operador “cotidiano” não pode ser esvaziado em uma leitura homogênea e apreendida do que acontece no contexto escolar. As constatações de desigualdade diante do panorama brasileiro convivem com o fato de que, mesmo diante do mapeamento dos problemas contemporâneos do processo educacional e da convivência escolar, estes problemas têm uma implicação institucional; assim, com frequência, as interpretações sobre os processos interventivos nos espaços escolares se mostram dissociados (Hamann; Dipp, 2021).

Desta maneira, é possível transitar por uma série de questões estratégicas, como a delicada relação família-escola, frequentemente ancorada por queixas e disputas; a formação docente que, por vezes, se mostra um campo dissociado das demandas psicossociais atuais e afeitas a leituras burocratizadas e tecnicistas do que é o processo educativo; as estratégias de planejamento em aprendizagem e ensino; ou no (por vezes, árido) campo da educação inclusiva. Estes aspectos são bons exemplos por serem pontos de convergência de questões contemporâneas, especialmente considerando a articulação entre cotidiano escolar e experiência emancipatória em uma leitura interseccional.

A questão da formação docente, por exemplo, transversaliza as problemáticas da escola. Sarmento (2002) propõe que urge um rompimento com a lógica de que o/a professor/a é único/a responsável pelo *saber*, ou seja, deve haver exclusão dos diferentes saberes que circulam no espaço escolar. No entanto, apesar dos avanços nesta perspectiva da multiplicidade dos saberes e sua importância, diferentes estudos brasileiros que discutem a necessidade do investimento no processo formativo – inicial e/ou continuado para a construção e implantação de práticas inclusivas na escola – se detêm, majoritariamente, à figura do/a professor/a. Assim, é possível identificar diferentes experiências transformadoras no cenário da educação brasileira que acenam para um horizonte positivo no que concerne à formação de educadores e educadoras. Dentre as diferentes estratégias para o enfrentamento de resistências e posturas conservadoras, sem dúvidas, está o investimento em qualificação dos profissionais da educação.

Na direção de ampliação de concepções de aprendizagem em ensino, e como forma de subsidiar educadoras e educadores no seu processo de trabalho, muitos estudos são dedicados a pensar formas transversais em educação. Zerbato e Mendes (2018), por exemplo, abordam a concepção de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). As autoras explicam que – diante do desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem – surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito *Universal Designer Learning* (UDL). Este consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras. Outro exemplo de estratégia referenciada nos últimos anos é o trabalho em coensino, ou colaborativo, como uma ação complexa, que envolve a articulação entre profissionais para o trabalho em conjunto e habilidades de comunicação e relação interpessoal.

Estes exemplos remetem a tentativas de criação de condições educativas que superem práticas individualizadas e de contornos tutelares, representando, assim, uma ética inclusiva, e, portanto, capaz de transformar a sociedade (Vilaronga *et al.*, 2016). De toda maneira, é de conhecimento na área que alguns temas colocam ações desse campo em intenso desafio, como a questão da deficiência. Portanto, tomaremos a deficiência como componente analítico para explicitar alguns dos compromissos da educação em perspectiva interseccional, assim como os desafios na sua composição. Para iniciar esse

diálogo é necessário, evidentemente, indicar alguns elementos fundantes da noção de deficiência e como ela circula no campo acadêmico e interventivo.

Os estudos sobre deficiência despontam como um campo acadêmico interdisciplinar que transita em diferentes vertentes teóricas. Desde uma visão psicossocial, considera-se que a deficiência tem potencial para produzir importantes fissuras em perspectivas normativas de organização social (que se revela também na articulação entre cotidiano escolar e experiência educativa), entretanto, sua história não se mostra homogênea. Estudos que se dedicam a estabelecer uma genealogia deste campo de discussão apontam para, de forma geral, dois grandes modelos interpretativos: o modelo biomédico e o modelo social.

O paradigma biomédico da deficiência, inscrito no campo científico especialmente em meados do século XX, considera a condição do sujeito com deficiência a partir da perspectiva de que algo falta a ele e/ou lhe é restrito. Esta se relaciona diretamente ao que, hoje, reconhecemos como capacitismo, à medida que pressupõe que as pessoas que estão fora da norma, ou seja, fora de uma leitura restritiva do que é o humano, são inferiores e incapazes (Muccini, 2017; Wolbring, 2008). Cabe atentar, nessa conjuntura analítica, para a importância e o peso que o discurso da ciência têm no processo de produção de verdades, tal qual anunciavam as perspectivas de análise foucaultiana. Instaurando modos de compreender e viver a vida, o discurso científico colaborou, e ainda colabora, para a circunscrição social das vidas passíveis (ou não) de luto, como elenca Judith Butler (2011).

Em oposição ao modelo biomédico, o modelo social de deficiência surge como a primeira geração de um movimento formado por um grupo de homens com deficiência que buscavam a eliminação da opressão e a inserção no mercado de trabalho (Diniz, 2007). Considera-se que, nessa lógica, um sistema de opressão, ao não levar em conta a diversidade de formas de *ser* e *estar* no mundo, impõe ou mantém barreiras que impedem o exercício de uma vida digna à pluralidade de corpos. Esse movimento é muito associado ao sociólogo Paul Hunt, que desenvolveu escritos sobre a pioneira articulação política de pessoas com deficiência na Inglaterra (posteriormente conhecido como Movimento das Pessoas com Deficiência). De acordo com este modelo, o aspecto *falta/déficit* deve ser combatido, à medida que as variações humanas referem uma multiplicidade da vida, e não de características indesejadas que devem ser curadas ou corrigidas (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019, Gomes; Lopes, 2017).

A segunda geração do Modelo Social da Deficiência se constituiu a partir de estudos de um grupo composto por mulheres com deficiência, feministas e atentas para as relações de cuidado. Um questionamento visceral nesse campo de discussão diz respeito ao capitalismo, considerado como o principal produtor de discriminação, bem como o maior beneficiado dos processos de exclusão (já que o sistema se baseia na premissa da competitividade e precarização das vidas de grandes parcelas populacionais). No entanto, teóricas do campo atentaram para que as leituras críticas desta ordem não desenvolvam simplesmente uma visão romântico-revolucionária em relação ao capitalismo. Indicam, em consonância com estudos pós-estruturalistas, como os de Deleuze e Guattari, que uma superação do capitalismo não é garantia de reposicionamento da diferença no laço social e que é no próprio sistema vigente que devemos desenvolver estratégias emancipação social (Diniz, 2007; Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

A segunda geração do Modelo Social da Deficiência, portanto, aprofunda os estudos e discussões acerca dos legados da primeira, mas apoia-se na desnaturalização das relações de gênero e na necessidade de uma análise crítica sobre a produção do cuidado, a diferenciação entre justiça social e igualdade de direitos. Avança-se com as contribuições do movimento feminista à compreensão da experiência da deficiência como constituída na interseccionalidade com marcadores sociais, tais como geração, gênero, etnia e classe social (Gomes; Lopes, 2017). Dessa maneira, o Modelo Social da Deficiência procura produzir alargamentos na categoria *humano*, enfatizando como o contexto social funciona com discursos e práticas que segregam sujeitos (em um gradiente de suposta maior ou menor humanidade). Estimula-se, assim, o olhar à interação e à interdependência, de modo que o cuidado com o outro possa ser oferecido de maneira transversal – voltado à singularidade humana, considerando a deficiência a partir de uma perspectiva integrada com outros marcadores sociais de diferenças (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019, Diniz, 2008, Freitas; Angelucci, 2022).

Ao examinar articulações dos estudos sobre a deficiência (na perspectiva do segundo modelo social) com o campo da educação, evidencia-se um alinhamento das políticas públicas atuais. No Brasil, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, escrito em 2006, se apresenta como um marco para os Direitos Humanos e para a população em questão.

Sendo um dos tratados do direito internacional da Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência. Esta Convenção representa a reafirmação do conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, então dirigida para a situação específica, no Brasil. Sua adoção deu-se em nível de emenda constitucional (BRASIL, 2006).

Em diálogo com o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Plano Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, assevera que a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como público-alvo estudantes “que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2008). Para além dos ditames da educação especial, que contém e está contida na educação inclusiva, considera-se que, fundamentalmente, a multiplicidade humana deve convocar a escola e a sociedade a rearranjos. No intuito de abrir questionamentos acerca de como as políticas neste campo se organizam, em especial concebendo a proposta do presente capítulo, no posicionamento proporcionado pelas análises interseccionais, é possível pensar em alguns pontos. Inicialmente, ressalta-se que há muito tempo tem se discutido uma série de cooptações das quais a multiplicidade humana pode ser vítima: por exemplo, nos discursos de diversidade que, na prática, operam circundando os sujeitos em lógicas identitárias. Este aspecto é importante, visto que, em uma perspectiva interseccional, não basta o reconhecimento das questões que estão no mundo social em uma dimensão simplesmente descritiva, mas, sim, a produção constante de (re)configurações das situações sociais.

Isso implica na discussão sobre educação à medida que a incorporação de uma discussão interseccional precisa contar com, e não se reduzir ao campo regulatório. Trata-se de uma postura em relação aos sujeitos do processo educativo que valoriza e se compõe com a diferença (aspecto nunca fechado, sempre aberto na direção daquilo que não se conhece). Neste sentido, considerando a diferença como componente potente do cotidiano escolar, e tendo em vista o cotidiano como motor de vida das organizações educativas, esperar que a leitura interseccional ofereça uma espécie de “manual pedagógico” parece um equívoco epistemológico e uma redução

ética e política. A interseccionalidade, como postura educativa, sensibiliza para a (in)visibilidade das formas de violência e das possibilidades de criação, permitindo rever o que se entende como demandas paliativas e preventivas em educação. Isso diz respeito às ações ética e política na qual quem educa pode cartografar, de forma constante e implicada, as relações de poder e as potencialidades em educação.

Conclusões

Como indicado no presente capítulo, posicionamentos afeitos a perspectivas interseccionais apontam para uma releitura ética e política do próprio sujeito da educação. Compreendida como forma de ação identificatória e analítica das formas de desigualdade e opressão, esta postura pode ser ramificada por uma multiplicidade de ações em contextos educativos, como, por exemplo, nas formas de compreensão do que se entende por processo educativo, das diretrizes em educação, das práticas formativas e do próprio cotidiano escolar. Intrinsecamente articuladas, dimensões como estas (conhecimento, regulação, formação e prática cotidiana) apontam para a necessidade de uma visão institucional e sistêmica do que compõe a experiência em educação, seus desafios e proposições para a produção de singularidade – ou seja, de modos de vida que atentem para a potência da diferença e para o desafio aos monopólios de poder na contemporaneidade.

Não por acaso, o exemplo elencado no presente capítulo, da relação entre educação e deficiência, é tão paradigmático. Se a discussão com base em perspectivas feministas, como a interseccional, coloca em pauta as produções sociais e os perigos associados a uma visão única de sujeito, a deficiência (se explorada em sua faceta de potência) mostra condições de implodir muitos dos cânones do que se compreende como humano, legítimo, capaz. Diante de uma conjuntura contemporânea, na qual muitas das produções no campo educacional migram para uma lógica de mercado, de leituras individualistas de problemáticas psicossociais, de capitalização da vida e homogeneização do ensino, o desafio de confronto ao capacitismo é um desafio de emancipação social.

Na esteira dessa discussão, e muito próxima das problemáticas do campo da deficiência e de outros marcadores da vida escolar, a medicalização da vida toma importância na contemporaneidade, inscrevendo um problema

que, entende-se, deve ser investido em estudos futuros na articulação educação/interseccionalidade/diferença. Trata-se de uma dimensão estratégica nesse campo de discussão, visto que aponta para os elementos referenciados anteriormente (de capitalização da vida e apaziguamento da diferença em prol do homogêneo) na prática cotidiana. Na educação, o processo de medicalização se presentifica nas crescentes práticas, formais e informais, de queixas escolares e de patologização do sujeito, o que supõe que todo comportamento é explicado desde uma perspectiva individualizada, desconsiderando as interações sociais e seus efeitos (aspecto radicalmente oposto a uma perspectiva interseccional). Assim, com frequência a escola elimina uma discussão do âmbito coletivo e a atribui à condição individual questões que transcendem o sujeito. A leitura dessa conjuntura anuncia que, se a infância e a adolescência já comunicavam fragilidades por conta de normativas que atravessam este tempo, o fenômeno da medicalização da educação pode reassegurar esta posição e validar as vias de escape da discussão do coletivo, remetendo aquilo que pode ser da ordem do social para uma condição médica/medicalizante individual (e universalista, tal qual nos faz observar as compreensões interseccionais).

Assim como aponta Crenshaw (1991), explicitando a necessidade de olhar para os espaços de silenciamento nos quais sujeitos não têm suas vozes escutadas e nem legitimidade social, é necessário atentar para como o atual panorama da educação elabora problemas de produção de vida e relação com a diferença. Deste modo, há o desafio de reler e reinterpretar focos já instituídos de ação no contexto escolar, os quais precisam ser confrontados com a multiplicidade da vida para que se constituam não sujeitos com experiências (em um sentido do acúmulo de modelos aplicáveis), mas, sim, sujeitos de experiência, ou seja, cujo motor de vida seja a capacidade de estabelecer bons encontros com os outros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 469-475, 2008.

BILGE, S. *Théorisations féministes de l'intersectionnalité*. **Diogène**, n. 225, p. 70-88, jan./mar., 2009.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politic_a-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiv122014&Itemid=30192.

BUTLER, J. Vida precária. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 1, p. 13-33, 2011.

CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991.

DINIZ, D. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007.

DIPP, R.P.; GIORDANI, T.M.A. A escola como campo de experiência e significado. In: VERISSIMO, Ana Carolina Brandão. **O Cotidiano e os sentimentos da Criança no período da pandemia por corona vírus**. C&L Edições, 2021. p. 123-140.

FREITAS, M.A.; ANGELUCCI, C.B. O modelo social da deficiência nas pesquisas brasileiras de pós-graduação stricto sensu. **Saúde em Redes**, v. 8, n. 2, p. 379- 394, 2022.

GOMES, R.B.; LOPES, P.H. Estudos feministas da deficiência: Novas perspectivas e intersecções. **Anais, 11 Seminário Internacional Fazendo Gênero**, 2017.

GUZZO, R.; *et al.* Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, p. 131-141, 2010.

HAMANN, C.; DIPP, R.P. Psicologia Institucional e Escolar: (des)enlaces para uma prática efetiva. In: GUILHERME, Alexandre Anselmo. **Psicologia Escolar e Educacional: um guia didático**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

HARAWAY, D.. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v.5, p. 7-41, 1995.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JUNQUEIRA, R.D. “Ideologia de gênero”: uma ofensiva reacionária transnacional. **Tempo e Presença**, v. 32, p. 1-22, 2019.

KYRILLOS, G.M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, 2020.

BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 19. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>.

LOURAU, R. **Análise Institucional**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

LOURO, G.L. (2012). Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea**, v.2, n.2, pp. 363-369.

MACIEL, T.S.; OLIVEIRA, A.A.S. As contribuições dos estudos de Vygotski à educação: notas sobre um pensamento revolucionário. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 11, n. 2. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/9530>.

MELLO, R.C.A.; MOLL, J. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65196>.

MOORE, H.L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência, **Cadernos Pagu**, v. 14, p. 13-44, 2000.

MUCCINI, P. **Estudantes com surdocegueira na universidade**: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2017.

PAIS, J.M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez: 2003.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008.

PIZZINATO, A. *et al.* Aspectos étnico-raciais e de gênero na inserção universitária de jovens africanas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 732-751, 2017.

POCAHY, F. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 13, n. 23, 2011.

PRECIADO, B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 11-20, 2011.

QUARTIERO, E.T.; NARDI, H.C. Escola inclusiva e não-sexista? Políticas Públicas e Produção de Subjetividades. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 8, p. 1-5, 2008.

RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **sur**, v. 24, p. 99-104, 2016.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Autêntica, 2012.

SARMENTO, M; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 2002.

SEFFNER, F; FIGLIUZZI, A. Na escola e nas revistas: reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 19, 2011.

SILVA, S.C.; GESSER, M.; NUERNBERG, A.H. A contribuição do modelo

social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G.; ZERBATO, A.P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>>

WOLBRING, G.. *The Politics of Ableism*. **Development**, v. 51, n. 2, p. 252–258, june, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gregor-Wolbring/publication/5219934_The_Politics_of_Ableism/links/00b7d52cb0c993fcb3000000/The-Politics-of-Ableism.pdf

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo - RS. v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>>

Capítulo 11

Capítulo 11 - As cruzadas político-religiosas antigênero¹ na Abya Yala²: alguns esboços e reflexões sobre a história da construção do gênero ocidental contemporâneo

Fernanda Ferreira Chaves

Vivemos um momento contrarrevolucionário. Estamos imersos em uma reforma heteropatriarcal, colonial e neonacionalista, que visa desfazer as conquistas de longos processos de emancipação operária, sexual e anticolonial dos últimos séculos (Preciado, 2018, p.11).

Introdução

O fim do colonialismo na América Latina não significou o fim da colonialidade nas terras Abya Yala (Quijano, 2000), pois o processo de colonização³ tem implicações direta na cultura, além dos aspectos socioeconômicos. Ainda na atualidade perdura o colonialismo interno (Casanova, 2006), enquanto história de longa duração atualizada, como se pode observar com os “programas de desenvolvimento, quase sempre de

¹ Termo que se refere a uma “(...) posição antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero e à promoção de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana” (Junqueira, 2018, p. 452).

² Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Waktseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, adotada pelas elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus, no bojo do processo de independência. Muito embora os diferentes povos originários que habitavam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (Porto-González, p. 26, 2009).

³ Compreende-se por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. Dessa maneira, propõe-se a operar por contra-colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Santos, 2015).

(des)envolvimento; de modernização, quase sempre de colonização (aliás, essas expressões, quase sempre, são sinônimas) impostas aos países latino-americanos” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 28).

O discurso anticolonial explicita a busca da separação política, objetivando a autonomia política, além de desconstruir a epistemologia na qual há uma imposição de inferioridade e marginalização, determinando em todas as esferas do conhecimento. A luta anticolonial se refere aos movimentos sociais que, historicamente, foram contra a colonização e se levantaram, desde o Caribe até as Américas. Os movimentos anticoloniais que insurgiram são, eminentemente, políticos e sociais. Já o movimento decolonial⁴ tem o papel de pensar outras referências culturais e históricas originárias, com o objetivo de desfazer a colonização. Isto é, a decolonialidade é construída numa perspectiva acadêmica, pois é pensada para a construção de um Mundo Novo.

Questionar como se faz um mundo sem opressão e que mundo nós queremos viver, como vamos fazer essas novas formas de vida mais justas e equitativas, é uma perspectiva decolonial para se pensar realmente novas formas de relação e o bem viver⁵. A força revolucionária da decolonialidade se faz no amanhã, pois é construída para as gerações futuras. O mundo que

⁴ Para Mohanty (1984 apud Cypriano, 2013) haveria três variações relevantes deste conceito: i) a marxista, que denuncia a exploração econômica; ii) a discussão realizada pelas feministas negras, que denunciam a forma pela qual suas experiências e lutas foram apropriadas pelos movimentos de mulheres brancas; e iii) as reivindicações do “Terceiro Mundo”, que buscam caracterizar e questionar o que é evidenciado na produção de um discurso cultural ocidental e colonialista sobre o que é chamado “Terceiro Mundo”: principalmente, as hierarquias políticas e econômicas. Mohanty, C. T. Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. *Boundary 2*, v. 12, n. 3, p. 333-358, 1984.

⁵ O bem viver é um conceito-ideologia que faz contraponto ao conceito-ideologia desenvolvimento. Com raízes nos pensamentos dos povos originários, bem viver propõe uma nova forma de pensar o mundo, desocidentalizando-o; ou seja, pensar o mundo a partir da construção de um pacto civilizatório fundado em bases comunitárias e nos princípios da solidariedade, reciprocidade, responsabilidade e integralidade. Onde a lógica econômica não se baseie na acumulação do capital, mas através da descentralização e a construção de um processo político de participação plena, seja possível estabelecer um sistema social que a satisfação das necessidades atuais não comprometa as possibilidades das gerações futuras, e tampouco produz relações de dominação entre os humanos e a natureza. Para saber mais recomenda-se a leitura de: KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição). São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019; KRENAK, A. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.; ACOSTA, A. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Elefante, 2016; KOPENAWA, D.; ALBERT, B. A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019., citados por GROFF, MORAES e ROSA (2021, p. 10).

vamos deixar não é o mesmo mundo que vivemos. É o projeto de futuro, tanto no aspecto da economia quanto político, que visa emancipação e novos valores, para a construção de uma nova pessoa política.

E nessa perspectiva, a educação da nova sociedade também é fundamentada pelo pensamento que indaga sobre as formas como a escola, enquanto espaço privilegiado de construção do saber, constrói os seus objetivos e suas prioridades. A educação decolonial viabiliza as forças emancipadoras às crianças, visando a possibilidade de se rebelarem contra o sistema escolar marcado pelo racismo, machismo, fundamentalismo religioso, elitismo e capacitismo.

Neste sentido se faz necessário retomar o processo histórico do avanço de políticas e ideologias fascistas, ultraconservadoras, autoritárias e reacionárias que constituem as cruzadas⁶ antigênero na América Latina.

Apontamentos sobre a história da construção do conceito de gênero ocidental⁷

Na passagem da Idade Média para a Idade Moderna europeia já era imposto o controle dos corpos femininos e a caça às bruxas pelo sistema religioso-patriarcal, como fenômeno fundamental na determinação da função social das mulheres como reprodutoras da vida e mantenedoras da engrenagem no sistema capitalista que estava em construção (Federici, 2017). A organização social daquele período estabelecia o controle da fecundidade e da procriação como elementos constitutivos da consolidação do papel da mulher (Guimarães, 2020).

⁶ Parte das citações utilizadas neste texto referem-se à publicação do livro *Políticas Antigênero na América Latina* (CORREA, 2021), produto do Projeto de Pesquisa Regional Gênero e Política na América Latina (G&PAL), do Observatório de Sexualidade e Política (SPW)

⁷ A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (Scott, 1995, p. 72).

A partir do século XVIII, o sexo passou a ser um objeto de interesse científico por meio da observação, confissão e tratamento clínico, denominando essa dimensão humana como “sexualidade”. Assim, as pessoas passaram a ser submetidas à vigilância pelo saber médico (Foucault, 1988).

Isto é, no começo do século XIX as práticas sexuais deixaram de ser do domínio da religião para serem dominadas pela ciência médica, numa perspectiva higienista, as pesquisas médicas nomeavam e classificavam as variantes sexuais. Portanto, aqueles/as que se afastavam do modelo economicamente produtivo e biologicamente reprodutivo da família burguesa eram rotulados/as e classificados/as como desvio, patologia ou aberrações. Esses sujeitos passaram a ser significados pela ciência médica para curar e pela jurídica para punir (Moreira, 2012).

Após a Revolução Francesa, no final do séc. XIX, as primeiras manifestações do movimento feminista foram registradas na França quando um grupo de mulheres sai às ruas para reivindicar expressão de liberdade e gênero. As lutas do movimento tinham o caráter sufragista (Nogueira, 2020).

Na década de 1970 a separação analítica entre “sexo” e “gênero” teve uma grande expressão na teoria feminista, com o objetivo de questionar as justificativas biológicas das violências sofridas pelas mulheres, deslocando as implicações para as condições históricas e culturais em que essas opressões se manifestam - o gênero. Assim, historicamente, o movimento feminista lutava pela primazia de gênero em detrimento do sexo (Haraway, 2004).

Em 1975 a antropóloga estadunidense Gayle Rubin elaborou o conceito “sistema sexo-gênero”, inaugurando a história do conceito de gênero, numa perspectiva feminista. Gayle (1975) defendia em sua pesquisa que o sexo-gênero é o efeito das construções sociais em que os humanos transformam a sexualidade biológica para determinados fins sociais, tanto para a regulação da sexualidade, quanto na imposição da heterossexualidade.

A partir da década de 1980 algumas estudiosas optam por utilizarem somente o conceito gênero, tais como: Linda Nicholson (1983), Lauretis (1987), Judith Butler (1990), Joan Scott (1995) e Donna Haraway (2004). Essas estudiosas compreendem o gênero e a sexualidade (e a raça) como efeitos de práticas discursivas. Em parte, essa posição se relaciona com a história das dominações imperialistas sobre os povos que se encontravam dissonantes com os modelos ocidental e urbano, legitimada por discursos

biológicos, justificando o genocídio, o etnocídio e a dominação masculina sobre a natureza e a ciência (Toneli, 2012).

Nessa perspectiva o sexo é produzido pelo gênero. O gênero é performático e múltiplo, é ação e não identidade ou totalidade, e está associado a outros vetores de distinção como classe, etnia e geração. E finalmente, as diversidades intracategorias revelam tanto quanto aquelas entre categorias, o que politicamente leva às coalizões por afinidades e não por identidades, de forma a superar as matrizes identitárias totalizadoras (haraway, 2004; Butler, 1990 apud Toneli, 2012).

As cruzadas antigênero e suas consequências na contemporaneidade

Em 1994, foi promovida a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento do Cairo (CIPD), pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, ao final do evento, foi estabelecida a adoção do conceito de gênero⁸ no documento final da referida Conferência (Mello, 1995). Ainda no mesmo ano, Christina Hoff Sommers, ensaísta antifeminista, professora de Filosofia da Clark University, publicou o livro *Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women*, com o apoio do *think tank* da direita norteamericana. Nesta publicação, Sommers (1994), citado por Junqueira (2018), atacou o que chamou de *Gender Feminism*: uma ideologia de feministas, buscando antagonizar desigualdades históricas baseadas no gênero, destacando o patriarcado, a hegemonia masculina, o sistema sexo-gênero etc. O referido livro teve grande audiência e circulação (Junqueira, 2018).

⁸ Para Saffioti (1992) gênero pode ser compreendido enquanto categoria analítica, quer enquanto processo social, o conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as “transformações historicamente por ela sofridas” através dos mais distintos processos sociais, trama esta na qual as relações de gênero têm lugar (p. 187). Neste sentido, Crawford, M. *Talking Difference. On gender and language*. London: Sage., 1995, apud Nogueira (2008) explica o gênero como uma construção social, “um sistema de significados que se constrói e se organiza nas interações” e que governa o acesso ao poder e aos recursos. Nogueira (2001, p. 123) corrobora ao afirmar que gênero não é um atributo individual, mas uma forma de dar sentido às transações: “ele não existe nas pessoas, mas sim nas relações sociais”. Já Bento (2022, p. 30) conceitua como uma “categoria analítica estruturante” das relações de poder na esfera do Estado, que está articulada a condições exteriores e constitutivas do gênero.

Em 1995, a Organização das Nações Unidas (ONU), realizou a IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz, em Pequim, e o Vaticano⁹ se posicionou contra o conceito de gênero discutido durante o evento. A Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher foi considerada uma vitória da luta feminista, e tinha três aspectos centrais que norteavam o encontro: o conceito de gênero, a noção de empoderamento das mulheres e o enfoque da transversalidade. A ideologia antigênero tem sido difundida na América Latina desde 1995, quando a delegação Paraguaia, seguindo o posicionamento do Vaticano, se opôs formalmente ao termo gênero na citada Conferência, na capital da China.

Esses episódios inauguraram a produção de uma vasta literatura de repúdio ao gênero, assinada por autoras e autores clericais e não clericais, seguida de uma extensa produção teológica de repúdio praticada pelo Vaticano. A partir da publicação do documento elaborado pela Conferência Peruana de Bispos Católicos, em 1998, foram difundidos estudos na Argentina, Colômbia e Costa Rica que retratam que a América Latina foi um *locus* importante dessa produção teológica antigênero. Tal panorama foi reforçado com a divulgação do documento final do Conselho Episcopal Latino-Americano (Celam, 2007): Documento de Aparecida, evento realizado no Brasil, em 2007. Nesse documento há uma convocação para o combate a “ideologia de gênero”.

A “ideologia de gênero” é um “sintagma neológico” ou um neologismo construído pelo ativismo religioso para a intervenção na esfera pública e mobilização política (Junqueira, 2018). De acordo com Gomes (2020) os primeiros grandes impulsionadores digitais da linguagem antigênero no Brasil foram o Instituto Plínio Corrêa de Oliveira (IPCO), entidade derivada da extinta organização católica ultraconservadora Tradição, Família e Propriedade (TFP) e a editora católica carismática Canção Nova.

Em 1997 a jornalista norte-americana Dale O’Leary, ligada à Opus Dei, representante do *lobby* católico *Family Research Council* e da *National Association for Research & Therapy of Homosexuality*, que promove terapias reparadoras da homossexualidade, publicou o livro *Agenda de Gênero* em

⁹ O Vaticano, além de ser a sede da igreja católica, é um Estado. É um único Estado religioso que tem assento na ONU e que tem interferido, incisivamente, principalmente nas pautas sobre gênero e sexualidade. É o Estado que mais tem interferido no avanço da discussão sobre políticas que proporcionem às pessoas a possibilidade de pensar os direitos sexuais e os direitos reprodutivos como Direitos Humanos, afirma Rosângela Aparecida Talib, na mesa redonda organizada pelo Conselho Federal de Psicologia (2011).

consonância com o documento de repúdio à “ideologia de gênero” publicado no ano seguinte pelos bispos peruanos, em 1998. Em 2008 a editora brasileira Canção Nova publicou a tradução para o português de uma versão resumida do referido livro de O’Leary (1997).

A “ideologia de gênero” foi mais difundida no Brasil e na América Latina após o reconhecimento legal das uniões homoafetivas em 2010, na Argentina e, em 2011, no Brasil. Após este reconhecimento legal pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no Brasil, Jair Bolsonaro, que era até então deputado federal, iniciou um movimento para proibir o material do Programa Escola Sem Homofobia (2011), produzido durante o governo Dilma, que seria distribuído nas escolas para combater o preconceito e a violência contra pessoas LGBT (Miskolci, 2018). O Programa Escola Sem Homofobia (pejorativamente chamado de kit gay) fazia parte do programa governamental “Brasil sem Homofobia”, que havia sido aprovado em 2004, a partir de demandas dos grupos LGBTQI+¹⁰, e que tinha como objetivo promover ações de combate ao preconceito, à discriminação e à violência contra essas pessoas (Junqueira, 2018).

Em 2011, o autor ultracatólico argentino Jorge Scala publicou o livro *Ideologia de Gênero, Neototalitarismo e a Morte da Família* (2011). Outro livro, também em destaque, é *A ideologia de gênero na educação e como essa doutrinação está sendo introduzida nas escolas e o que pode ser feito para proteger a criança e os pais*, de autoria de Lobo (2016). A autora ganhou bastante visibilidade pública por defender abertamente as terapias de reversão da orientação sexual e por ter sido objeto de questionamento ético de parte do Conselho Federal de Psicologia (CFP), por associar a fé religiosa ao exercício profissional.

Desde 2009, a Argentina tem, substancialmente, exportado literatura antigênero produzida no país, sendo um flagrante: *O Livro Negro da Nova Esquerda*, escrito por Agustín Laje e Nicolás Márquez, em 2018. Em 2013 os

¹⁰ Existe um cenário de ataques e perdas de direitos LGBTQI+ a partir de 2003, assim como uma continuidade de violência e criminalização em mais de 70 países pelo mundo que adotam pena de morte, prisão, prisão perpétua para pessoas do mesmo sexo que se relacionam afetivamente de forma consensual. Embora o crescimento do conservadorismo seja um fenômeno global, os países com pena de morte e criminalização afetiva ficam próximos, ou são, países com grupos identificados como fundamentalistas e extremistas. Mais informações podem ser acessadas nos relatórios realizados pelo ILGA World – The International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association no site <https://ilga.org/> (Silva et. al., 2020).

grupos vinculados ao integrismo ultracatólico e às coalizações evangélicas, reiteradamente, manifestaram ataques a Resolução sobre Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero, elaborada durante a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA).

No Equador, o então presidente Rafael Correa, líder da esquerda regional, em seu popular programa semanal na TV, discursou contra a teoria de gênero¹¹, reproduzindo os discursos das vozes ultracatólicas. A disseminação desses discursos atua como poderosos dispositivos retóricos reacionários que se prestam, eficazmente, a promover polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais (Junqueira, 2018).

Com as pressões políticas da ala conservadora no Brasil, em 2013, o pastor evangélico e deputado Marco Feliciano (PSC-SP), conhecido por seus discursos racistas, classistas, homofóbicos e transfóbicos, tomou posse como presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, da Câmara Federal. A partir de 2016, as manifestações antigênero se amplificaram, principalmente, no contexto de processos eleitorais como, por exemplo, o Referendo do Acordo de Paz, na Colômbia, em 2016, e as eleições presidenciais da Costa Rica e do Brasil, em 2018, e no Uruguai em 2019. A pauta antigênero foi também disseminada em muitas outras formas de mobilização social como, por exemplo, a campanha #ConMisHijosNoTeMetas com o objetivo de dificultar a política de educação sexual integral. Tal movimento foi criado no Peru, em 2016, e rapidamente transportado para outros cinco países da América Latina.

No primeiro semestre de 2017, a ONG espanhola ultracatólica HazteOír criou uma plataforma digital e o ônibus laranja antigênero: CitizenGO, que circulou desde o México até o Chile. Em novembro o CitizenGo desencadeou uma campanha digital contra a presença da filósofa Judith Butler no Brasil, seguida de um protesto em São Paulo, em que sua efigie como bruxa foi queimada. Houve a disseminação falaciosa do discurso

¹¹ Nos sítios discursivos vaticanos, bem como em outros cenários em que se polemizam questões de gênero, a partir desses pressupostos, não há diferença entre “teoria de gênero” e “ideologia de gênero”. São sintagmas fabricados na forma de rótulos políticos (Junqueira, 2018).

agrupando “ideologia de gênero”, pedofilia, Partido dos Trabalhadores (PT) e Marxismo como uma poderosa e eficaz narrativa nas eleições brasileiras em 2018 (Junqueira, 2018).

Não por acaso, o mundo da escola tem recebido grande atenção dos integrantes dos movimentos antigênero. Afinal, de acordo com as narrativas antigênero, a educação não deve sofrer a “ditadura do *gender*”¹². Esse movimento faz o policiamento ideológico da educação com ataques aos currículos e a perseguição política às/aos educadoras/es, em nome do “direito a uma escola não-ideológica” ou a uma “escola sem gênero”, ou seja, impondo a recolonização da escola pelas religiões (Cunha, 2013).

Propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e garantir o caráter público e cidadão da formação escolar, tendem a ser percebidas e denunciadas por esses movimentos como uma “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” daquelas famílias cujos valores morais e religiosos (de ordem estritamente privada) são, segundo eles mesmos, inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos produzidas por instituições, como a ONU, “colonizadas pela agenda do *gender*”.

Em todos os países da América Latina, em diferentes graus, as cruzadas antigênero afetaram negativamente a inclusão de temas relacionados a gênero e sexualidade na educação pública, compondo o cenário de ataque à produção intelectual sobre gênero nas ciências humanas e sociais. As políticas antigênero na esfera educacional andam de mãos dadas com a redução da presença do estado na educação com vistas a transformá-la num serviço cada vez mais privatizado, objeto de oferta como proposto pelo movimento Escola sem Partido no Brasil e pelo movimento #Conmishijosnotemetas.

A partir de 2014, multiplicaram-se proposições legislativas no Brasil que visam, por força de lei, minar a política de estado na área de educação sobre gênero e sexualidade. Essa nova estratégia se apoiaria no Projeto de Lei intitulado “Escolas sem Partido” (PL n. 867/2015), elaborado a partir de uma minuta disponibilizada pelo Movimento Escola sem Partido (MESP) na *internet*, que foi apresentado em câmaras legislativas municipais, em assembleias legislativas estaduais e na Câmara dos Deputadas/os no e no Congresso Nacional. Um dos objetivos do MESP é transferir o dever do Estado

¹² Categoria política no sentido estrito que foi transformada em uma poderosa categoria de mobilização política autoritária e reacionária (Junqueira, 2018).

em promover educação pública, científica, integral e de qualidade às famílias, como forma de controle ideológico da educação. Neste sentido, o governo Bolsonaro implantou dois novos programas federais, sendo o primeiro o Programa Educação e Família, conduzido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em colaboração com a Secretaria Nacional da Família (SNF), do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH). Em decorrência deste programa a Capes lançou dois editais¹³ com o tema “Família e Políticas Públicas no Brasil” direcionando mais de 4 milhões em financiamento.

As análises dos estudos do SPW 2021, apontam para a imbricação entre neoliberalismo e conservadorismo (Cooper, 2017) com ênfase na “restauração da família” e na “complementaridade do masculino e do feminino” – que estão no coração do ataque religioso neoconservador ao gênero – como um passo ideológico necessário para devolver o trabalho de proteção e cuidado às famílias. Em outras palavras, esse discurso é uma justificativa idealizada para colocar a carga econômica sobre os núcleos familiares, mais precisamente sobre as mulheres, quando Estados sob o impacto do neoliberalismo estão reduzindo as políticas de proteção social ao mínimo.

O segundo programa, inaugurado em 2019 por decreto, Programa Nacional de Implantação de Escolas Cívico-Militares (ECM), com adesão de 643 municípios, em 16 estados. A ênfase das diretrizes das ECM está na “neutralidade” dos conteúdos, a hierarquia e disciplina no ambiente escolar, fomentando, portanto, as concepções ideológicas das formações antigênero (Correa; Prado, 2022).

A direita Brasileira importou a agenda conservadora dos Estados Unidos da América (EUA) de tutela plena das famílias sobre a educação, de acordo com um projeto desenhado para impor sua visão ideológica e corroer o acesso à educação pública como direito inegociável de cidadania (Jill Lepore¹⁴, 2022 apud Correa; Prado, 2022).

Como forma de resistência ao movimento antigênero, destaca-se a publicação do livro *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as*

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/formacao-de-recursos-humanos-em-areas-estrategicas/familia-e-politicas-publicas-no-brasil>. Acesso em: 25 dez. 2022.

¹⁴ Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2022/03/21/why-the-school-wars-still-rage>. Acesso em: 25 fev. 2023.

políticas educacionais (Vianna et al., 2016), enquanto instrumento central de formação sobre a temática. Esse livro é fruto do projeto que foi desenvolvido entre 2014 e 2016 pela Ação Educativa em parceria com as organizações Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), Comunicação em Sexualidade (ECOS) e Instituto da Mulher Negra (GELEDES). Vale destacar que:

O Brasil é signatário de acordos internacionais para o enfrentamento da violência contra mulheres e meninas como a Convenção de Belém do Pará (Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher) e da convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW). (Roseno Silva, 2017, p. 15).

Diante das ofensivas do movimento político antigênero se faz necessário assegurar o direito à educação de acordo com os princípios da liberdade de aprender e ensinar com respeito à diversidade sexual de gênero étnico-racial e cultural, assim como os princípios da não discriminação, da qualidade de ensino e da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Torna-se fundamental tematizar as relações desiguais de gênero pois estas pressupõem a dominação masculina ao naturalizar a inferioridade feminina revelando a seletividade de sociedades e instituições (Facio, 1995).

No atual contexto de avanço de políticas e ideologias fascistas, ultraconservadoras, autoritárias e reacionárias, que buscam controlar as discussões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, Torrada, Ribeiro e Rizza (2020) defendem a necessidade de ações de resistência. E a escola, nessa ambiência de combate à cruzada “antigênero”, na condição de sua laicidade institucional, é um espaço de oposição e resistência.

Refletir sobre os espaços onde são desenvolvidas as políticas públicas é também defender a resistência aos grupos com maior hegemonia moral em instituições básicas do ordenamento público, isto é, desde escolas a hospitais. A Laicidade é o dispositivo que garante o pluralismo, que garante não apenas a diversidade, mas a existência e a emergência das maiorias minorizadas. É o que garante a possibilidade de novas formas de habitar o corpo e os espaços. Essas formas de habitar o corpo devem ter espaço para a representação, exercício legítimo, reconhecimento, valorização e pertencimento social, que é o outro conceito fundamental dentro de teorias democráticas (Diniz, 2011).

Portanto, as lutas políticas contra as cruzadas explicitam a necessidade de oposição, resistência e transformação das relações de desigualdade que marcam o mundo dos não livres (Bento, 2022). Vale considerar que os movimentos antigênero é disfarçado por um poderoso discurso de neutralidade que tem como “finalidade manter os gêneros e as práticas eróticas prisioneiras à diferença sexual” hierarquizada (Bento; Pelúcio, 2012, p. 579).

A psicologia, muito recentemente, como uma das esferas científicas tem produzido e aglutinado forças na luta pela desnaturalização do gênero. Tais mobilizações e iniciativas estão acontecendo em diversas partes do mundo produzindo efeitos múltiplos e rizomáticos e, certamente, teremos outros posicionamentos em outras instâncias, de forma mais transparente e contínua sobre os interesses que continuam operando uma categoria cultural como categoria de disputa religiosa e política (Bento, 2011).

Considerações Finais

Compreender as influências das cruzadas antigênero no contexto político e social predominante na América Latina pode favorecer a construção de uma ciência decolonial feminista crítica que considere o conhecimento popular, os saberes emergentes e que tome como prioritária a luta das margens, periferias e das pessoas que são historicamente oprimidas e invisibilizadas pelo sistema, para o desenvolvimento de políticas públicas comprometidas com a decolonização e a promoção da diversidade humana. Neste sentido, para se discutir a base dos problemas da desigualdade social na América Latina deve-se considerar a discrepância econômica das classes e do gênero que fundamentam as relações assimétricas de poder e são sínteses das relações históricas de dominação colonial (Digiiovanni; Souza, 2014).

Como conclusão apresentamos alguns elementos para se compreender as consequências das cruzadas católico-cristã que fomentam o discurso antigênero. Este movimento político-religioso se concretizou em diferentes esferas, destacando-se a falácia do neologismo ‘ideologia de gênero’, que mobilizou a naturalização do ódio às diversidades, como instrumento político e a revivificação de pactos de poder envolvendo distintas identidades (Federici, 2017; Correa, 2021; Kalil, 2020).

As cruzadas, enquanto regime político e econômico, impõem suas considerações morais nas campanhas eleitorais invocando o pânico e o medo. Consequentemente, as políticas antigênero se fortalecem ao caminhar com

políticas racistas e xenófobas sendo, exitosamente, disseminadas como moeda de troca político-partidária. Tal fenômeno dificulta a promoção dos direitos humanos universais e, principalmente, o das mulheres e das populações LGBTQI+, além de ser uma das bases do processo de desdemocratização vivido na América Latina e, sobretudo, no Brasil (Ramirez, 2020).

Assim, se faz urgente provocar embates teóricos e pesquisas sobre a categoria gênero, esta que foi pensada justamente para denunciar as estruturas e discursos que estabelecem as hierarquias nas relações sociais, a fim de revelar caminhos epistêmicos transgressores e emancipatórios no enfrentamento contundente à ofensiva política neoliberal e moral-religiosa. Promover estudos que levem ao conhecimento do contexto a fim de impulsionar estratégias cosmopolíticas e o desenvolvimento de políticas públicas comprometidas com a decolonização e a promoção da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BENTO, B. Gênero: uma categoria útil de análise? **Revista de História Comparada**, v. 16, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/48966>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BENTO, B. Resistência globalizada contra o diagnóstico de gênero. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Brasília: CFP, 2011. p. 77-80. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Diversidade_Sexual_-_Final.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BENTO, B.; PELUCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 559-568, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v20n02/v20n02a17.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BUTLER, J. **Gender trouble**. Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

CASANOVA, P. G. Colonialismo interno [uma redefinição]. In: BORÓN, A. A., AMADEO, J., GONZÁLEZ, S. (orgs.) **La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2006. p. 409-434.

CELAM. **Documento de Aparecida**. Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americana e do Caribe. Brasília/São Paulo: Edições CNBB; Paulus; Paulinas, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Brasília, 2011. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Diversidade_Sexual_-_Final.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

COOPER, M. **Family values: between neoliberalism and the new social conservatism**. New York: Zone Books, 2017.

CORREA, S. (Ed.). **Políticas antigênero na América Latina: resumos dos estudos de casos nacionais**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids, 2021. (Trad. Nana Soares. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/resumos-pt/E-book-Resumos-PT-02082021.pdf#page=21> . Acesso em: 22 fev. 2023.

CORREA, S.; PRADO, M. A. M. Ideologia antigênero nas políticas educacionais brasileiras: estatização e transnacionalidade. In: CARREIRA, D.; LOPES, B. (Orgs.). **Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Livro-2022_GÊNERO-E-EDUCAÇÃO-ofensivas-reacionárias-resistências-democráticas-e-anúncios-pelo-direito-humano-à-educação.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

CUNHA, L. A. O sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.34, n.124, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300014> . Acesso: em: 22 fev. 2023.

CYPRIANO, B. Construções do pensamento feminista latino-americano. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 11-39, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100002>. Acesso em: 22 fev 2022.

DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 13, n. 24, p. 47-60, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/88777/108581> . Acesso em: 22 fev. 2023.

DINIZ, D. Mesa: Psicologia, laicidade e diversidade sexual. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Brasília: CFP, 2011. p. 131-137. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Diversidade_Sexual_-_Final.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FACIO, A. M. **Quando el género suena cambios trae**. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal. Caracas, Venezuela: Ed. Gaia, 1995. Disponível em: https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/16_DiplomadoMujeres/lecturas/modulo2/1_Alda%20facio_Cuando_el_gen_suena_cambios_trae.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

FEDERICI, S. Notas sobre gênero em O Capital de Marx. **Cadernos Cemarx**, n. 10, p. 83-111, 2017. Disponível em: DOI: 10.20396/cemarx.v0i10.10922. Acesso em: 22 fev. 2023.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAYLE, R. The traffic in women: In: REITER, R. R. (ed.). **Notes on the «Political Economy» of Sex**. Review Press: 1975. p. 157--210.

GOMES, C. C. Propagação dos termos “ideologia de gênero” e “aborto” nas mídias digitais religiosas. In: CORRÊA, S. (ed.). **Observatório de Sexualidade e Política**, Rio de Janeiro: ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS, 2020. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/05/Ebook-Propaga%C3%A7%C3%A3o-20210405.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

GROFF, A. R.; MORAES, M. C.; ROSA, R. M. **Formação continuada: Psicologia Escolar e Educacional na contemporaneidade**. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2021.

GUIMARÃES, G. Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial das Mulheres. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. 01-27, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3381/338163000009/338163000009.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009>. Acesso em: 22 fev. 2023.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2022.

KALIL, I. Políticas antiderechos en Brasil: neoliberalismo y neoconservadurismo en el gobierno de Bolsonaro. **Derechos en riesgo en América Latina**, v. 11, p. 35-53, 2020. Disponível em: <https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD70413.pdf#page=35> . Acesso em: 22 fev. 2023.

LAJE, A.; MARQUEZ, N. **O livro negro da Nova Esquerda**. Curitiba: Danúbio, 2018.

LAURETIS, T.; BENAVIDES, M.; ESTRADA, M. Á. La tecnología del género. In: Teresa Lauretis. **Diferencias**, p. 33-64, 1987.

LOBO, M. **Famílias em perigo: o que todos devem saber sobre a ideologia de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Central Gospel, 2016.

MELLO, F. V. Conferência internacional sobre população e desenvolvimento: agenda, tensões e atores no caminho para o Cairo. **Contexto Internacional**, v. 17, n. 1, p. 171, 1995. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/148f70dc4f8b3b373accaab8383d12af/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1936339> . Acesso em: 22 fev. 2023.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530002> . Acesso em: 22 fev. 2023.

MOHANTY, C. T. Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. In: **Colonial discourse and post-colonial theory**. Routledge, 1994.

MOREIRA, A. A homossexualidade no Brasil no século XIX. **Bagoas- Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades**, v. 6, n. 07, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2244/1677> . Acesso em: 22 fev. 2023.

NICHOLSON, L. Women, morality and history. **Social Research**, V. 50, p. 514-536, 1983. (Trad.: Interpretando o gênero. Revista Estudos Feministas,

Florianópolis , v. 8, n. 02, p. 09-41, 2000.) Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2000000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2023.

NOGUEIRA, M. C. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 123, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4117/1/feminismo%20e%20discurso%20do%20g%C3%A9nero%20na%20psicologia%20social.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

NOGUEIRA, M. C. **Ter ou fazer o gênero**: o dilema das opções epistemológicas em psicologia social. 2008. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64365/2/87597.pdf>. Acesso em 24 fev. 2023.

O'LEARY, D. **The gender agenda**. Lafayette: Vital Press, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). IV Conferência mundial sobre a mulher com tema central “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”. In: **Conferências Mundiais da Mulher**. 1995. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala - tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e meio ambiente**, Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231> Acesso em: 10 fev. 2023.

PRECIADO, P. B. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: N-1 edições, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: Ed. Clacso, 2000.

RAMIREZ, G. A. **Políticas antigênero en América Latina** – “Ideología de género”, lo “postsecular”, el fundamentalismo neopentecostal y el neointegrismo católico: la vocación anti-democrática. Publicado por el Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), proyecto basado en ABIA, 2020.

ROSENO, C. P.; SILVA, J. G. F. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: atos de resistência diante do avanço do conservadorismo

do movimento “Escola Sem Partido”. **Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 2, p. 01-21, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v13i2.47804> . Acesso em: 22 fev. 2023.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília, DF: INCTI/CNPq/UnB, 2015.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (orgs). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SCALA, J. **Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. São Paulo: Katechesis, 2011.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf . Acesso em: 22 fev. 2023.

SILVA, A. C. A., et al. Implementação da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNSI LGBT) no Paraná, Brasil. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190568> . Acesso em: 22 fev. 2023.

TONELI, M. J. F. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (orgs.). **Diálogos em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-167. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-12.pdf> . Acesso em: 25 fev. 2023.

TORRADA, L.; RIBEIRO, P. R. C.; RIZZA, J. L. Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 111, p. 46-63, 2020. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9088> . Acesso em: 22 fev. 2023.

VIANNA, Cláudia Pereira et al. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

Capítulo 12

Capítulo 12 - Medicalização da educação e da sociedade: dos desafios da escolarização ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares na educação básica¹

Rosa Soares Nunes

Andreia Valqueresma

Anna Maria Dalmonico Moser

Sofia Castanheira Pais

Joaquim Luís Coimbra

Pelas mudanças a que não pode escapar a relação entre métodos e processos educacionais, e modos de funcionamento cognitivo, os desenvolvimentos da Ciência e da Técnica, na abrangência da sua etimologia, colocam à escolarização das crianças e dos jovens incontornáveis desafios. Daí a consideração de uma formação dos agentes educativos que não pode alienar o carácter imprescindível da condição investigativa dos docentes, sem o exercício da qual se compromete uma reformulação significativa da educação escolar, na qual as práticas educacionais da sociedade cumpram as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. É assim que (e remetendo para a atualidade da teoria marxista), quanto mais distantes estiverem as práticas dos princípios orientadores, mais as relações entre as pessoas são mediatizadas pelas coisas (Nunes, 2020). Nesta asserção se anuncia ser a prática o lugar de legitimação da teoria, com o que se desafia o rasgão milenar que separou pensamento e ação, numa consistente e consequente ruptura paradigmática que, enquanto tal, requer uma nova linguagem. E, como todas as linguagens, se mune de um vocabulário e de uma gramática, na emergência de uma nova teoria do conhecimento, inusitadamente propícia a, neste alvor do sec. XXI, nela se inscrever o repensar da formação dos professores: na dialeticidade endógena teoria/prática, a produção de conhecimento útil a transformações libertadoras.

¹ Este título é inspiração, senão continuidade, da publicação do primeiro número organizado em Portugal, no âmbito da actividade do CEIME (Círculo de Estudos e Intervenção na Medicalização da Educação), totalmente dedicado ao tema da medicalização escolar. A sua referência: Coimbra, Joaquim Luís; Caliman, Luciana; Nunes, Rosa Soares, Pais, Sofia Castanheira (2020). Medicalização da Educação Escolar (Editorial). *Educação, Sociedade e Culturas* 57, pp.5-9.

A tessitura consistente da intervenção educativa na escola em direção progressiva à emergente configuração cidadã do **ter como dizer** - preventivo do silenciamento que sempre tomba para o lado frágil das relações de poder muito assimétricas tão próprias dos lugares institucionais, ainda quando o diálogo se reclama de ético -, é o selo de garantia dessa aprendizagem: na generosidade do que se propõe e na responsabilidade ética envolvida. Num espaço de indeterminação e de irreversibilidade do tempo histórico, a atenção crítica aos fenômenos de superfície aprofunda até à essência do tempo e do lugar que nos é dado viver. Ligando a magna questão do tempo e do determinismo, este último no avesso de uma ciência do futuro, Ilya Prigogine (1996, p.14) em *O fim das certezas*, remete para que “a questão do tempo e a do determinismo não se limita às ciências, está no centro do pensamento ocidental desde a origem do que chamamos “racionalidade” e que situamos na época pré-socrática. (...) Como conceber a criatividade humana ou como pensar a ética num mundo determinista?”² Vai a resposta a esta interrogação no sentido esperançoso de “estarmos assistindo à emergência de uma ciência não mais limitada a situações simplificadas, idealizadas, mas que nos coloca perante a complexidade do mundo real, uma ciência que permite à criatividade humana viver como a expressão singular de um traço fundamental comum a todos os níveis da natureza” (ibid).

Deste ponto de vista, a criatividade assume-se como um construto fundamental quando nos propomos refletir sobre a definição de uma intervenção educativa capaz de articular métodos e processos educacionais que sustentem processos de mudança psicológica que impulsionem o desenvolvimento humano. Afinal, na sua essência, a criatividade desafia a cultura de mesmidade que, ainda hoje, tende a saturar os contextos educativos (Glaveanu; Beghetto, 2017). Ao acentuar a riqueza diferenciadora que subjaz a experiências e vivências assentes naquilo que é dissonante ou diferente, promovem-se, através da criatividade, níveis de complexidade

² (...) Podemos hoje conceber o big bang como um acontecimento associado a uma instabilidade, o que implica que ele é um ponto de partida do nosso universo, mas não o do tempo. Enquanto o nosso universo tem uma idade, o meio onde a instabilidade se produziu não a teria. Nesta concepção, o tempo não tem começo e provavelmente não terá fim. (pp13).

(...) A questão do tempo e a do determinismo não se limita às ciências, está no centro do pensamento ocidental desde a origem do que chamamos “racionalidade” e que situamos na época pré-socrática.

psicológica que se revelam cruciais para o desenvolvimento da visão crítica e construtiva que caracteriza o exercício de uma cidadania ativa e positiva. Porém, paradoxalmente, no paradigma educativo atual, a padronização parece assumir-se como fim último da ação educativa, com consequências nefastas e duradouras que se estendem desde uma dominância crescente sobre o sentido de agência pessoal de cada um até aos perigos de legitimar o acesso desigual a possibilidades de desenvolvimento diversificadas (Bauman, 2000). Em paralelo, é interessante notar a convivência nestes territórios de mesmidade de visões medicalizadas da educação (que reduzem, padronizam e simplificam trajetórias desenvolvimentais complexas e não lineares) e explorações da criatividade que assentam na sobrevalorização do impacto de abordagens centradas na capacidade de fruição e de expressão livre. No fundo, ambas parecem legitimar uma exploração superficial e simplista quer do desenvolvimento humano, quer do modo como a criatividade, enquanto constructo sistémico e complexo, nos permite ir mais além e compreender os processos contínuos e dinâmicos de co-construção inter e intrasubjetiva da realidade, que alavancam o desenvolvimento psicológico humano. Assim, aquilo que continuamos a observar nas nossas sociedades tende a ser a procura por uma harmonia monotónica, plasmada na definição de padrões univariados de comportamento, que, não raras vezes, resultam em intervenções educativas fragmentadas e descomprometidas, castradoras dos processos de construção de mundos que iluminam o desenvolvimento psicológico e educacional (Goodman, 1978; Valqueresma; Coimbra, 2021).

Considerando o crescimento exponencial da ciência e da técnica, e a magnitude dos desafios do futuro, talvez mais do que nunca as nossas sociedades reclamem o imperativo de cidadania forjado na dupla exigência de eivar os processos da nossa permanente ressocialização adaptativa da capacidade germinal de questionamento e de criatividade.

Num mundo atravessado por profundas contradições, a realização do ideal de cidadania tem na educação uma tarefa sempre inacabada que, ao resultar em vontade de conhecer e compreender, seja oportunidade de se reequilibrar. Num desafio à nossa imaginação para um outro modo de viver a profissão docente criativamente, em que a gestão da complexidade e da incerteza, mais do que factor de angústia seja de fascínio pelo imprevisível a que só uma condição formativa descentrada poderá aceder – o quadro sinuoso

do exigente caminho para a formação de sujeitos crescentemente autónomos e esclarecidos, na tensão entre liberdade e adaptação, como resistência à domesticação. Se só se transforma o que se conhece, daí decorre o sentido consciencializador de que os níveis de maior complexidade do conhecimento só adquirem sentido na operação eficaz da permanente reelaboração do confronto intersubjectivo de que emergem as emoções, os sentimentos, as paixões que dão sentido à vida.

Foi este também o sentido da formação de um Círculo de Estudos e Intervenção na Medicalização da Educação (CEIME), situado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, vai para 12 anos, na sua condição informal, de abertura constitutiva não hierarquizada e solidária, que é da natureza cooperativa do Círculo. Ele tomou o lugar de um tempo auto-formativo e de aprofundamento da inquietação ética que nos desafia a interpelar e a denunciar os efeitos da transposição do modelo médico para a Educação, e o carácter exponencial na escola, do deslocamento da procura de soluções educativas, para o campo das soluções psicologizantes e medicalizantes.

O Círculo de Estudos e Intervenção na Medicalização da Educação (CEIME) foi criado em setembro de 2011, pela mão da Professora Rosa Soares Nunes, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Sob a sua coordenação, constitui-se um espaço de estudo, de partilha e de intervenção pioneiro no país que assenta no reconhecimento da importância de, por um lado, dar visibilidade ao fenómeno da patologização dos comportamentos e da medicalização da educação e, por outro lado, animar e continuar a alargar um debate sério, informado e, necessariamente, crítico, em torno das suas implicações.

Ao longo de mais de uma década, de entre as suas atividades, destaca-se a organização de um seminário internacional, amplamente participado e totalmente dedicado ao tema da medicalização da educação. Este seminário contou com a presença de Joseph Knobel Freud, do movimento de STOP DSM Barcelona, entre tantos outros conferencistas de relevo nos domínios da educação, da saúde e do bem-estar. De sublinhar, inevitavelmente, a redação do Manifesto Por Uma Abordagem Não Medicalizante Nem Patologizante da Educação, o qual foi integrado na «Plataforma Internacional contra a Medicalização da Infância», tendo sido divulgado por vários sites internacionais como o “Fórum Mundial da Educação” (disponível em <http://educationmedicalisation.blogspot.com/>). O CEIME tem ainda marcado

presença com conferências em eventos internacionais, com publicações internacionais, bem como em diversas sessões de sensibilização em escolas e ações dinamizadas por autarquias e organismos ligados à educação e à saúde, em Portugal e no estrangeiro, procurando expandir o debate interdisciplinar e a tomada de consciência das implicações da medicalização escolar, a todos quantos partilham dessas preocupações - pais/mães, psicólogos/as, profissionais da educação e da saúde.

A participação portuguesa no Projeto Internacional centrado na USP que empreende agora a organização desta Coletânea, configura um salto qualitativo na actividade internacional do CEIME. Os autores deste Capítulo protagonizam, desde o início, o desenvolvimento da actividade desse Círculo de Estudos e Intervenção na Medicalização da Educação.

Os processos de patologização e medicalização da Educação e a dimensão do desejo

A tendência para interpretar e nomear aspetos da vida social e da educação escolar segundo uma lupa essencialmente biomédica acarreta riscos de múltiplas ordens, fragilizando, não raras vezes, quem já se encontra em situação de vulnerabilidade. Paralelamente, contribui para a desresponsabilização da própria escola face ao modo como lida com a infância e a adolescência como etapas cruciais do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Uma atmosfera universalizante de medicalização da infância, perante uma multiplicidade de diagnósticos e terapêuticas que remetem para um “biologismo extremo”, negligencia a complexidade dos processos subjetivos do ser humano e a lógica da sua inscrição num processo de desenvolvimento.

As expressões medicalização e patologização no âmbito da escolarização e da vida em geral designam processos que transformam artificialmente questões educacionais complexas de âmbito conjuntural, mas, sobretudo, estrutural, em problemas médicos.

Transferindo o que são problemas sociais e políticos para o reino do biológico, a patologização e medicalização da escolaridade afirma-se num quadro de transformação artificial de problemas decorrentes da incapacidade da escola para lidar com uma população que não considera munida de predisposições que o funcionamento do sistema exige, em problemas do foro médico. Com isso se escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, afectivas e culturais que afligem a vida das pessoas; se engendram formas

subtis de tomar questões sociais como individuais, responsabilizando as pessoas individualmente e as famílias, num magma de enorme sofrimento (Nunes, 2021).

A reflexão que estamos aqui a partilhar, não pode deixar de nos remeter para um contexto em que o sistema capitalista mundializado conhece e explora a lógica do desejo, já que, ainda que venda felicidade, sabe que o contrário da tristeza não é a alegria mas a actividade. Interpretado o diagnóstico de Deficit de Atenção com Hiperatividade como a reação infantil a um conflito que retém o desejo, isto é, sempre que o desejo está comprometido, a acção inibe-se ou intensifica-se (Ray, 2012). Excluída essa dimensão do desejo e o sentido interpretativo dos actos, o discurso da causalidade biológica e dos modelos condutivistas - a que a universidade deu púlpito e cátedra -, inscreve-se no retorno ao reducionismo biológico que informa as engenharias do eu, negligenciando o saber que vem do sujeito que se maneja melhor na sua ausência (ibid).

A dimensão do desejo é colocada em cena visto que esse desejo é o que nos move, que nos movimenta, e só se dá, diante da falta, da incompletude. Ao colocarmos a dimensão biológica como única causa dos impasses no processo de desenvolvimento ou da lógica escolar, dá-se uma resposta completa, inequívoca, não restando espaço para outras possíveis respostas (ou novos questionamentos) surgirem.

É imitando a impossível objetividade das chamadas “ciências fundamentais”, e também da psicologia experimental, que a pedagogia experimental encontrou uma fundamentação médica. E tentou fazê-lo num impressionante esforço de analogia conceptual e do discurso correspondente. É que o poder envolvido na linguagem pericial (e o seu sugestivo e legitimado leque de etiquetas) não é aqui de pouca monta. Pondo as causas dos problemas escolares dos estudantes no seu passado recente ou ainda na sua herança genética, as soluções catalogadoras e medicamentosas são instrumentos que, num mesmo golpe de auto-afirmação providenciam uma “base científica” para a orientação da escola, legitimando esta nas suas tarefas de funcionalidade a exigências macro-sistémicas.

E de novo a problemática do tempo para viver a escola no desejo e na alegria de a assumir como lugar de perguntar (não é *investigar* fazer perguntas com instrumentos?), de descoberta, de partilha, de construção coletiva de conhecimento útil a quem vive a realidade da educação escolar por

dentro, e domina as relações dialéticas que se produzem nessa realidade, não endossando tacitamente a responsabilidade das necessárias transformações a haver a quem continua a debitar discursos por uma escola que preserve modelos e exigências de um outro tempo, como se o tempo não fosse irreversível. Este desencontro (que não é novo) da escola com a dinâmica da vida, gerador de muito sofrimento e de muita injustiça cognitiva e social, reclama, portanto, uma formação de professores (e, sublinhamos) que não deixe de fora a sua condição investigativa que não pode alienar o contexto sócio-económico e cultural, isto é, o envolvimento da comunidade escolar e os agentes educativos como um todo. Nóvoa, em 1992, já sinalizava que a formação não se dá numa perspectiva de acúmulo de conteúdo, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre o que é praticado, reconstruindo constantemente a sua identidade profissional.

Essa nova identidade profissional é o que pode propiciar um encontro, ao invés do desencontro visto e vivido entre a escola e a família. É na escola que as nossas crianças passam a maior parte do tempo e esse espaço tem uma função imprescindível no processo contínuo de construção da sua subjetiva. Voltolini (2011), retomando Hanna Arendt, nos fala da “condição humana” como algo construído, não pronto. E quanto mais cedo as crianças estão na escola e por mais tempo, mais significativo é o seu papel nesse processo. Por isso o ascendente da figura do professor num lugar - a escola - onde, nesse processo multirreferencial, se cruza com outros agentes educativos.

Também aqui a questão do tempo roubado à disponibilidade para pensar e agir; que não pode iludir as suas repercussões diretas e indiretas no mal-estar docente e discente, e às vezes mesmo adoecimento das crianças e jovens – o elo mais fraco da assimétrica comunicação pedagógica - num espaço favorável à fabricação de inquietantes rótulos e etiquetas que, confundidos com diagnósticos, se colam à pele, com tanta mais pregnância, quanto mais cedo acontecerem. É assim que, à confusão entre prevenção e predição há que contrapor uma visão esclarecida multirreferencial de políticas de formação transdisciplinar, geridas no princípio da cooperação. Somos mais felizes quando cooperamos do que quando competimos.

Caminhos possíveis para o desenvolvimento de intervenções educativas críticas dos impactos da medicalização da educação

Reconhecendo estes desencontros da escola com a vida social, e a urgência de ensaiar lugares de reflexão e de ação, a atividade do CEIME e o

trabalho de coprodução que se tem somado neste domínio põem em debate um conjunto de alternativas.

Por um lado, a formação e os contextos de aprendizagem intencionais como matriz para uma leitura da realidade escolar, para além da dimensão biológica, que anteriormente se aflorou. Ou seja, a ideia de que, em diversas circunstâncias, os profissionais de Educação estão convictos de que o uso do medicamento é responsável pela variação dos comportamentos da criança, excluindo outras variáveis, como sejam as dinâmicas no interior da sala de aula, as práticas docentes e o ambiente geral na escola (Harwood; Allan, 2014; Pais, Menezes; Nunes, 2016). Nesse sentido, e embora haja aspetos relacionados com o reconhecimento profissional da classe docente, as condições de trabalho, o projeto pedagógico de cada escola, a autonomia administrativa das escolas, o tempo de permanência das crianças e dos jovens em aula, o número de alunos em sala (Collares; Moyses, 2014), entre tantas outras, a formação constitui um espaço privilegiado de partilha e de (in)formação relevante para colocar em perspetiva o fenómeno de medicalização no contexto escolar. Importa, então promover a capacitação de profissionais, da escola e da comunidade (professores, educadores, profissionais da educação, da intervenção psicológica, do trabalho social, da animação socio-cultural, do desporto e lazer e do desenvolvimento comunitário), para a análise crítica e intervenção num sentido de questionarem as abordagens meramente biologizantes, medicalizadas, psicologizadas e desempoderadoras do processo educativo, bem como de valorizarem a promoção do desenvolvimento de crianças e jovens, estimulando a sua autonomia e agência para lidarem criativamente com os seus problemas e desafios. Logo, urge providenciar oportunidades de formação aos agentes educativos que os capacitem para o desenho e implementação de experiências educativas significativas que incitem uma atitude pro-ativa, fomentem o sentido de agência pessoal e facilitem o acesso a contextos simbólicos e relacionais cuja qualidade sociopsicológica revele novas possibilidades de desenvolvimento. O recurso a experiências únicas e diversificadas, de qualidade diferenciadora, que sejam exploradas com base em princípios da ação, reflexão e integração, podem revelar-se particularmente eficazes na promoção de capacidades cognitivas, sociais e emocionais que são a chave para contrariar a disseminação de visões monolíticas e medicalizadas da educação.

Por outro lado, e incontornavelmente alinhados com esta premissa de que promover espaços educativos intencionalmente orientados para discutir a defesa dos direitos das crianças e jovens, rejeitando opções tendencialmente patologizantes pode constituir valia, reconhecem-se dois aspetos fundamentais. O primeiro, assente no facto de que esta problemática, ainda que centralmente situada na escola, não se cinge apenas a este contexto e aos seus atores (Arora; Mackey, 2004; Brozowski; Caponi, 2015). Ou seja, atravessa outras instituições de significativa importância na vida das crianças e dos jovens, as quais são em boa medida responsáveis pela sua integração e bem-estar, a nível educativo, pessoal e social. E o segundo, ancorado aos princípios ratificados pela Convenção da ONU e transpostos para a legislação interna dos diferentes países, a partir dos quais, fica claro que a defesa pela liberdade e pelos direitos das crianças é copartilhada por toda a sociedade civil (Cordeiro, 2015).

O nosso Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) preconiza essa responsabilidade compartilhada para com as crianças e adolescentes, sendo dever da família, do Estado e da sociedade zelar pelo cumprimento e guarda dos direitos dessa população. Além de colocar essa população “salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência”. O ECA, inclusive, é um marco de uma nova maneira de olhar para as crianças e adolescentes, como sujeitos de direito em processo de desenvolvimento, sendo o principal instrumento normativo, no Brasil, sobre os direitos das crianças e adolescentes.

O que aqui se sublinha é, portanto, a necessidade de resgatar uma visão ecológica e humanista da escola e do seu olhar sobre o mundo e os quotidianos das crianças. Como refere Nôvoa (2021), a profunda necessidade de sentir e de fazer comum que a educação conhece, não apenas momentos como os que vivemos em circunstância pandémica global, mas de cada vez que há experiências de exceção, como as que todos os dias ocorrem nas nossas escolas. Considera-se, assim, importante reconhecer as crianças e os jovens como atores sociais, influenciados e influenciadores da realidade em que se movem e, por conseguinte, hábeis na sua leitura e expressão do mundo (James; James, 2004), bem como seres singulares, construídos e em construção em teias de relação e significado. E, nessa linha, admitir que a diversidade constitui uma mais-valia para pensar (formas possíveis de promover) a inclusão e o bem-estar.

REFERÊNCIAS

ARORA,T; MACKEY, L. Talking and listening to children diagnosed with ADHD and taking psychostimulants. In: Billington T, Pomerantz M, editors. **Children at the margins: supporting children, supporting schools**. Staffordshire: Trentham Books; 2004. p. 109-25.

BAUMAN, Z. **Liquid Modernity**. Cambridge, UK: Polity Press, 2000.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023

BRZOZOWSKI, . S.; CAPONI, . Medicamentos estimulantes: uso e explicações em casos de crianças desatentas e hiperativas. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 1–23, 2015. DOI: 10.5007/cbsm.v7i15.69013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69013>. Acesso em: 27 fev. 2023.

COIMBRA, J. L.; CALIMAN, L.; NUNES, R. S.; PAIS, S. C. (2020). Medicalização da Educação Escolar (Editorial). **Educação, Sociedade e Culturas** pp.5-9.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. Educação na era dos transtornos. In: VIÉGAS, L.; RIBEIRO, M.; OLIVEIRA, E.; TELES, L. (Eds.) **Medicalização da Educação e da Sociedade**. Ciência ou mito? Salvador: Edufba; 2014, p. 47-69.

CORDEIRO, M. **Crianças e famílias num Portugal de mudança**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos; 2015.

GOODMAN, N. **Ways of worldmaking**. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing, 1978.

GLĂVEANU, V. P.; BEGHETTO, R. A. The difference that makes a ‘creative’ difference in education. In: SRIRAMAN, B.; BEGHETTO, R. A. (org.). **Creative Contradictions in Education: Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives**. [s.l.] : Springer International Publishing, 2017. p. 37–54.

JAMES, A.; JAMES, A.L. **Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice**. Basingstoke: Palgrave; 2004.

NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir**. Educação. 25 jun. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em: 02 fev. 2023

NUNES, R. S. “Da Distribuição do Conhecimento: uma questão crítica da democracia?”, in SOUZA, M. P. R, (org) **Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios**. Parte II, Capítulo II, pp. 45/54, Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, pp.230.

NUNES, R. S. (2021) “E se em vez de menores, falássemos de crianças? (com Pierre Bourdieu por inspiração)” In OLIVEIRA, E. C. De; VIÉGAS, L. S.; MESSEDER NETO, H. S. (orgs). **Desver o Mundo, Perturbar os Sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida** Capítulo I, Editora EDUFBA, Editora da Universidade Federal da Bahia, 2021, pp.35-45.

PAIS, S. C.; MENEZES, I.; NUNES, J. A.. Saúde e escola: reflexões em torno da medicalização da educação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, n. Cad. Saúde Pública, 2016 32(9).

PRIGOGINE, I. **O Fim das Certezas**. Lisboa: Gravidas, 1996.

REY, C. Para una clínica basada en la clínica, *Altres/Otras Lectur@s*, **Revista del COPC**, n. 234, 2012, p. 39-43.

VALQUARESMA, A; COIMBRA, J. L.. Creativity, Learning and Technology: lights and insights for new worldmaking possibilities in education. **Creativity. Theories – Research - Applications**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 38-51, 1 jun. 2021. Walter de Gruyter GmbH. <http://dx.doi.org/10.2478/ctra-2021-0004>.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Capítulo 13

Capítulo 13 - Covid-19 e medicalização da educação: uma reflexão paradigmática

Rafael Santos de Aquino
Nadja Maria Acioly-Régnier
Ana Maria dos Anjos Carneiro Leão

Introdução

A crise sanitária da Covid-19 provocou perdas e danos em diversas áreas da vida em sociedade. Como todo processo de crise impôs uma adaptação profunda. Primeiro, porque essa crise não se restringiu apenas à área da saúde que, estando no centro, afetou as demais áreas sociais como a educação. Segundo, porque a profundidade dos efeitos se verifica na complexidade do problema, comumente reduzido às ciências da saúde.

A compreensão dessa crise deve ser feita à base de uma mudança paradigmática em que devemos investigar o foco, permeado por diferentes eixos transversais. A causalidade¹ na medicina moderna ofusca a compreensão de um caso médico pela limitação de variáveis sintomáticas, dificultando a compreensão real² de um problema de saúde e seu consequente tratamento.

Tradicionalmente, a medicalização e a medicação são atribuídas às questões médicas entre o sujeito e determinado mal-estar. No Dicionário Michaelis on-line (2023), verificamos a diferença entre medicar e medicalizar. Enquanto medicar é tratar alguém por meio de medicamentos ou prescrever medicamentos para tratar um caso clínico, a medicalização é dar caráter médico ou transformar algo em um problema médico.

Mas, de acordo com Azevedo (2018), a noção de medicalização entrou em cena com o intuito de denunciar a expansão da jurisdição da medicina para novos domínios de ordem moral, legal ou criminal. O qual, nós incluímos

¹ A causalidade é característica do paradigma cartesiano-newtoniano concebidas em partes de relações causais separadas uma das outras (Dantas, 2019), em outras palavras o objeto científico fica limitado à interpretação da relação de causa e efeito linear. Porém Morin (2003), no paradigma da complexidade, considera a causalidade em efeito circular e retroativa entre diversas variáveis que interagem com o objeto.

² Compreendemos aqui, o real ou a realidade, conforme Edgar Morin (2003), uma realidade não estática e não padronizada, mas como um fenômeno complexo e multifacetado.

também a educação. Situação que complexifica a compreensão do conceito de medicalização por exigir uma análise interdisciplinar e transdisciplinar de um determinado problema medical não restrito ao sujeito, mas abrangente à sociedade.

Assumir o paradigma da complexidade de Edgar Morin contribuirá às análises de causa e efeito de um objeto através da consideração de outras variáveis. Neste aspecto, a compreensão da medicalização da educação e da sociedade exige a adoção de uma compreensão holística. Assim, abordar sobre a medicalização da educação em tempo de Covid-19 requer saber: quais são os sintomas de uma educação adoecida? Como medicalizar a educação em tempo de Covid-19?

O nosso objetivo neste manuscrito foi compreender o adoecimento da educação e da sociedade através da crise sanitária de Covid-19 como um fenômeno sindêmico em vez de pandêmico. Para tanto, discorreremos sobre a conceituação de pandemia e sindemia; relacionamos as visões de classificações da crise sanitária mundial com os paradigmas científicos; e buscamos ilustrar a hipótese do adoecimento da educação através de dados empíricos em uma escola do Nordeste brasileiro durante a crise sanitária.

Classificação da proliferação das doenças

A epidemiologia é um ramo da medicina que estuda os diferentes fatores que intervêm na difusão e propagação de doenças, buscando a identificação da frequência, como é distribuída, como evolui e o estudo e planejamento necessários para a sua prevenção. Assim, cabe à epidemiologia a classificação das doenças conforme a abrangência da infecção.

A OMS (Organização Mundial da Saúde) define as doenças infecciosas conforme a taxa de infecção sob critérios de limitação geográfica descritas por Silva (2022) como: surto, endemia, epidemia e pandemia. O fator de determinação das classificações está pautado na taxa de infecção o que permite uma compreensão matemática e tradicional do conceito biológico da doença.

Mas há atualmente o conceito de sindemia, criado por Merrill Singer et al. (2017) que complexifica a conceituação das doenças por considerar diversas variáveis como aquelas de ordem socioeconômicas, infraestruturais, doenças associadas e fatores socioculturais. No quadro 1 verificamos as definições dos tipos de doenças.

Quadro 1 - classificação das doenças de acordo com a dispersão da infecção.

Classificação	Definição	Abrangência	Referência
Surto	Aumento brusco de casos de uma mesma doença em um local específico e muito limitado.	Hospital, escola, bairro.	Silva (2022)
Epidemia	Aumento brusco de casos entre regiões.	Regiões de um estado, entre estados, entre regiões nacionais.	Silva (2022)
Endemia	Surtos ou epidemias recorrentes em um mesmo lugar.	A repetição pode ser um surto ou uma epidemia.	Silva (2022)
Pandemia	Quando uma epidemia se espalha em nível internacional.	Continental, mundial.	Silva (2022)
Sindemia	Epidemia em nível internacional potencializada por fatores biossociais.	Continental, mundial associada a fatores locais como pobreza, outras doenças pré-existentes, peculiaridades socioculturais.	Singer et al. (2017)

Fonte: autoria própria.

Segundo a Unesco (2020), cerca de 1,5 bilhão de estudantes em mais de 100 países foram atingidos pela paralização escolar devido à crise sanitária de Covid-19. A medicalização da educação em tempos de Covid-19 exige a conscientização paradigmática necessária para resoluções dos problemas sociais atuais.

Pandemia e Sindemia: diferenças paradigmáticas

Behrens (2007) afirma que o paradigma cartesiano se baseia na legitimidade dos fatos que são perfeitamente conhecidos e sobre os quais não pairam dúvidas, onde a compreensão da totalidade se dá obrigatoriamente pela partição do todo. O paradigma cartesiano pauta o pensamento científico contribuindo com a desarticulação do conhecimento, que pode ser exemplificado como um caso de saúde.

Essa característica do paradigma cartesiano, o limitou para a compreensão dos problemas atuais, justamente pela necessidade de consideração e análise conjunta de variáveis em relações diretas e indiretas com o objeto de estudo. Cientificamente, se buscou um outro paradigma que fosse

capaz de responder aos problemas atuais. O paradigma sistêmico, então, surge propondo uma visão interrelacional em que valoriza a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade para estudar um determinado objeto que compõe e é composto por uma rede de relações, tal qual defende Capra, 1996.

O conceito de sindemia é um exemplo de aplicação do paradigma complexo onde é possível identificar os sete princípios da complexidade do Edgar Morin (1999, p. 93-96) que são: 1. Sistêmico ou organizacional; 2. Hologramático; 3. Circuito retroativo; 4. Circuito recursivo; 5. Auto-eco-organização; 6. Dialógico; 7. Reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. Pois cada particularidade dos estudos sobre a covid-19 e seus impactos apresentam-se como componentes de todo o conhecimento.

Ensino remoto: parte da sindemia

De acordo com Mélo et al. (2020) o ensino remoto também foi chamado de Período Letivo Excepcional, Ensino Remoto Emergencial, Atividades Domiciliares Especiais e Estudos Continuados; em Hayashi, Almeida e Arakaki (2021) também se verificou a nomenclatura Ensino à Distância para se referir ao ensino remoto.

O ensino remoto não é o mesmo que Educação à Distância (EAD). Hodges (2020), afirma que a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line.

O ensino remoto, requereu dos sujeitos (professores e estudantes) adaptações a essa nova estrutura e prática educacional. Neste sentido, ao investigar o ensino remoto através do ponto de vista dos estudantes, nos cabe pontuar que consideramos o conceito de adaptação conforme Jean Piaget (1950) que a definiu como um processo do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Sendo a assimilação o processo de incorporação de objetos em padrões de comportamento estabelecidos pela gama de ações capazes de repetição ativa. Já a acomodação é a modificação do ciclo de assimilação dos objetos.

Em uma prática educacional que rompe com a cultura analógica para a cultura digital, os estudantes são confrontados com estímulos de novos objetos

(aparelhos eletrônicos e sistemas operacionais como softwares e conteúdos digitais multimodais³) em que repetida utilização proporciona a adaptação.

A adaptação pode se configurar em dois processos: instrumentação e instrumentalização (Rabardel, 1995), colocando-nos à reflexão sobre a qualidade da adaptação dos estudantes ao ensino remoto e o objetivo da aprendizagem. Hayashi, Almeida e Arakaki (2021) nos dão um exemplo sobre o processo de instrumentação no ensino remoto quando reportam que o modelo é tradicional, pois não resultou em mudança no processo educacional com a simples utilização de recursos tecnológicos.

Material e Métodos

Este trabalho de natureza empírica qualitativa é parte da tese de doutorado intitulada “Ensino de ciências em cultura cruzada: a formação de conceitos em sala de aula multicultural em Salgueiro, Pernambuco, Brasil”.

Ética na pesquisa

A pesquisa foi apreciada pelo comitê de ética, aprovada e inscrita sob o registro CAAE: 32536620.2.0000.9547 do sistema de apreciação ética brasileira CEP/CONEP.

Contextualização

Foi desenvolvido no Instituto Federal do Sertão Pernambucano campus Salgueiro, no interior de Pernambuco. Um questionário foi aplicado em entrevista para 14 estudantes com idades entre 16 e 18 anos do 4º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária (EMI Agropecuária). As entrevistas foram feitas à distância através de videoconferência com uso do Google Meet®.

Os estudantes entrevistados foram classificados de acordo com a cultura indicada por siglas como Respondentes Sertanejo (RS), Urbano (RU), Indígena Truká (RIT), Indígena Atikum (RIA) e Quilombola (RQ).

Desenho metodológico

O questionário foi construído com base na proposta metodológica da

³ Sites, textos, vídeos, áudios, jogos eletrônicos, imagens, dentre outros.

tríade informativa intercultural de Kidman, Yen e Abrams (2013), que considera três áreas básicas para investigação: história de vida para compreensão do ambiente familiar, atitudes relacionadas à ciência escolar e o envolvimento cultural ou indigenismo para compreensão de como se relacionam com a comunidade externa ao qual faz parte.

Análise dos dados

A análise dos dados se deu através articulação empírico-teórica utilizando as entrevistas com os estudantes e os referenciais teóricos de conceituação de sindemia (Singer et al., 2017), paradigmas científicos com foco na complexidade de Edgar Morin (2003) e as características do ensino remoto segundo bibliografia atualizada.

Resultados e Discussões

Apresentamos dois pontos de vistas sobre os resultados, em que o primeiro está centrado na adaptação dos estudantes ao ensino remoto e o segundo extrapola essa visão buscando holisticamente compreender os efeitos sindêmicos para além da modalidade de ensino executada.

Percepção da adaptação ao ensino remoto

Diversos autores (Mélo et al. 2020; Hayashi, Almeida, Arakaki, 2021; Santos de Aquino, Acioly-Régnier, Andrade, 2021) discutiram o ensino remoto como modalidade viável e consideraram o processo de adaptação de professores e estudantes ao modelo de ensino adotado como medida emergencial à educação durante a crise sanitária de Covid-19. Os autores discutiram e problematizaram o processo de adaptação ao modelo educativo sob diferentes perspectivas como a adaptação discente, docente, pais de estudantes e institucional (quando tratou da adaptação das universidades e escolas).

No IFSertãoPE, campus Salgueiro, a adaptação pôde ser representada na visão dos estudantes, apenas como resultado da compreensão e utilização das ferramentas digitais adotadas pela escola: “...*eu me adaptei. A gente já tinha o conhecimento por conta dos sábados letivos. Aí, veio o Google Meet®, que não é uma plataforma tão difícil de ser usada e ao longo desses meses que a gente foi usando, eu me adaptei*” (estudante urbano RU4); “*Eu me adaptei.*

Teve um curso oferecido pela escola ensinando, aí foi mais fácil. Ensinando sobre as plataformas. Foi antes de começar o ensino remoto. Teve um curso lá ensinando” relata o estudante sertanejo RS5; *“Eu to me adaptando, é uma coisa nova, nunca passei por isso”* relata o estudante indígena Truká RIT2; para a estudante quilombola RQ o processo é constante conforme o uso das ferramentas: *“Mas aí a pessoa vai se adaptando... tipo, pra projetar tela eu não sabia, agora já sei... aí só essas coisas simples mesmo de tecnologia que dificultou um pouco. Mas dá pra resolver. Estou me adaptando”*.

Percebemos na fala dos estudantes que a as compreensões sobre “adaptação” se referem à utilização dos objetos tecnológicos como a dificuldade com o objeto de videoconferência. O processo adaptativo descrito por eles revela que a interação com o objeto proporcionou assimilações e acomodações pelo uso consecutivo e progressivo da plataforma como apresentado por Piaget (1950). A adaptação também pôde ser entendida sob o ponto de vista da instrumentação de Rabardel (1995) que reflete o saber-fazer com a utilização da ferramenta tecnológica. Porém, compreender a adaptação ao modelo de ensino remoto exige uma análise mais profunda do que a sua caracterização restrita ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A medicalização da educação para além do ensino remoto

Embora as atenções sobre o ensino remoto repousem sobre o processo adaptativo de professores e estudantes, outros fatores são importantes para a compreensão do impacto do ensino remoto na educação, onde a adaptação é apenas uma referência à compreensão do todo. Acaba-se por centralizar a discussão sobre a adaptação e discuti-la com base nas variáveis que a afetam, particularizando a visão sobre a medicalização da educação com o ensino remoto.

Elencamos oito fatores importantes para a compreensão da medicalização da educação para o enfrentamento da sindemia por Covid-19:

- 1) Relações culturais: em uma comunidade multicultural com a dominância de culturas prevalentes (eurocêntrica branca, cristã, machista, heteronormativa e militar), tal como ocorre no Brasil, as culturas minoritárias sofrem processos de dominação que podem se intensificar com as crises políticas, econômicas, sociais e sanitárias. O ensino remoto, se constituiu como imposição cultural que requereu mudança abrupta da prática escolar. O conflito entre as culturas

analógica e digital também conferiu um caráter intercultural que se potencializa à multiculturalidade da comunidade escolar.

- 2) Condições socioeconômicas: para Singer et al. (2017), as condições socioeconômicas podem intensificar o quadro pandêmico, quando se observam os dados de infecção entre países ricos e pobres ou de regiões de classe média e miserável. Pois a pobreza está, por exemplo, associada a outras doenças negligenciadas e se aprofunda com a desigualdade social. Isso corrobora com o fato de que o ensino remoto pode contribuir com o aprofundamento dos problemas educacionais nas camadas socialmente vulneráveis que não tem acesso tecnológico ou condições básicas ao estudo.
- 3) Processo didático-pedagógico: no Brasil, se decidiu pela aplicação do ensino remoto em condição emergencial, para fazer retomar as atividades educacionais paradas por meses devido à sindemia. Na ponta desta decisão estiveram os professores que, sem a devida preparação à nova modalidade, tiveram que ministrar aulas em plataformas de videoconferência. Embora seja um marco da “modernização” digital pelo uso das TICs, a educação, manteve as práticas tradicionais. O ensino remoto, não passou por planejamento adequado enquanto ferramenta didático-pedagógica, serviu principalmente como prática burocrática para a garantia da educação formal.
- 4) Infraestrutura e condições tecnológicas: a utilização de celular androide ou de um notebook resguarda diferenças significativas na prática operacional das atividades escolares sob o ensino remoto. Imaginemos como é escrever um trabalho escolar no celular em vez de fazê-lo em um notebook! Além dessas diferenças, a modernização dos aparelhos eletrônicos impõe versões que limitam a utilização plena de aplicativos educacionais mais atualizados. Outrossim, o sinal de Internet nos rincões do Brasil não é bom. A falta de cobertura de Internet com qualidade para a execução de uma videoconferência é um dos pontos que impactam a educação sob o ensino remoto.
- 5) Saúde psicoemocional: pensar na desordem psicológica associada aos efeitos de isolamento que a Covid-19 impôs e aos demais fatores do ambiente biossocial como o desemprego, a baixa renda, a fome, a falta de estrutura familiar, de recursos tecnológicos adequados à educação, dentre outros, são fatos que apoia o conceito de sindemia. Barbosa et al. (2021) afirma que o intenso fluxo de informações, a incerteza e o isolamento social exacerbam sintomas de ansiedade, depressão e estresse, podendo causar reações fisiológicas e sofrimento psíquico.

- 6) Afetividade: a afetividade é um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é dimensão fundante na formação da pessoa completa (Ferreira; Acioly-Régnier, 2010, p. 27) sendo relacionada aos sentimentos, opiniões e atitudes, ideias, valores atitudes, crenças, emoções, ideologias, dimensão interpessoal, comunicação, preconceitos, cortesia, relações humanas, dentre outros (Gil; Pessoni, 2020, p. 5-6). A sindemia provocou impactos amplos tornando a relação escolar, antes presencial, em virtual, podendo as relações sociais assim como a expressão e construção das relações afetivas.
- 7) Habilidades e competências: a habilidade é um conjunto de qualificações para o exercício de uma atividade, enquanto competência figura como um conjunto de conhecimentos. Para Marinho-Araújo e Rabelo (2015) a competência tem uma dimensão ampla, contempla aspectos racionais, cognitivos ou mentais, mas também processos intersubjetivos como afetivos, socioculturais, o conjunto de conhecimentos, saberes, habilidades, posturas e atitudes. Estudantes indígenas, quilombolas e sertanejos têm, reconhecidamente, habilidades analógicas representadas pela tradição dos trabalhos manuais e pela oralidade. Tais condições foram confrontadas com a adoção súbita de uma cultura digital, requerendo competências e habilidades específicas. A instrumentação da educação com aparelhos e softwares não significa instrumentalização que é condicionada pela transformação de hábitos, conhecimentos e competências segundo Rabardel (1995).
- 8) Motivação: para Vallescar e Roque (2015) a motivação é uma força que dá energia e dirige o comportamento, sendo fundamental no percurso estudantil, já que o comportamento e a mente motivada são elementos fundamentais para uma aprendizagem. Na teoria da autodeterminação Ryan e Deci (2000) afirmam que a motivação pode ser dividida em intrínseca ou extrínseca, onde a primeira resulta de um ímpeto interno e a segunda deriva de estímulos externos. Em um aprendizado intercultural Vallescar e Roque (2015) relacionam a motivação à afetividade exigindo como habilidade comportamental a empatia. Usher et al. (2021) afirmam que quatro em cada cinco estudantes apresentaram queda na motivação acadêmica em consequência da mudança do ensino presencial para o remoto.

Esses fatores coexistem e se atravessam em intensidades diferentes na constituição de cada pessoa e de acordo com a interação com cada realidade biossocial em que está inserida. Tais fatores, como as relações culturais, as

condições socioeconômicas, o processo didático-pedagógico, a infraestrutura e os recursos tecnológicos são atravessados por fatores cognitivos, psicológicos, afetivos e emocionais.

Em Salgueiro-PE, pudemos perceber que a adaptação ao ensino remoto, do ponto de vista da habilidade tecnológica operacional dos estudantes, apresenta diferenças importantes que comumente não são consideradas. Pois, a adaptação foi mais fácil para urbanos, intermediária para os sertanejos e mais difíceis para indígenas e quilombola.

As condições socioeconômicas dos estudantes impõem fatores de exclusão que foram aumentados com o ensino remoto. A crise sanitária, também se constituiu como crise econômica, devido a redução da empregabilidade e consequente perda de renda familiar. Fator percebido dentre os estudantes de Salgueiro, onde 92% deles se ocuparam de atividades laborais para auxiliar a família.

Para o estudante urbano RU1 e a estudante sertaneja RS3, estar em casa durante a pandemia é sinônimo de disponibilidade para trabalhar, mesmo durante as aulas no ensino remoto: *“Muitas vezes tem coisa pra fazer em casa que se estivesse na escola você não ia fazer, então por que, que agora você vai fazer? As vezes essa questão de fazer coisas em casa que tem que ser feito naquele momento. Imprevistos que aparecem, que se eu tivesse na escola eu não estaria e outra pessoa faria, mas eu tô ali e outra pessoa não pode.”* (estudante RU1); *“Porque, as vezes eu não assisto, preciso ajudar minha mãe cedo, eu não posso também ficar deixando muita coisa para depois. Porque ela é sozinha, assim, meu pai trabalha, tem meu irmão pequeno e eu não gosto de vê-la fazendo as coisas sozinha. Ai ajudo.”* (estudante RS3).

O processo de ensino e aprendizagem é outro fator importante para a compreensão holística do ensino remoto durante a sua utilização emergencial. Em muitos casos, as escolas delegaram ao professor a implementação do ensino remoto, encarado como modalidade emergencial de forte viés normativo para o cumprimento do serviço educacional.

Os estudantes urbano RU1, indígena Atikum RIA2 relataram o excesso de atividades durante o ensino remoto. Vale destacar que estudantes do EMI Agropecuária têm em média 16 disciplinas por ano desde que não reprovem. O primeiro falou: *“Eu acho que o professor vai saber a facilidade que o aluno tem de conseguir ler ou não, e ver a questão de prazo. Mas eu acho que é assim, no máximo 100 páginas, porque tem professor que passa*

assim, um livro de 300 a 400 páginas e dá o quê? Quinze dias. Dependendo do aluno, acho que o aluno não consegue, na minha opinião o aluno não consegue. Eu acho que eu não consigo ler um livro de 500 páginas, 400 em quinze dias.” (estudante urbano RU1); o segundo disse que *“Antes de a gente começar a ter aula, a gente passou quase uns cinco ou seis meses sem ter aula. Ai quando voltou, o pessoal querendo cumprir logo a carga horária, o pessoal mandava meio mundo de atividade.”* (estudante sertanejo RS2).

Algumas queixas que os estudantes fizeram sobre o processo de ensino e aprendizagem abordaram a utilização de vídeos do YouTube®. Para o estudante sertanejo RS2 a aprendizagem ficou em segundo plano: *“Tem professor que nem da aula, só passa o vídeo de uma aula lá do YouTube®, passa o vídeo e quem assistiu ou não assistiu... nem pergunta, só dá videoaula mesmo, se você tem alguma dúvida ou não... fica por conta.”* (estudante sertanejo RS2); já para RIA2 *“muitos apenas copiam o link lá do YouTube® de um outro professor que já deu a aula e colocam para você responder uma atividade em cima daquilo. Mas se ele chegasse na sala e acompanhasse a aula... nem que fosse gravado e ficasse disponível para tirar dúvida...”* (estudante indígena Atikum RIA2).

Outra dimensão para o funcionamento do ensino remoto é a infraestrutura e recursos tecnológicos necessários. Sobre a infraestrutura consideramos as condições habitacionais ideais para a educação domiciliar como um local minimamente equipado para estudar (mesa e cadeira em local reservado da casa ou do quarto), a estrutura de acompanhamento educacional familiar dos estudantes e os recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto (aparelho eletrônico digital e Internet).

As famílias de baixa renda brasileiras carecem de recursos mínimos à vida digna, tanto que requereram a força laboral das crianças e adolescentes durante a crise sanitária por Covid-19, como constatado com os estudantes do EMI Agropecuária. Naquelas casas, apenas os estudantes urbanos possuem um local minimamente apropriado ao estudo, sendo eles também os que possuem um melhor acompanhamento familiar, bem como as melhores condições tecnológicas do que os estudantes sertanejos, indígenas e quilombola que residem em áreas rurais.

Hayashi, Almeida e Arakaki (2021) denunciaram que a ausência de um ambiente propício para o estudo é um fator limitante para o aprendizado

durante o ensino remoto. Durante a entrevista, alguns estudantes se posicionaram na rua, em frente às suas casas, em busca de silêncio que era interrompido pelos veículos que passavam. Além disso, os estudantes de zonas rurais como os sertanejos, indígenas e quilombola têm Internet de baixa qualidade. Foram percebidas intercorrências significativas durante as entrevistas. Falhas no sinal de Internet representaram 69% das intercorrências enquanto 39% foram do tipo ambiental (ruídos do ambiente causados por pessoas, animais e veículos) que denuncia local inadequado para estudo.

Mélo et al. (2020) analisou a oferta de ensino remoto em cursos na área de saúde de universidades federais brasileiras, de um total de 69, foram analisadas 65 universidades o que representou 84%. Os autores verificaram que 73% das universidades ofertaram auxílio financeiro para compra de pacote de Internet, 46% disponibilizaram chips com dados móveis, 55% disponibilizaram auxílio financeiro para aquisição de eletrônicos (celulares, tabletes e notebooks), enquanto 22% das instituições emprestaram eletrônicos e 61% das universidades proporcionaram capacitações para uso das ferramentas digitais adotadas. Dados que demonstram a diversidade de estratégias utilizadas para adequação ao ensino remoto buscando minimizar os efeitos excludentes da sindemia na educação.

O IFSertãoPE adotou algumas políticas como o empréstimo de tabletes, a disponibilização de auxílios para conserto de eletrônicos (celulares e notebooks) e auxílio para aquisição de plano de Internet para celular. Mas nem todos tiveram acesso aos auxílios devido as limitações orçamentárias frente a um público discente majoritariamente carente.

Sobre os problemas de ordem psicológica durante o período sindêmico de Covid-19, as meninas apresentaram problemas de ansiedade e depressão em maior quantidade se comparado com os meninos. Sendo também mais relatados por estudantes de populações tradicionais (indígenas e quilombola). Essas populações são grupos reconhecidamente susceptíveis aos problemas de saúde mental pela Associação de Conselhos Escolares dos Estados Unidos segundo a *Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics*⁴ (2015) e a *Pan American Health Organization*⁵ (2016, p. 7).

O ensino remoto, por sua necessidade complexa de condições específicas interrelacionadas, aprofundou a crise educacional brasileira porque

⁴ Fórum de Interações Federais sobre Estatística de Família e Criança (tradução livre).

⁵ Organização Panamericana de Saúde.

a pandemia se agravou nas regiões mais pobres afetando culturas minoritárias em regiões multiculturais. Segundo Castioni e Melo (2020), as universidades estrangeiras agiram rapidamente para implementar o modelo remoto que foi demorado no Brasil. Esta é uma condição que reflete a conceitualização de sindemia. Na educação ela se caracterizou pela exclusão dos mais pobres, das culturas minoritárias, rurais, indígenas, quilombolas.

De acordo com Nascimento et al. (2020) o número de estudantes sem acesso à Internet está concentrado nas regiões Norte e Nordeste. Estas são as duas regiões mais pobres do Brasil. A falta de infraestrutura e recursos tecnológicos intensificou o acometimento da Covid-19 sobre a educação. O enfrentamento da sindemia na educação perpassa na compreensão das diferenças da diversa população brasileira, do ponto de vista cultural, socioeconômico, geográfico entre os rurais e o urbano, e principalmente sob o ponto de vista humano, onde as condições psicoemocionais, afetivas, motivacionais, socioculturais devem constituir a base da compreensão de qualquer relação humana.

O ensino remoto é considerado elitista e excludente, afetando estudantes e professores, bem como responsável por agravamentos à qualidade do ensino-aprendizagem nos diversos níveis educacionais como a educação básica, superior e na pós-graduação (Melo et al. 2020; Hayashi, Almeida, Arakaki, 2021; Santos de Aquino, Acioly-Régner, Andrade, 2021). Os impactos da crise sanitária de Covid-19 sobre a população mundial, não podem ser analisados apenas com o conceito da pandemia, mas sim da sindemia que implica um paradigma da complexidade. Isso contribui com a compreensão das diferentes realidades humanas afastando a prática reducionista da padronização que ofusca a realidade de populações e culturas minoritárias.

Conclusão

Em nosso estudo, verificamos que o impacto que a crise sanitária mundial sobre a educação não pode ser estudada restringindo-se a uma análise do ensino remoto enquanto aspecto didático-pedagógico. O sucesso ou o fracasso educacional, embora repousem na dicotomia reducionista do paradigma cartesiano e do conceito de pandemia, não dependem exclusivamente da prática pedagógica escolar.

Há um arcabouço que afetará direta, indireta e transversalmente condições de sucesso e fracasso escolar que remetem ao reconhecimento

do conceito de sindemia por considerar um problema paradigmaticamente complexo pela reverência das relações interculturais, das condições socioeconômicas, da infraestrutura e acesso às tecnologias, da saúde psicoemocional, das relações afetivas e interpessoais, do estado de motivação dos sujeitos e de suas habilidades e competências.

Consequentemente, isso possibilita pensar a medicalização de problemas sociais de maneira integrada e sistêmica contribuindo para o desenvolvimento de uma educação intercultural, justa, igualitária, equitativa, democrática e fundante ao desenvolvimento de um pensamento complexo. O ensino remoto serviu como ação medicamentosa ao enfrentamento da Covid-19, já que proporcionou a retomada da educação no período sindêmico, mas contribuiu com o agravamento socioeducacional de minorias.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L.J. Caruso de Medicalization of childhood: between care and medication. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 451-458, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420180107>

BARBOSA, L.N.F.; MELO, M.C.B.; CUNHA, M.C.V.; ALBUQUERQUE, E.N.; COSTA, J.N.; SILVA, E.F.F. Brazilian's Frequency of anxiety, depression and stress symptoms in the Covid-19 pandemic. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, n. 2, p. 413-419, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9304202100s200005>

BEHRENS, M.A.. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, v. 3, n. 63, p. 439-455, 2007.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTIONI, R.; MELO, A.A.S. Universidades do Brasil, da Espanha e da Itália na Pandemia da Covid-19 numa perspectiva comparada. **Revista Brasileira de Educação Comparada – RBEC**, v. 2, n. 1-16, e020003, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rbec.v2i.13780>

DANTAS, M.L.L. A emergência de um novo paradigma: a ciência pós-moderna e os efeitos no conhecimento. **Revista Científica do Instituto Ideia**, n. 1, ano 8, p. 91-108, 2019.

FEDERAL INTERAGENCY FORUM ON CHILD AND FAMILY STATISTICS. **America's children: key national indicators of wellbeing.** Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 2015.

FERREIRA, A.L.; ACIOLY-RÉGNIER, N.M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, n. 36, p. 21-38, 2010.

GIL, A.C.; PESSONI, A. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, e024493, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24493>

HAYASHI, V.T.; ALMEIDA, F.V.; ARAKAKI, R. Uso da ferramenta Miro no Ensino à Distância: um estudo de caso na Engenharia da Computação. IN: **Anais do VI Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2021), Educação com Tecnologia: pessoas, didática e currículo integrados**, Pau dos Ferros-RN, Brasil, 24 a 27 de agosto de 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**. 2020.

KIDMAN, J.; YEN, Chiung-Fen; ABRAMS, E. Indigenous students' experiences of the hidden curriculum in science education: a crossnational study in New Zealand and Taiwan. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 11, p. 43-64, 2013.

MARINHO-ARAÚJO, C.M.; RABELO, M.L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200003>

MÉLO, C.B.; FARIAS, G.D.; MOISÉS, L.S.; BESERRA, L.R.M.; PIAGGE, C.S.L.D.. Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações da educação durante a pandemia de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, e4049119866, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9866>

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (on-line)**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 14/02/2023.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Eloá Jacobina (Trad.). 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

NASCIMENTO, P.M; RAMOS, D.L.; MELO, A.A.S.; CASTIONI, R. **Acesso domiciliar à Internet e ensino remoto durante a pandemia.** Nota Técnica – IPEA. 2020.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION. **Promoting mental health in indigenous populations.** Experiences from countries. A collaboration between PAHO/WHO, Canada, Chile and Partners from the Region of the Americas 2014-2015. Washington, DC: PAHO, 2016.

PIAGET, J. (1950). **La psychologie de l'intelligence.** Armand Collin : Paris. Trad. From the French by Malcolm Piercy and D. E. Berlyne. Routledge: London, 2001. 216 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203164730>

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains.** Armand Collin: Paris, 1995. 239 p.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>

SANTOS DE AQUINO, R.; ACIOLY-RÉGNIER, N.M.; ANDRADE, V.L.V.X. L'urgence de l'éducation interculturelle dans l'émergence de l'enseignement virtuel en biochimie dans un contexte multiculturelle au Brésil. **La Biennale Internationale de l'Éducation, de la formation et des Pratiques Professionnelles – Édition 2021**, Association la Biennale; chair UNESCO Formation Professionnelle, Construction Professionnelle, Transformation Sociales ; ICP Institut Catholique de Paris, Sep 2021, Paris, France.

SILVA, M.A.J. **Análise matemática de modelos epidemiológicos: SIR e SIS.** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2022. 70 fls.

SINGER, M.; BULLED, N.; OSTRACH, B.; MENDENHALL, E. Syndemics and the biosocial conception of health. **Lancet**, v. 389, n. 10072, p. 941-950, 2017. DOI: [https://10.1016/S0140-6736\(17\)30003-X](https://10.1016/S0140-6736(17)30003-X)

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and cultural Organization. **Coalisão global de educação: aprendizagem nunca para.** 2020.

USHER, Ellen L.; GOLDING, J. M.; HAN, J.; GRIFFITHS, C. S.; MCGRAVAN, M.B.; BROWN, C.S.; SHEEHAN, E. A. Psychology student's motivation and learning in response to the shift to remote instruction during Covid-19. **Scholarship of Teaching and Learning in Psychology**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1037/st10000256>

VALLESCAR, D.; ROQUE, I. Educação intercultural: variáveis contextuais, interculturais e adaptativas-motivacionais. **Actas do 13º Colóquio de Psicologia e Educação** de 20 a 25 de junho de 2015, Lisboa, Portugal. ISPA – Instituto Universitário: Lisboa, p. 262-276, 2015. ISBN: 978-989-8384-348.

Capítulo 14

Capítulo 14 - Psicologia, políticas educacionais e medicalização: análise de proposições legislativas no Congresso Nacional brasileiro

*Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza*

Introdução

O debate sobre a psicologia escolar e educacional e as políticas públicas de educação é necessário a todos os trabalhadores da educação, sobretudo aos profissionais da psicologia que têm trilhado os caminhos da atuação nesse território que é repleto de contradições e vulnerabilidades, ao mesmo tempo que produz formação humana e transformação social. Assim, além de pensar as possibilidades de atuação da psicologia diante das políticas educacionais, urge a demanda de compreender melhor o processo anterior à constituição desses dispositivos do Estado com vistas ao atendimento a determinados setores da sociedade civil. Em outras palavras, analisar criticamente o que tem sido demandado da sociedade ao Congresso Nacional brasileiro, via proposições legislativas, mediante análises de uma perspectiva crítica em psicologia escolar.

A identificação da Psicologia associada às ideias de conservadorismo, de tecnicismo e de individualismo refletia-se na Psicologia Escolar até quase os anos 1970, sustentando a psicologização e patologização das demandas educacionais, a partir das quais as problemáticas escolares eram tratadas com a ênfase do ajustamento, redundando numa atuação inclinada para a aplicação de testes psicológicos de inteligência e personalidade, buscando alcançar os objetivos citados por meio da classificação dos estudantes (Maia, 2017; Patto, 2022).

A partir dos anos 1980, surgiram questionamentos quanto ao papel social da Psicologia enquanto ciência e profissão, levantando indagações referentes à finalidade da Psicologia Escolar em relação à escola e sua responsabilidade com os sujeitos que dela participavam. Nessa mesma década, os movimentos sociais pela redemocratização do estado brasileiro emergem. Constituindo-se como um período político propício para a Psicologia conquistar

sua emancipação dos vieses excludentes e construir práticas pautadas na realidade social, buscando suscitar reflexões teórico-metodológicas e uma prática contextualizada e que respondesse aos problemas que perpassavam o campo escolar para além de ações pautadas em testes experimentais (Souza, 2018; Soccio & Machado Júnior, 2017; Souza & Cunha, 2010).

Com efeito, nas últimas décadas surgiram novas possibilidades e perspectivas para esse campo de atuação do psicólogo. Os modelos teórico-práticos vêm buscando caracterizar na formação do perfil profissional do psicólogo escolar um olhar acurado dirigido para a expressão das individualidades e especificidades dos alunos, e ainda articulando esse olhar com as relações histórico-sociais desses respectivos sujeitos. Desse modo, essas modificações denotam tanto um novo cenário quanto novos desafios no campo da Psicologia Escolar, visando superar um histórico marcado pelo reforçamento a ideias que produziam desigualdades e exclusão nos contextos educacionais (Souza, Silva e Yamamoto, 2014; Meira & Antunes, 2003).

Em contrapartida, como resquício do histórico da Psicologia e de uma formação e atuação pautada na dominância do modelo clínico-terapêutico em relação ao exercício profissional do psicólogo, a atuação desse profissional no ambiente escolar aparece frequentemente relacionada com diagnóstico e atendimento de crianças que apresentam dificuldades emocionais ou de comportamento. Nesse tipo de prática, a escola não é considerada como uma instituição que reproduz as contradições existentes na sociedade que está inserida (Martinez, 2010; Zucoloto, et al., 2019); a esse fenômeno dá-se o nome de medicalização da educação, que se constitui como um mecanismo de caráter amplo, que vai além da lógica medicamentosa, adotando uma perspectiva mais refinada e perversa. No ambiente escolar tal processo surge a partir de ideias de cunho reducionistas, deterministas e biologizantes apontadas para aquele estudante que não demonstra evolução, sob a ótica da instituição, no seu processo de aprendizagem; dessa forma, o aluno passa a ser tratado sob um discurso que denota alguma falta nele – que, no limite, pode levá-lo a um tratamento por meio de medicamentos, o que aponta para uma desconsideração da complexidade do sujeito, uma negação de sua subjetividade e uma redução de suas características singulares simplificando um ser, um indivíduo, a uma mera lógica organicista. A presença desse processo no contexto escolar denota uma transferência de responsabilidade da escola com aspectos que permeiam

a escolarização à esfera médica (Moysés & Collares, 2007, 2010; Costa, Damasceno, Fonseca & Negreiros, 2019; Oliveira, Harayama & Viégas, 2016).

É acerca desse mecanismo de grande impacto na sociedade que o Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade estabelece ações de luta e resistência. A criação do Fórum deu-se no ano de 2010, um tempo depois em que um grupo composto por psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas, educadores, médicos e parlamentares, ao tomar conhecimento sobre um projeto de lei que versava sobre a admissão de especialistas para a realização de diagnóstico e tratamento da dislexia (PL nº 0086/2006), que se encontrava em processo de tramitação na Câmara Municipal de São Paulo, começou a preocupar-se; concomitantemente, havia naquele momento um aumento do número de alunos encaminhados a serviços de saúde, dados evidenciados pelas pesquisas nas áreas da saúde e educação, o que também causava inquietação no coletivo. Dessa forma, a partir desses poréns, este grupo somado com outros profissionais de áreas diversas passou a se reunir em busca de combater o dito PL, tanto em caráter político quanto científico. Posteriormente, o grupo organizou um evento internacional relacionado ao tema e intitulado “A educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos”, que foi realizado em novembro de 2010. Durante o evento foi fundado o Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade (CRP-SP & GIQE, 2010).

O Fórum atua no enfrentamento ao fenômeno da medicalização, e adota inúmeras estratégias na tentativa de superar a lógica medicalizante. Destacam-se ações como a construção e publicação de pesquisas relativas à temática, organização e participação em eventos, ações conjuntas com os formuladores de políticas públicas, visando o monitoramento de proposições legislativas com o viés medicalizante. Ressalta-se a significativa presença de profissionais de todo o Brasil, que estão inseridos em meios de políticas públicas, universidades e cargos de gestão em variados níveis, que atuam simultaneamente em associações de pesquisa, o que evidencia o tema por meio de publicações de notas, intervenções na mídia e articulações internacionais. Na área da Psicologia, percebe-se o aumento da discussão e a consequente visibilidade do tema. Com efeito, os resultados dos feitos do Fórum ocorrem no surgimento de caminhos de evidenciação dessa pauta no cenário político brasileiro (Souza, 2020; Lemos, Galindo, Rodrigues & Ferreira, 2019).

Neste sentido, a discussão relacionada às políticas públicas em educação na Psicologia Escolar e Educacional surgiu nos últimos 20 anos,

em que a abertura deste caminho se deu através dos questionamentos que permearam a Psicologia Escolar em relação aos seus princípios epistemológicos e suas finalidades. Dessa forma, um conjunto de questionamentos a respeito do seu papel social começou a surgir, como quais eram os pressupostos que a norteavam e quais as suas finalidades em relação à escola e àqueles que dela participavam. Doravante, tais questionamentos ganharam força com inúmeros trabalhos de pesquisa a partir de 1980, o que aponta para o início de uma busca pela ampliação da presença desse profissional, visando uma escola e uma sociedade mais justas, pautadas nos direitos sociais dos sujeitos (Souza, 2010; Souza, Silva & Facci, 2019; Campos, Facci, & Souza, 2021).

A partir do Sistema Conselhos de Psicologia, a temática das políticas públicas vem se fortalecendo resultante da construção de políticas sociais e da importância de construir caminhos e efetuar ações de atuação do psicólogo nessa direção. Na área da Educação, o Conselho Federal de Psicologia passou a atuar nos anos 1990 por meio de sua participação no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e anos depois no Congresso Nacional de Educação – CONED. Ressalta-se que o destaque nessa área esteve voltado para a política de Educação Inclusiva, centrando-se no eixo dos Direitos Humanos e Sociais (Souza & Cunha, 2010).

Ao assumir um compromisso com uma ideia de política emancipatória, o psicólogo implica-se também com a ética profissional, que é uma postura de luta e crítica em relação à humilhação e a práticas disciplinares e pedagógicas que naturalizam as ações humanas. A Psicologia Escolar e Educacional tem o seu fazer articulado com questões enquanto respostas aos obstáculos que emergem nas demandas tanto sociais quanto institucionais. Nesta perspectiva, os psicólogos escolares e educacionais devem ocupar espaços políticos e organizativos, visando participar da construção de políticas públicas referentes à área da educação, além de buscar uma potencialização no fazer do legislativo na criação dessas políticas (Negreiros, Filho & Fonseca, 2020; Souza, 2009).

Corroborando com isso, Collares-da-Rocha e Oliveira (2020) acreditam que o psicólogo escolar deve desenvolver sua atuação profissional permeado pelo entendimento da importância de sua participação política na esfera da Educação. Os autores defendem que para isso se concretizar é preciso que tal prescrição seja fomentada nas disciplinas de Psicologia Escolar, e, por conseguinte, deve fazer parte do aporte teórico da formação em Psicologia,

o que irá ampliar a discussão da atuação do psicólogo escolar visando uma atuação política, psicossocial, crítica e participativa. Souza (2010) salienta a importância de uma apropriação das dimensões presentes nas políticas públicas educacionais por parte do psicólogo, assumindo uma atuação politicamente comprometida com a justiça social e voltada para a construção de uma escola democrática.

O objetivo do presente estudo é identificar e analisar o conjunto de proposições legislativas sobre a temática da psicologia e políticas educacionais no período de 10 anos (de 2010 a 2019) que tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional brasileiro. Nessa análise, busca-se identificar e analisar o conjunto de proposições legislativas (PL) sobre a temática da psicologia e políticas educacionais dos últimos 10 anos no Congresso Nacional brasileiro, visando contribuir para a atuação de psicólogos na área de Psicologia Escolar e Educacional.

Metodologia

O presente capítulo segue inspiração em estudos prévios (Pasqualini, Souza & Lima, 2013; Souza & Cunha, 2010), em que foram realizados levantamentos crítico-analíticos junto às Casas Legislativas Federais e de São Paulo (na esfera estadual e municipal), elaborados de 2001 até 2009. Não obstante, esta pesquisa, que possui natureza qualitativa e de caráter documental, teve como escopo de coleta o tratamento e a análise de proposições legislativas elaboradas após o ano de 2009, apresentadas nas seguintes Casas Legislativas: Senado Federal e Câmara dos Deputados.

Assim, os dados coletados neste estudo corresponderam às proposições legislativas sujeitas à deliberação nas referidas Casas, centrando-se naquelas que versavam sobre a Psicologia no âmbito escolar e as políticas educacionais. O levantamento das proposições legislativas que tramitaram e ainda tramitam no interstício de 2010 a 2019 ocorreu tendo como instrumento o acesso aos seguintes endereços eletrônicos: <https://www12.senado.leg.br/hpsenado> e <https://www.camara.leg.br/>.

No que diz respeito aos aspectos éticos em pesquisa, mesmo se tratando de um estudo que fez uso de documentos públicos, foram respeitadas as autorias, as ideias, as proposições, as terminologias e as descrições originais de cada PL, considerando as normativas éticas descritas

na Resolução 510 / 2016, quando regulamenta sobre pesquisa que utilize informações de acesso público.

Como os dados que foram coletados neste estudo correspondem a documentos constituídos de forma semelhante em uma estrutura – inicialmente com uma exposição de proposta do parlamentar acerca de determinado assunto, seguida de uma justificativa, argumentando e apresentando motivos para aprovação da proposição legislativa (Pasqualini, Sousa & Lima, 2013) –, foram apreciados inicialmente, como aponta Cellard (2008), frente à avaliação preliminar de documentos, levando em consideração cinco dimensões: **contexto; autor; autenticidade e natureza do texto; conceitos-chave**. Tais dimensões foram adequadamente adaptadas mediante a qualidade informativa dos documentos encontrados nas Casas Legislativas (considerando as singularidades dos objetivos da pesquisa), e posteriormente analisados por Análise de Conteúdo (Bardin, 2000).

Tal método estabelece uma metodologia analítica de pesquisa, visando descrever e interpretar documentos e textos de forma a proporcionar a interpretação de mensagens em um nível mais elevado que somente o da leitura trivial, tematizando, desse modo, os textos parlamentares em dimensões significativas para composição de futuras categorias de análise.

Para tanto, a análise recairá sobre as três instâncias de tramitação das PLs: aprovadas, em tramitação e arquivadas. Considera-se importante também a análise das PLs arquivadas por expressarem as principais problemáticas demandadas pela sociedade que, por algum motivo, não foram reconhecidas como propostas que justificassem suficientemente a constituição de uma Lei. Visando compreender mais detalhadamente as áreas de inserção da Psicologia Escolar e Educacional nas políticas públicas, esta pesquisa baseou-se no eixos temáticos construídos pela pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho da ANPEPP, Psicologia e Políticas Públicas, a partir da análise de teses e dissertações sobre o tema (Campos, Facci, & Souza, 2021). São eles: políticas de formação e atuação do psicólogo escolar; políticas de formação de professores; políticas de melhoria da educação; políticas para a educação inclusiva; políticas de atendimento à diversidade; e, políticas intersetoriais.

As informações obtidas a partir dos documentos, juntamente com o conhecimento teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar e Educacional brasileira, contribuíram para que além da descrição analítica se

alcançasse a explicação do fenômeno estudado, ou seja, para que além do abstrato fosse alcançada a dimensão do concreto, da realidade (Beatón, 2018).

Resultados

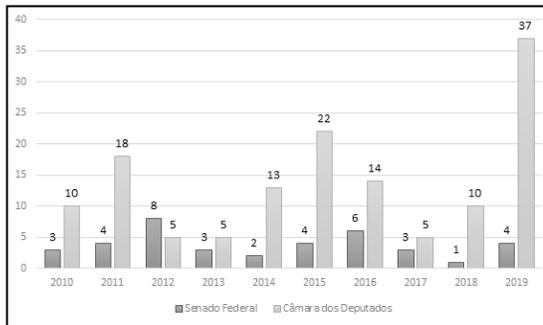
Neste item apresentaremos os resultados da pesquisa no que tange ao conjunto de Proposições Legislativas aprovadas, arquivadas, e em processo de tramitação identificadas nas duas Casas Legislativas - Senado Federal e Câmara dos Deputados.

O gráfico 1 apresenta, de forma geral, o conjunto de Proposições Legislativas (PLs) - aprovadas, em processo de tramitação e arquivadas - identificadas nas duas Casas Legislativas: Senado Federal e Câmara dos Deputados, entre os anos de 2010 a 2019, que versam sobre temas que envolvem diretamente a participação da Psicologia Escolar e Educacional. Vale lembrar que o Senado Federal é composto por 81 Senadores distribuídos igualmente, sendo três representantes para cada estado e para o Distrito Federal. A Câmara dos Deputados, por sua vez, conta com 513 parlamentares tidos como representantes do povo, em cada Estado e no Distrito Federal proporcionalmente. Dependendo do tamanho da população do estado a quantidade de deputados pode aumentar ou diminuir (BRASIL, 1988).

Foram encontradas 177 proposições legislativas – N=177, sendo a maioria, N=139 (78,53%), localizadas na Câmara dos Deputados, enquanto no Senado Federal havia apenas N=38 (21,46%). No Senado Federal, a quantidade total de proposições corresponde a PLs em situações diferentes, em que se tem N=21 arquivadas, N=8 aprovadas e N=9 em processo de tramitação legislativa. As proposições encontradas na Câmara dos Deputados também ocupam situações diversificadas, sendo N= 14 aprovadas, e N=88 estão em situação de tramitação, destas N=52 PLs estão apensadas a outras proposições, portanto tramitando em conjunto, enquanto N= 36 PLs restantes estão tramitando de forma independente. O número de proposições arquivadas nessa Casa Legislativa é de N= 37, sendo 19 PLs apensadas a outras, que com o passar do tempo também foram arquivadas, e os N=18 PLs arquivadas, não haviam sido apensadas.

Percebeu-se um maior número de proposições na Câmara dos Deputados, com uma diferença de N=101 PLs em relação ao Senado Federal. Desse modo, a Câmara dos Deputados obteve números variados no decorrer

Gráfico 1 - Conjunto de PLs que versam sobre temas da Psicologia Escolar e Educacional encontrados nas Casas Legislativas: Senado Federal e Câmara dos Deputados.



dos anos, apresentando uma certa instabilidade, como demonstrado no gráfico 1. A maior concentração de proposições deu-se no ano de 2019, com N=37, seguido do ano de 2015 com N=22 PLs, e do ano de 2011 com N=18 proposições. Em contrapartida, os anos que apresentaram menores números de proposições foram 2012, 2013 e 2017.

O Senado Federal, com menor número de PLs, apresentou uma menor instabilidade, em se tratando de proposições da temática do presente estudo. O ano com o maior número de proposições foi 2012, somando N=8 PLs, seguido de 2016, com N= 6, e de 2011, 2015 e 2019 que obtiveram o mesmo número de proposições legislativas, N= 4. Os anos que apresentaram menores números foram 2018 (N= 1) e 2014 (N= 2).

Do número total de PLs que tramitaram na Câmara dos Deputados (N=139) de 2010 a 2019, 14 proposições foram aprovadas, como é possível visualizar no Quadro 1. as proposições aprovadas versam sobre a luta pelo direito à educação, ao aprendizado ao longo da vida, à socioeducação, à garantia ao acesso aos livros e à arte nas escolas, às ações de proteção e cuidado físico e psicológico à infância e adolescência, considerando também o cuidado à violência escolar. Além disso, merece destaque a aprovação da Lei Ordinária 13935 de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, que passou por 19 anos em tramitação no Congresso Nacional.

Em relação à quantidade expressiva de proposições aprovadas na Câmara dos Deputados, isso pode ser uma questão de reflexão, pois se deduz que na Câmara dos Deputados, por haver uma maior quantidade de parlamentares,

há maiores possibilidades de autoria de uma proposição e potencialmente uma quantidade maior de aprovações. No entanto, ambas as Casas Legislativas podem, em casos específicos constantes em Lei, propor, aprovar e arquivar PLs de forma independente, como também trabalharem em conjunto, uma casa revisando as propostas da outra. Isso ocorre porque o Poder Legislativo brasileiro funciona de forma bicameral, ou seja, o Senado e a Câmara dos Deputados atuam de maneiras distintas, porém coesas entre si, logo quando uma Casa Legislativa assume a autoria de uma PL, automaticamente a outra será a casa revisora (BRASIL, 1988).

Quadro 1 - Proposições Legislativas aprovadas e de autoria de parlamentar da Câmara dos Deputados que versam sobre temas em Psicologia Escolar e Educacional (2010 a 2019).

CÂMARA DOS DEPUTADOS (N=14)	
Projeto de lei	Ementa
PL 4415 de 2012 Lei Ordinária 13716/2018	Dispõe sobre a garantia de escolaridade às crianças internadas para tratamento de saúde por tempo indeterminado e superior a 90 (noventa) dias.
PL 757 de 2011 PL 13018 de 2014	Institui o Cultura Viva - Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania, estabelece normas para seu funcionamento, e dá outras providências.
PL 3073 de 2011 PL 13905 de 2019	Acrescenta inciso ao artigo 13º da Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que “institui a Política Nacional do Livro”.
PL 3015 de 2011 Lei Ordinária 13277/2016	Institui o dia 7 de abril como Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola.
PL 7672 de 2010 Lei Ordinária 13010 de 2014	Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante.
PLS 185 de 2008 Lei Ordinária 13006/ 2014	Acrescenta o § 7º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.
PL nº6998 de 2013 Lei Ordinária 13257/2016	Altera o art. 1º e insere princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a Primeira Infância na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
PL nº 1689 de 2015 Lei Ordinária 13407/2016	Institui o Dia Nacional do Psicólogo.

PL nº 1627 de 2007 Lei Ordinária 12594 de 2012	Dispõe sobre os sistemas de atendimento socioeducativo, regulamenta a execução das medidas destinadas ao adolescente, em razão de ato infracional, altera dispositivos da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.
PL nº 8035 de 2010 Lei Ordinária 13005 de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.
PL 5374 de 2016 Lei Ordinária 13632/2018	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma a inserir o inciso XIII no art. 3º e modificar o art. 37, caput, e o art. 58, § 3º. Garante o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
PL 5826 de 2016 Lei Ordinária 13663/2018	Acrescenta incisos IX e X ao art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir o combate a todas as formas de violência e a promoção de cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.
PL 1619 de 2017 Lei Ordinária 13882/2019	Acrescenta dispositivo à Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, para dispor sobre a prioridade da mulher que sofre violência doméstica à vaga para seus filhos nos centros de educação infantil.
PL nº 3688 de 2000 Lei Ordinária 13935 de 2019	Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Com relação ao Senado Federal, do número total de PLs que tramitaram (N=38) de 2010 a 2019, oito proposições foram aprovadas, como é possível visualizar no Quadro 2. A maioria das PLs aprovadas versam sobre a educação especial, quer seja quanto ao acesso e permanência na educação básica e no ensino superior, ou a políticas nacionais de proteção. Ademais, também se destacam as que procuram garantir: oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior aos idosos; estabelecimento, como medida protetiva de urgência à ofendida, a frequência do agressor a centro de educação e de reabilitação. Além disso, foram localizadas PLs que instituíram dia/semana nacional de matérias sobre o compromisso com a criança, o adolescente e a educação, e a prevenção da gravidez na adolescência, que podem conferir uma organicidade e até uma autorização para que sejam feitas mobilizações em torno desse dia/semana e a extensão de cuidados à população.

Quadro 2 - Proposições Legislativas aprovadas e de autoria de parlamentar do Senado Federal que versam sobre temas em Psicologia Escolar e Educacional (2010 a 2019).

SENADO FEDERAL (N=08)	
Projeto de Lei	Ementa
PL nº 254/2011 Lei Ordinária 13234/2015	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.
PL nº 46/2015 Lei Ordinária 13409/2016	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
PLS 168/2011 Lei Ordinária 12764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
PLS 13/2010 Lei Ordinária 13798/2019	Acrescenta o art. 8º-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para instituir a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência.
PLS 344/2012 Lei Ordinária 13535/2017	Altera o art. 25 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), para garantir aos idosos a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior.
PLS 337 de 2006 Lei Ordinária 13278/2016	Altera os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas.
PLS 306/2009 Lei Ordinária 12685/2012	Institui o Dia Nacional do Compromisso com a Criança, o Adolescente e a Educação.
PLS 9/2016 Lei Ordinária 13984/2020	Acrescenta o inciso V ao art. 23 da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para estabelecer, como medida protetiva de urgência à ofendida, a frequência do agressor a centro de educação e de reabilitação.

A **Tabela 1** aponta as categorias de PLs encontradas em situação de arquivamento no Senado Federal e na Câmara dos Deputados. No Senado Federal, a partir dos buscadores, foram encontradas 21 proposições arquivadas. A Câmara dos Deputados apresenta um total de 37 proposições arquivadas, totalizando 58 PLs nas duas Casas Legislativas. Tais PLs estão distribuídas nos seguintes eixos temáticos: políticas de formação e atuação do psicólogo escolar; políticas de formação de professores; políticas de melhoria da educação; políticas para a educação inclusiva; políticas de atendimento à diversidade; e, políticas intersetoriais.

Tabela 1 - Projetos de Leis Arquivados no Congresso Nacional (Senado Federal e Câmara dos Deputados) que versam sobre temas em Psicologia Escolar e Educacional por eixos temáticos.

Eixos temáticos	F	%
Políticas para Educação Inclusiva	23	39,65
Inserção e atuação do psicólogo escolar	13	22,42
Políticas intersetoriais	10	17,24
Políticas de melhoria para a educação	5	8,63
Políticas de formação e prática de professores	4	6,89
Políticas de Atendimento à diversidade	3	5,17
Total	58	100

Como apresentado, o eixo com maior número de proposições foi o de **Políticas para Educação Inclusiva**, com uma porcentagem de 39,65%. O conteúdo trazido sobre esse tema perpassa aspectos relacionados ao direito à educação do sujeito que apresenta algum tipo de deficiência. Dentre as especificidades que aparecem nas proposições, tem-se a presença de duas modalidades: aquelas referentes à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como a presença de transtornos de déficit de atenção com hiperatividade, leitura e escrita e dificuldades relacionadas à aprendizagem, que não compõem a política nacional para pessoa com deficiência. A maioria dos PLs adentra temáticas dos distúrbios, buscando estabelecer políticas educacionais que possam garantir suporte, permanência, condições de acessibilidade e sucesso escolar, mas não trazem uma preocupação acerca do processo diagnóstico, do tratamento e de suas repercussões. (N=15)

O segundo eixo refere-se à **Inserção e atuação do psicólogo escolar**, que obteve uma porcentagem de 22,42%. As proposições em grande parte versam sobre a inserção do psicólogo no campo educacional como meio de promover um ambiente mais saudável e propício ao desenvolvimento do estudante. Entretanto, a maioria das proposições arquivadas traziam essa atuação focada na questão do diagnóstico de problemas de aprendizagem ou na melhoria das estatísticas de violência no contexto escolar, centradas na identificação de estudantes que apresentam comportamento tido como antissocial, envolvendo, inclusive, profissionais da área de saúde, como a enfermagem e a nutrição (N=6).

Quanto às **Políticas intersetoriais** como terceiro eixo, com 17,24% de proposições, buscavam em suas ementas propor ações que fomentassem o diálogo com outras áreas, ou seja, que fizessem interfaces entre a saúde, a segurança pública, a educação e a assistência social, entre outras áreas, em todas as modalidades de ensino. São PLs que envolvem propostas de uma alimentação saudável, questões referentes a problemas de acuidade visual e cuidados com a saúde de maneira geral. Outras propõem garantir a integridade e a segurança de professores e alunos. Uma das PLs intenciona promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos, ou casos em que exista violência autoprovocada por criança ou adolescente.

No eixo de **Políticas de melhoria da Educação** (8,63%), foram encontrados PLs relacionadas com a participação da família/ responsáveis até as que abordam a frequência dos alunos na escola como sendo projetos que objetivam melhorar a qualidade do processo educativo. Além disso, houve Propostas Legislativas voltadas para o enfrentamento de problemas na escolarização, como algumas que tratam sobre ações de conscientização e prevenção do **bullying** no ambiente escolar. Uma das PLs levantava questões sobre segurança na escola, como mecanismo de proteção escolar.

No eixo das **Políticas de formação e prática dos professores**, (6,89%) das proposições que foram arquivadas discutiam a atuação docente em termos de valorização, gratificação por assiduidade/ carga-horária (destinada a interação com os alunos), como também acerca da inclusão nos cursos de formação de professores da educação básica, componente curricular dedicado ao desenvolvimento de valores éticos e de cidadania.

Do total das PLs, 5,17% de todas as proposições do Senado Federal tratam de **Políticas de atendimento à diversidade**. Percebeu-se uma menor frequência em relação aos demais eixos. Tais proposições buscavam discutir políticas de direitos humanos, que envolvem acrescentar conteúdos, adaptados a cada faixa etária, relativos à prevenção e proteção da violência contra a mulher, a criança e o idoso, e uma PL sobre o Programa Escola sem Partido, que busca retirar o direito à diversidade e ao acesso ao conhecimento científico, que é uma das funções sociais fundamentais da escola.

Tabela 2. Projetos de Leis em Tramitação no Congresso Nacional (Senado e Câmara dos Deputados).

Eixos temáticos	F	%
Políticas para Educação Inclusiva	30	30,93
Políticas intersetoriais	20	20,62
Inserção e atuação do psicólogo escolar	19	19,58
Políticas de melhoria para a educação	12	12,37
Políticas de atendimento à diversidade	9	9,28
Políticas de formação e prática de professores	7	7,22
TOTAL	97	100

As proposições legislativas que se encontram em processo de tramitação foram alocadas em eixos na **tabela 2**. No Senado Federal foi encontrado um número de nove PLs nessa situação, já na Câmara dos deputados o número foi muito maior, 88 proposições encontradas. Importante ressaltar que o maior número de proposições encontradas nessa última casa legislativa encontra-se nessa situação.

Com uma porcentagem de 30,93%, o eixo de **Políticas para Educação Inclusiva** foi o mais representativo da tabela. A maioria das proposições dessa categoria versam sobre melhorias para a questão da educação dos estudantes que possuem alguma deficiência, focando em medidas que promovam a inclusão, o acesso e a permanência desse público. Muitas trazem questões de acessibilidade e locomoção no ambiente escolar, equipamentos adequados, flexibilidade das metodologias e incorporação das necessidades desses alunos no projeto político-pedagógico da escola, e há ainda uma minoria que ressalta a importância de um cuidado amplo nessa perspectiva de educação, estes pautados em um trabalho intersetorial. Porém, algumas proposições, na tentativa de garantir a inclusão, acabam por redundar em modelos muito assistencialistas, o que pode comprometer a autonomia do público em questão. Tem-se também PLs que dão uma ênfase grande para a realização de diagnóstico e de tratamento de transtornos: TDAH, dislexia e outros. (N=12)

O eixo **Políticas Intersetoriais** obteve uma porcentagem de 19,58%, no qual a maioria de suas proposições traz demandas que necessitam de uma atuação que envolve outros serviços. Dessa forma, a maioria das PLs versa sobre uma articulação necessária entre o âmbito educacional com o da saúde, cujo foco é a promoção de cuidado dos educandos, trazendo

diferentes aspectos a serem efetuados na escola, como exames oftalmológicos e otorrinolaringológicos, avaliação física e nutricional, diagnóstico e tratamento de doenças respiratórias, além de levantar discussões visando a conscientização e o cuidado dos estudantes acerca de obesidade e diabetes. Algumas PLs trazem propostas de discussões sobre temas, como o uso de álcool e outras drogas e abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, em que há a articulação com outros setores. A esfera da assistência social também apareceu em algumas proposições, visando dar um suporte aos alunos de baixa renda, especificamente aos estudantes do ensino médio com bolsas de estudos.

Como terceiro eixo, a **Inserção e atuação do psicólogo escolar**, apresenta N=19 proposições em tramitação. Vale destacar que apenas uma é de origem do Senado Federal e as restantes tramitam na Câmara dos Deputados, e em sua maioria tratam sobre a obrigatoriedade da presença de profissionais da psicologia em instituições da rede pública de ensino e na educação básica, e uma trata especificamente do atendimento psicológico para os professores; outras levantam possibilidades para a atuação do psicólogo frente às demandas escolares e exigências institucionais, como por exemplo a orientação vocacional; para além dessas, algumas apontam para um trabalho multiprofissional dentro das escolas.

No eixo **Políticas de melhoria para a educação** (13,41%), foram localizadas PLs que versam em sua maioria sobre a prevenção da violência na escola, como medidas de enfrentamento de problemas no processo de escolarização. Outras abordam os recursos financeiros para financiamento de projetos ou programas educacionais. Vale mencionar algumas proposições localizadas que apontam para regras de conduta a serem seguidas por alunos e pela comunidade escolar. Além disso, uma das PLs propõe atender às demandas relacionadas ao acesso e permanência na escola por alunos que já são pais, e que na maioria das vezes precisam deixar os estudos para se dedicar ao cuidado dos filhos.

As proposições em tramitação no eixo das **Políticas de atendimento à diversidade** (9,28%) em geral propõem uma escola com liberdade de expressão, livre de discriminações e preconceitos, ou seja, buscam uma valorização da diversidade cultural e social. Algumas apresentam em seus textos o respeito por ideias, posicionamentos de estudantes e de suas famílias.

Outras objetivam incluir no currículo disciplinas que abordem a ética, a cidadania e a responsabilidade social, e que discutam a prevenção da violência contra a mulher.

Elencado como último eixo, pois foram localizados apenas N=7 proposições. O eixo **Políticas de formação de professores** reuniu PLs sobre o processo de formação e qualificação de professores para atuar na rede de educação básica. Todas as Propostas Legislativas encontradas versam sobre a capacitação e a especialização de professores para atender de forma mais abrangente à diversidade educacional existente na população escolar, ou seja, uma formação necessária para promover a inclusão educacional efetiva dos “educandos portadores de deficiência” (sic), entre outras necessidades educativas.

Adiante, faremos dois tipos de apresentações. Um primeiro que sintetiza o conjunto de proposições legislativas (PLs) sobre a temática da psicologia e políticas educacionais dos últimos 10 anos no Congresso Nacional brasileiro, a partir de suas situações no poder legislativo (aprovados, arquivados e em tramitação); e na sequência de discussão do capítulo, as análises tematizadas por eixos de políticas educacionais. Ambas as propostas visando contribuir para a atuação de psicólogos na área de Psicologia Escolar e Educacional.

No que diz respeito às PLs *aprovadas*, nenhuma delas apresenta um viés medicalizante. Observa-se que no período analisado, tais PLs expressam características voltadas para as lutas pela democratização do acesso e da permanência na educação, com qualidade social; proteção aos segmentos mais vulneráveis, com aperfeiçoamento na legislação referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente; avanços na organização do Sistema Nacional de Educação, por meio do Plano Nacional de Educação; e, políticas de cuidado em saúde a crianças internadas e acesso à cultura e arte.

Ademais, algumas PLs aprovadas versaram sobre: a organização do sistema educacional; a inserção de temas protetivos em relação à violência da criança e do adolescente, e às mães vítimas de violência; a implantação da política de atuação de psicólogos e assistentes sociais na rede pública, junto à Educação Básica; as políticas de apoio e acesso às pessoas com deficiência. Sobre a formação de professores, embora seja um tema de grande relevância, é importante que seja tratado no âmbito do Plano Nacional de Educação, criando uma articulação com diversas áreas e maior visibilidade à formação.

É importante ressaltar entre as PLs aprovadas aquela que versa sobre a prestação de serviços psicologia e serviço social na rede pública de ensino. Ela defende uma prática profissional nesse ambiente mais abrangente, englobando aspectos familiares, sociais e pedagógicos do aluno. Assim, propõe que a atuação do psicólogo em conjunto à do assistente social, visando um cuidado amplo por meio de práticas articuladas. Não obstante, mesmo com aprovações de PLs tão significativos à educação brasileira, ainda carece avançar em termos de aprovação de políticas de atendimento à diversidade, apesar de que nenhuma das proposições legislativas aprovadas tiveram viés medicalizante no referido intervalo temporal da pesquisa.

Quanto às PLs *arquivadas* é importante assinalar que essa posição de uma proposta legislativa expressa a arena de disputas entre diversas forças e setores da sociedade, revelados na dinâmica relacional interna e externa ao Congresso Nacional brasileiro. O motivo do arquivamento pode ser desde finalização do mandato do proponente, sem que houvesse interesse do partido em retomar o projeto de lei; ou até por disputas de setores da sociedade em que o campo vencedor solicita o arquivamento.

Foi constatado um viés medicalizante na maioria das PLs, em um total de 21 entre os arquivados. Grande parte deles adentrou temáticas dos distúrbios de aprendizagem, buscando estabelecer políticas educacionais que possam garantir suporte, permanência, condições de acessibilidade e sucesso escolar, mas não trazem uma preocupação acerca do diagnóstico, tratamento e suas repercussões na vida das pessoas.

Aqueles que se referiam à prestação de serviços de Psicologia, a maior parte das proposições indicava uma atuação focada na questão do diagnóstico de problemas de aprendizagem ou na melhoria das estatísticas de violência no contexto escolar, centradas na identificação de estudantes que apresentam comportamento tido como antissocial. Ou seja, com escopo bem distinto da PL aprovada em 2019, que versou sobre a inserção de profissionais da psicologia e do serviço social na rede pública de ensino, já anteriormente mencionada.

Quanto às Proposições Legislativas com posição no Congresso Nacional *em tramitação*, perfazendo um total de 97 encontradas, foram observadas perspectivas educacionais com características e traços do viés da medicalização em 15 delas.

De um modo geral, a grande maioria desse perfil de posição de propostas, 30 PLs, tinham como escopo inclusão escolar de pessoas com transtornos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que 11 dessas traziam perspectivas medicalizantes. Além disso, nessa mesma visão 2 PLs versavam sobre a prestação de serviços de psicologia, 1 sobre práticas intersetoriais, e 1 sobre atendimento à diversidade – todas com perspectiva medicalizante, reduzindo questões à ordem médica, biologizante e reducionista envolvendo pessoas em experiências de escolarização.

Em síntese, ao que tudo revelou, no total de 177 proposições legislativas encontradas foram identificadas perspectivas educacionais com características e traços do viés da medicalização em 36 PLs, correspondendo a 20,33% do total de proposições encontradas. Quanto às posições na processualidade legislativa, nenhuma dentre as **aprovadas** tem teor medicalizante, enquanto que 21 PLs entre as **arquivadas** e 15 PLs **em tramitação** revelaram tendências medicalizantes.

Discussão

De forma geral, encontrou-se um número grande de proposições referentes às políticas educacionais, o que já aponta uma preocupação da sociedade e da esfera legislativa brasileira com a educação. Entretanto, muitas PLs trazem em suas propostas e textos uma ideia pautada num olhar medicalizante. Conforme Silva e Araújo (2020), este é um processo que ganha suporte e respaldo por meio de aspectos que há muito tempo perpetuam no mundo, e que muitas vezes acabam sendo tidos como necessários e normais diante das atribuições cotidianas, pensamento alicerçado num engodo, já que o que existe na verdade é uma ânsia de normatizar e controlar os sujeitos para o (“adequado”) convívio social.

No campo da educação, o viés da medicalização surge a partir de uma conexão entre problemas de aprendizagem ou de comportamento, justificados por aspectos de cunho biológico. Desta forma, considera-se que as crianças apresentam dificuldades na escola por causa de questões neurológicas, como transtornos ou disfunções. Esse tipo de prática evidencia um deslocamento da análise ampla para a análise micro, em que questões como as econômicas e as sociais, por exemplo, não são levadas em consideração em detrimento apenas, quase exclusivamente, de um plano individual e orgânico. Então, há uma

desconsideração das multideterminações que agem sobre o sujeito (Meira, 2012, Santos & Sant'Ana, 2016).

Sendo assim, a sociedade passa a interpretar problemas de desempenho como patologias, validando a classificação do sujeito e o conseqüente uso de medicamentos para transtornos. Esses problemas são tidos como as principais causas do fracasso escolar, constituindo-se como um disfarce pautado no saber científico para encobrir a biologização de questões sociais e políticas (Ribeiro, Lessa & André, 2019).

O foco no diagnóstico e tratamento de patologias como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, o transtorno do aspecto do autista e a dislexia, que algumas proposições relacionadas à Educação Inclusiva trazem, como exemplo o PL 7081/ 2010, podem ser vistos como uma forma de normatizar o aluno que difere do esperado, em que é sustentado um processo de patologização que possui respaldo médico e científico e que, por conseqüente, torna-se supostamente inquestionável. Uma prática que utiliza os saberes e as tecnologias para o controle do comportamento das crianças, reduzindo sua subjetividade oriunda de sua história de vida e tecida pelo convívio familiar, escolar e pelo meio social em apenas um mero diagnóstico. Assim, há agora uma doença que justifica as falhas e dificuldades daquele sujeito (Cruz, Okamoto, Ferrazza, 2016).

Ainda em relação à perspectiva da Educação Inclusiva, denota-se que o sistema educacional não se mostra suficiente em relação ao público diversificado de alunos, o que acaba por fazer com que a escola divida a responsabilidade com outras instituições, primordialmente com os saberes pautados na medicina e com a clínica infantil. Desta forma, a clínica infantil surge também de uma necessidade de enfrentar a heterogeneidade das crianças em idade de escolarização, e acaba por constituir-se como uma tentativa de normatizar essas crianças que apresentam algum tipo de deficiência (Amatto & Alves, 2016).

Um dos setores que mais aparece no eixo de Políticas Intersetoriais é o da saúde relacionado a questões de saúde física, como as muitas proposições legislativas que abordam obesidade, diabetes e acuidade visual. Entretanto, é necessário tensionar a questão referente a um possível processo de naturalização relacionado a essa articulação de setores, como se se resumisse à realização de apenas mais um trabalho a ser efetuado no contexto escolar, não abarcando o

combate às problemáticas sociais e estruturais que possuem um caráter mais abrangente e complexo. Dessa forma, para que exista sentido nas atividades de promoção e prevenção relacionadas à saúde, salientando a grande importância dessas práticas em contextos marcados pela vulnerabilidade sanitária e social, devem ser efetuadas ações integradas nas três esferas de gestão pública (Silveira, Meyer e Félix, 2019).

Por outro lado, é importante salientar a riqueza de se dispor de uma quantidade consideravelmente grande de proposições legislativas nesse eixo permeando o âmbito legislativo brasileiro, considerando também que muitas delas trazem uma intenção de lei contextualizada com a realidade dos estudantes de escola pública. Isso já se constitui como um caminho, em que se pode pensar no fortalecimento de ambos os espaços, escola e sistema de saúde, transformando esses diálogos, problemáticas, intercepções e tensões em possibilidades de um novo cenário em que não haja espaço para verdades naturalizadas e sim uma ampliação da potencialidade da vida humana (Silva & Alcantara, 2019).

Em relação ao eixo em que as proposições legislativas versam sobre a inserção do psicólogo na escola, tem-se uma visão muito limitante da atuação desse profissional, que possui um amplo leque de possibilidades em sua prática. Dessa forma, têm-se muitas PLs relacionadas a uma atuação com o foco na resolução de problemas de aprendizagem. Muitas vezes o psicólogo serve de ferramenta na manutenção de valores dominantes, como forma de legitimá-los como única forma possível de existência na sociedade, e que o diferente passa a ser visto como um desajustamento que deve ser enfrentado. Com efeito, há uma apropriação do discurso da medicalização, visando tratar o sujeito e reconduzi-lo à condição tida como normal (Damasceno, 2016).

Para além de propor recursos orçamentários, financiamento de programas, projetos que objetivam a qualidade do sistema de ensino no eixo de **Políticas de melhoria da Educação**, percebeu-se uma tendência maior de PLs focadas em promover medidas contra violência e **bullying** dentro do ambiente escolar por meio de ações interventivas e punitivas como estratégias de melhorar o processo educativo.

Destaca-se aqui o texto da PLC nº 7307/2014 (Câmara dos Deputados) que reza que a criança e o adolescente estudantes deverão observar as regras de conduta estabelecidas pela instituição de ensino e o seu descumprimento

acarretará suspensão das atividades escolares; no caso de falta grave, o aluno será encaminhado à autoridade judiciária competente. Apesar de se considerar a segurança e a prevenção do **bullying** na escola como pontos importantes para o bom ambiente educacional, tais premissas ainda são vistas por um viés disciplinar, em que se utilizam de instrumentos repressores e corretivos, típicos de um olhar hierárquico; e a sanção normalizadora e sua combinação emergem num procedimento que clássico, o exame (Foucault, 1987).

Nessa perspectiva, há uma tendência de disciplinar corpos e subjetividades, tornando esses sujeitos meros objetos, instrumentos para o reconhecimento da qualidade no sistema de ensino. A escola então se configura como uma instituição dotada de poucas iniciativas, se comprometendo simplesmente com a reprodução de conteúdos e o estabelecimento e cobranças de normas de conduta. O resultado é que as alteridades e humanidades de alunos, responsáveis e funcionários são negligenciadas ou passam despercebidas (Foucault, 1987; Juliani, Fonseca & Arenas Carmona, 2018).

A violência e o **bullying** na escola são realidades no Brasil, e não pode ser minimizada a importância de propor medidas para sua prevenção e combate; no entanto, deve-se trilhar por um caminho que busque entender como esses fenômenos ocorrem, o contexto que surgem, quais são os sujeitos envolvidos e sempre respeitando as subjetividades por um viés socializador e não maniqueísta ou regulamentador, e muito menos desconsiderando as relações interpessoais (Martins, Machado & Furlanetto, 2016).

Tem-se discutido timidamente no Legislativo assuntos relacionados a **Políticas de formação e prática docente**. Diante do que foi encontrado, percebeu-se que quando são abordadas políticas sobre benefícios financeiros, carga horária e questões que contribuam para uma valorização dos professores, as propostas acabam arquivadas. Já as proposições legislativas em tramitação propõem a formação, a qualificação e a especialização de professores acerca da educação inclusiva. No entanto, observa-se em alguns desses textos legislativos um viés medicalizante, que se detêm no suposto problema e que foca de maneira tacanha apenas em obter bons resultados, como entendido na PLC 3129/2015, desconsiderando assim os aspectos sociais, culturais e políticos do aluno com algum tipo de dificuldade.

Durante muito tempo, a educação para pessoas com algum tipo de dificuldade ou deficiência era limitada e totalmente excludente. Apesar de haver

políticas públicas de inclusão nas escolas, ainda se observa que profissionais da educação desenvolvem práticas pedagógicas medicalizantes, problemática reforçada pelo número pequeno de PLs que favoreçam a capacitação e a formação continuada desses profissionais. Assim, há necessidade de qualificação e preparo teórico e ético para práticas inclusivas e facilitadoras no processo educativo, práticas que considerem os alunos para além de seres meramente intelectuais. Faz-se urgente enxergá-los como seres sociais e com identidades próprias (Calado & Campos, 2018; Ribeiro, 2016).

Em relação ao eixo **Políticas de Atendimento à diversidade**, a grande maioria das proposições legislativas, arquivadas e tramitando, abordam questões sobre os direitos humanos, a liberdade de expressão, de participação política e ideológica, de gênero e raça. Como é o caso do PLC N° 502/2019, que propõe o programa “Escola Sem Mordada”, no qual professores, estudantes e funcionários são livres para expressar seu pensamento e opinião. Além dessa, há o PLC 4961/2019 que versa sobre determinar que as escolas incluam em seus regimentos e estatutos normas de valorização da diversidade cultural, social e de combate a qualquer forma de discriminação.

Diante disso, vê-se claramente o quanto os espaços educacionais durante muito tempo foram excludentes e seletivos, mas vale destacar que a escola tem sido cada vez mais aberta para grupos que antes foram marginalizados desses espaços, como a população LGBT; observa-se também o aumento das matrículas de alunos com diferentes necessidades educacionais nas escolas comuns (especialmente nas públicas). Neste sentido, as propostas relacionadas a esse eixo foram localizadas em menor quantidade, o que levanta questionamentos e reflexões sobre a necessidade do sistema educacional ampliar seu olhar para temas transversais, proporcionando respeito à pluralidade ética, religiosa, orientação sexual e de identidade e expressão de gênero, contribuindo para um ensino igualitário e democrático (Kassar, 2016; Azevedo & Farias, 2018).

Em contramão às demais PLs, a proposição do Senado Federal n° 193/2016, que tratava sobre o “Programa Escola sem Partido”, foi considerada como um movimento conservador, que mobilizava princípios religiosos, o de defesa da família, o que contribuiria ainda mais para o controle, a normatização e a exclusão das diferenças, como, por exemplo, restringir as temáticas de gênero e sexualidade. (Macedo, 2017; Salvador, 2019). Tal proposta foi

arquivada, mas merece uma atenção, no sentido de perceber que apesar de várias conquistas de direitos humanos, ainda assim existem ideologias que são forças contrárias às políticas de inclusão e respeito à diversidade.

Considerações finais

Por meio do estudo, pode-se perceber a quantidade significativamente de proposições legislativas relacionadas às políticas educacionais que permeiam o Congresso Nacional brasileiro. Ainda que algumas PLs se encontrem arquivadas, a maioria está em situação de tramitação. Um dado que merece extrema atenção é o fato de não ter sido encontrada nenhuma PL aprovada na Câmara dos Deputados, o que demonstra que o trajeto seguido pelos projetos de lei no legislativo brasileiro é longo e sinuoso; bom exemplo é a PL sobre a inserção do psicólogo e assistente social na educação básica (PL 3688/ 2000), que foi aprovada em 2019, porém vinha tramitando desde o ano de 2000.

Reitera-se que as PLs sobre políticas para educação que vêm passando o cenário legislativo brasileiro têm abarcado a diversidade de temas que rodeiam o campo escolar, com destaque para a educação inclusiva, políticas intersetoriais e inserção e atuação do psicólogo escolar. Em contrapartida, ainda é perceptível o viés medicalizante em muitas PLs, fato que corrobora com a forma que vêm sendo respaldadas muitas práticas e atuações nas escolas públicas brasileiras, que acabam por reforçar ideias como a da medicalização do fracasso escolar e redução do aluno a um diagnóstico.

Nesse sentido, ressalta-se a importância do fortalecimento da luta antimedicalizante na esfera legislativa do Brasil, em que se possa ter a construção de políticas públicas na educação que combatam diretamente práticas e situações que ocorrem nas escolas e que respaldam e fortalecem os processos medicalizantes, além de se constituírem também como uma forma de combater as PLs que versem sobre aspectos relacionados à medicalização da educação.

Em síntese, em meio ao total de 177 proposições legislativas encontradas no estudo, 20,33% (total de 36 PLs) apresentavam em sua matéria perspectivas educacionais medicalizantes, sendo que nenhuma dentre as **aprovadas** apresentaram esse teor, enquanto que 21 PLs entre as **arquivadas** e 15 PLs **em tramitação** revelaram tais tendências.

Urge um debruçar sobre a importância de uma postura ética, reflexiva e crítica do psicólogo escolar frente a esse fenômeno. Nesse ponto, vale ressaltar que a concepção da prática do psicólogo que perpassa as PLs, em sua grande maioria, é de cunho restrita aos estudantes, o que concatena com o que, muitas vezes, a sociedade espera desse profissional. Dessa forma, evidencia-se o cuidado em relação às práticas nos contextos escolares que passam a ser obrigatórias mediante a promulgação da Lei 13.935 / 2019 – transcorrida por quase duas décadas no legislativo brasileiro –, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas da educação básica. E ainda a necessidade de uma prática psicológica implicada com questões do âmbito legislativo, como ações de construção de PLs ou seu acompanhamento, buscando uma atuação contextualizada com as necessidades da comunidade escolar e embasada nos direitos dos cidadãos. Em síntese, os resultados do estudo apontam para um desígnio emergente de articulação entre a Psicologia – como ciência e profissão –, e o legislativo com os movimentos sociais direta e indiretamente relacionados à educação, de forma a ampliar uma atuação político-crítica necessária para o fazer da Psicologia na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

AMATTO, L. L.; ALVES, V. L. P. (2016). Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. **Memorandum**, 30, 224 – 242. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6498/4081>

ANGELUCCI, C. B.; SOUZA, B.P. (2010). Apresentação. In CRP-SP, & GIQE (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos** (pp. 7-13). São Paulo: Casa do Psicólogo.

AZEVEDO, J. M. L.; FARIAS, M. D. S. B. (2018). Democratização da gestão da educação: avanços e perspectivas. **Retratos da Escola**, 12(24), 495-510. doi:<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i24.908>

BARDIN, L. (2000). **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Acesso em: 11 Maio

de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BEATÓN, G.A. (2018). La integralidad del método dialéctico en la Teoría Histórico Cultural. **Psicología Escolar e Educacional**, 22(3), 631-641. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201803002>

CALADO, V. A.; CAMPOS, H. R. (2018). A formação inicial do pedagogo e o enfrentamento da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22(2), 435-438. doi:<https://doi.org/10.1590/2175-35392018023222>

CAMPOS, H. R.; FACCI, M.G.D.; SOUZA, M.P.R. (Orgs.). (2021). **As políticas educacionais na pós-graduação brasileira de Psicologia**. Curitiba: CRV.DOI: 10.24824/978655868314.8

CELLARD, A. (2008). A análise documental. In: Poupart, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes.

COLLARES- Da- ROCHA, J. C. C.; OLIVEIRA, D.R. (2020). A participação política do psicólogo escolar: modos e ações. In: F. Negreiros, & J. B. D. Maia (Orgs) **Psicologia Escolar: Atuação Político- Legislativa e Luta Antimedicalizante** (pp. 43- 53). Curitiba/ Teresina: Editora CRV/ EDUFPI.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2019). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. 2. ed. Brasília: CFP.

COSTA, T.S., DAMASCENO, M.A., FONSECA, T.S.; NEGREIROS, F. (2019). Papel do professor face à medicalização: estudo exploratório no território brasileiro. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, 49. doi: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190022>.

CRUZ, M.G.A.; OKAMOTO, M.Y; FERRAZZA, D.A. (2016). O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, 20 (58). Doi:<https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0575>

DAMASCENO, L.A. (2016). **O discurso da medicalização enquanto produção: reflexões na interface entre saúde mental e educação** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

FOUCAULT, M. (1987) **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes

JULIANI, M.; FONSECA, J.R.; ARENAS CARMONA, D. (2018). A indisciplina no contexto da escola pública: o óbice do processo educativo. **Revista Panorâmica online**, 24.

KASSAR, M.C.M. (2016). Escola como Espaço para a Diversidade e o Desenvolvimento Humano. **Educação & Sociedade**, 37(137), 1223-1240. doi:<https://doi.org/10.1590/es0101-73302016157049>

LEMOS, F.C.S.; GALINDO, D.; RODRIGUES, R. V.; FERREIRA, E. T. A. (2019). Resistências frente à medicalização da existência. Fractal: **Revista de Psicologia**, 31 (2). doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5567>

MACEDO, E. (2017). As Demandas Conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, 38(139), 507-524. doi:<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>

MAIA, C.M.F. (2017). **Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação** (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23706>

MARTINS, A.M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E.C. (2016). Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, 46(161), 566-592. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/198053143798>

MARINHO-ARAÚJO, C.M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, 23 (83), 17-35.

MARTINEZ, A.M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola?. **Em Aberto**, Brasília, 23 (83), 39-56.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. (2017). Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In: C. K. Vasques, & S. Z. Moschen (Orgs) **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras** (2. ed., Cap. 3, p. 43- 72). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. (2010). **Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica**. In CRP-SP, & GIQE (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos** (pp. 71-110). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MEIRA, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 16 (1), 135-142.

MEIRA, M. E. M.; MITSUKO, A. A. (Org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. 1ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

NEGREIROS, F.; FILHO, G. S. O.; FONSECA, T. S. (2020). O psicólogo escolar em proposições legislativas: atuação e articulação política. In: Negreiros, F; Maia, J, B, D. (Orgs.). **Psicologia Escolar: atuação Político-Legislativa e Luta antimedicalizante**. CRV, Edufpi. Curitiba/Teresina.

OLIVEIRA, E.; HARAYAMA, R.; VIÉGAS, L. (2016). Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. **Revista Teias**, 17(45), 99-118. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2016.24598>

PATTO, M.H.S.. (2022). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5ª Edição – São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

PASQUALINI, M. G.; SOUZA, M. P. R.; & LIMA, C. P. (2013). Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 17 (1).

Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n. 7307, de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1.990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever sanções à criança e ao adolescente estudante que desrespeitar as regras de conduta da instituição de ensino na qual estiver matriculado. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=609691>

Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n. 3129, de 2015. Trata da capacitação dos professores para o apoio ao aluno com deficiência. Altera a Lei nº 9.394, de 1996. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1805128>

Projeto de Lei do Senado Federal nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Recuperado de: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/125666>

Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n. 502, de 2019. Institui o programa “EscolaSemMordaca” em todo o território nacional. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191271>

Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n. 4961, de 2019. Acrescenta inciso ao art. 12 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para determinar que os estabelecimentos de ensino incluam, em seus regimentos e estatutos, normas de valorização da diversidade cultural, social e de combate a qualquer forma de discriminação. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2219655>

Projeto de lei da Câmara Municipal de São Paulo n. 0086, de 2006. Dispõe sobre o programa de apoio ao aluno portador de distúrbios específicos de aprendizagem diagnosticado como dislexia. Recuperado de: <https://www.radarmunicipal.com.br/proposicoes/projeto-de-lei-86-2006>

Projeto de lei da Câmara dos deputados n. 3688, de 2000. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais da educação em cada escola. Recuperado de: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121>

Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n. 7081, de 2010. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>

RIBEIRO, A. L. B.; LESSA, T. G. S. A.; ANDRÉ, B. P. (2019). A medicalização infantil na vida escolar. **Interdisciplinary Scientific Journal**, 6 (5).

RIBEIRO, J. C. C. (2016). Formação continuada de professores: (Re) negociando significados na construção da escola inclusiva. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], 3 (4), 55-64. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/116>

SALVADOR, M. V. M. (2019). **Patriarcado sem limites: uma análise crítica do programa escola sem partido e suas propostas para o ensino de gênero e sexualidade** (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, ES, Brasil.

SANTOS, C. C. P.; SANT'ANA, I. M. (2016). Educação, medicalização e desenvolvimento humano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural. **Crítica Educativa**, 2 (2), 248-264. Doi:<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i2.83>

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS, v. 57, p. 11-29, 2020.

SILVA, D. C. R.; ALCANTARA, E. F. S. (2019). Medicalização, segurança, inclusão. **Revista Episteme Transversalis**, 10 (1), 47- 65. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/1291/1027>

SILVA, A.V. M.; ARAÚJO, D. M. (2020). Mesorregião Norte do Piauí e Elaboração de Legislação Antimedicalizante: um relato de experiência. In: Negreiros, F; Maia, J, B, D. (Orgs.) **Psicologia Escolar: atuação Político-Legislativa e Luta antimedicalizante**. CRV, Edufpi. Curitiba, Terezina. 218 p.

SILVEIRA, C. C.; MEYER, D. E. E.; FÉLIX, J. (2019). A generificação da intersetorialidade no Programa Saúde na Escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 100 (255). doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3807>

SOUZA, M. P. R. CUNHA, B.B.B. (2010). Projetos de Lei e políticas públicas: o que a Psicologia tem a propor para a educação?. Em conselho regional de psicologia de são paulo e grupo interinstitucional queixa escolar. **Medicalização de crianças e de adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos**. Caso do Psicólogo, São Paulo.

SOUZA, M. P. R. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. (2018) In: Guillermo Arias Beatón; Marilene Proença Rebello de Souza; Sonia Mari Shima Barroco; Tania Suely Brasileiro. (Org.). (2018) **Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba**. 1ed.Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM, v. 2, p. 19-35.

SOUZA, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**,13 (1), 179-182.

SOUZA, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, 23 (83), 129-149.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C. D.; FACCI, M. G. D. (2019). O compromisso Ético-Político da Psicologia Escolar e Educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, 23.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Org.) (2014). **Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU,. v. 1. 320p.

SOCCIO, F. P.; MACHADO JÚNIOR, L. B. S. (2017). Aptidões' e 'carências' na história da psicologia escolar e educacional no Brasil. **Colloquium Humanarum**, 14(2), 117-125. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1580>

VIÉGAS, L. S.; GOMES, J.; OLIVEIRA, A. R. F. (2013). Os Equívocos do Artigo “Os Equívocos e Acertos da Campanha ‘Não à Medicalização da Vida’”. **Psicologia em Pesquisa**, 7(2), 266-276. doi:10.5327/Z1982-1247201300020015

ZUCOLOTO, P. C. S.; SOUTO, L. N.; DE SOUZA, D. S.; DOS SANTOS F. K. E., LIMA, G. S.; DAZZANI, M. V. M. (2019). Atuação do psicólogo escolar crítico frente às queixas escolares: as assembleias escolares. **Revista de Psicologia da IMED**, 11(1), 217-232.

Capítulo 15

Capítulo 15 - As influências e ressonâncias da afetividade na saúde mental de professores em formação na visão dos formadores: por uma atividade profissional humanizada¹

*Ricardo Francelino
Alonso Bezerra de Carvalho
Nadja Maria Acioly-Régnier*

Introdução

A ação da afetividade sobre os processos de construção de conhecimento e desenvolvimento é tema central em inúmeras obras que se propuseram a desvendar os enigmas da mente humana. Se considerarmos as paixões como a expressão de uma experiência de afetividade, vamos constatar que desde a Grécia Antiga até a modernidade o tema fora discutido e estudado. Platão, Aristóteles, Descartes, Hume, Spinoza, entre outros, dedicaram alguns de seus escritos a abordar a questão. No período renascentista a concepção negativa e dicotômica do campo afetivo fora preservada, sistematizada e difundida por toda a Europa. Agora as preocupações não recaíam mais sobre o mal que esta causara à alma, a metafísica existencial, mas sim, prejuízos causados à razão e à psique humana. Na modernidade podemos encontrar ressonâncias dessa visão negativa nos escritos de Descartes, Hume e Kant. Descartes (1596-1650), com seu “*cogito ergo sum*” foi um dos principais balizadores da construção moderna da supremacia da razão, influenciando todo o continente europeu e uma parte considerável do mundo. Nesse período, a construção do pensamento positivo e a estruturação do dualismo cartesiano, da separação entre corpo e alma, com a proposição de superioridade da razão sobre emoção, marcaram os escritos filosóficos e científicos. Kant (1724-1804) chegou a se referir às emoções como doenças da mente e tumores malignos (Francelino, 2023, p. 27).

Do período moderno para o contemporâneo, uma mudança foi percebida, o debate sobre as paixões cede lugar para o debate das emoções

¹ Texto adaptado dos capítulos 5 e 6 da tese de doutorado intitulada: *Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas*

e suas manifestações no corpo, marcando o início das discussões científicas sobre a vida afetiva. (Francelino, 2023).

Mas ainda na modernidade, um pensador que contestou a concepção dualista de psique humana foi Baruch de Espinoza (1632-1677). Para este, a proposta de divisão cartesiana do homem e eleição da razão como instância superior que deveria controlar as ações humanas, é insuficiente para explicar a complexidade psíquica humana. Espinosa defendia que o corpo e alma “são atributos de uma substância única, ou seja, seguem as mesmas leis, rompendo-se a hierarquia que situava a alma como instância de um plano superior ao do corpo.” (Leite, 2018, p. 18). Espinoza inaugurou na modernidade uma proposta monista de interpretação do homem, segundo a qual, razão e emoção são indissociáveis. Influenciado por esse pensador, teóricos como Vygotsky (1998) e Wallon (1968) construíram suas proposições sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento humano.

No fim do século XIX e início do século XX, a Psicologia estava em fase de estruturação e buscando seu lugar como campo de investigação científica; até este momento sendo explorada como apêndice da medicina, da fisiologia e da filosofia. Mas foi apenas com Wundt (1832-1920), considerado o fundador da psicologia científica, por ter criado em Leipzig, na Alemanha, o primeiro laboratório de psicologia experimental e a primeira revista científica de psicologia, que as teorias sobre a psique humana ganham destaque e caráter científico. Wundt (1910) utilizou alguns princípios formulados por Hipócrates para uma releitura dos princípios do que ele nomeou de *intensidade dos movimentos internos e velocidade da variação dos movimentos internos* (emoções). Baseado nas proposições de Wundt, Hans Jürgen Eysenck (1916-1997), psicólogo alemão radicado na Grã-Bretanha, desenvolveu os conceitos de introversão e extroversão, também utilizados por Carl Jung.

Mesmo que ao longo dos tempos essas teorias demonstrassem as limitações de suas proposições teóricas e em muitos casos inconsistências teóricas descobertas pelo avanço científico, foram fundamentais para a evolução do pensamento e estruturação das ciências como hoje conhecemos. Elas influenciaram a maneira como a sociedade de uma forma geral e a escola especificamente se organizaram.

Problemas como baixo desempenho escolar, evasão, indisciplina, violência, desvalorização dos professores e a ineficácia das ações

governamentais já foram amplamente discutidos por diversos pesquisadores do campo educacional.

Resgatando as pesquisas de Francelino (2023), podemos tomar como exemplo o *clima escolar* utilizado na Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem TALIS 2018, aplicado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Nesta avaliação do quesito relacional, especificamente sobre o Clima Escolar (School Climate), o Brasil está abaixo da média dos demais países da OCDE, variável que incide sobre os processos relacionais no ambiente escolar, marcadamente afetado pelos estados sentimentais e emocionais dos educandos.

Para pensarmos as questões relativas à saúde mental de professores e sobretudo das condições de trabalho a que estes profissionais estão submetidos, propomos no voltarmos a discutir algumas questões ligadas ao afeto na formação de professores e a visão que os formadores possuem da ação da afetividade para o trabalho docente, para a partir desta, buscarmos uma melhor compreensão das variáveis que incidem sobre o processo de formação de professores, no que tangem o universo relacional e a saúde mental dos mesmos.

Para melhor compreendermos como professores universitários são afetados e trabalham as questões afetivas em curso de formação de professores, iremos analisar os dados de entrevistas semiestruturada realizada com 19 docentes universitários, para a partir das descobertas, realizamos uma leitura mais acurada sobre os embates da ação da afetividade sobre os professores em formação e dos próprios formadores.

Para isso, partiremos de algumas premissas ligadas à afetividade propostas por Wallon, Freud, Winnicott, bem como de outros pensadores que discutiram essa temática com vistas a um aprofundamento da compreensão das variáveis afetivas e suas repercussões sobre a saúde mental de formadores que irão influenciar decisivamente o processo de formação dos profissionais da educação.

A construção do conceito de afetividade e suas ressonâncias para o processo educativo sob o olhar psicanalítico

O conceito de afeto, de afetividade é tema popular em algumas correntes teóricas ligadas à psicologia do desenvolvimento e a psicanálise e mais recentemente, a algumas linhas de pesquisa ligadas às neurociências.

Wallon e Freud, são exemplos de pensadores que se dedicaram à compreensão de tais conceitos.

A presença e ação da afetividade sobre a psique humana vai muito além de manifestações de emoções básicas e de momentos de aparição. Emoções, afetos, sentimentos e paixões são forças constitutivas da psique, da personalidade do ser humano e segundo Wallon, não temos como nos distanciar delas por serem indissociáveis de nosso intelecto.

Neste contexto, as pesquisas de Spitz (1945) realizadas com órfãos, puderam elucidar alguns dos pressupostos freudianos e wallonianos, ao demonstrar que, mesmo quando as necessidades físicas básicas das crianças são atendidas, a ausência do contato afetivo típico de uma mãe ou cuidador, tais como abraços, sorrisos, carinho, carícias e atenção individualizada, pode resultar em dificuldades de desenvolvimento emocional e físico como tendência ao isolamento, dificuldades para se alimentar, se locomover, problemas de desenvolvimento. Spitz argumenta que a saúde psíquica e física depende das relações afetivas que a criança estabelece com o ambiente.

Wallon (1968) evidenciou em seus escritos que a primeira forma de contato com o mundo externo é afetiva. A primeira maneira de relação com o meio social é por meio da afetividade. A medida que a criança cresce e se desenvolve vai ressignificando o seu mundo, tomando consciência de sua existência e compreendendo o mundo ao redor, construindo os sentidos de suas próprias ações resultantes da interação com o meio, ressignifica tais respostas à medida que melhoram e aumentam as interações. Esse processo permite o movimento de diferenciação entre “eu” e o “outro”, entre a criança e mãe ou cuidador.

Este processo constitui-se em Winnicott um movimento que parte de uma dependência absoluta, para uma relativa e até o alcance da independência. A potência genética apenas se realizaria em um ambiente que minimamente atendesse às necessidade de ocorrência desse processo. Para Winnicott (1975, 1990), um ambiente materno “suficientemente bom” é essencial para que a criança desenvolva suas potencialidades naturais, passando pela indiferenciação inicial até a diferenciação do eu e do mundo. Esses processos são indissociáveis e marcam o desenvolvimento psicológico desde o nascimento.

É perceptível na teoria de Winnicott semelhanças com a teoria de construção do «eu» de Wallon (1975), que enfatiza a internalização da relação dialética entre o “eu” e o outro na constituição da vida psíquica, no processo de diferenciação do *self*. Para Wallon (1975), essa relação é predominantemente afetiva e constitutiva do eu na vida psíquica.

Outro fator presente no cotidiano escolar, que deveria fazer parte do currículo de formação de professores são os mecanismos de ação da agressividade, que segundo Winnicott, expõe o professor, em muitos momentos, em situações de grande frustração, estresse, medo, etc., afetando a saúde mental de professores. Winnicott (2004) também propõe que a agressividade apresenta suas raízes na resposta à frustração direta ou indireta do indivíduo, bem como, no desenvolvimento das forças motrizes do indivíduo. Uma infância equilibrada, para Winnicott (2004), desenvolve mecanismos de equilíbrio para essa energia pulsional, crucial para o desenvolvimento psicológico saudável. Assim, muitos processos em que as manifestações de agressividade são encobertas por manifestações de passividade exagerada, momentos em que seria natural a demonstração de certos níveis de agressividade, ocorre um movimento de represamento que quando eclodem tendem a ser destrutivos para o meio social do indivíduo.

Os processos de frustração que todos os seres humanos enfrentam em sua trajetória de vida exercem influência considerável nos episódios agressivos. A falta de frustração, muitas vezes ocasionada pelos cuidados excessivos dos pais, favorece o surgimento de uma realidade social em que, a criança, em um primeiro momento, e o jovem em um segundo, não enfrentariam os processos naturais de vivenciar a frustração. Essa desconstrução resulta na potencialização do ego e do narcisismo. No embate do cotidiano, e principalmente na escola, onde as regras são mais rígidas e a vontade individual é limitada em relação aos propósitos da formação, o mínimo confronto pode despertar movimentos agressivos, devido à falta de mecanismos para administrar a frustração do jovem. A ausência do sentimento de culpa, que acompanha o processo de frustração, terá consequências danosas para a vida social do indivíduo. (Winnicott, 2004). Pais superprotetores que acham que estão fazendo o melhor pelos filhos estão, na verdade, privando-os dos processos naturais de frustração que todos os seres humanos enfrentam, permitindo que construam mecanismos de autocontrole e de aproveitamento dessas energias.

Assim, pensando nos processos educativos e na necessidade de uma formação de professores mais humanizada e compreensível do ponto de vista afetivo, Ferry (1990), enfatizou a necessidade de uma formação complementar no âmbito de uma psicologia afetiva ao observar que “o treinamento psicológico permite reconhecer-se no seu papel de professor, saber reconhecer e aceitar as expectativas e reações dos outros, incluindo as frustrações que se podem causar através de suas ações” (1990, p. 10, trad. nossa), evidenciando que o autoconhecimento é fundamental para o trabalho docente.

Já Freud estabeleceu, no prefácio de “A Juventude Desorientada” (1925/1996a), de August Aichhorn, o que considerou três profissões impossíveis: educar, curar e governar, afirmando que o trabalho pedagógico não pode ser confundido nem substituído por influências psicanalíticas. Segundo ele, todos os que se dedicam à educação deveriam ter formação psicanalítica para melhor se compreenderem e entenderem o universo infantil.

Para Freud,

os afetos, num sentido mais estrito, distinguem-se por um vínculo muito especial com os processos físicos, mas, a rigor, todos os estados anímicos, inclusive aqueles que estamos acostumados a considerar como “processos de pensamento” são ‘afetivos’ numa certa medida, e nenhum deles carece de manifestações físicas e da capacidade de modificar os processos corporais. (Freud, 1996a, p. 176).

Uma contribuição fundamental de Freud para a educação é a premissa de abordar os problemas educacionais não apenas pelas características comportamentais dos alunos e dos adolescentes problemáticos, mas também pela postura dos educadores diante das adversidades da profissão. Dois conceitos são centrais nos esforços de integrar a psicanálise à educação: identificação e transmissão.

Freud (1996b) valeu-se do conceito de identificação para explicar fenômenos messiânicos em grandes grupos, onde os membros passam a agir conforme as expectativas de um líder carismático. Isso ocorre quando os seguidores renunciam aos seus próprios desejos em favor da vontade do líder, um comportamento que vai além do princípio narcísico, em que o sujeito busca sempre a satisfação de seus próprios desejos. Freud explica que esse fenômeno é inconsciente, no qual o sujeito se identifica com o líder como

uma versão idealizada de si mesmo, algo que também ocorre com estudantes que se esforçam para cumprir tarefas atribuídas por professores com quem se identificam.

Quanto à transmissão, Freud argumenta que valores, crenças e afetos são passados entre gerações de maneira menos consciente e intencional. Ele sugere que entender a trajetória das sociedades requer não apenas uma visão linear da história, mas também o reconhecimento de fenômenos que surgem sem uma causa aparente. Assim, os professores não devem apenas transmitir conteúdos e ideias conscientes, mas também modos de vida, formas de desejar e posicionamentos éticos, inspirando os alunos com base em uma ética pessoal, em vez de reproduzir apenas valores hegemônicos. Mesmo sem ter a educação como objeto de estudo, as reflexões de Freud permitem uma melhor compreensão das relações humanas, dos mecanismos e pulsões que agem sobre o ser humano, afetando sua saúde mental e seus relacionamentos. Nesse contexto, o docente que possui meios de lidar e gerir os processos de frustração e de confronto, tende a desenvolver uma ética relacional saudável e benéfica a ele próprio e aos alunos.

Dois aspectos dessa proposição de Freud são notáveis. Primeiro, a inseparabilidade entre processos de pensamento e o campo afetivo. Segundo ele, todos os estados mentais têm uma manifestação física, alinhando-se aos fisiologistas de seu tempo, embora divergisse nas origens dessas manifestações. Para Vygotsky (1997), Freud foi um dos primeiros pensadores a desenvolver um plano teórico para a definição das emoções, utilizando seu método clínico em contraste com o método experimental de seus contemporâneos.

De modo geral, a psicanálise tem demonstrado que a dinâmica psíquica é moldada por inter-relações subjetivas e afetivas que constroem o sujeito social. O conhecimento dessas dinâmicas é essencial para os professores participarem efetivamente dos processos de construção do conhecimento no ambiente escolar. Assim, motivação, reação, escolhas, desejos são fortemente marcados pelo quesito psicoafetivo na constituição do ser.

Quando o professor reconhece as implicações dessa dinâmica sobre sua atuação docente, pode valer-se dos conhecimentos produzidos para maximizar a dinâmica relacional e minimizar as agruras do processo educativo que provocam o adoecimento.

As contribuições de Wallon para a organização do campo afetivo

Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) dedicou-se profundamente à estruturação do campo afetivo, e do estudo de tais implicações para o desenvolvimento da criança. Para Wallon, o campo afetivo é composto por emoções, sentimentos e paixões. A afetividade pode ser concebida como toda ou qualquer disposição de ser afetado, direta ou indiretamente, voluntária ou involuntariamente, pelas pulsões que agem sobre nossa consciência e nossos corpos. Ela intensifica-se à medida que a criança matura e se desenvolve, envolvendo emoções de predominância biológica e sentimentos de origem psicológica. Para Wallon, a afetividade está intimamente ligada à inteligência e influencia a maneira como os indivíduos lidam com conflitos éticos e morais, tendo a capacidade de moldar pensamentos, ações e agir sobre a cognição no decorrer do desenvolvimento. Segundo Arantes (2003) “a afetividade influencia de maneira significativa a forma com que os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral” (Arantes, 2003 p. 123).

Wallon (1968) propõe que emoções são manifestações de estados corporais objetivos, perceptíveis e/ou visíveis, como reações viscerais, musculares, somáticas e orgânicas, sendo a primeira forma de manifestação da afetividade nas crianças recém nascidas, expressa através de alterações no temperamento e sinais sensoriais.

Segundo Francelino,

a emoção caracteriza-se pela manifestação de estados subjetivos, ligados ao caráter biológico da criança expressa através de sinais como desconforto, fome e choro. Tais alterações emocionais podem produzir contrações musculares e mudança no estado de espírito do ser humano. (Francelino, 2022, p. 37).

Segundo Mahoney e Almeida (2005), as emoções seriam a exteriorização da afetividade, sua expressão motora e corporal, constituindo-se no primeiro elo entre o orgânico e o social.

Enquanto os sentimentos se caracterizam pela dimensão representacional da afetividade, interna, de duração mais prolongada, passível de ser disfarçado. Segundo Francelino (2022), os sentimentos emergem em

contraposição às manifestações dos estereótipos emotivos que dominam a criança em um primeiro momento. Participam ativamente na organização do pensamento. Apresentam-se em um segundo momento das manifestações afetivas apresentando relações mais dinâmicas com a cognição. (Ferreira e Acioly-Régner, 2010).

Wallon (1968) também introduz a ideia de paixões como um componente organizador das manifestações afetivas, permitindo ao ser humano regular e equilibrar seus estados emocionais e sentimentais.

Em síntese, Wallon distingue emoções e sentimentos pela função que desempenham na organização psíquica, na adaptação às exigências da vida social e na sustentação do desenvolvimento integral da pessoa. Sua teoria da “psicogênese da pessoa completa” sublinha a importância da integração gradual e progressiva dos aspectos afetivos, motores e cognitivos no contexto sócio-histórico para o desenvolvimento saudável da criança.

Do método à construção, tratamento e análise dos dados

Os dados foram coletados com o uso do Programa LimeSurvey®, vinculado à Universidade de Lyon. Este programa permitiu a aplicação de um questionário com 36 questões e 39 variáveis, coletadas com 19 docentes participantes, de três centros de formação franceses, a saber as academias de Lyon, Paris e Marseille e em quatro faculdades de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Compõem o quadro de questões, perguntas de múltipla escolha, perguntas de gradação de concordância, nos moldes da escala Likert, sem o ponto neutro tradicional, e perguntas de livre resposta, dissertativas. No início das respostas os indivíduos fornecem concordância com a pesquisa, sem a qual, não é possível o prosseguimento.

A concepção de docentes formadores e a preparação dos futuros profissionais para o exercício da mediação afetiva

Neste tópico iremos trabalhar alguns dos dados dos questionários respondidos pelos docentes com vistas a compreendermos qual a visão de afetividade norteia suas práticas de ensino.

Como vimos, a relação entre afetividade e desenvolvimento foi largamente discutida por Wallon (1879-1962), que em seus escritos deixou claro que não seria possível estabelecer relações de convivialidade sem a ação

da afetividade. Sentimentos e emoções são componentes das estruturas de pensamento e agem sobre nossa constituição psíquica influenciando nossos relacionamentos e, em nosso contexto específico, em toda relação educativa. A capacidade de definir, conceituar um fenômeno, ou expressão de nossa psique, a afetividade, implica em professores que desenvolveram a capacidade de também reconhecer as consequências desta para seu próprio trabalho e demais profissionais da educação, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento de um senso crítico em relação às atuais prioridades formativas da atual estrutura de formação de professores onde a afetividade ainda é subvalorizada.

No quadro abaixo apresentamos a opinião dos docentes universitários participantes sobre a visão deles dos motivos que poderiam levar o jovem profissional a abandonar a carreira docente.

Figura 1. Abandono da carreira docente por motivos formativos.

Resumo de V36		
[V36] O que você acredita que leva o/a jovem professor/a a abandonar a carreira de docente?		
Resposta	Contagem	Percentual bruto
Sufrimento (SQ002)	11	57.89%
Baixos salários (SQ003)	11	57.89%
Falta de perspectiva de crescimento profissional (SQ004)	6	31.58%
Alta carga horária de trabalho (SQ005)	9	47.37%
Falta de amparo afetivo/emocional (SQ006)	10	52.63%
Outros <input type="button" value="Navegar"/>	1	5.26%
Não completo ou Não à mostra	4	21.05%
Total(bruto)	52	100.00%

Fonte: LimeSurvey®, versão 3.22.210.

Descobrimos que o sofrimento, baixos salários e a falta de amparo afetivo/emocional figura entre as variáveis de maior impacto para o abandono da carreira, segundo os formadores, assinalado respectivamente por onze, onze e dez, dos dezoito docentes participantes, na visão dos formadores. O abandono da carreira por conta do sofrimento psíquico, baixos salários e falta de amparo emocional, reforça a necessidade de olharmos mais atentamente para a saúde mental dos profissionais que estão sendo formados. Os dados apresentados nos permitem uma compreensão mais próxima da importância dos componentes afetivos para a saúde do trabalhador e para o trabalho docente.

Não temos indícios que nos permitam acreditar que os professores em formação estão sendo preparados adequadamente a nível de competências mediativas para o desempenho da função docente.

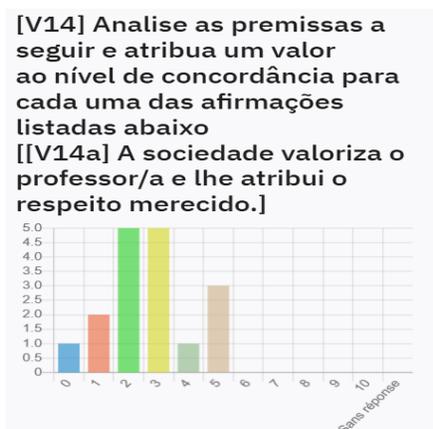
Os sinais da presença, importância e ação da afetividade para a formação, se apresentam de maneira contundente pelas variáveis aqui analisadas, demonstrando que a percepção que os docentes possuem sobre sofrimento de jovens professores e abandono da carreira docente está intimamente ligada à maneira como esses profissionais percebem as influências da afetividade e a necessidade de um melhor preparo dos jovens professores para lidar com a dinâmica afetivo/relacional.

Freud (1996b) nos adverte sobre as influências da transmissão, em que valores afetos e crenças são transmitidos às gerações futuras de modo menos intencional e consciente, influenciando decisivamente a concepção social da profissão.

Professores que conseguem definir o que é afetividade, tendem a acreditar que ela influencia o trabalho docente, sendo importantes para uma boa relação de mediação, bem como acreditam que conhecer sobre as influências de emoções e sentimentos e seus desdobramentos é importante para um trabalho docente eficaz, do ponto de vista da formação integral. Wallon (1968) postulou em seus escritos que não seria possível separar a afetividade de nossa cognição, e que a compreensão dessa realidade psíquica, poderia direcionar a uma melhor compreensão dos processos de formação e de construção do conhecimento que são mediados pelos signos e símbolos do meio sociocultural.

Na pergunta 14, perguntamos aos docentes se “A sociedade valoriza o professor/a e lhe atribui o respeito merecido.”

Figura 2 - Concepção social sobre a profissão docente.



Fonte: LimeSurvey®, versão 3.22.210.

Quando indagados se “A sociedade valoriza a professora/or e lhe atribui o respeito merecido”, em uma escala de 0 a 10 pontos, nenhum docente assinalou um número superior a 5. O que demonstra a visão pessimista do docente sobre a valorização social de sua profissão, o que pode acarretar sofrimento, desmotivação tanto para o desempenho da função profissional como para sua capacitação constante, exigida dos profissionais da educação. Respostas semelhantes foram colhidas para a pergunta “A família valoriza a importância do trabalho do professor/a”, o que reforça o sentimento de desvalorização e suas consequências para a saúde mental dos profissionais.

Como podemos perceber a relação entre visão negativa da afetividade, a concepção de que a afetividade atrapalha frequentemente o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pode estar relacionado ao baixo grau de aprofundamento sobre a temática da afetividade pelos docentes formadores, ou talvez, de experiências traumáticas vivenciadas no ambiente de trabalho, onde alguma explosão de ordem afetiva causou traumas no docente. Freud (1969) já nos alertou sobre os processos de transferência negativa que podem ocorrer em uma relação terapêutica, mas que devem ser evitadas pelo terapeuta. Na educação, processo semelhante pode ocorrer entre profissionais e alunos, onde frustrações e traumas podem eclodir, inconscientemente para as práticas profissionais, favorecendo o surgimento e manutenção da visão pessimista em relação às pulsões afetivas.

Por fim, o fato desse docente não estar atualizado sobre essa temática em questão, pode contribuir para a manutenção de uma visão estereotipada ou superficial sobre o assunto. Segundo Audrin (2020, p. 5) “essas emoções não estão na periferia de nossas vidas. Pelo contrário, elas estão no centro de nossa vida cotidiana; não podem ser separadas de ações, comportamentos, pensamentos e aprendizado.” (Tradução nossa).² As concepções negativas sobre a ação das emoções e sentimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem que alguns docentes ainda na atualidade possam ter, representa a necessidade de melhorias no processo formativo, de construção de competências mediativas e relacionais pautadas na afetividade.

Quando resgatamos as pesquisas de Pekrun et al., (2010), Pekrun et Stephens (2012), podemos perceber que mesmo os afetos nomeados de negativos podem apresentar funções ativantes ou desativantes dos processos atencionais, motivacionais e de interesse. Por isso, conhecer os modos de ação, o impacto da afetividade e suas reverberações sobre os processos de ensinar e aprender torna-se fundamental para o exercício da profissão docente e para o aprimoramento do clima escolar.

Existe uma cultura acadêmica, ainda na atualidade, que sofre as influências do pensamento cartesiano, que tende separar afetividade da cognição e subalterniza o desenvolvimento psicoafetivo. A imagem dicotômica sobre o psiquismo humano é desconstruída desde os escritos vygotskianos e wallonianos. A presença das manifestações afetivas nas áreas mais desenvolvidas do cérebro, é uma evidência de sua complexidade e protagonismo da organização psíquica do ser humano.

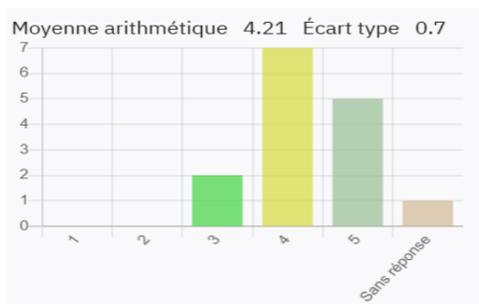
Leite (2012) ao pontuar as influências da afetividade sobre o processo de aprendizagem, salienta que o momento de organização das atividades a serem desenvolvidas é essencial para garantir o sucesso e minimizar os possíveis casos de insucesso e de abandono. Freire (1996) nos conclama a lembrarmos que nenhuma formação docente poderia ser realizada sem considerar tanto a instância crítica e epistemológica do processo quanto o exercício e reconhecimento do valor da afetividade. Esse processo de coimplicação é indissociável, segundo Wallon (1968), e permeia todo processo educativo.

² «Ces émotions ne sont pas à la périphérie de nos vies. Au contraire, elles sont au coeur de notre quotidien ; elles ne peuvent pas être séparées des actions, comportements, réflexions et apprentissages.»

Para esses pensadores, a educação é também um processo de humanização e considerar sentimentos e emoções dos formadores, é de fato, reconhecer o caráter intrínseco de sua condição natural e social.

Em uma escala de 1 a 5 pontos, onde 1, significa discordo totalmente e 5, significa concordo totalmente, quando os participantes foram indagados sobre o grau de concordância para a afirmação: “acredito que as possíveis frustrações diante dos problemas presentes na escola (falta de estrutura adequada para o trabalho, bullying, casos de violência física ou verbal entre alunos e entre alunos e professores) poderiam causar sofrimento psíquico ao docente recém-formado e que o mesmo não dispunha de mecanismos, instrumentos, conhecimentos suficientes para lidar com esse sofrimento?”, mais de 60% dos docentes que responderam a questão assinalaram uma resposta próxima do concordo, concordo totalmente.

Figura 3 - Problemas que causa sofrimento psíquico ao docente recém-formado.



Fonte: LimeSurvey®, versão 3.22.210.

Ainda sobre a resposta anterior, ao serem indagados se acreditavam que os “futuros profissionais estão sendo preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivos para o enfrentamento das dificuldades do desempenho da profissão docente?”, mais de 70% das respostas válidas sinalizaram para totalmente despreparados, mal preparados. Como justificativas para essa resposta sinalizaram entre diversos motivos, “baixa carga horária para trabalhar com os componentes afetivos”, tipo de conhecimento que se aprende pela experiência”, “falta de preparo à nível de formação específica, de competências socioemocionais...” “cursos de formação dão pouca ênfase ao desenvolvimento da afetividade”. Este indício é muito forte quando consideramos o tempo de experiência dos docentes participantes, bem como

de sua compreensão sobre as reais necessidades formativas. A média de tempo de experiência docente fica na casa dos 17 anos de experiência, com a maioria possuindo experiência superior a dez anos e quatro deles com mais de 24 anos de experiência.

Conclusões

As emoções são fundamentais para a tomada de decisão, apresentam implicações irrefutáveis sobre os processos de memorização e aprendizagem. A falta de formação no quesito de competências afetivas, aparenta ter o poder de favorecer o olhar negativo de docentes sobre as influências da afetividade para o desenvolvimento cognitivo. Quando indagados “Acredito que a profissão docente seria uma carreira atrativa para um/a filho/a ou parente”, 70% das respostas estão entre 0 e 5 pontos em uma escala de 0 a 10 pontos. Contudo, 4 docentes sinalizaram 0 como resposta, o que nos permite concluir que os docentes universitários tendem a não valorizar a indicação dessa carreira para um filho ou familiar.

O fato de as instituições de vínculo não possuírem programas de aperfeiçoamento profissional aos docentes sobre o campo afetivo é algo preocupante quando pensamos na situação de outros docentes que nunca tiveram condições de adquirir tais conhecimentos em suas graduações, e que por não serem da área da psicologia, dificilmente participarão de formações sobre essa temática. O lugar e papel da afetividade na formação de professores continua sendo secundarizado na construção do currículo e no tempo despendido para esse tipo de formação. A saúde mental dos futuros professores precisa ser urgentemente observada, visto que essa temática não aparenta preocupar os gestores educacionais, não sendo visíveis nas políticas públicas de formação.

Assim, podemos entender que, mesmo com os evidentes avanços no campo das ciências cognitivas, da psicologia, das neurociências, das ciências da educação, muitos fatores ainda precisam ser repensados quando debatemos o que é preciso ensinar para a formação de um profissional capaz de lidar com as intempéries da profissão docente na atualidade. Sabemos que o nível de sofrimento em qualquer atividade laboral, deve ser acompanhado pelas instituições e essa tarefa, pelas evidências analisadas, nos parece não estar sendo considerada de maneira satisfatória pelas instituições.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V.A. **Afetividade e cognição**: rompendo a dicotomia na educação. Videtur, n. 23, 2003.

AUDRIN, C. **Les émotions dans la formation enseignante** : une perspective historique. Recherches en éducation [En ligne], 41 | 2020. mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 02 mars 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ree/541>; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.541>

FRANCELINO, R. **Emoções e sentimentos no processo de ensino e aprendizagem**: contribuições da teoria de Henri Wallon. São Paulo: Editora Dialética, 2022. 196 p. DOI: 10.48021/978-65-252-3322-2

FRANCELINO, R. **Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França**: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2023.

FERREIRA, A.L.; ACIOLY-RÉGNIER, N.M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educ. rev. [online]. 2010, n.36, pp.21-38. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: julho/2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In S. Freud. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, Vol. XII, 1969. pp. 133-143 (Original publicado em 1912).

FREUD, S. **Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 1996a. p. 305-308.

FREUD, S. **Totem e Tabu**. Edição Standard brasileira das obras completas de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996b, vol. XIII.

FERRY, G. Préface. Dans S. Baillauquès (Dir.), **La formation psychologique des instituteurs** (p.9-10). Paris : Presses universitaires de France, 1990.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em Psicologia [en linea]. 2012, 20(2), 355-368. ISSN: 1413-389X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: ago/2020.

LEITE, S. A. S. Apresentação. In: Leite, S. A. S. Org. **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2018.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA L. R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psi. da Ed., São Paulo, 20, 1º sem, 2005. pp. 11-30. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>>. Acesso em jun/2020.

PEKRUN, R.; GOETZ, T.; DANIELS, L. M.; STUPNISKY, Robert H.; PERRY, Raymond P. **Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion**. Journal of Educational Psychology, vol. 102, nº 3, 2010. p. 531-549, <https://doi.org/10.1037/a0019243>

PEKRUN, R; STEPHENS, E. J. **Academic emotions**. In: Karren Harris, Steve Graham, Tim Hurdan. APA educational psychology handbook. Washington, American Psychological Association, Volume 2, 2012. p. 3-31.

SPITZ, R.A. **Hospitalism**, The Psychoanalytic Study of the Child, 1:1, 1945. P. 53-74, DOI: 10.1080/00797308.1945.11823126

VYGOTSKY, L. S. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 1997.

VYGOTSKY, L. **Théorie des émotions: étude historico-psychologique**. Paris: L'Harmattan, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do Desenvolvimento Emocional**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.

WINNICOTT, D. W. **Agressivité, culpabilité et réparation**. Paris : Payot, 2004.

WUNDT, W. **Principles of Physiological Psychology**. Trad. E.B. Titchener. 5th ed., Vol. 1. New York: The Macmillan Co., 2010. Disponível em: <https://archive.org/details/principlesofphys00wundiala/page/n5/mode/2up>. Acesso em: fev/2021.

Capítulo 16

Capítulo 16 - O desafio da inclusão de práticas pedagógicas interculturais nos programas escolares

Fortunato Pedro Talani Diambo

Introdução

As sociedades actuais, são na sua grande maioria multiculturais, ou até mesmo, são todas multiculturais, se termos em conta a mobilidade frenética de pessoas de diferentes culturas, num mundo cada vez mais globalizado, dando lugar a coabitação das diferentes culturas, em quase todos os contextos sociais, construindo-se deste modo, verdadeiros ambientes de partilha de hábitos, costumes, saberes e fazeres, que privilegiam a interculturalidade. Visto nesta perspectiva, há toda necessidade de se ir debatendo, alertando e propondo soluções, sobre as práticas pedagógicas interculturais em contextos escolares, partindo do pressuposto que nenhuma cultura é vazia, bem como, atentos aos problemas de desentendimentos, que são próprios, em contextos com diferentes culturas, quando estas, não são bem compreendidas, pelas partes que as partilham. (Maiunga, 2021; Sabariego, 2002; Sacavino, 2020; Santos & Queiroz, 2021; Susana, 2020).

A problemática das diferenças culturais hoje, apresenta diversas configurações, que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam várias iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva que promova a afirmação democrática, o respeito mútuo, a aceitação da diferença e a construção de uma sociedade em que todos possam ser plenamente cidadãos. É a partir desse horizonte, que nos situamos e acreditamos no potencial da educação intercultural, para “reinventar a escola (Sacavino, 2020, p. 1).

A coabitação e diferenciação cultural, nos dias de hoje, é inevitável. O melhor que pode se fazer, é aceitar e respeitar cada uma delas, procurando encontrar e aproveitar os pontos convergentes e divergentes benéficos, para o bem-estar comum, daí que a interculturalidade, é vista na perspectiva de vários especialistas, como uma riqueza. (Romani & Rajobac, 2011; Sacavino, 2020; Santos & Queiroz, 2021; Susana, 2020).

A multiculturalidade, tem que ver com a existência e coabitação de culturas diferentes num só espaço geográfico e físico, dando lugar a interculturalidade, que pressupõe, não só a coexistência de diferentes culturas, mas também a integração, interação e intercâmbio cultural, onde alguns hábitos, costumes e saberes dos povos que coabitam o lugar, são incorporados e/ou partilhados, bem como efetivados pelos membros dos referidos grupos étnico-culturais (Laagel, 2016; Maiunga, 2021, Sabariego, 2002).

(...) a interculturalidade surge como um discurso que busca criar condições para o diálogo entre os membros das diversas culturas que coexistem num país. Propõe uma atitude dialógica e um respeito à diversidade vista como potencial e como fonte de riqueza (Tubino, 2005, citado por Sacavino, 2020, p. 2).

Maiunga (2021), entende a Educação intercultural, como sendo a abordagem educativa, baseada no respeito da diversidade cultural, permitindo a integração dos saberes dos diferentes grupos culturais. Ou seja, a concepção de políticas educativas funcionais, respeitando e valorizando os saberes e práticas das diferentes culturas que coabitam um certo contexto.

Angola, por exemplo, é um país multicultural. Logo, é inevitável a coabitação e partilha cultural em quase toda sua extensão social e territorial. Etnograficamente falando, os povos de Angola, estão subdivididos em dois grandes grupos (Bantu e não Bantu), que, os seus hábitos e costumes culturais, deveriam e/ou merecem ser considerados, dando-lhes o devido valor nos contextos escolares. Mas, infelizmente, tende-se a valorizar-se mais, a cultura dos grupos majoritários ou dominantes, mesmo sabendo que a educação, é, e deveria ser um direito para todos.

Os povos Bantu de Angola, representam os grupos étno-linguísticos: Bakongo; Ambundo; Ovimbundo; Cokwe; Nganguela; Ovambu; Nhaneka Humbi; Ovambo; Herero; Okavambo. Os não Bantu, subdividem-se em: Ovakwissi; Ovakwepe e os Khoissan (San ou Bochimanos). Estes últimos, apesar de representarem o menor grupo étno-linguístico e cultural, são referenciados pela literatura, como sendo o grupo mais antigo que habitou/habita Angola (Coelho, 2015; Maiunga, 2021; Maria, 2015).

Se por um lado, reconhece-se a importância e a necessidade de se adequar e/ou adotar uma educação escolar, capaz de acolher todas as culturas

e saberes dos povos constituintes do mosaico cultural angolano, por outro lado, deve-se reconhecer a complexidade e dificuldades, em conceber um denominador comum capaz de abarcar todo um conjunto de culturas diferentes. Portanto, é um desafio.

A escola, enquanto instituição social, pela qual é desenvolvida a educação formal, e, um ambiente cultural heterogêneo, cujo objectivo principal, é formar e transmitir conhecimentos para o melhor enquadramento dos cidadãos na sociedade, deveria ser repensada e quiçá reinventada, de modo que, seja possível e necessário, valorizar e transmitir conhecimentos e práticas culturais a partir (também), desta instituição. Daí que, são várias as questões que podem ser colocadas. Porém, para este debate, precisamos reflectir em torno das questões que se seguem:

Que políticas educativas, os Estados têm implementado, voltadas para a inclusão e valorização das práticas pedagógicas interculturais em contextos escolares?

Como influenciar os governos a introduzirem as práticas pedagógicas interculturais nos programas analíticos escolares?

Que desafios têm os professores e como enfrentá-los em salas de aulas, sabendo que a escola é um contexto genuinamente intercultural?

Qual a função da escola e que configuração tem de tomar, num contexto cada vez intercultural? (Adoptar uma cultura dominante, o da escola, como é o costume, ou reinventar-se em função da sua realidade cultural?)

A interculturalidade na educação e na escola

A escola, conforme já referido neste artigo, é um contexto naturalmente multicultural, sendo inevitável a interculturalidade, tendo em conta a sua configuração social. Assim, muitas questões colocadas sobre a interculturalidade, encontram também na escola, acolhimento para a sua paulatina solução. Ou seja, em função desta realidade, queira-se ou não, as escolas, estão obrigadas a reinventarem as suas práticas pedagógicas, dando lugar também, as práticas pedagógicas interculturais.

Para dar resposta à tantas indagações e/ou questionamentos, a volta da inclusão das práticas pedagógicas interculturais em contextos escolares, carece de uma consciencialização das pessoas e dos Órgãos de Estado

afim, sobre a valorização dos saberes de cada povo, e, ter consciência que, independentemente do grupo étno-linguístico ou raça, as culturas destes grupos de pessoas, carregam consigo, um conjunto de saberes valiosos para a boa integração social. Aliás, qualquer povo que seja, pelo tempo de sua existência, é óbvio que, para a sua sobrevivência, obedecem regras, princípios e estão organizados, mediante uma configuração ideológica abarcador de saberes.

É preciso pensar e reflectir profundamente que, com os hábitos, costumes e saberes destes povos, eles resolvem os problemas nos seus contextos, e, muitos dos problemas que enfrentam e ultrapassam com apoio de seus saberes, são semelhantes a de uma qualquer outra comunidade, partindo do pressuposto que, todos estamos no mesmo mundo, com simples limites geográficos territoriais.

É preciso compreender, que nenhuma cultura é vazia, na medida em que ela serve, e sempre serviu, para congregar e conduzir uma ou mais comunidades. E que nenhuma cultura, é mais ou menos valiosa que outra, ao ponto de não ser valorizada. Não valorizar uma cultura de um povo, implica diretamente, a conseqüente não valorização do seu povo.

É preciso criar a consciência de que “Pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, o envolvimento de todos se dá pelo respeito e constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação oferece (Romani & Rajobac, 2011, p. 69).

A não consciencialização das pessoas, a não valorização dos saberes culturais de todos povos, principalmente dos grupos minoritários (não dominantes), e, a conseqüente não inclusão de suas práticas e saberes em programas escolares, da parte dos Estados, em muitos casos, têm promovido comportamentos de intolerância em quase todos contextos que configuram as sociedades actuais, conforme defendido também, por Sacavino (2020)

A problemática das diferenças culturais está presente da grande mídia às redes sociais, dos movimentos sociais às salas de aula. Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, assim como

suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva que promova a afirmação democrática, o respeito mútuo, a aceitação da diferença e a construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (Sacavino, 2020, p. 1).

A população angolana por exemplo, é maioritariamente Bantu. E, os não Bantu, sendo a minoria, e, por ainda preservarem hábitos e costumes da ancestralidade, em muitas ocasiões e contextos sociais, sofrem discriminações. Este facto, influencia em parte, na exclusão escolar dos grupos minoritários e originários de Angola (não bantu), bem como, estes, ao notarem uma certa negação social, isolam-se da maioria, pois, percebem que, os seus *modu vivendi*, não são bem acolhidos numa sociedade que se vê mais moderna e global (Coelho, 2015; Maiunga, 2021; Maria, 2015).

De acordo com Maiunga (2021, p. 33), as razões de exclusão escolar dos povos minoritários de Angola prende-se por “a escolas não possuem um ambiente curricular intercultural e os professores desprovidos de qualquer formação na área”.

As políticas educativas, na maioria das vezes, são concebidas em função das realidades culturais das maiorias, esquecendo-se ou pondo de parte os grupos culturais minoritários. E, quando estes ingressam nas Escolas, podem-se prever dificuldades acrescidas para o seu enquadramento e inclusão social, bem como de rendimento académico, em comparação aos dos grupos maioritários, uma vez que os currículos escolares, nem sempre estão concebidos e/ou refletem as suas vivências e saberes.

Corroborando com Susana (2020), tem-se a necessidade de compreendermos as diferenças culturais, como riqueza no mundo do conhecimento e para o desenvolvimento das sociedades. Ou seja, todos saberes juntos, constroem-se sociedades e instituições mais fortes e eficazes. Pois, se as pessoas e as escolas, não estarem preparadas para compreenderem, que a diferença de saberes culturais, promovem riqueza, então, não será possível uma educação intercultural, que o contexto e a textura cultural actual das sociedades, exigem e/ou necessitam. É preciso compreender que a interculturalidade na educação, “aparece como uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, visando dessa forma, preservar as identidades culturais, para propiciar a troca de experiências, e o enriquecimento mútuo” (Romani & Rajobac, 2011, p. 68).

Se não logramos mudar de ótica e nos situarmos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. (Susana, 2020, p. 7).

As configurações das sociedades actuais, maioritariamente multiculturais, remetem aos Estados, a repensarem as políticas educativas, sendo uma das vias fundamentais, para fazer passar a informação sobre a importância e a necessidade de uma educação multi e intercultural, mediante estratégias devidamente concebidas.

É por via dos processos educativos, onde podem ser questionada a colonialidade presente na sociedade e na educação, se desvela o racismo e a racialização das relações, se promove o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, promove-se a construção de identidades e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos de construção coletiva na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades (Sacavino, 2020, p.1).

As políticas educativas necessárias em contextos multiculturais, devem estar viradas também, em repensar e/ou reinventar a escola, como lugar, cujas práticas, permitam valorizar e reconhecer os saberes e origens “étnico-histórico-culturais”, dos seus alunos, numa perspectiva de que trazem consigo, algum conhecimento, com “significados e representações sociais” (Santos & Queiroz, 2021). é necessária e “urgente a revisão dos conteúdos e das formas do aprendizado, os quais devem visar aspectos da multiculturalidade, buscando superar os preconceitos e discriminações” (Romani & Rajobac, 2011, p. 69)

Infelizmente, as escolas que deveriam reconhecer, valorizar a variedade cultural, respeitando a pluralidade de saberes e ideais, estão configuradas na perspectiva monocultural. Ou seja, a cultura da escola, aquela definida verticalmente, em função das políticas educativas estabelecidas pelo

Estado, consubstanciada na cultura dominante e/ou majoritária, anulando todo um conjunto de iniciativas e práticas culturais de alguns povos (Romani & Rajobac, 2011; Sacavino, 2020; Santos & Queiroz, 2021).

É necessário que se faça uma discussão ampla sobre a função social da escola para que se torne possível considerar e praticar alternativas educacionais emancipatórias e junto a tudo isso, proporcionar uma reflexão sobre o sistema escolar, o currículo, o material didático e a formação de professores. (Romani & Rajobac, 2011, p. 69).

A escola, sendo um contexto multicultural, deve e/ou deveria definir, as suas práticas educativas, em função da conjuntura cultural dos membros constituintes (professores, alunos e o contexto envolvente), definindo padrões normativos e projectos pedagógicos, que se ajustem a sua realidade, dando oportunidade as práticas interculturais. “Por conseguinte, somos convidados a (re)elaborar conceitos, (re)afirmar escolhas educacionais que não desmereçam e nem diminuam as histórias de vida e a diversidade cultural que os discentes trazem consigo ” (Santos & Queiroz, 2021, p. 2). Esta conjuntura situacional, preocupa também os professores, que são desafiados a encontrarem, novas práticas pedagógicas, que se ajustem a realidade intercultural e/ou a diversidade cultural no contexto do exercício das suas funções (Sacavino, 2020).

Não obstante, ser importante e necessárias as práticas pedagógicas interculturais nas escolas, reconhece-se do mesmo modo, algumas dificuldades enfrentadas fundamentalmente pelos professores, para a sua implementação, fundamentalmente, em contextos com leque elevado de diferenciação cultural.

As principais dificuldades prendem-se com, os ideias monoculturais suplantados pela classe dominante, e escrupulosamente cumpridos pelos professores em salas de aulas; a falta de uma política e/ou estratégias educativas concebidas numa perspectiva de contextos multiculturais; a falta de formação intercultural dos professores; a ainda, fraca consciencialização das pessoas quanto a importância da interculturalidade e inclusão de suas práticas pedagógicas em contextos escolares e tantas outras dificuldades, não mencionadas no presente artigo (Maiunga, 2021; Sacavino, 2020; Santos & Queiroz, 2021).

Das dificuldades apontadas, podem-se prever os grandes desafios, para a efetivação das práticas pedagógicas interculturais, em contextos escolares. Dentre eles, importa destacar: Concepção da parte do Estado, de

políticas educativas ajustadas aos contextos multiculturais; reinventar as culturas das escolas, em função da realidade cultural dos seus membros; desenvolver instrumentos e/ou materiais pedagógicos, contendo actividades com carácter intercultural; incluir nos programas analíticos, conteúdos que respeitam a diversidade cultural; promover planos directores, cujo foco, seja a consciencialização da importância e valorização da convivência em contextos multiculturais e o respeito pela cultura do outro; Conceber programas de formação de professores, para uma educação intercultural.

Provérbios africanos e sua importância nas práticas pedagógicas interculturais no contexto escolar

Partindo do pressuposto, que não existe nenhuma cultura vazia, o que implica que, toda e qualquer cultura, congrega sempre, um conjunto de regras, princípios, hábitos e costumes de um povo, que rege os modos de vida na e/em sociedade. Ou seja, toda cultura, é uma conjuntura filosófica, que estabelece os modos de ser e estar na e/ou em sociedade, abarcando sempre, nos seus ditos, um conjunto de saberes, que, em muitos casos, convergem com outras realidades.

Todas culturas são válidas para o desenvolvimento comum. Daí que, achamos conveniente, trazer no presente artigo, alguns provérbios africanos e seus significados, na vida dos cidadãos, extraídos de Abubakar (2011) e Guilherme (2024).

Reconhecendo o mosaico multicultural, característico das escolas, por um lado, e, por outro, o valor e significado que os provérbios têm, dimensão educativa das mensagens que trazem consigo, julga-se necessário, em alguns casos, fazer-se jus, o recurso dos provérbios nos contextos escolares, em função da realidade contextual e do que se ensina no momento dos factos, podendo ser em actividades curriculares (em salas de aulas) e/ou em actividades extracurriculares, como meio ou estratégia de facilitar a compreensão, contribuindo no enriquecimento dos mecanismos do processo de ensino e aprendizagem.

Culturalmente, em África de modo geral, e, em Angola de modo particular, os provérbios, fazem e sempre fizeram parte, das estratégias para a educação do cidadão, assim como, elementos para reflexão, na resolução de problemas sociais de vária índole (em reuniões familiares, de clã, de tribo, de

organizações, etc.). Ou seja, fazem parte da filosofia educativa ancestral, para a manutenção positiva das sociedades.

Na tabela seguinte, apresentam-se alguns provérbios africanos, a título de exemplo, reflectindo saberes na perspectiva de princípios educativos para o saber ser e estar, sobre a cidadania, a necessidade e importância do conhecimento, sobre o saber o passado e o presente, como elementos chave, para perspectivar o futuro, etc.

Provérbio	Tradução	Lição (Moral do provérbio)
E tondwa i Lau (Língua kikongo)	Ser aceite ou agradecido é uma virtude	Para ser aceite e/ou agradecido, é porque temos uma boa personalidade ou temos feito bons actos, mercedores desta virtude. Ou seja, é preciso ser bom cidadão, para que sejamos aceites e agradecidos pela sociedade. É preciso saber ser e estar.
Elimu bila Amali ni kama nta bila asali (Língua Suaili)	O conhecimento sem boas ações, é como uma colmeia sem mel.	Ter conhecimento e não saber ser e estar, não vale nada. Ou seja, podemos ter conhecimento, mas, se não temos bom comportamento, ainda assim, teremos dificuldades e lidar com os outros e/ou em transmiti-lo.
Longua e ngangu, nkasi e ngeye mpe, wa kala ye ngangu zaku (Língua Kikongo)	Aprenda com os outros, mas, tenha também você, o seu próprio conhecimento	Não espere aprender tudo através dos outros. É preciso ter auto-capacidade de aprender sozinho. E para tal, tu precisas ter algum conhecimento. Pois, aprender, é fruto de pré-conhecimento em como aprender.
Dia mbote vo, e Nti ua singikwa tuka kileke (Língua Kikongo)	É bom que, a árvore, seja endireitada quando ainda pequena	A criança, deve ser bem educada, desde a sua tenra idade, de modos a evitar erros no futuro e/ou impossibilidade de corrigi-la.
Udongo ukande ungali maji (Língua Suaili)	A argila deve ser modelada enquanto ainda molhada	Significado semelhante, ao anterior.
E nti wa viongomoka tuka kileka, vo zola wo singika, utolokele (Língua Kikongo)	A árvore que cresce torta, desde pequena, se pretender endireitá-la na fase adulta, ela parte.	Se queremos ter uma sociedade boa, convém que se evite maus hábitos, costumes, políticas, desviantes desde muito cedo, pois, deixar para depois, pode ser fatal e impossível.
E uau 'kwenda diatanga, Ua talanga mpe okutukanga (Língua Kikongo)	Enquanto caminhas, tens de ir olhando, de onde saíste ou atrás.	Quando andamos sem sabermos e/ou sem nos importarmos com o passado, corremos grandes riscos de repetir os mesmos erros. Ou seja, é sempre bom, sabermos o passado, de onde viemos, onde estamos e para onde vamos ou queremos ir. Não existe um bom presente se desconectando do passado, assim como, não se espera um futuro melhor, se não sabemos o que fomos antes.

Fonte: Adaptado de Guilherme (2024).

Considerações finais

Independentemente de os governos, oficialmente não introduzirem nos programas analíticos escolares, práticas pedagógicas interculturais, nota-se uma crescente preocupação de especialistas, quanto a necessidade das práticas interculturais e sua importância para a inclusão das mesmas, em contextos escolares.

Na medida, que se vai tendo maior concepção sobre a importância da interculturalidade e suas práticas pedagógicas, há igualmente, necessidade, de ir-se traçando estratégias, políticas educativas, e, desenvolvendo práticas pedagógicas, que se ajustem ao contexto multicultural, permitindo deste modo o diálogo entre culturas.

A exclusão social de grupos minoritários, juntando as insuficiências e/ou falta de políticas educativas concretas dos Estados, que possam reflectir as vivências e experiências destes povos, assim como, a falta de formação dos professores nesta perspectiva, são alguns motivos, que concorrem para a não observância de uma educação intercultural, constituindo ao mesmo tempo, um obstáculo para o direito à educação para todos, principalmente para os grupos culturais minoritários.

A educação intercultural, ainda é um desafio para muitos contextos, cuja caracterização populacional é multi-étno-cultural, na medida em que, deve-se trabalhar na formação de professores para atuação nestes contextos, bem como conceber políticas educativas, que possam acolher experiências e saberes diferenciados em função do mosaico cultural contextual.

REFERÊNCIAS

- ABUBAKAR, A. (2011). Provérbios como fonte de ideias filosóficas sobre a educação africana. Retirado de Provérbios como fonte de ideias filosóficas sobre a educação africana(amandlaafk.com).
- Coelho, V. (2015). A classificação etnográfica dos povos de Angola (1.^a parte). **Mulemba: Revista Angolana de Ciências Sociais**. Recuperado de mulemba-473.pdf em 26 de Janeiro de 2024.
- GUILHERME, M. (2024). Os provérbios como definição filosófica na educação popular: análise das práticas educativas a nível do município do Soyo (província do Zaire, Angola). **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**,

Ano 7, Vol. VII, n.14, jan.-jul., 2024. Retirado de <https://revistajrg.com/index.php/jrg>

LAAGEL, C. (2016). **O imperativo da coexistência humana em Angola**. Luanda: ADMAC.

MAIUNGA, H. R. (2021). **Proposta para implementação de uma educação intercultural em Angola: Desafios e possibilidades à inclusão da Tribo Khoisan no Sistema educativo**. (Tese de Doutoramento). Universidade da Beira Interior. Covilhã, Portugal.

PONTESA, M. J. F. N. (2006). **Diversidade étnico-cultural na escola/a educação intercultural no ensino básico**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta de Lisboa. Portugal. Retirado de (Microsoft Word - capas da disserta\347\343o.doc) (uab.pt) em 26 de Janeiro de 2024.

ROMANI, S.; RAJOBAC, R. (2011). Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação? **Revista Espaço Acadêmico**, n.º 127. pp. 65-70. Retirado de (PDF) Por que debater sobre interculturalidade é importante para a educação? (researchgate.net).

SABARIEGO. M. (2002). **La Educación Intercultural: Ante los retos del siglo XXI**. Desclée De Brouwer. Bilbao.

SACAVINO, S. B. (2020). Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos, retirado de **Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos** (redalyc.org).

SANTOS, R. B. R. & QUEIROZ, P. P. (2021). **Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula**, retirado de Vista do Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula | Educação (ufsm.br).

Capítulo 17

Capítulo 17 - Desarrollo psíquico: determinismo biológico o desarrollo cultural¹

Guillermo Arias Beatón

La plasticidad constituye una de las propiedades fundamentales y primarias de toda la materia. [...] De manera que la plasticidad denota tres propiedades básicas de la materia: (1) la capacidad para modificar la disposición de las partículas; (2) la conservación de las huellas de estas modificaciones; y (3) la predisposición a repetir dichas modificaciones. [...] Nuestra sustancia nerviosa es, con toda seguridad, la más plástica de todas las que conocemos en la naturaleza. (Vygotski, 2001, p. 221).

[...] La profunda diferencia entre los problemas psíquicos y fisiológicos resulta totalmente insuperable para el pensamiento metafísico, mientras que la irreductibilidad de unos a otros no constituye obstáculo alguno para el pensamiento dialéctico, acostumbrado a analizar los procesos de desarrollo por un lado como procesos continuos y, por otro, como procesos que van acompañados de saltos, de la aparición de nuevas cualidades. (Vygotski, 1991, p. 99).

Hasta ahora, los hombres se han formado siempre ideas falsas acerca de sí mismos, acerca de lo que son o debieran ser. [...] Rebelémonos contra esta tiranía de los pensamientos. Enseñémoslo a sustituir estas quimeras por pensamientos que correspondan a la esencia del hombre, dice uno, a adoptar ante ellos una actitud crítica, dice otro, a quitárselos de la cabeza, dice el tercero, y la realidad existente se derrumbará. (Marx; Engels, 1974, prefacio).

¹ En este capítulo han desempeñado un papel muy importante los trabajos sobre genética molecular realizados por las MSc. Ana Rosa Casanova y Rina Pedrol Troiteiro, que fueron sometidos a estudio en la Cátedra Vygotski mientras existió. En ellos se analizaron por primera vez en nuestro país, los importantes mecanismos epigenéticos que se comenzaron a investigar a partir de 1942 en el Reino Unido por Conrad Hal Waddington.

Filogenia y ontogenia, sus pautas en el determinismo biológico

La teoría de la evolución biológica trata de explicar cómo se ha logrado en la Tierra que la vida se haya consolidado, dando lugar a un sin número de especies, que hoy existen e incluso otras que han desaparecido por diversas causas. Todo este proceso se ha producido en aproximadamente unos cuatro mil millones de años.

Esta teoría, lo primero que superó fue la explicación de que todo en la naturaleza era dado desde los inicios por una creación divina. Hoy en día, tanto las teorías acerca del surgimiento de la vida (Oparín, 2020; Haldane, 1934), como la teoría de la evolución darwiniana (Darwin, 2009), son asumidas por la gran mayoría de religiosos y los teólogos, insistiendo que lo creado es la materia, la energía y la conciencia del ser humano, otorgándole al surgimiento de la vida y su evolución, (Biblia Latinoamericana, 1984), el significado de un proceso de desarrollo de esas condiciones iniciales; el reto, es precisamente el develar las fuerzas motrices que la generan y que aun continúan siendo buscadas y en proceso de explicación.

Como todo en las ciencias, en las artes y en general en el quehacer de los seres humanos, la realidad concreta en la que vivimos, la logramos representar por medio del lenguaje, o sea, el sistema de palabras y los significados que ellas encarnan.

Por medio de este artificio cultural, social e histórico, hemos podido explicar esos fenómenos y sus movimientos, conociéndolos, denominándolos, apreciándolos y dominándolos.

La teoría de la evolución, de los seres vivos, en especial del ser humano, es un ejemplo excepcional de este hecho, porque nos ha permitido explicar cómo ella se ha desarrollado, aunque aún de manera incompleta.

En este proceso evolutivo nos encontramos, por ejemplo, a las especies de mamíferos, que provienen de los reptiles y, entre los que se encuentran los primates, a partir de los que surgieron las primeras formas de homínidos que evolucionaron, hasta el ser humano, que es el *Homo sapiens sapiens*, artífice de la vida cultural, que es social e histórica y que se constituyó en el ser humano de nuestros días.

Esta evolución o filogenia más específica, comenzó hace unos 275 millones de años y en su proceso se encuentra nuestra específica filogenia y

los cientos de ontogenias o desarrollos individuales de los seres humanos que fueron naciendo en nuestro mundo.

He querido incluir en este estudio la relación entre lo que ocurre en la filogenia de las especies y la ontogenia de los individuos de cada generación de sujetos, porque la explicación del desarrollo biológico, social, cultural, histórico y propiamente psicológico de la ontogenia del ser humano de hoy, es un producto de millones de años de desarrollo de la filogenia y de las múltiples ontogenias por las que pasaron las diferentes especies desde los seres ancestrales que le dieron origen.

Se plantea, a partir del estudio de los restos fósiles encontrados, que este proceso surge con el *Ramapithecus* hasta el *Homo sapiens sapiens*, pasando por los *Australopithecus*, que tomaron el camino de los primates como los actuales chimpancés, gorila, etc. y, definitivamente, los que tomaron una línea diferente, los Homínidos u Homos que existieron hasta llegar al Homo actual.

En definitiva, creo que dicha filogenia humana, como dice Vygotski (1987 y 1995), se fue produciendo en una continuidad gradual, donde primero se modificaron los mecanismos biológicos específicos para esta evolución y con posterioridad, gracias a ellos, se continuó el proceso del desarrollo de los procesos sociales, culturales e históricos de dicha evolución.

Para la concepción teórica del desarrollo psíquico histórico cultural, esto es un salto cualitativo, producto de la acumulación cuantitativa de hechos y condiciones de existencia que ocurrieron desde el ancestro común de estas especies, hasta el desarrollo del ser humano actual, tal y cómo lo conocemos.

Se fueron conformando en un primero momento los cambios biológicos necesarios como la postura bípeda para caminar, la oposición del pulgar, la eliminación del pelo corporal, el aumento de la masa cerebral, el uso del fuego, el consumo de otra alimentación y por fin, en un momento esencial de todo aquellas transformaciones y cambios, se produjo el primer hecho genuinamente social, cultural e histórico para la explicación del enfoque histórico cultural del desarrollo humano.

Surgieron los Homos hábiles, que emplearon un comportamiento específico de naturaleza tecnológica, artesanal y cultural, con la producción, con sus propias manos e ideas, de emplear una herramienta gruesa y más dura (piedra), que permitieron la fragmentación de otra piedra más moldeable

(sílice), que a su vez les permitió la fabricación u obtención de un medio con el filo necesario para crear las condiciones que contribuyeran a una mejor adaptación.

Surge de esta manera, el instrumento cultural y tecnológico que contribuyó al mejoramiento de la subsistencia y adaptación activa de estos Homos y al desarrollo de los procesos sociales, culturales e históricos a partir de ese momento y que caracterizarán a los seres humanos en su formación y desarrollo millones de años después.

Resulta interesante que un antropólogo alemán, Richard Thurnwald 1869-1954, citado por Vygotski y Luria, haya dicho que el surgimiento de los instrumentos auxiliares del quehacer de los homínidos, crearon las condiciones que mejoraron la subsistencia y la adaptación activa a la naturaleza, lo que incentivó en sus poblaciones, el surgimiento de los mitos y ritos que tenían los fines de mejorar las precipitaciones de la lluvia, la fertilidad de la tierra, una buena vida después de la muerte, etc. (Vygotski; Luria, 1996).

O sea que, la experiencia y el sentido que tenía el instrumento material, produjo en lo psicológico de esos homínidos, la posibilidad de una creación solo pensada y creada imaginariamente, de los instrumentos ideales o espirituales a los que se les atribuyo facultades importantes para la subsistencia y la adaptación activa. (Vygotski; Luria, 1996)

Este hecho, si bien para la explicación histórico cultural, es una consecuencia del desarrollo que había alcanzado el Homo hábiles, hasta ese momento, la capacidad definitiva del cerebro humano, no se produce hasta que la producción cultural que este hecho genera, permitiera el desarrollo del Homos sapiens, en el que se consolidaron las características biológicas y culturales necesarias que permitieron el desarrollo esencial de lo social, lo cultural e histórico, y que incluso permitieron que también el desarrollo de los mecanismos biológicos en la ontogenia individual de este ser, fuera también históricamente determinado (Vygotski, 1996, 1995).

La producción de herramientas, luego la producción de objetos para mejorar la subsistencia y además, la producción simbólica de mecanismos para obtener mejores condiciones de trabajo, se constituyeron, sin duda en un hecho social y cultural que comenzó a influir junto con las condiciones físicas y materiales y, las mejoras en el tipo de alimentación, en el desarrollo del cerebro de los homínidos.

Estas explicaciones se refuerzan, cuando en los años 70 del siglo pasado William Greenough y Chang y otros continuadores, por medio de investigaciones experimentales demostraron como el ambiente cultural, educativo y de entrenamientos, garantizaban el mejor desarrollo de las células piramidales y la mielinización de los nervios de las redes neuronales en los seres con hasta dos años de nacido (Greenough, 1975, Chang; Greenough, 1985).

De alguna manera que desconocemos y deberíamos estudiar, este fenómeno es un producto de aquella filogenia y de los progresos sociales, culturales e históricos que se comenzaron a generar a lo largo del desarrollo evolutivo.

Pero, además de este hecho, cuando hacemos un análisis de cómo fue creciendo el cerebro en los homínidos, comparándolo con los antropoides que se mantuvieron con el linaje aportado a partir del Australopitecos, se observa un crecimiento descomunal en los homínidos con la condición esencial de que en éstos existía lo cultural e instrumental que mencionamos en los párrafos anteriores, mientras que los nuevos antropoides no desarrollaron más allá su cerebro porque no existió esa condición relativa a la producción de herramientas y su conservación.

Sin dudas esto fue un cambio y una transformación biológica, pero en la que participaron, además, la producción de herramientas materiales y, sus posteriores nuevas producciones, incluyendo a la de naturaleza simbólica y espiritual. La muestra de cómo esto que señalamos debe haber influido en el proceso de desarrollo del cerebro del Homo sapiens, fue la velocidad en la que ocurrieron los cambios de su cerebro, lo que debió haber sido por causas superiores a la mejora de la alimentación, o sea, la influencia de la educación y la producción de instrumentos e incluso obras de arte y los procesos rituales y místicos, entre otros.

Una muestra de esto se aprecia en que el ancestro inicial de la filogenia del ser humano, tenía un cerebro de unos 300 cm³ y que éste aumentó su volumen en el Australopitecos, en unos 10 millones de años, solo en aproximadamente de unas 400 cm³. Sin embargo, a partir de este crecimiento y desarrollo en los homínidos comenzó a crecer el cerebro de esos 400 a 600 cm³ y a partir de este momento el crecimiento fue: el Homo erectus con unos 1000 cm³ y el Homo sapiens con definitivamente 1400 cm³. (Gould; Tould, 1994, p. 169)

Un dato sumamente interesante, que parece ser un efecto de la selección natural, que en realidad es la selección de la naturaleza, es que el Homo neanderthalensis², que tenía un cerebro de mayor volumen en cm³, no consiguió predominar en relación con el Homo sapiens, porque según los estudios realizados, que aun no son acabados, no poseía todas las condiciones biológicas necesarias, que les permitiera una adaptación permanentemente a las condiciones de vida y por ello desapareció.

Todo esto que refiero fundamenta, lo que Vygotski (1996, 1995), puntualiza, que además de no repetirse la filogenia en la ontogenia, el desarrollo individual del ser humano se produce por medio de la unidad e interrelación, desde el nacimiento, entre lo biológico, y los procesos ambientales que incluyen a los procesos sociales y cultural que tienen una base histórica.

Este análisis es el que me sirve de base, desde estos procesos evolutivos, para descartar el papel del determinismo biológico que se emplea como explicación del desarrollo psíquico humano a partir de las ideas creacionistas, preformistas y las que las sustituyen, tales como: el animismo, el vitalismo, las fuerzas vitales, los procesos químicos y bioquímicos de las células y lo genómico, independientemente de las condiciones ambientales.

El aspecto esencial en el que insistiré es que, en todo el desarrollo psicológico del ser humano, la unidad y movimiento dinámico producto de la relación entre lo biológico y lo cultural, que es social e histórico, es la condición dialéctica y compleja que produce el desarrollo de las funciones psíquicas culturales y con ellas los sistemas psicológicos internos más complejos del ser vivo humano y que en ningún momento, son producidas solo y directamente por los mecanismos y funciones biológicas *per se*.

De esta manera, pudiéramos resumir que toda la filogenia que se produjo por aproximadamente unos cinco millones de años, en especial, a partir de los últimos dos millones de años, que se ha arraigado por el quehacer cultural e histórico a partir de unos trecientos – setecientos mil años del surgimiento del Homo sapiens, ha creado las condiciones para el salto cualitativo en la ontogenia del desarrollo humano, de modo que este sea de naturaleza cultural, social, histórica y biológica; en consonancia con las condiciones que definitivamente garantizaron este salto cualitativo que se observa, entre la filogenia y la ontogenia de la especie humana y el resto de los seres vivos anteriores a él.

² https://prehistoria.fandom.com/es/wiki/Homo_neanderthalensis acceso 20 de octubre 2024

En este momento quizás sea bueno, intentar explicar la unidad indivisible que se produce entre la filogenia y la ontogenia en el desarrollo y transformación de los seres vivos.

Dada esta premisa esencial, se puede decir que la filogenia es el producto de lo que se produce a lo largo del desarrollo y cambio en un sin número de ontogenias. Bien sean estos cambios y desarrollos producidos de manera gradual, o por cambios bruscos o súbitos.

Estos movimientos muy diferentes nos permiten decir que en la ontogenia se producen los desarrollos individuales en el tiempos de la existencia de una generación y en la filogenia contrariamente y por lo general, se necesita mucho tiempo para que se hagan realidad los cambios y por eso son las ciento de múltiples ontogenias las que contribuyen a que se presenten los cambios en la filogenia de la especie.

Esto que explicamos es una razón esencial por la que la filogenia no se repite en la ontogenia, porque si fuera así, esto reforzaría el carácter biologicista o de repetición automática del desarrollo individual de los seres humanos.

La explicación de cómo se produce la relación compleja y dialéctica entre la filogenia y la ontogenia nos reafirma que los cambios de las especies que se producen en la filogenia son consecuencias de las interrelaciones de los procesos biológicos y los procesos ambientales de naturaleza material o física y en el caso de los seres humanos, además, de los procesos sociales, culturales, históricos y propiamente psicológicos que se producen y se arraigan producto de esos cambios dados por las exigencias que se han producido en cientos de miles de años.

Lo que ocurre en estos dos estrechamente interrelacionados procesos, es que uno, la filogenia, es mucho más lento en la producción y el arraigo de cualidades nuevas y el otro, la ontogenia, los cambios son mas inmediatos, y en su mayoría no se pueden heredar por las generaciones posteriores, cómo si se logra con los productos de la filogenia. Por eso podemos decir que, aunque estos procesos son diferentes, existe una fuerte interrelación entre ellos, constituyendo una unidad, porque el producto de uno es el resultado del otro, pero en diferentes tiempos y producción de resultados y cambios.

En este sentido, también es necesario señalar que los cambios que se producen en la filogenia del resto de las especies, también son una consecuencia

de los procesos graduales o puntuales, siempre de esa interrelación que mencionamos, y, que se presentan en la génesis de dicho proceso evolutivo con la interrelación de esos seres vivos con sus entornos o espacios vitales.

Son precisamente estas transformaciones las que, la selección natural selecciona y garantiza que, a aquellos seres con mejores condiciones para la reproducción y la adaptación, predominen en la naturaleza, dado que son éstos los que han logrado cambiar lo suficiente para ser capaces de una mejor subsistencia.

Cuando se estudia la ontogenia y filogenia del ser humano se presentan las mismas y diversas concepciones biologicistas que han permeado las explicaciones evolutivas y del desarrollo ontogénico de todos los seres vivos.

Esa multiplicidad de fundamentos se ha producido, en buena medida, en diferentes etapas del desarrollo de las ciencias biológicas, por las diferencias en el nivel de conocimiento de las ciencias afines que pueden aportar explicaciones que sustentan las diferentes teorías, consecuencias de las diferencias en las concepciones filosóficas o teóricas y, fundamentos teóricos y metodológicos de partida, sobre la naturaleza y las condiciones ideológicas y políticas de las sociedades de científicos, que las han formulado.

En este sentido, es análogo a lo que ocurre en el caso del estudio específico de la ontogenia o el desarrollo individual del ser humano desde que éste nace, donde ocurre algo análogo a lo que se produce en el estudio de la filogenia. Se asume que el desarrollo en la ontogenia también es generado esencialmente por los mecanismos biológicos y en el mejor de los casos, se señala escuetamente que lo ambiental solo mejora o inhibe el proceso guiado por lo genómico y biológico en general.

Permítanme hacer un breve análisis de estos diversos enfoques en la explicación de la evolución de los seres vivos, de modo que ellas también puedan ser comparadas cuando nos referimos al ser humano y de forma más específica, a su desarrollo ontogénico como sujeto.

El aspecto más controvertido a lo largo de la elaboración de las teorías evolucionista ha sido la fuente de las innumerables variaciones que han tenido lugar desde los ancestros comunes de cada caso y su conformación en diferentes organismos evolucionados, que solo conservan el linaje que los caracterizaba en el inicio.

Por todos es asumido, que para que la evolución se produzca, es necesaria la existencia de variantes que produzcan cambios en los organismos que son sometidos a selección, es decir una diversidad de variantes y modificaciones sobre las cuales, pueda actuar la selección.

Dentro de las alternativas que se han manejado, quizás la más difundida, es el **gradualismo**, (Darwin, 2009) que asume que estas variaciones se han ido produciendo de manera aleatoria, gradual y continua, e intrínseca del propio organismo. A medida que se ha ido avanzando en el estudio, investigación y conocimiento de la dinámica de las bases moleculares de la herencia, estas variaciones se han identificado con pequeñas mutaciones en la molécula del ADN, por cambios directos en su secuencia de bases o por recombinaciones homólogas entre los cromosomas de los gametos parentales. En esta explicación se valoraba el papel del ambiente, en los cambios, como algo extrínseco a los mecanismos genéticos.

Otra explicación es que estos cambios sobre los que debe trabajar la selección natural no son graduales, aunque sí aleatorios, y se producen por reordenamientos drásticos y súbitos en las secuencias de ADN en momentos puntuales del desarrollo del individuo lo que se conoce como **equilibrio puntual intermitente**. (Eldredge; Gould, 1972). En ambos casos, como ya señalamos con la explicación del gradualismo, el papel del ambiente sobre las variaciones se asumía como algo circunstancial del funcionamiento genómico.

Pero esta visión se ha modificado en la actualidad, con el amplio conocimiento de los mecanismos epigenéticos, que demuestran que hay variaciones que, pueden llegar a fijarse a nivel del ADN, y que responden a los efectos directos del ambiente y a la presión selectiva que éste ejerce sobre los organismos, en este caso se cuestiona la aleatoriedad de las variaciones y se refuerza el papel del ambiente en su ocurrencia.

Dentro del análisis de las variaciones hay otros muchos matices que he simplificado en esta explicación, pero en esencia giran entorno al papel de la interrelación del organismo con el ambiente, como la fuente que genera las variaciones que se producen en los organismos y a las formas en que se establecen las interacciones con la selección natural, o sea, en resumen, que los seres vivos hayan obtenido los cambios necesarios que le exige el medio en el que se desenvuelven, para una mejor sobrevivencia o adaptación activa a dicho medio.

Otro elemento que se discute, es cuál es el objeto central del proceso, el individuo o la población, según se asuma uno o el otro, hay que tomar en consideración diferentes elementos que pueden explicar los cambios evolutivos a corto o mas largo plazo, sin dejar de considerar que el desarrollo ontogénico de una población es, en última instancia, producto del desarrollo ontogénico de todos sus individuos.

La explicación que asume la influencia ambiental como fuente de variación y modificación del ADN (bien sea en su secuencia o en su estructura) y generadora de variaciones trasmisibles, está en perfecta concordancia con las explicaciones del enfoque histórico cultural sobre la ontogenia del ser humano, cuando en este se asume el papel de la cultura, que es un producto social e histórico, como la fuente del desarrollo psicológico del ser humano; incluso, insiste en que el desarrollo de los mecanismos biológicos se llega a constituir también, en históricamente determinado.

El problema de otras explicaciones sobre el desarrollo humano, es que niegan que éste sea producto del comportamiento que genera una práctica concreta de las personas en su relación con su ambiente o espacio vital, que puede llegar a generar cambios y transformaciones en la forma de actuar y comportarse del sujeto en formación y desarrollo.

Este no es un proceso de auto organización, porque no se genera en sí mismo, no se estructura solo por medio de mecanismo biológicos internos, sino por medio de la lucha por la subsistencia y la mejor adaptación. Eso nos habla de hasta donde llega lo biológico con sus propiedades psíquicas y fisiológicas, aspectos que han sido estudiados por Cannon, Sherrington y Marañón citados por Vygotski (2004) en su obra sobre el único estudio de las emociones.

Estos estudios que menciono, lo que aportan, es que toda experiencia social y material, por lo tanto, externa al sujeto, genera un estado emocional, que produce un impacto en el organismo y en particular en el cerebro humano, que desencadena los procesos fisiológicos para conformar una respuesta del sujeto que incluyen las experiencias y vivencias aprendidas, sentidas, acumuladas y asumidas por éste, en su constitución como personalidad hasta ese momento.

Como se puede apreciar, todo es producto de una relación compleja conformada por la interrelación entre el ser vivo y su medio, que contribuye

a ir formando o generando aquellos mecanismos necesarios para garantizar la subsistencia. Ésta es una condición esencial que se constituye en un aspecto importante del porqué se produce la evolución de la vida conformando las especies y, el cómo se genera el desarrollo individual del sujeto en la ontogénesis.

Por todo ello, se hace necesario argumentar que los problemas del desarrollo personal de los seres humanos, no son solo y esencialmente, producto de sus mecanismos biológicos, sino, de las condiciones sociales y culturales que no están concebidas y organizadas para que garanticen la mejor formación del ser humano.

Si se dan las condiciones, existe la posibilidad, de que se corrijan y compensen las alteraciones que se pueden presentar cuando el sujeto es portador de algún déficit biológico o alguna insuficiencia en su formación, debida a las dificultades de la educación en la sociedad en la que vive, o de la familia que lo atiende y educa; lo cultural, los procesos sociales y una buena educación, pueden garantizar que el desarrollo se produzca de manera adecuada, por ejemplo, empleando vías alternativas gracias a la flexibilidad que poseen los mecanismos biológicos, que también son un producto de su evolución.

Todo este análisis se hace presente, cuando S.J. Gould³, nos dice de Darwin en relación con la esencia del proceso de la evolución lo siguiente: “[...] una reafirmación de la idea de Darwin de que la evolución es fundamentalmente la historia de la adaptación a ambientes locales”. (Gould, 1984 P. 17; Gould, 2008).

Luego son los ambientes locales, los espacios vitales en el que vive el ser vivo y se desarrolla, los que influyen definitivamente en el complejo y dialéctico proceso, para que en el individuo, se genere lo necesario, que le permita adecuarse a dicho medio. Hoy, tenemos muchos más ejemplos de esos, veamos solo algunos a continuación.

La apreciación de Darwin, como la reafirmación de Gould, nos parece una insistencia en que la selección natural, su función es arraigar, consolidar en los organismos los cambios producidos para lograr la subsistencia, y

³ GOULD, J. S. Dientes de gallina y dedos de caballo, www.librosmaravillosos.com Preparado por Patricio Barros. Colaboración de Sergio Barros, 1984. acceso 10 de diciembre, 2022.

que se forman, esencialmente, por la interrelación entre las variaciones de los organismos y su medio o espacio vital, sean sobre la base de variaciones graduales como destaca Darwin (2009) o por medio del equilibrio puntuado, como lo hacen mucho más tarde Eldredge y Gould, (1972).

De esta forma, hemos querido presentar nuestra visión histórico cultural sobre las situaciones que generan en el organismo los cambios producto de las interacciones entre las variaciones y la selección natural. Los dos hechos en los que deseamos insistir en relación con sus diferencias y su unidad inseparable, aspectos esenciales del proceso filo y ontogenético de la evolución de las especies.

Creo que las explicaciones sobre el proceso de la filogenia y la ontogenia se centran, esencialmente, en la categoría de la selección natural, pero todavía hay muchas discusiones, que parten de diferentes explicaciones, en dependencia de las posiciones biologicista o no, del estudioso, en relación con las características de las variaciones que participan en este proceso sobre las que trabaja la selección natural.

Insisto, mí propósito es destacar en qué y cómo se produce el cambio que se selecciona y permite que el organismo sobreviva y se adapte mejor activamente a las condiciones que el espacio vital le impone. Este proceso de cambio y selección solo existe en una unidad indivisible y solo me detengo en este análisis para destacar los orígenes y fuentes complejas y dialécticas del cambio o transformación. El basamento filosófico lo tenemos en el primer epígrafe del presente trabajo.

En este sentido, tomo ejemplos de un trabajo donde se explica la influencia del clima y de otros factores, en la rápida evolución de diferentes especies⁴. Se dice textualmente en el trabajo:

“Algunos lagartos muy antiguos de Nueva Zelanda, han cambiado, adaptándose ante pequeñísimas variaciones en el clima de la región y son considerados como el animal más rápido en evolucionar de todos los que conocemos”.

“La polilla británica, a su vez, ha evolucionado de la mano de la revolución industrial oscureciéndose para adaptarse a un ambiente con menos luz producto de la contaminación ambiental. Este particular fenómeno cuenta

⁴ PERROS Y GATOS <https://www.infobae.com/perros-y-gatos/> acceso: 6 de febrero de 2023.

con un nombre propio: melanismo industrial. Como tal, sería un buen ejemplo de mutaciones o cambios evolutivos provocados por el ambiente y su relación con el ser humano”.

“Otro increíble ejemplo de esto es la aparición en el sudeste africano de elefantes sin colmillos. El **marfil de sus colmillos** es lo que hace a estos animales blanco deseable de los cazadores. Por supuesto, los elefantes que, por mutación, inicio del fenómeno evolutivo, nacen sin colmillos, la tienen más fácil para poder sobrevivir”.

En última instancia, todos estos eventos son un producto de la selección natural, si no cambian por alguna vía, dejarían de existir, pero este caso es muy, muy evidente. La selección natural solo es una manera de evaluar lo que ocurre en los seres vivos que cambian, para ajustarse al medio para subsistir y adaptarse activamente y eso hicieron los elefantes.

“Otro caso paradigmático de evolución marcada por las actividades humanas es la aparición de los conocidos como “bacalaos de invierno”, que han evolucionado generando resistencia al PCB, un compuesto que, aunque actualmente es prohibido, está todavía presente en el agua del río Hudson, donde habitan estos peces”.

“Finalmente, los **seres humanos** no estamos exentos de observar cambios en nuestra propia especie. Quizás el cambio más notorio haya sido la pérdida de melanina que vivieron las poblaciones humanas que abandonaron África, nuestro continente de origen. Esta adaptación nos permitió desenvolvemos mejor en lugares con menor exposición al sol que la existente en el continente africano”.

Deseo cerrar este epígrafe con el ejemplo de un estudio muy interesante de George Henslow (1835-1925)⁵ a inicios del siglo XX, refiriéndome a que, a pesar del notable éxito de la Síntesis evolutiva moderna⁶ [...] su énfasis en el poder de los genes la llevó a incluir diferentes visiones alrededor del mecanismo [...] de herencia alternativas con sólida evidencia experimental, tal como la herencia de características asociadas con el estrés ambiental en plantas, descrito por George Henslow (1835-1925) a inicios del siglo. (Bowler, 2003).

⁵ <https://www.biodiversitylibrary.org/item/63985#page/8/mode/1up> acceso 6 de octubre 2024

⁶ La analizaremos más adelante en la polémica con la síntesis evolutiva extendida que hoy, desde 2008, un grupo de biólogos sugieren un genoma que se modifica o cambia en la relación con las condiciones ambientales, tal y como se anunció en el estudio del genoma del 2002 y que aun no se adopta de forma general.

Henslow observó que, en plantas sometidas a la aridez, el número de vellosidades foliares aumentaba y se manifestaban a edades más tempranas en comparación con las plantas originales no expuestas (Bowler, 2003; Henslow, 1908).

En todos estos ejemplos anteriores, se presenta otro de los puntos de amplia discusión en el plano evolutivo y es en relación con las características de las variaciones sometidas a selección, pues, aunque de manera mas extendida se analizan como fenómenos azarosos (lentos o súbitos), no obstante, cada día surgen mas evidencias, de que muchos cambios o alteraciones originales se pueden haber producido, de manera dirigida, desde sus inicios por una presión ambiental.

Por último, deseo insistir en lo que señalaremos y que será objeto de nuestro análisis crítico, en relación con el determinismo biológico o biologicismo, presente en algunas teorías evolutivas modernas, que se centran en los mecanismos genómicos, químicos y bioquímicos de las células para explicar, no solo los cambios y transformaciones en la filogenia, sino también, el desarrollo psíquico humano e incluso la personalidad, que se produce en la ontogenia o desarrollo individual y donde, de manera reduccionista, se explican las características de los seres humanos como fijas e inmutables.

Estoy realizando todo este análisis, porque considero que uno de los problemas esenciales en el empleo de la medicalización de los escolares que no aprenden, tiene su origen en la forma en que se concibe y analiza la relación de la filogenia y la ontogenia en el proceso evolutivo e histórico de estas condiciones, existiendo una cierta transposición de las explicaciones analizadas a la forma de abordar el tratamiento o atención de escolares con dificultades en el proceso de enseñanza.

Esto que señalamos, definitivamente niega la necesidad de una excesiva medicalización, que de toda forma no evita el fracaso escolar, porque lo que estos estudiantes necesitan es una buena educación, que teniendo en cuenta y atendiendo debidamente sus posibles características, tal y cómo se recomienda en la Pedagogía desde los tiempos de Comenio (1998) conseguir, buenos aprendizajes y los correspondientes desarrollos que en estas condiciones se producen. (Patto, 1990, Machado; Proença, 2004).

El desarrollo y los inadecuados aprendizajes que el estudiante sufre, son posibles corregirlos y compensarlos por medio de una labor pedagógica con los que no han tenido una consecuente educación para conseguir los

aprendizajes que necesitan. Por eso, no me canso de decir que, desde Quintiliano y Comenio, con la ayuda de Ponce de León, se sabe que todos los niños pueden aprender, incluso los lentos y los que presentan algún tipo de déficit biológico. (Comenio, 1998).

Raíces y expresiones del biologicismo

Desde los inicios, el estudio de la naturaleza del proceso de formación del ser humano se ha basado, esencialmente, en sus mecanismos biológicos, asumiendo que estos responden a hechos y contenidos creados o dados de manera inherente a esos propios procesos.

Esta característica resulta presente hasta nuestros días, donde en el papel funcional de lo genómico predomina la explicación del funcionamiento de los procesos biológicos que convierten a lo psíquico y lo psicológico del ser humano, en un epifenómeno tal y como lo instituyó el positivismo de Comte en su época (Comte, 1934, Coelho, 2005).

No se ha tenido en cuenta a plenitud, el papel de las interrelaciones entre el organismo y el medio ambiente y mucho menos, las condiciones de la vida concreta y real que vive el ser humano, las influencias sociales y culturales que son históricas para explicar el proceso evolutivo, incluso, de los mecanismos biológicos humanos y en especial, del desarrollo individual u ontogenético del sujeto.

Las explicaciones iniciales del funcionamiento biológico fueron esencialmente de carácter creacionistas, luego preformistas, que consideraban que todo nuestro organismo se constituía a partir de un cuerpo minúsculo completamente preformado en el niño al nacer y, más tarde, cuando se descubrió por medio del microscopio, los espermatozoides, se le atribuyó a esta estructura la propiedad de la preformación del ser humano, denominándosele: la teoría del homúnculo. En la esencia de estas explicaciones, sigue existiendo la idea del creacionismo.

En resumen, las estructuras estaban preformadas y, por lo tanto, poseían de manera intrínseca, los mecanismos y las fuerzas necesarios, para conformar las estructuras y su funcionamiento en el sujeto en formación.

Aunque nada se decía del creacionismo, como se puede leer en estudios sobre como se realizaron las explicaciones de la teoría celular, se incluyen las tendencias religiosas de los científicos que la trabajaron, lo que

sugiere una presencia de los ideales creacionistas en las explicaciones de dicha teoría. (Albarrancin, 1982).

Desde los inicios y de conjunto con estas consideraciones, también, se ha impuesto otra tendencia que denominaremos contestataria y que comenzó con Aristóteles, que, si bien en un inicio creyó en el preformismo, más tarde producto de sus observaciones primogénitas en el campo de la biología, descubrió que solo después del nacimiento de los pollos, se desarrollaban, en éste, estructuras que no existían previamente en el embrión, tal y como se postulaba en el preformismo.

O sea, no había estructuras creadas o dadas intrínsecamente, *a priori*, sino que surgían después del nacimiento y por lo tanto se desarrollaban de forma compleja.

A este mecanismo se le denominó epigénesis porque los procesos de formación partían de estructuras más simples o amorfas que se iban transformando o conformando por medio de un proceso de desarrollo, o sea, no estaban dadas o formadas en miniatura desde el principio.

Las explicaciones derivadas de los estudios e investigaciones acerca del fenómeno de la epigénesis, que se iniciaron con Aristóteles, como ya señalé, consiguieron en el siglo XVIII y XIX con Wolff, Pander, Rathke y Baer eliminar definitivamente la justificación creacionista, espontaneista y de autodesarrollo, del mecanismo preformista. En este sentido, se proyectó Aristóteles:

[...] Preguntó Aristóteles, ¿todas las partes del embrión surgen juntas o aparecen en sucesión? ¿Está todo preformado desde el principio, o el desarrollo se parece más al tejido de la red de un pescador? Así definió la controversia entre la preformación y la epigénesis”. Aristóteles favorecía la metáfora del tejido, a la que denominó “epigénesis” (Wolpert 1993, citado por Mikhailov (1997, p. 755).

Esta hipótesis de Aristóteles, se afirmó y enriqueció, con los investigadores mencionados, al explicar que los órganos no estaban dados, ni con el crecimiento aumentaban, ni se hacían más complejos; sino que se desarrollaban a partir de estructuras iniciales que daban lugar en el adulto

a órganos que por su constitución y funciones eran muy diferentes a las estructuras que le daban origen.

De esta manera, estos logros científicos, permitieron que se rechazaran varias interpretaciones que resultaron filosófica y científicamente incorrectas. La primera, fue que no existía ningún homúnculo o un ser humano en miniatura con todo constituido y, en segundo lugar, que es incorrecta la explicación de Ernst Haeckel (1834-1919)⁷ de que los organismos vivos en su ontogenia reproducen los mismos patrones de estructuras que se produjeron en su filogenia, ya que, lo que se produce en la primera, es un proceso de desarrollo de estructuras específicas para cada organismo.

Esta teoría, denominada de la recapitulación, que, además, es considerada fraudulenta, porque se constató, que Haeckel alteró los dibujos de los diferentes embriones empleados por él, para mostrar falsas semejanzas entre las fases de evolución de la filogenia, con el desarrollo de la ontogenia, dibujos sobre los cuales se sustentó la existencia de esta teoría. En este sentido Pennisi, citado por Mikhailov (1997) nos dice:

[...] se publicó en “Science” (Pennisi, 1997) el comentario titulado: “Embriones de Haeckel: Fraude redescubierto”. En el artículo 5 se señala que: “... generaciones de estudiantes de biología pueden haber sido engañadas por el dibujo de embriones publicado hace 123 años por el biólogo alemán Ernst Haeckel. Muestran embriones vertebrados de diferentes animales pasando por etapas idénticas de desarrollo, pero la impresión que dan, de que los embriones son exactamente iguales, es errónea”. El Dr. M. Richardson y sus colegas volvieron a examinar los embriones de las especies que estudió E. Haeckel y demostraron que los embriones se veían “sorprendentemente diferentes”. Además, “Haeckel no solo agregó u omitió características, sino que también alteró la escala para exagerar las similitudes entre las especies, incluso cuando había diferencias de tamaño de 10 veces (ver, Pennisi, 1997). (Mikhailov, 1997, 579).

⁷ <https://metode.es/revistas-metode/dossiers/haeckel-vida-obra-e-ideologia.html> acceso 20 de octubre 2024

Esto que ocurrió en Alemania, realizado por un biólogo, es análogo a lo que casi un siglo después, hace el psicólogo Burt en Inglaterra (Gould, 1997), para demostrar que el desarrollo de la inteligencia era innato, producido por la información genética y no por los procesos sociales, culturales y educativos, como posteriormente señalaron Vygotski y Piaget. (Vygotski, 1996; Piaget, 1996).

Recuerdo en este momento, porque la comparación es importante, que Vygotski en varios momentos de su obra, insiste en que las psicologías tradicionales, de las que él partió para elaborar sus explicaciones, pero sometiéndolas a crítica y superando lo incorrecto, todavía las guían, los residuos de preformismo o espiritualismo en sus concepciones (Vygotski, 1995).

Este autor, superando lo que rige en las psicologías tradicionales, señala, que el desarrollo psíquico humano, es cualitativamente diferente al desarrollo del psiquismo de los seres vivos anteriores, porque no está dado y no lo rigen solo los procesos instintivos de naturaleza biológica, sino que son esencialmente producto de la unidad indisoluble de los mecanismos biológicos y el desarrollo cultural, que de hecho es también social e histórico (Vygotski, 1995, 1996).

En este proceso ocurre, según Galperín (1988), que en el ser humano, los procesos instintivos se han debilitado como consecuencia, posiblemente, del proceso social y cultural que se produce en esta filogenia, y por ello, es el aprendizaje y el desarrollo de nuevas estructuras, comportamientos específicos para realizar una u otra labor, como señala Vygotski, las que se emplean, para que las funciones psíquicas de los inicios se vayan transformado en funciones psíquicas superiores propias de los seres humanos pero de naturaleza cultural, para que el sujeto en desarrollo, las pueda dominar según sus necesidades y voluntad, y, de forma muy diferentes a como ellas funcionan en el nacimiento.

Es por este análisis que hago, que Vygotski dice que: *“La cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre”*. (Vygotski, 1995, p. 152).

Todavía en los momentos históricos de estos estudios sobre la embriología en siglo XVIII y XIX, no había un conocimiento de los genes y de los procesos que internamente, podían explicar las determinantes que han de producir esos procesos epigénicos que se vienen conociendo desde Aristóteles.

O sea, existía un conocimiento, que permitía una descripción de dichos procesos, pero aun no había una explicación esencial y objetiva de las causas y mecanismos que producían dicho desarrollo.

Es decir, pudieron refutar el preformismo, pero no, explicar las causas concretas y reales que permitían que se desarrollaran dichos órganos, a partir de estructuras iniciales diferentes, los órganos complejos que garantizaban el proceso de la vida del sujeto.

La ausencia de esta explicación científica y de contenido filosófico, hace que filósofos como Kant, con sus concepciones abstraccionistas e idealistas, que además reprimía cualquier intento de contradecirlas, como sucedió con Dietrich Tiedemann (S/F), fundamentara la existencia de fuerzas vitales dadas intrínsecamente por los procesos biológicos, producto de la propiedad animistas y vitalistas de estos mecanismos, regresando así, a lo que Vygotski (1996), después llamó, residuos de preformismo.

Este es un ejemplo histórico, de cómo el determinismo biológico continuaba prevaleciendo, no obstante, las evidencias que se mostraban, sobre la posible y compleja relación entre los procesos biológicos y los que se producían en las también determinantes, condiciones concretas y reales de la vida de las personas, pero, de naturaleza social cultural e históricas.

Era una muestra, en definitiva, de lo que puede ocurrir cuando no existe una constatación científica o incluso filosófica compleja, integral y dialéctica de los procesos que se producen en la naturaleza y sus productos. Lo que pretendemos mostrar en los epígrafes que encabezan este escrito.

Esta es la razón, por la que refiero en este trabajo sobre el biologicismo y sus bases, en el proceso de la medicalización, la oposición y la resistencia que representó el trabajo de Dietrich Tiedemann a la concepción de Kant en 1771, que incluso teniendo en cuenta la historia de la psicología como ciencias, resulta ser, posiblemente el primer intento de explicar el papel de lo social y lo cultural que conocemos, en el proceso de los aprendizajes y del desarrollo cultural, social e histórico de la psiquis humana.

Destaco incluso en este análisis, las consideraciones sobre este tema que hace Juan Delval (1988) un piagetiano que reconoce estos importantes aportes, no obstante, sus posturas ontológicas y gnoseológicas diferentes sobre el problema que nos ocupa.

Definitivamente Dietrich Tiedemann (1748-1803) en 1771, oponiéndose al mecanismo de la fuerza vital innata que propone Kant, realizó una investigación longitudinal de dos años que mostró, como el desarrollo de su hijo Federico, era un producto de las relaciones entre éste y los adultos que lo atendían, cuidaban, alimentaban y educaban.

También, como otro ejemplo del debate entre el determinismo biológico y el papel de las condiciones sociales y culturales en el desarrollo del ser humano, contrapongo este análisis primigenio de Tiedemann, con lo que realizó William Preyer (1841-1897) (Preyer, 1908), un siglo después, sobre el desarrollo de naturaleza biológica e innata de los niños. Preyer es considerado el iniciador de la psicología del desarrollo en la Psicología.

Este trabajo de Tiedemann (S/F) resulta ser otro ejemplo, de estudios que procuraban otro tipo de explicación más ajustada a las múltiples y diversas determinaciones que influían en el proceso del desarrollo psicológico del ser humano; no obstante, el predominio de las ideas biologicistas e innatistas de su época.

Por estas razones es que destaco en mi libro *La persona en el enfoque histórico cultural*, como una labor pionera y contestataria de estos esfuerzos, frente a lo inadecuado de no considerar lo cultural y lo social, como parte estructural y transformadora de las múltiples determinaciones que rigen el proceso del desarrollo psíquico humano, lo que garantizó el salto cualitativo en la filogenia de los seres humanos. (Arias Beatón, 2005, 2017).

En resumen, el avance que generan los estudios, mas recientes, sobre la epigenética como explicación del desarrollo epigénico, le da un golpe esencial al preformismo, que fue la primera explicación biologicista con estatus filosófico y científico que, a mi juicio, pretendió sustituir, las concepciones creacionistas reflejadas en los escritos históricos que conforman la Biblia y el mito que nos muestra Platón en su libro: *Diálogo. IV República*. (Platón, 1988).

El mito que le describe Sócrates a Glaucon por medio de Platón, muestra tanto la presencia de las ideas creacionistas de las personas, como la explicación ideológica, que confirman que, ya en esa época, el creacionismo del ser humano, comprendía la conformación *a priori* de las funciones sociales de los individuos, tanto los gobernantes y explotadores, como los explotados y productores de las riquezas para las autoridades privilegiadas.

Sin duda el escrito de Platón devela una de las características importante del papel del biologicismo en cualquiera de sus etapas. Es la función ideológica y política que esto posee hasta nuestros días.

Sirva para esto, el siguiente pasaje escrito por él, donde se puede apreciar la naturaleza ideológica y política de este creacionismo en relación

con la estructuración de la jerarquía social y la organización de la sociedad en clases o grupos de poder y de explotación.

Dice Platón colocando en el discurso y preocupación de Sócrates lo siguiente:

- Bien, lo contaré; aunque no sé hasta dónde llegará mi audacia ni a qué palabras recurriré para expresarme y para intentar persuadir, primeramente, a los gobernantes y a los militares y después a los demás ciudadanos, de modo que crean que lo que les hemos enseñado y les hemos inculcado por medio de la educación eran todas cosas que imaginaba (...).

- (...) No era en vano que tenías escrúpulo en contar la mentira.

- Y era muy natural. No obstante. Escuchar lo que resta por contar del mito. Cuando les narremos a sus destinatarios la leyenda, les diremos: Vosotros, todos cuantos habitáis en el Estado, sois hermanos. Pero el dios que los modeló puso oro en la mezcla con que se generaron cuantos de vosotros son capaces de gobernar, por lo cual son los que más valen; plata, en cambio, en la de los guardias, y hierro y bronce en las de los labradores y demás artesanos. Puesto que todos sois congéneres, la mayoría de las veces engendraréis hijos semejantes a vosotros mismos, pero puede darse el caso de que de un hombre de oro haya engendrado un hijo de plata, o de uno de plata uno de oro, y de modo análogo entre los hombres diversos. (Platón, 1988, p. 198).

Este fragmento del libro de Platón: Diálogos IV Republica (1988), nos muestra desde cuándo y cómo la naturaleza humana cree en la predeterminación de nuestra existencia, sobre todo para el aquello de realizar funciones de la gobernación y de poder en la sociedad.

Resulta significativo que Stephan Jay Gould, un biólogo que se opuso a las concepciones del determinismo biológico, en su obra “La falsa medida del hombre”, lo emplea en los años 80-90 del siglo pasado, como un ejemplo de la continuidad del biologicismo y nos comenta: “[...] este mito de la Atenas de Sócrates y Platón, hoy se sustituye con el determinismo biológico... (...) Los metales han sido reemplazados por los genes.” (Gould, 1997, p. 42).

Además, nos dice también Gould, valorando la existencia de esta explicación y a los que la asumen: *“Creo tener una comprensión honrada y adecuada de la lógica y de los charlatanes que sostienen los argumentos acerca del determinismo biológico.”* (Gould 1997, p. 17).

Por todas estas concepciones que he analizado, es que planteo que la medicalización que combatimos, no es más que una expresión de que es esencial, como ideología y política, el lucro descomunal que produce que los escolares con los déficit biológicos en la atención y concentración, en el control de sus comportamientos o hiperactividad, o con incapacidad para aprender, sean atendidos por medio de medicamentos, a partir de que se asume el origen biológico de sus males y no de la falta de una educación de calidad que permita una compensación y corrección en su desarrollo psicológico.

Continuando con la génesis del determinismo biológico, al descubrirse las capas germinales y todo el desarrollo que a partir de ellas se generó, se formalizó el mecanismo que negó y superó la explicación, de que toda la constitución del organismo humano estaba preformada, dada o creada, consolidándose así, la idea que, en definitiva, las estructuras y funciones biológicas son desarrolladas o producidas embriológicamente. Apoya esta interpretación el siguiente análisis:

El valor de los avances teóricos de Baer y la variedad de los resultados experimentales obtenidos por él no pueden analizarse completamente en una revisión tan breve. No obstante, deseo destacar un aspecto de su actividad científica que tuvo una influencia significativa en el desarrollo de la investigación embriológica en Rusia. Me refiero a las ideas de Baer sobre la evolución animal y sus estudios en el campo de la embriología comparada. Aplicó el concepto de capas germinales de vertebrados al desarrollo de los invertebrados. Estudiando los procesos de desarrollo embrionario en erizos de mar y crustáceos, escribió que el propósito de su estudio fue probar que los animales metaméricos [como los vertebrados, ATMJ] inician su desarrollo con la formación de la línea primaria ya que se establece una similitud entre estos animales y los vertebrados” (citado de la edición rusa: Baer, 1953). Sin embargo. Baer rechaza las ideas de Haeckel sobre la

recapitulación; reconoce una cierta similitud sólo entre los primeros embriones de diferentes grupos de animales. Critica la llamada “teoría de los paralelismos” y la doctrina de la recapitulación de Haeckel y subraya que embriones tempranos inicialmente similares de varios grupos de animales se vuelven cada vez más diferentes en el curso de su desarrollo.

Además, enfatizó muchas veces que es posible comparar solo embriones tempranos de diferentes grupos de animales, pero no embriones de un tipo con los adultos (o embriones avanzados) de otro. Por esta razón, la “ley de similitud embrionaria” de Baer también se denominó “ley de divergencia embrionaria” (ver, De Baer, 1930: Ivanova-Kazas, 1975, 1992: Dondua, 1994 citados por Mikhailov, 1997, p. 759).

A mi juicio, las explicaciones vitalistas y animistas de naturaleza solo biológica y abstraccionista que aun se manejan, a pesar de los grandes avances alcanzados, son el producto de la falta de un completo conocimiento sobre los mecanismos genéticos (que se comenzaron a estudiar a nivel molecular, a partir de la segunda mitad del siglo XX), el papel de la información que contienen estos mecanismos de la herencia y una determinada postura filosófica e ideológica idealista y determinista biológica, acerca de ello.

Hoy en día, los progresos alcanzados por los estudios del genoma humano, los realizados por autores como Gould, Rose, Lewontin, Kamin, Tobach y otros y los estudios epigenéticos, nos hacen insistir en que los procesos epigénicos del desarrollo embriológico pueden ser explicados, por medio de los mecanismos epigenéticos que desde los años 40 del siglo pasado se vienen estudiando, para confirmar el papel que los contextos, las interrelaciones e interconexiones que se producen entre el proceso de la vida real y concreta del ser humano a todo lo largo de su existencia con los mecanismos fisiológicos, genómicos y biológicos en general, tienen, una papel esencial en la formación de las estructuras y mecanismos biológicos que se constituyen en las bases y la sustentación, conjuntamente, con los procesos psíquico, del desarrollo psicológico superior de estos seres vivos. (Casanova, 2015, 2017; Pedrol, 2015, 2017).

Sobre esto, también realizaré un análisis de cómo se encuentra esta situación en los momentos actuales, donde aun se presentan con mucha fuerza la concepción de que, en el desarrollo humano, son esencialmente los mecanismos biológicos, generados internamente por los procesos físicos, químicos y bioquímico en las células y los tejidos. En este sentido hace unos años atrás, el genetista Crick, uno de los descubridores de la estructura del ADN, nos dice sobre esta concepción predominante, lo siguiente:

La hipótesis revolucionaria es que «usted», sus alegrías y sus penas, sus recuerdos, y sus ambiciones, su propio sentido de la identidad personal y su libre voluntad, no son más que el comportamiento de un vasto conjunto de células nerviosas y de moléculas asociadas (...) «no eres más que un montón de neuronas» (Crick, 2000 p. 3).

Mas adelante nos reafirma:

¿Por qué parece tan sorprendente la hipótesis revolucionaria?

(...) Muchas personas reticentes a aceptar (...) el «enfoque reduccionista»

¿Dónde acaba ese proceso? (Refiriéndose a la explicación reduccionista) Afortunadamente, hay un punto natural de parada, a la escala de los átomos químicos. (Crick, 2000 p. 3).

Y, por último, destacando sus opiniones sobre la psicología dice:

Cuando seguimos la historia de la psicología nos vemos conducidos por un laberinto de opiniones extravagantes, contradicciones y absurdos, entremezclados con algunas verdades. (Thomas Reid citado por Crick, 2000 p. 45).

Cómo se puede apreciar, para este científico estudioso de la genética molecular y la biología en general, los procesos psicológicos, sociales, culturales y educativos, no tienen nada que ver con las alegrías, las penas, los recuerdos, las ambiciones e incluso las identidades personales, para él, todo se puede explicar por medio de los mecanismos celulares.

Incluso, considera que las explicaciones sociales, culturales, educativas y psicológicas son meras opiniones extravagantes, contradictorias y absurdas, aunque existan algunas verdades. Por eso, para los que

piensan como él, la verdadera explicación de que la causa esencial de las dificultades de aprendizajes, el déficit de atención o la regulación y control de la hiperactividad sea una educación sin calidad que no permite atender las características particulares de esos escolares, les resulta imposible, extravagante e inadmisibles.

A partir de la significación de este análisis podemos mirar hacia atrás y encontrar sus raíces en los estudios que, a partir de los logros alcanzados en la embriogénesis, se produjeron en relación con el descubrimiento de las células gracias a la existencia de los primeros microscopios, que incluso, en un inicio, se decía que deformaban las imágenes de lo que se observaba. No obstante, al irse mejorando dicha tecnología, se creó la posibilidad de desarrollar la teoría celular, que se constituyó en la base de la explicación de naturaleza biológica del desarrollo de los seres humanos. (Albarrancin, 1982).

El biologicismo, sigue marcando la teoría celular

Hay dos ideas que en la actualidad siguen teniendo sus bases en lo que ya se creía en los tiempos de J.P. Müller y los creadores de la teoría celular: que todo provenía de los procesos internos y que no se establecía una relación estructural y funcional esencial con las condiciones de existencia de los seres vivos.

Müller era un vitalista que atribuía todos los mecanismos de los procesos biológicos a la fuerza vital. Esto seguía la orientación que ya vimos que propuso Kant para solucionar la falta de explicación, de lo que se observada en la epigénesis embrionaria, y aunque superaba la explicación preformista, porque asumía el desarrollo de las estructuras iniciales e indiferenciadas, en órganos pleno de una determinada función en el organismo adulto, se seguía considerando dicho desarrollo solo como un producto de las fuerzas vitales, intrínsecas de los mecanismos biológicos.

El proceso referido a la explicación en base a la fuerza vital, está relacionado con la idea acerca del animismo y el vitalismo que pretendía explicar los procesos del desarrollo netamente biológico en los seres vivos incluido los seres humanos. Johannes Peter Müller empleaba en sus explicaciones este principio que, posteriormente, fue sustituido por el de los procesos físicos, químicos y bioquímicos que se producían en el interior de las células, como parte de la teoría celular que elaboraron Theodor Schwann, un discípulo de Müller y Matthias Jakob Schleiden, un estudioso de las células vegetales. (Albarrancin, 1982; Escarpa Sánchez-Garnica, 2005).

Las funciones vitales de los organismos, a partir de esta teoría, ocurren dentro de las células, o en su entorno inmediato, controladas por sustancias que ellas mismas segregan.

Cada célula es un sistema abierto, que intercambia, selectivamente, materia y energía con su medio, que dispone en su núcleo del ADN, que contiene las informaciones que garantizan directa o indirectamente el funcionamiento de todos los mecanismos biológicos, el cual se constituye, por tanto, en el centro de la actividad y funcionalidad de los procesos biológicos.

De esta forma, se continúa con una explicación determinista biológica por medio de este proceso genómico, que dura hasta nuestros días; no obstante, los datos que muestran que estos procesos también son mediados y afectados por las situaciones ambientales incluyendo las sociales y culturales que forman parte del mecanismo pleno e integral del proceso de desarrollo psíquico de los seres humanos.

En la teoría celular, también se instaura e influye significativamente el biologicismo, en la comprensión de lo que es el ser humano y su papel en la sociedad que se conforma. Una idea científica y central, en su momento, definida por Müller y luego por Brown y James, es que el funcionamiento del cerebro es auto producido y no de carácter reflejo a partir de los estímulos que recibe del contexto concreto y real que rodea al ser vivo.

En el campo de la fisiología de los sentidos, también Müller, en 1820 formuló la teoría de la energía específica de los nervios, en la que afirmaba que cada sensación estaba determinada por la actividad específica de los nervios sensoriales que le servían de medio de transmisión, independientemente de cual fuera el estímulo que causara esa actividad. Esta idea de la psicofísica, sin embargo, se ha demostrado que es incorrecta.

De la misma forma y a pesar de los estudios experimentales acerca de los reflejos condicionados, tenemos también las ideas de Llinás, que afirma en el año 2003 lo siguiente:

“Hace ya algún tiempo propuse una hipótesis de trabajo (Llinás, 1974) relacionada con la idea de Brown, según la cual la función del sistema nervioso central podría operar independientemente, en forma intrínseca, y que la entrada sensorial, más que informar, modularía este sistema semicerrado” (Llinás, 2003 p. 9).

G. Brown (1911, 1914, 1915): “no creía que la médula espinal tuviera una organización fundamentalmente refleja (...) la organización de dicho sistema es autorreferencial y se basa en circuitos neuronales que impulsan la generación de los patrones eléctricos necesarios para el movimiento organizado (...) incluso el movimiento organizado, se genera intrínsecamente sin necesidad de entrada sensorial” (Llinás, 2003 p. 7).

La compleja e incompleta explicación de lo que actúa y ocurre en el interior de la célula, en las sinapsis y en el genoma, o sea, en el conjunto solitario de los mecanismos biológicos, no nos permite aun explicar, de manera integral, este proceso, a no ser por medio de hipótesis que se podrán corroborar a medida que tengamos mas conocimientos y la disposición de muchos científicos de conocer como se forman y desarrollan los diferentes contenidos psíquicos humanos.

Otro ejemplo fehaciente de la existencia de oposición y resistencia al biologicismo es la tradición espinosista, que fundamenta que el pensamiento se desarrolla por medio de las acciones que hacemos en relación con las condiciones de la naturaleza y en interrelación con las demás personas, lo que fue asumido por el materialismo dialéctico e histórico y en particular por Vygotski. (Espinoza, 1980, Vygotski, 1995).

Dadas estas ideas, existen otras interpretaciones que provienen, de los trabajos de Lamarck, que toma el psicólogo estadounidense Baldwin, en las que se apoyó Piaget y por eso él decía aproximadamente: *que las disputas infantiles desarrollaban en los niños los procesos del pensamiento* (Vygotski, 1996, Piaget, 1996).

En definitiva, desde el surgimiento de la teoría celular, la explicación de cualquier fenómeno, por ejemplo, el funcionamiento de la célula, se suele hacer de manera reduccionista, sin tener en cuenta su génesis, la integralidad del proceso y su desarrollo. Este tipo de enfoque si bien puede ser válido para estudiar un mecanismo específico, resulta erróneo o incompleto cuando se quiere dar una explicación integral del fenómeno biológico.

Por ejemplo, cuando se limitan a decir que el funcionamiento de las células depende de un conjunto de procesos bioquímicos y físicos, que incluyen diversas funciones y estructuras celulares, se está afirmando

algo cierto, conocido, producto de múltiples investigaciones realizadas a partir de la segunda mitad del siglo pasado, pero quedan sin explicación cómo se forman, en qué condiciones actúan y cómo se controlan tanto, las moléculas como las estructuras que participan en el funcionamiento celular, esto resulta una simplificación consciente o inconsciente de estos procesos básicos de la vida.

En la formación de esas moléculas y estructuras participan tanto la información genética contenida en el ADN de dichas células, como los múltiples estímulos ambientales que van interactuando a lo todo largo de su desarrollo.

Pongamos un ejemplo, para la formación de una proteína que en la célula puede tener una función estructural o catalítica se requieren una sucesión de pasos, el primero, la formación de su secuencia primaria, debe ser copiada a partir de la información contenida en el ADN pero, para que este proceso se produzca se requiere de la participación de diversos factores, incluidos los que provienen del ambiente, que determinan, cuándo, cuánto y hasta dónde se va a copiar esa secuencia.

Después esa secuencia primaria es sometida a diferentes interacciones, también mediada por factores ambientales, que la depuran hasta dejarla con la secuencia que la célula necesita en concordancia con su etapa de desarrollo y con las condiciones del contexto en que se encuentre, pero en ese momento esa secuencia todavía no es activa; sino que aún debe adoptar una conformación espacial que la hace activa en concordancia con las condiciones de la célula que hemos citado.

Con este ejemplo que es aplicable a todas las proteínas que forman parte de las estructuras o que catalizan los múltiples procesos celulares, quiero precisar que su formación y desarrollo no solo depende de la información contenida en el ADN; sino que es imprescindible el efecto de los estímulos ambientales, tanto internos como externos de las células, para que no solo su formación se lleve a cabo, sino también en la forma, en el momento y en la magnitud que la célula lo necesite.

Incluso esta explicación resulta muy importante para comprender los cambios que el funcionamiento celular va sufriendo a lo largo de la vida, sin que necesariamente cambie la información a nivel de la secuencia del ADN; debido a los cambios en las condiciones ambientalista y al deterioro de las estructuras existentes.

De todas formas y a pesar de estos conocimientos que se poseen, continúan prevaleciendo en los estudios del desarrollo humano, las concepciones que se sistematizan a inicio del siglo XX en la llamada síntesis evolutiva moderna, se continúa sin considerar en los mecanismos biológicos, el papel de las interrelaciones del sujeto con su ambiente concreto y real, que incluyen los aspectos sociales y culturales y las interrelaciones con los demás seres humanos mas avanzados que le sirven además de “espejo” y modelo para la apropiación de los comportamientos específicos y las actividades sensoriales propias de los seres humanos.

No es solo que los procesos de formación surjan en el interior de las células, sino que la presencia de situaciones concretas del medio ambiente y la vida real, de la actividad y comunicación, de relaciones interpersonales en la vida real, materiales, sociales y culturales, actúan sobre el sujeto y, entonces ellas producen determinado estado emocional, motivacional y de disposición, que son psíquico en general, y que desencadenan todo el mecanismo hormonal, químico, bioquímico de las células y en definitiva genético y fisiológico, que contribuye a preparar la respuesta comportamental del sujeto a la situación que provocó el estado psíquico inicial (Cannon, citados por Vygotski, 2004).

No es posible que las células, los tejidos y órganos sean solo, los que inicien y generen respuestas sin antes ser desencadenadas por alguna situación concreta que afecte o influya sobre el sujeto, bien sea material, social, cultural, psíquica o espiritual, relacionada con necesidades y deseos de los seres humanos.

Es en esta otra parte del proceso dialéctico y complejo en el que insisto, la que hay que tomar en cuenta para explicar la complejidad de los mecanismos que en definitiva contribuyen e intervienen en los procesos del desarrollo del ser humano y en particular del desarrollo psíquico específico de las personas.

Desarrollo cultural de los procesos psicológicos superiores y sus bases biológicas

De esta manera, es que el enfoque histórico cultural plantea, que las formaciones psicológicas de naturaleza cultural y propias de los seres humanos, o sea, el desarrollo social, cultural e histórico, se constituyen, en la interrelación de los procesos psíquicos y fisiológicos, pero proveniente de

las condiciones concreta de vida y de las relaciones del sujeto en desarrollo con su entornos y las demás personas que lo rodean, lo que permite que los contenidos y medios sociales y culturales presentes en esos procesos, sean procesados por el cerebro, conformándose los sistemas funcionales que sirven de base y sustentación a los procesos psicológicos que se constituyen.

La configuración de un determinado desarrollo se puede generar, esencialmente, cómo consecuencia de la organización y realización de procesos de aprendizajes generados por las personas entre sí y sus relaciones para conseguir determinados fines y deseos. Incluso, aunque este proceso se realice de manera individual, realmente se realiza a partir de todo lo que se ha ido constituyendo al interior de la persona por medio de estos mecanismos sociales y culturales. Este quehacer, aunque es individual, único e irreplicable, su realización, es de naturaleza cultural y social.

Resulta imposible que, el ser humano, aprenda contenidos y medios, en los que no participen otras personas, incluso aunque éstas no estén presentes, pues toda actividad y comunicación, es producto del estudio de determinada teoría, de la experiencia o la explicación que alguien sugiere o muestra, de cómo hacer o reproducir algo creadoramente, pero incentivada por lo que se conoce, se ha estudiado, o se ha compartido porque, es ésta precisamente, la razón por la que, el desarrollo psíquico humano es de naturaleza cultural y por lo tanto, también, social e histórico, de bases y sustentación biológica.

El proceso es personal, único e irreplicable para cada sujeto, pero de origen cultural y social, diríamos colectivo.

Todo este análisis y explicación que se genera en la teoría histórico cultural, se encuentra ausente en los estudios y análisis de las psicologías tradicionales más avanzadas de la actualidad. Estas psicologías suponen o parten, de que todo lo que se desarrolla en el ser humano, es producido y guiado por los mecanismos biológicos, físicos, químicos y bioquímicos que como dicen, los materialistas mecanicistas y el positivismo “es generado” por el cerebro, cuando en realidad, lo que en éste se realiza es el procesamiento y fijación de lo que se produjo, en las condiciones concretas y reales de la vida que realiza y vive el sujeto en su experiencia social y cultural de la que se debe apropiarse.

El no considerar el papel de los procesos sociales y culturales que son históricos en el desarrollo psíquico humano, los lleva a la explicación de que

las dificultades de aprendizaje en los escolares, son consecuencia solo de los procesos biológicos y su patologización y no consecuencia de una educación insuficiente desde el punto de vista social, cultural y humano.

Esta concepción determinista biológica, al concebir que las estructuras y funcionamiento biológico son suficientes para producir el desarrollo psíquico humano, considera innecesario tomar en consideración los contenidos y medios sociales y culturales, y su organización en una educación de calidad, para garantizar el desarrollo emocional, cognitivo y volitivos necesarios y correspondientes al desarrollo humano.

Sin embargo, y con lo que sigue, pretendo insistir en el aspecto ideológico que siempre estará presente en este modo erróneo de pensar, sobre la relación e interconexión entre los procesos psíquicos y biológicos, para generar el desarrollo más pleno del ser humano.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1985), a pesar de no concebir lo cultural y las interacciones interpersonales como estructuralmente determinantes en el desarrollo, en su libro de la Psicogénesis de la escritura, destacan, con una indiscutible razón, que aquellos escolares que provienen de familias lectoras, con uso de revistas e incluso poseedoras de bibliotecas, aprenden a leer y a escribir mejor que sus coetáneos que no tienen estas experiencias en sus hogares.

Entonces, ¿esta evaluación, no nos puede sugerir, la siguiente pregunta? ¿Si a los demás escolares que no poseen estas experiencias, se les garantizara algo análogo, no podrán obtener los mismos resultados?

Si la labor educativa que garantiza la sociedad, se guiara por estos presupuestos, entonces sí contribuiría a disminuir el número de niños que no aprenden o presentan dificultades de aprendizaje, déficit de atención o hiperactividad porque, el desarrollo de una buena educación de contenidos culturales para todos los niños contribuye a ello.

Sobre el desarrollo cultural del ser humano, frente al biologicismo, podemos mencionar, también los siguientes ejemplos e ideas de los pensadores cubanos fundadores de una educación desarrolladora en la que trabajaron en los años finales del siglo XVIII y mediados del XIX y el análisis del enfoque histórico cultural:

Luz y Caballero (2001), sobre la relación entre lo biológico y lo cultural nos dice: *“Aunque el talento sea un don de la naturaleza, puede perfeccionarse con la cultura”*. (p. 68).

José Martí, un pensador y poeta cubano, luchador por la independencia de Cuba del colonialismo español y por evitar el neocolonialismo estadounidense, nos dice de forma literaria, lo siguiente, mostrando su adhesión a la idea de que es la educación la que promueve el desarrollo y en contra, de las tendencias biologicista, que definen hasta hoy que la inteligencia humana es, esencialmente, un producto intrínseco de los mecanismos biológicos del sujeto. Dice Martí:

Cerebro de campesino y de niño. El del niño no tiene estrías.

Cerebro de campesino e ilustrado en la misma edad: los cerebros en la misma edad son iguales; la inteligencia de estos dos aparece distinta; luego no es el cerebro el que hace crecer la inteligencia. (Martí 1975, t. 21, p. 67).

Por lo tanto: “La inteligencia está en nosotros; pero no nos viene de nosotros mismos” (Martí, 1983, p. 136).

Y, por eso, insiste Martí: “Cultivar la inteligencia, hacerla florecer y fructificar: ¿no es eso cumplir con uno de los grandes deberes humano?” (Martí, 1985, t. 2, p. 209).

El ser humano es un producto de la organización incesante y compleja de la materia que ya no responde solo de manera directa a los procesos biológicos e instintivos que caracterizan el desarrollo y la actuación en la naturaleza de los seres vivos anteriores a él, sino el necesario producto de una buena educación que garantice que todos los niños aprendan incluso los lentos y los portadores de déficit biológico, tal y como lo señala las ciencias pedagógicas desde los tiempos de Quintiliano, Vives (1997) y Comenio (1998).

La biología del ser humano, aun más flexible (plástica), que las anteriores, porque influyen en ella los procesos concretos de la vida, entre ellos especialmente, los sociales y los culturales, que modifican las funciones psíquicas iniciales, de naturaleza biológica en, funciones o neoformaciones de naturaleza social, cultural e históricas, dominadas por el sujeto según sus necesidades, intenciones y fines.

En la biología humana, este es un proceso, sumamente complejo, que ha podido producir la evolución del ser humano, a diferencia de lo que se

consiguieron con sus antecesores. No son estructuras biológicas, fragmentadas y fijas e inmutables, como se piensa en las psicologías tradicionales, sino formas de conformar estructuras y sistemas flexibles y ajustados a la complejidad de los procesos sociales y culturales que son cuando el sujeto en desarrollo se los puede apropiarse, por ello las inmensas posibilidades de corregir y compensar los daños y problemas que puedan producir la lentitud en determinados estudiantes, la insuficiente labor educativa de sus educadores y los déficits biológicos que puedan tener.

Es, por esto, que es necesario considerar los procesos sociales y culturales, que son históricos, en una unidad indivisible con los contenidos y mecanismos biológicos, que llegan a transformar, por ejemplo, a las funciones psíquicas superiores, cualitativamente diferentes, a partir de las naturales con las que nace el ser humano.

De esta forma, dichas funciones naturales o biológicas, sin desaparecer, sin dejar de realizar la actividad que les corresponde desde el punto de vista psíquico, como, por ejemplo, la capacidad de orientarse y atender en el medio; se convierten en neoformaciones, cualitativamente diferentes, debido a que, en su proceso de formación como superiores, el sujeto progresivamente podrá ir empleándolas por medio de los comportamientos especiales que se van adquiriendo social y culturalmente; de manera de ir regulando y dominando la actividad de dichas funciones, por medio de esas formas de comportarse de naturaleza social y cultural.

Es de esta forma, en la historia del desarrollo individual u ontogenético, que se van conformando esas funciones como nuevas formaciones en comparación con las que poseían en el momento del nacimiento; las cuales, se emplean según la actividad de las funciones iniciales, que son directas en un inicio, pero, de forma mediadas por las acciones comportamentales de las demás personas con las que se relacionan y los lenguajes (los signos) que se emplean, en estas relaciones y actividades, acorde con las necesidades, intenciones y deseos, del sujeto en desarrollo. Esto que estamos describiendo, no lo pueden conseguir los seres vivos anteriores al ser humano, debido a que su naturaleza, esencialmente, biológica, instintiva y directa no lo permite.

Es este mecanismo cultural que porta lo social y lo cultural, que es histórico, el que permite, que se formen las neoformaciones o estructuras nuevas que generan definitivamente el desarrollo psicológico interno del ser humano.

En este sentido existe la explicación de que la actividad y la comunicación que se consiguen desarrollar en las relaciones sociales, primero con los adultos y coetáneos más avanzados, por el dominio que estos poseen de los contenidos y medios culturales, que le indican o modelan al sujeto en desarrollo, los comportamientos específicos, por ejemplo, para como atender algo, memorizarlo, percibirlo con la ayuda de la descripción verbal o gráfica, denominar algo con la palabra correspondiente y reflexionar, debatir sobre un determinado problema.

Lo que conforma en los niños el deseo y ciertas nociones del como aprender mejor a leer y a escribir en el caso del ejemplo mencionado anteriormente de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, es precisamente que los niños gracias al quehacer de los adultos con ellos, de leerles cuentos o simplemente que los niños vean lo que los adultos hacen cuando escriben o leen, o cuando se dibuja y ven imágenes con significados de lo que hablan, etc., están modelando comportamientos específicos que les permiten al niño ir empleando las actividades de las funciones psíquicas de forma cultural y en función de los deseos y necesidades del adultos y de los niños.

En este tipo de relaciones sociales, la labor formativa y educativa, en un segundo momento, el sujeto en desarrollo que la recibe como en un espejo, emplea esos recursos que se trabajaron conjuntamente con él, a su forma, con los adultos y coetáneos con los que se sigue relacionando y mucho después cuando el sujeto tiene arraigado dichos procedimientos, los utiliza consigo mismo, produciéndose lo que se conoce como la interiorización y la apropiación de dichos recursos o formas de comportarse y resolver los problemas que se les presenten.

En suma, se forman en el sujeto los aprendizajes de cómo emplear esos recursos y formas de comportarse en la vida con la atención, memorización y percepción de naturaleza cultural en las que se han transformado, las funciones psíquicas de los inicios en el nacimiento.

Todo este proceso de desarrollo cultural, social e histórico, que se produce esencial e inicialmente en las edades tempranas y preescolares le permitirán al sujeto, la formación de un comportamiento específico que le facilita emplear las funciones psíquicas superiores a su voluntad, dominándola según sus necesidades y las condiciones concretas que se le presenten. (Andrade, Calejon, Santana 2024). Este proceso debe de consolidarse

definitivamente en la edad de tránsito, en la adolescencia, luego de cursar toda la educación preescolar y escolar básica.

Es de esta manera que se podrá hablar de un escolar con atención y concentración voluntaria, un buen lenguaje articulado, que comprende y materializa sus pensamientos; una memoria voluntaria, una percepción sin el objeto presente, dado por el empleo del lenguaje y un desarrollo del pensamiento conceptual determinado.

En resumen, que consiga desarrollar un determinado dominio de su propia conducta, a partir de la adquisición el lenguaje hablado y de su empleo para perfeccionar y controlar sus acciones con los objetos, el dibujo y el juego, entre otras actividades.

Este análisis y explicación que hacemos, responde a lo que Vygotski desde sus fundamentos históricos culturales, que tienen una base materialista dialéctica e histórica, nos brinda en la siguiente explicación esencial:

La psicología dialéctica parte ante todo de la unidad de los procesos psíquicos y fisiológicos. Para la psicología dialéctica la psique no es, [...], sino, una parte de la propia naturaleza, ligada directamente a las funciones de la materia altamente organizada de nuestro cerebro. Al igual que el resto de la naturaleza, no ha sido creada, sino que ha surgido en un proceso de desarrollo. Sus formas embrionarias están presentes desde el principio: en la propia célula viva se mantienen las propiedades de cambiar bajo la influencia de acciones externas y de reaccionar a ellas. (Vygotski, 1991, pp. 99-100).

[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Es un hecho fundamental y cada página de la psicología del hombre primitivo que estudia el desarrollo psicológico cultural en su forma pura, aislada, nos convence de ello. En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.

(Vygotski, 1995, p. 34).

“La cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre”.

(Vygotski, 1995, p. 152).

En este momento me gustaría destacar que, no obstante, el enfoque histórico cultural insistir en su crítica al determinismo biológico, o a lo que se le llama de, residuos de preformismo, al igual que lo vemos en la actualidad en autores como: S.J. Gould, S. Rose, L. Kamin, E. Tobach, R. Lewontin, entre otros, considera, que dichos mecanismos biológicos, y esencialmente los fisiológico en particular, son una condición clave para la formación de los procesos psicológicos del ser humano. Tal y como se explica en las referencias mencionadas y tiene su fundamento filosófico esencial en el primer epígrafe de este trabajo.

No es que los estados emocionales, como fenómenos y procesos psíquicos, se produzcan por las reacciones fisiológicas, como creían James y Lange siguiendo las concepciones biologicistas de Descartes, sino que, son esos estados emocionales, cognitivos y volitivos, los que, por una realidad concreta dada, producen o generan y desencadenan los procesos fisiológicos que preparan la respuesta del sujeto a la situación concreta y real que se vivió por parte del sujeto y, que generó, el estado emocional o psíquico en general. (Vygotski, 2004).

Este análisis, le permite decir a Vygotski (1995), que los mecanismos biológicos, en el caso de los seres humanos, al ser afectados en su desarrollo y constitución por las influencias de los procesos sociales y culturales que son históricos, son también históricamente determinados. Por eso este autor nos dice lo que reza en los epígrafes de este trabajo o resúmenes y en las referencias anteriores.

Ideología y conocimientos científicos, una interrelación negada

La naturaleza del biologicismo o determinismo biológico como le llamamos hoy, ha devenido en un proceso esencialmente ideológico, pero, él es también y sobre todo una consecuencia del desconocimiento, de la especulación y de la necesidad de producir una explicación sobre el proceso del desarrollo humano y sus causas específicas, mediatizada por las concepciones ideológicas que predominan.

Todo esto que señalo, ha producido el gran problema que no se reconoce y en lo que influyó algo Darwin, cuando no logró decir con claridad que el desarrollo humano, es cualitativamente diferente al que se produce en las especies de seres vivos anteriores al ser humano.

Darwin influyó al decir, que las diferencias entre los seres vivos anteriores y los seres humanos eran apenas cuantitativas y no cualitativas, no obstante, dejarnos estas dos grandes interrogantes: “*Si la miseria de nuestros pobres no es causada por las leyes de la naturaleza, sino por nuestras instituciones, cuán grande es nuestro pecado*” (Charles Darwin, citado por Gould, 1997, Presentación) y la segunda, que es aun más significativa a los efectos de lo que decimos del salto cualitativo en el desarrollo humano. Dice Darwin:

Los habitantes de la Tierra del Fuego son contados entre los salvajes más inferiores; pero siempre he quedado sorprendido al ver cómo tres de ellos, a bordo del “Beagle” que habían vivido algunos años en Inglaterra y hablaban algo de inglés, se parecían a nosotros por su disposición y por casi todas nuestras facultades mentales (Darwin, S/F p. 16). El Origen de Hombre Obras famosas, Habana, Cuba; pág. 16).

Podemos decir, en resumen, que el problema medular en la explicación biológica del desarrollo humano, entra en severas contradicciones cuando se le excluye la explicación de la interconexión esencial que existe entre las estructuras y sus funciones en el plano interno del organismo vivo, con su inseparable unidad, las condiciones externas o el medio ambiental, que de una u otra forma, también tienen que ver con la subsistencia del ser humano de manera esencial y su desarrollo social, cultural y psicológico.

Este proceso, que presenta una gran dificultad para estudiarlo, desde el punto de vista científico y se complica, aun más, cuando existen las tendencias en los seres humanos a falsear las ideas acerca de la explicación de los fenómenos.

Cuando la explicación biológica se convierte en la razón de la existencia de la organización de la explotación del hombre por el hombre, la correcta explicación demora en surgir. Y, es ese el problema mayor que seguimos viviendo en nuestro mundo.

El problema de la medicalización de los escolares que no aprenden, por otras múltiples razones incluidas en el marco de esa explotación que mencionamos, es una expresión de las contradicciones históricas acumuladas y el desarrollo tecnológico y cultural de la medicina, que convierte sus avances culturales en una forma de lucrar y entonces, el fenómeno de las dificultades de aprendizajes, se convierte en una de las vías más lucrativas que hay que mantener, para obtener el capital deseado. Este fetiche ocurre con otros muchos aspectos de la sociedad, que tergiversan el sano, humano y ético empleo de la tecnología, que se supone que es para hacer el bien al ser humano.

Nos hemos propuesto en este escrito, mostrar cómo ese proceso se ha ido presentando históricamente, develando la complejidad y dialéctica que ha tenido en milenios, lo que nos permitirá superarlas al mostrar y explicar su esencia. Develar que ese fenómeno, ha tenido una visión abstraccionista, mecanicista, fragmentada e idealista, como consecuencia de las tendencias a la formación de ideas falsas dada la ideología que las ha producido, como destacan Marx y Engels (1974) en uno de los epígrafes.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, siempre han existido oposición y resistencia a los fundamentos y teorías o explicaciones que se han puesto en prácticas, señal de la necesidad de continuar hurgando en la búsqueda necesaria de un conocimiento más acabado y ajustado a la realidad de los procesos que se estudian.

Lo biológico y lo ambiental en su unidad indivisible

En este sentido me apoyaré en el análisis de dos procesos extremadamente importantes que son productos de lo que exige el quehacer científico en los estudios evolutivos, que han llevado a cuestionar los fundamentos y explicaciones de la síntesis evolutiva moderna y que, de hecho, resultan esenciales para la explicación de cómo se constituye lo biológico humano.

Los dos procesos son los estudios epigenéticos y la propuesta de elaborar una nueva síntesis evolutiva que contenga los progresos que se han dado en las ciencias biológicas en los últimos años. Ambos procesos incluyen la idea esencial que hemos destacado en este trabajo, de develar la imprescindible interrelación de los procesos internos y externos en relación con los mecanismos biológicos.

Por esto, también, deseo hacer un comentario que, responde a una reflexión crítica, sobre las interpretaciones que muchas veces se hacen en los trabajos que aparecen publicados, sobre los estudios vanguardistas y decisivos acerca de la epigenética.

Considero que esos estudios son de gran importancia y humanismo, ya que se realizan con el propósito de conocer, qué hay que mejorar en el contexto social, cultural y educativo en el que vivimos, para prevenir, las alteraciones en los mecanismos biológicos, de origen social y cultural, o sea, producto de las condiciones concretas y reales de vida que afectan el proceso de formación de los seres humanos, para proponer los cambios necesarios y prevenir o evitar que dichos problemas se presenten y dañen los procesos del desarrollo del sujeto.

Me refiero de forma concreta a los análisis en función de nuestras luchas por combatir el proceso de medicalización de la sociedad en la que vivimos. Desde 2003 y 2004 encontramos, en el contexto brasileño, un proceso ejemplar encaminado por investigadores que defienden una Escuela Crítica y una Psicología de la Educación, construida a partir del aporte del enfoque histórico-cultural. Este esfuerzo abarca la formación de docentes, el análisis crítico de las políticas públicas para la educación, considerando las diferentes etapas del proceso de escolarización. (Patto, 1990; Machado, Proença, 2004).

En este sentido, y siguiendo este ejemplo y, desde mi postura ontológica y gnoseológica, resulta una falsedad, desde lo ideológico que nos aliena, el no insistir, en primer orden, en el llegar a tener una buena educación, que genere los buenos aprendizajes y el desarrollo humano correspondiente y solo cuando sea un hecho imposible de conseguirlo por esas vías, hacerlo con ayuda de la clínica y con el empleo de los medicamentos o intervenciones físicas necesarias. La calidad de la educación reduce la medicalización y amplía las oportunidades de inclusión del niño en la cultura alfabetizada (Andrade, Calejon, Santana 2024).

O sea, alerta sobre el hecho de que se trate de depositar, nuevamente, en el funcionamiento de los mecanismos biológicos, las causas, y, por lo tanto, las soluciones, que resultan solo se concentran en la intervención clínica patologizante y en el empleo de medicamentos que no necesariamente solucionan los problemas, sino que los inhiben u ocultan.

El conocimiento de la historia del determinismo biológico y sus múltiples y complejos procesos, nos permite detectar cierta analogía, entre lo que hemos analizado y la situación actual, de resistencia a la aceptación de los resultados del progreso científico objetivo en el estudio de la epigenesis; es que se genera una gran resistencia para abandonar estas posiciones biologicistas, que de manera consciente o inconsciente no les resultan aceptables.

Los estudios epigenéticos, son aquellos que explican los diferentes mecanismos que permiten una expresión diferencial de la información contenida en los genes, en dependencia de las interconexiones e influencias con las condiciones del ambiente.

Por tanto, no son los mecanismos epigenéticos, en sí mismos, los que producen las alteraciones- esto es un rezago de las ideas genómicas y biologicistas, son los procesos de la vida concreta y real que vive el sujeto, la organización social equivocada y no ajustada a las condiciones humanas de vida, las que producen esas nefastas alteraciones biológicas y, con ello el desarrollo del sujeto, por lo tanto, lo que hay que transformar, en una primera opción, son los procesos sociales y culturales que dañan los mecanismos biológicos y que producen las alteraciones del proceso de formación y desarrollo de los seres humanos.

Un ejemplo de eso lo tenemos con el siguiente estudio. Se dice en este trabajo que el abuso sexual y emocional deja “cicatrices moleculares” en el ADN. El abuso infantil puede tener un impacto que va mucho más allá del trauma psicológico hasta el punto de que puede quedar grabado físicamente en el código genético de las víctimas, sugiere un nuevo estudio de investigadores de la Universidad de Harvard (EE.UU.).

(...) La metilación es un proceso mediante el cual se agrega una estructura denominada radical metilo (CH_3) a una cadena de ADN. Las marcas de metilación en el ADN también fueron descritas como “cicatrices moleculares” por algunos expertos, recoge un artículo publicado por The Independent.

(...) El resultado del experimento fue descubrir que los efectos del trauma ‘se imprimieron’ en 12 regiones del ADN de aquellos hombres que habían experimentado diversos tipos de abuso emocional, físico o sexual.

(...) comentó a AFP Nicole Gladish, investigadora en el Departamento de Genética Médica de Harvard⁸.

Este ejemplo además de mostrarnos que son las inadecuadas condiciones sociales y culturales del contexto en el que vive el sujeto, las que dañan las condiciones psicológicas humanas, también nos señalan la necesidad de organizar una sociedad que evite y prevenga estos hechos, porque alteran el desarrollo humano y además, la estructura del ADN de la persona que participa de la conformación de las alteraciones que se producen en el sujeto que las sufre.

Como podemos apreciar, lo que muestra la epigenética, son las vías biológicas que, pueden ser empleadas para que, las condiciones ambientales y sociales se organicen y se conciban de manera más humana, para que puedan obtenerse efectos en el desarrollo de forma más positiva sobre el funcionamiento biológico y psicológico.

Por todo esto es que insisto en que, los logros de la epigenética han de orientarse, en primero lugar, en la prevención de los trastornos genómicos, evitando las condiciones sociales que puedan dañar la existencia de las personas y producir diferentes enfermedades o alteraciones y solo emplear los medicamentos y proceso clínicos, cuando sea necesario y no exista otra opción.

En lo que estoy insistiendo es en priorizar la prevención, por sobre la intervención clínica y la cura de una enfermedad que produce el propio ser humano por la organización social no humana que se impone.

En este sentido recuerdo, una vez más, el importante legado de Charles Darwin que dice: *“Si la miseria de nuestros pobres no es causada por las leyes de la naturaleza, sino por nuestras instituciones, cuán grande es nuestro pecado”* Charles Darwin, citado por Gould, (1997, presentación).

Como resumen de este importante aspecto, deseo insistir en el gran valor que nos brindan los estudios epigenéticos para la educación, el aprendizaje y el desarrollo de naturaleza cultural en el ser humano, dado que nos permitirían comprobar, una vez más, el valor de las explicaciones y de la labor pedagógica de Quintiliano, Vives, Ponce de León, Comenio, Rousseau,

⁸ AddThis Sharing Buttons. Share to Facebook 902 Share to TwitterShare to ImprimirShare to Google+Share to CorreoShare

Pestalozzi, El ejemplo del Enigma de Gaspar Hauser y muchos hechos y ejemplos, más.

Estos promotores de la labor educativa de la mejor calidad posible, sin los conocimientos de los que hoy contamos, fueron efectivos en sus explicaciones y promotores del desarrollo de los estudiantes. Por eso hoy, con los nuevos y más acabados conocimientos, debemos exigir con mayor fuerza los aprendizajes y desarrollos humanos, que se podrían alcanzar en nuestros escolares, insistiendo, en primer lugar, en garantizar una organización y realización de una labor educativa de mucha mayor calidad y de naturaleza cultural y social, que permita que todos los niños puedan aprender y desarrollarse. La causa esencial, como se puede inferir ahora, no es biológica, sino la social, cultural e histórica y eso precisa de otros medios y luchas para eliminarlas.

Un empleo esencial de los productos de los estudios epigenéticos, es organizar sobre la base de lo que es el desarrollo psíquico humano y de los logros de la pedagogía, un proceso de naturaleza social y cultural como muestra el enfoque histórico cultural, para que se garantice la buena educación para todos, que permita, los aprendizajes de calidad y, por ende, los desarrollos correspondientes.

El segundo aspecto de mucho interés que se está produciendo, en pro de ampliar los conocimientos en las ciencias Biológicas, es el relacionado con los cuestionamientos actuales sobre la teoría sintética de la evolución y por ello, este proceso también amerita un análisis de su existencia, los reclamos que hacen, la importancia de esos reclamos y las dificultades que enfrentan en el debate y la aceptación de sus propuestas. Todo ello contribuirá a una mejor comprensión del por qué de nuestras luchas contra la medicalización de los escolares. (Laland et al., 2014).

Resulta sumamente interesante el debate que existe desde el 2008 sobre la necesidad de renovar la teoría evolucionista actual. Pienso que eso se debe a los grandes estudios biológicos y en especial el del genoma humano, el del cerebro, los estudios epigenéticos y los trabajos de Gould, Lewontin, entre otros. Pienso que ese proceso es inevitable y se hará más necesario en la medida que el orden mundial cambie.

La síntesis evolutiva extendida, una de sus denominaciones, a la que le llamaría nueva o dialéctica, sí se acepta, que no será fácil, se constituirá en un

gran éxito, porque representa una superación e inversión de las explicaciones dominantes⁹.

Lo que cambia y se transforma, es el desarrollo que se produce por la interrelación del sujeto en formación, con la naturaleza y su ambiente, que los transforma para seguir subsistiendo y adaptándose mucho más activamente, como parte del sentido que ha tenido siempre la selección natural creada por Darwin.

Por esta razón esencial, dicha teoría, que insiste más en los otros seres vivos, pudiera contribuir más a legitimar y dar cuenta de los cambios que se proponen también para los seres humanos. En lo particular, llego a esta comprensión, precisamente por lo que me aporta el enfoque histórico cultural cuando define el desarrollo de los procesos psicológicos internos como de naturaleza social, cultural e históricos.

No es un proceso de nuevos desarrollos de adentro hacia fuera, sino sobre todo de afuera hacia dentro, empleando lo que se ha constituido a lo interno por el desarrollo que se ha producido, que se seguirá transformado en algo nuevo, pero paso a paso y producto del desarrollo que se va consolidando.

Esta nueva explicación es una antítesis de lo que ha existido desde hace mucho tiempo e indirectamente, estaría responsabilizando a la sociedad, de cometer los daños a la humanidad y contra los seres humanos. Es una forma, también, de reconocer la profecía de Darwin cuando sospecho del daño a la humanidad que podían producir las instituciones que se habían creado y no fueran un producto de la naturaleza.

Una muestra de esas dificultades es que, los opositores al cambio, no se enfrentan directamente, porque saben que los argumentos son sólidos y existen desde hace tiempo, por eso proponen, tendenciosamente, que los cambios que se sugieren, no son necesarios y que todo eso se viene estudiando desde hace mucho tiempo y son importantes, pero no existen elementos suficientes para dejar de considerar el papel de lo genético de manera diferente en la determinación de la evolución. (Wray et al., 2014).

De esta manera, los biólogos opuestos a cualquier cambio, están intentando a toda costa “contentar” a los que están defendiendo la modificación de la teoría evolucionista, insistiéndole, que lo que ellos destacan es importante,

⁹ Altenberg-16 <https://anthrowiki.at/Altenberg-16>. Acceso: 15 agosto 2022.

se ha estudiado mucho por ellos mismos, pero, no es lo más importante, sino que el papel de lo genético y el genoma en el proceso de la evolución y de hecho en el problema del desarrollo humano, es lo que se ha demostrado esencial.

Los biólogos por el cambio, destacan que la explicación que emplea la actual teoría evolucionista hay que invertirla, tomando en consideración las evidencias de que el ambiente tiene un papel más importante en el proceso de lo que se pensaba, en los estudios que se han hecho como el referido a la adaptación de S. J. Gould aunque no se menciona explícitamente, y el papel del ambiente y la educación y entrenamientos en el desarrollo de las estructuras de las células piramidales del cerebro y de múltiples estudios más.

Para estos biólogos que proponen cambios, el esquema es que la interrelación con el ambiente, la actividad y la transformación de los miembros de una población para asegurar su adaptación, es la vía, por la que se arraigan cambios en la expresión génica o en la organización de los genes después de tiempo de estar afectando el proceso, o sea, que se incorporan en la filogenia.

La prueba máxima que me permite decir que los que se oponen al cambio en la teoría evolutiva o del desarrollo humano, lo hacen por un problema ideológico y no científico, empírico o metodológico científico, es por lo que ellos mismos dicen, quizás, sin darse cuenta, o intentando camuflar sus explicaciones, ellos plantean: sobre eso que estos reformista proponen se han hecho importantes estudios, pero aceptar sus propuestas es debilitar la explicación mas importante y decisiva del papel de los genes.

Además, producto de esta creencia sobre la esencia genómica de la evolución, insisten, que lo futuro en este proceso o explicación son los procesos genómicos, de mercado o medicinales, la inteligencia artificial--- Todo lo relacionado con lo biológico y el lucro que todo eso que se menciona implica. Por tanto, es lo ideológico y las políticas que funcionan, lo que se constituye en una traba o imposibilidad muy seria de aceptar las propuestas, incluso el crear un estudio formal de lo que se propone.

La sociedad de explotación, que asume, aunque sea declarado seudocientíficamente, que hay seres superiores a otros y por ellos, más emprendedores y fuertes en la producción de riquezas, sean los que controlen a los débiles o no emprendedores, los que produzcan las riquezas, que se acumulan en unos pocos, mientras que en la mayoría predomina el hambre y

la miseria o la pobreza, no podrán aceptar aquella explicación que los cambios y transformaciones en el desarrollo humano son una consecuencia de las interconexiones entre los seres vivos, la influencia del contexto y sobre todo de la organización de la sociedad.

La realidad es que esas propuestas, serían una sólida base para decir que sí se cambia la sociedad de explotación, por otra donde todos produzcamos riquezas y podamos hacer una distribución más racional y justa, que contribuya a eliminar gran parte de las desgracias humanas que hoy existen y garanticen que el mercado se movilice siempre gracias a los ingresos que toda la población dispone.

Que se podrá mantener una cierta dinámica económica entre producción y adquisición de mercancía o quizás se le pueda denominar riquezas. Esto incluso pudiera ser, existiendo grupos de personas que, por su labor, lleguen a reunir un capital mayor, pero no en detrimento de garantizar que la mayoría que produce las riquezas, tengan lo que tienen que tener para vivir satisfactoriamente y de esta forma, eliminar también la pobreza en todas sus expresiones.

A modo de conclusiones

Lo primero que quiero enfatizar, es que lo psíquico humano no es “segregado” o producido y dado directamente por lo biológico, sino, que esta propiedad de los seres humanos es consecuencia de un proceso complejo y esencialmente dialéctico, de interrelaciones de las condiciones sociales, culturales en las que viven los seres humanos, con la participación indivisible e incuestionable de los mecanismos biológicos (genéticos y fisiológicos).

Así mismo, destacar que el biologicismo o determinismo biológico como se le llama hoy, ha devenido en un proceso esencialmente ideológico, de la necesidad de depender de la explotación del hombre por el hombre, pero también, como consecuencia del desconocimiento, del abstraccionismo arbitrario e idealismo, de la especulación y de la necesidad de producir una explicación sobre el proceso del desarrollo humano y sus causas esenciales. El gran problema es que el desarrollo humano, es cualitativamente diferente al que se produce en las especies de seres vivos anteriores a él.

Un aspecto importante del surgimiento y consolidación del biologicismo y sus restos en la actualidad, es que invariablemente a lo largo de

la historia se han producido contradicciones, antítesis en las explicaciones de los procesos de la naturaleza y de la sociedad y el papel de la existencia de los seres vivos, en especial los seres humanos, ya que no ha dejado de existir una posición contestataria, una resistencia y una explicación diferente a lo que ha sido hasta ahora lo oficial y una verdad camuflada por lo ideológico y político.

Esta última conclusión nos lleva a decir con mucha satisfacción que sobre lo que hemos insistido en este trabajo acerca del develamiento de la génesis e historia del biologicismo, sus causas, consecuencias y posibles soluciones; el mundo y la biología, la psicología, la sociología, la pedagogía y toda la labor de educación y formación de los seres humanos, hoy cuenta con una oposición y resistencia nueva.

La llamada síntesis evolutiva extendida o nueva, que ya existe desde 2008, se acerca increíblemente, en sus concepciones y explicaciones, a lo que nosotros hemos interpretado sobre del fenómeno del biologicismo, desde lo que nos brinda el enfoque histórico cultural, desde hace casi un siglo y una de las primeras explicaciones psicológica que fundamentan el desarrollo psíquico humano, desde una perspectiva social, cultural e histórica al considerar la unidad indisoluble de lo biológico con lo social, cultural e histórico.

Mucho es lo que se necesita seguir investigando, sigamos con detenimiento y criticidad dichos procesos, porque los mecanismos ideológicos y políticos que deforman o alienan lo científico y lo social cultural e histórico, seguirán existiendo hasta que no exista un mundo mejor y humanista, por eso hay que tenerlos en cuenta necesariamente...

REFERENCIAS

ALBARRACÍN T. A. **La teoría celular, paradigma de la biología del siglo XIX.** Acta Hispánica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam. Universitaria. Madrid-3. España. DYNAMIS. Vol. 2, pp. 241 -262. 1982.

ANDRADE E.F; CALEJON L.M. C. SANTANA M.S.R. **Linguagem Escrita na Educação Infantil:** contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a inserção da criança na cultura letrada. Revista Poesis. Tubarão/S.C. Vol. 18. N. 33. Págs. 367 a 385. 2024.

ARIAS BEATÓN, G. **La Persona en el Enfoque Histórico Cultural.** São Paulo, Brasil, Editora Linear B. 2005.

ARIAS BEATON, G. La Biología y una explicación científica diferente en la Psicología. EN: **Problemas teóricos y metodológicos del Enfoque Histórico Cultural.** Volumen I, organizado por: Guillermo Arias Beatón, Marilene Proenca Rebello de Souza y Ana Rosa Casanova Perdomo. Sao Paulo. Editorial Terracota. 2017 pp. 24-32 (Serie Ecos).

BÍBLIA. **La Biblia latinoamericana.** Madrid/Navarra, España. Ediciones Paulinas/ Verbo Divino, 1986.

BOWLER, P.J. **Evolution History of an Idea by Bowler, Peter.** 3rd Edition. California. University of California Press. 2003.

CASANOVA PERDOMO, A. R. **Epigenética:** contenido esencial para comprender el desarrollo psicológico en el hombre. Alternativas cubanas en Psicología. Revista cuatrimestral de la Red cubana de alternativas en Psicología. Volumen 3, Número 7, enero / abril 2015, pp. 53-63.

CASANOVA PERDOMO, A.R. Una Biología para una explicación científica diferente de la Psicología: Epigenética. EN: **Problemas teóricos y metodológicos del Enfoque Histórico Cultural.** Volumen I, organizado por: Guillermo Arias Beatón, Marilene Proenca Rebello de Souza y Ana Rosa Casanova Perdomo. Sao Paulo. Editorial Terracota. 2017 pp. 49-78 (Serie Ecos).

COELHO, R. **Individuo e sociedade na teoria de Augusto Comte.** São Paulo. EDITORA PERSPECTIVA LTDA. 2005.

COMENIO, J.A. **Didáctica Magna.** Octava edición. MÉXICO: EDITORIAL PORRÚA, 1998.

- COMTE, A. **Cours de philosophie positive**. Paris. Alfred Cortes. 1934.
- CRICK, F. **La Búsqueda Científica del Alma**. España. Editorial Debate, 2000.
- CHANG, F. L. Y GREENOUGH, W. (1985) “Synaptic structural correlates of information storage in mammalian nervous systems”, In: Cotman, C. W. **Synaptic plasticity**. New York. The Guilford Press, 335 – 372. 1985.
- DARWIN, C.H. **El Origen del Hombre**. Habana, Cuba, Impresora Mercaderes, S/F.
- DARWIN, C.H, Origen de las especies. Barcelona, España. Austral-Espasa Libros. 2009.
- DELVAL, J; GÓMEZ J.C. **Dietrich Tiedemann: la psicología del niño hace doscientos años**. Madrid, España. Infancia y Aprendizaje, 1988, 41, 9-30.
- ELDRIDGE, N.; GOULD, S.J. **Punctuated Equilibria: An Alternative to Phyletic Gradualism. Models in Paleobiology, Freeman, Cooper and Co., San Francisco, San Francisco., 1972.**
- ESPINOZA, B. **Ética**, demostrada según orden geométrico. Madrid. Ediciones Orbis S.A. 1980.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre. Editorial Artes Medicas, 1985.
- GALPERIN, P. Y. Selección de Lecturas de Psicología de las edades. Tomo III. **El problema de la periodización del desarrollo psíquico**, la relación entre enseñanza y desarrollo. Colectivo de autores del Dpto. de Psicología Infantil y de la Educación. Facultad de Psicología Universidad de La Habana. La Habana, 1988.
- GOULD, S.J. **La falsa medida del hombre**. Editorial Drakontos. Barcelona, España. Crítica Editorial. 1997.
- GOULD, S.J. **Dientes de gallina y dedos de caballo**. Barcelona, Critica Editorial. 2008.
- GOULD, S.L.; TOULD, C.G. **The Animal Mind**, Vol 51, serie Scientific American Library N.Y. 1994, p. 169.
- GREENOUGH, W. **Modificación experimental del cerebro en desarrollo**. Estados Unidos, American Scientist, 63: 37-46, 1975.

HALDANE, J.B.S. **Fact and Faith**. London: London. Watts & Co. 1934

HENSLOW, G. **The heredity of acquired characters in plants**. London, J. Murray, University of Toronto - St. Michael's College (John M. Kelly Library, 1908.

LALAND K, et al. **Does evolutionary theory need a rethink?** Yes, urgently. NATURE | VOL 514 | 9 OCTOBER 2014.

LUZ Y CABALLERO, J. **Obras**. Escritos educativos, Volumen II. La Habana, Cuba, Editorial IMAGEN CONTEMPORÁNEA, 2001.

LLINÁS, R.. **El cerebro y el mito del yo**. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humano. Colombia. Editorial Norma, 2003.

MACHADO A.M.; PROENÇA M. **As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia**. In Proença M; Machado A.M (org.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2004.

MARTÍ, J. **José Martí. Obras Completas**. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales. 1975.

MARTÍ, J. **Otras crónicas de Nueva York**. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales. 1983.

MARTÍ, J. **Obras Completas**. La Habana. Edición Crítica, Centros de Estudios Martianos, 1985.

MARX, C.; ENGELS, F. **La Ideología Alemana**. Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo, Ediciones Grijalbo, S.A. Barcelona 1974.

MIKHAILOV, A.T. **Epigenesis versus preformation**: first chapter of the Russian embryological research. *Int. J. Dev. Biol.* 41: 755-762. Spain. UBC, 1997.

OPARIN A, I. **El origen de la vida**. Madrid España. Ediciones Akal., 2020.

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

PEDROL TROITEIRO, R. **Determinismo biológico vs determinismo mediado en el desarrollo humano**. *Alternativas cubanas en Psicología*. Revista cuatrimestral de la Red cubana de alternativas en Psicología. Volumen 3, Número 7, enero / abril 2015, pp. 42-52.

PEDROL TROITEIRO, R. Una Biología para una explicación científica diferente de la Psicología. Parte I: Expresión de la información génica. EN: **Problemas teóricos y metodológicos del Enfoque Histórico Cultural**. Volumen I, organizado por: Guillermo Arias Beatón, Marilene Proenca Rebello de Souza y Ana Rosa Casanova Perdomo. Sao Paulo. Editorial Terracota. 2017 pp. 33-48 (Serie Ecos).

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Ensaio sobre as relações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis, Brasil. Editorial VOZES. 1996.

PLATÓN. **Diálogo. IV República**. Madrid, España. Editorial Gredos, S.A. 1988.

PREYER, W. **El alma del niño**. Madrid Edit. Daniel Jorro. 1908.

TIEDEMANN, D. **El desarrollo de las facultades espirituales del niño**. Madrid, España. Ediciones de la Lectura, S/F.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. **Estudios sobre a história do comportamento**: O Macaco, o Primitivo e a Criança. Porto Alegre, Brasil. Editora Artes Medicas. 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo I Madrid, España, Editorial Aprendizaje/Visor, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo III. Madrid, España Editorial Aprendizaje/Visor. 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo IV. Madrid, España. Editorial Aprendizaje/Visor, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las Emociones**. *Estudio histórico-psicológico*. Madrid, España, Ediciones Akal, S.A. 2004.

VIGOTSKY, L. S. **Psicología Pedagógica**. Un curso breve. Buenos Aires, Argentina. Aique grupo Editor S.A. 2001.

VIVES, J. L. **Las disciplinas**, Valencia. Artes Gráficas Soler, Ayuntamiento de Valencia, España. 1997.

WRAY, G.A. et. al. **Does evolutionary theory need a rethink?** No, all is well. COMMENT. NATURE | VOL 514 | 9 OCTOBER 2014 Macmillan Publishers Limited. All rights reserved. 2014.

Autores

Apresentação dos Autores

ALACIR VILLA VALLE CRUCES

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora e supervisora de estágios em Instituições de Ensino Superior. Pesquisadora vinculada ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Membro da diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Psicóloga da Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo.

Email: alacircruces@gmail.com

ALONSO BEZERRA DE CARVALHO

Professor livre-docente do Departamento de Didática da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ética e Sociedade – GEPEES

Email: alonso.carvalho@unesp.br

ANA CAROLINA FARIAS FRANCO

Graduação em Psicologia (UFPA). Mestra em Psicologia Social (PPGP/UFPA). Doutora em Educação (PPGED/UFPA), com pesquisa sobre Formação em Psicologia e Educação em Direitos Humanos. Especialista em Educação Especial e Inclusão Socioeducacional. É psicóloga do Instituto Federal do Pará (IFPA) - Campus Ananindeua.

Email: anacarol_franco@yahoo.com.br

ANA MARIA DOS ANJOS CARNEIRO LEÃO

Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal – DMFA. Graduada em Medicina, UFPE. Mestre em Bioquímica, UFPE. Doutorado em Ciências (Bioquímica), Universidade Federal do Paraná - UFPR. Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal do Ceará - UFC. Atua no PPGEC/UFRPE e Rede Nordeste de Ensino (Renoen), Polo UFRPE.

Email: ana.acleao@ufrpe.br

ANDRÉIA MENDES DOS SANTOS

Professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul junto a Escola de Humanidades, nos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) e Ciências Sociais (PPGCSociais) e Curso de Graduação em Pedagogia; e na Escola de Ciências da Saúde e da Vida, Curso de Graduação em Psicologia. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e dos Grupos de Pesquisa “Questões Sociais na Escola” e “Psicologia e Educação”. Coordenadora do Laboratório das Infâncias LabInf. Coordenadora dos Cursos Latu Sensu “Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado”; “Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil” e “Psicologia Escolar e Educacional”. Editora da Revista Educação. Representante da PUCRS no Comitê de Infâncias da Rede Marista. Psicóloga, Mestre e Doutora em Serviço Social (PUCRS). Desenvolve estudos nas temáticas de infâncias, psicologia e educação, desenvolvimento infantil e escola.

Email: andrea.mendes@pucrs.br

ANDREIA VALQUARESMA

Licenciada e doutorada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Atualmente é Professora Auxiliar Convidada na Universidade da Maia, tendo concluído recentemente o pós-doutoramento no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Email: andrea.valquaresma@gmail.com

ANNA MARIA DALMONICO MOSER

Psicóloga pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Especialização em Psicopatologia da infância e da adolescência. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Professora universitária e psicóloga clínica

Email: annamdmoser@gmail.com

ARTHUR ELIAS SILVA SANTOS

Doutor em Psicologia/UFPA(2023). Mestre em Psicologia/UFPA (2016). Possui graduação em Psicologia/UFPA (2013). Licenciado em Música/UEPA (2010). Foi bolsista CAPES no Mestrado. Atualmente é professor do Departamento de Psicologia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e

Psicólogo Clínico. É membro do Grupo Transversalizando: estudo, pesquisa e extensão. Realiza estudos sobre Modos de subjetivação contemporâneos; Psicologia, justiça e políticas públicas; Cidade, cultura e subjetividade; Desenvolvimento e Aprendizagem; Subjetividade, Arte, Filosofia da Diferença e Esquizoanálise.

Email: arthuresssantos@gmail.com

CAMILA SANCHES GUARAGNA

Mestranda no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, processo nº 2022/01950-1. Formada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Bauru. Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) e integrante do grupo de pesquisa do CNPq Psicologia e Escolarização: Políticas Públicas e Atividade Profissional na Perspectiva Histórico-Crítica.

Email: camilaguaragna@usp.br

CARMEM SILVIA ROTONDANO TAVERNA

Psicóloga pela Universidade de Mogi das Cruzes, mestrado em Psicologia pela Universidade São Marcos, doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutorado no mesmo programa. Experiência profissional na área da Psicologia Escolar e Educacional e como docente na Universidade Brasil. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia da PUCSP.

Email: carmentaverna@gmail.com

CRISTIANO HAMANN

Professor na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e em História pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Foi professor na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) nos anos de 2018 a 2020. Tem experiência em Psicologia Social e Institucional, Psicologia

Escolar e Educacional e Psicologia do Trabalho, atuando em pesquisas nas interfaces Educação, Trabalho, Gênero, Sexualidade e Práticas de Consumo.
E-mail: cristiano.hamann@puccs.br

CRISTINA SIMONE DE SOUSA REIS

Graduada em Pedagogia – UFPA e Serviço Social – UNOPAR. ESPECIALISTA em Psicopedagogia (UFRJ) e ESPECIALISTA em Gestão escolar (UEPA), servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Capanema-PA. Mestre em Psicologia-UFPA. Doutoranda em Psicologia-UFPA.

E-mail: cristina.pedagoga@hotmail.com

CYNTIA SANTOS ROLIM

Doutoranda e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Possui graduação em Psicologia pela Universidade da Amazônia (2011). Especialista em Gestão e Planejamento de Políticas Públicas em Serviço Social. Especializanda em Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (UFPA). Possui experiência na área clínica, com atendimentos individuais de crianças, adolescentes e adultos. Tem experiência na área de Psicologia na Educação, Psicologia Social e de Saúde Geral e Mental, com destaque, respectivamente, nas Políticas de Assistência Social (Proteção Social Básica- PSB) e Saúde com ênfase na Política Nacional de Drogas. É conselheira integrante do Conselho Estadual de Direitos de Criança e Adolescente (CEDCA) como representante do Conselho Regional de Psicologia PA/AP- CRP 10. Também é representante no Fórum de Direitos de Criança e Adolescente e do Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-juvenil no estado do Pará.

Email: cyntiarolim@yahoo.com.br

DAIANE GASPARETTO DA SILVA

Graduada em psicologia pela Universidade Federal do Pará, mestra e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará. Especialista em Neuropsicologia. Docente efetiva do Departamento de Psicologia da Universidade do Estado do Pará. Servidora efetiva da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP/PA), no cargo de Psicóloga/Técnica em Gestão Penitenciária. Psicóloga clínica. Docente da Residência Multiprofissional em Saúde - Atenção Integral em Ortopedia e Traumatologia/

UEPA. Integrante do Grupo de Estudos, Ensino, Pesquisa e Extensão Transversalizando. Em 2015, atuou como docente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); entre 2015 e 2017, como professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará; e, de 2019 a 2023, como professora substituta do Departamento de Psicologia da Universidade do Estado do Pará. No período de 2020 a 2022, participou como membro da Comissão Editorial da revista *Psicologia: Ciência e Profissão*. Desde 2022 compõe quadro docente da Escola de Administração Penitenciária do Estado do Pará (EAP). Em exercício como conselheira no Conselho Regional de Psicologia da 10a região (CRP-10) - Pará/Amapá, na presidência da Comissão de Orientação e Ética do XI Plenário (desde 2022), tendo atuado, igualmente, como conselheira do X Plenário (2019-2022).
Artista da cena.

Email: daianegs89@gmail.com

DANIEL CASTRO SILVA

Graduado em Psicologia-UFPA. Mestrando em Psicologia-UFPA.

Email: dancastrors26@gmail.com

DANIELE VASCO SANTOS

Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins/UFT (Campus Miracema). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (PPGP/UFPA). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Pará/UFPA (2002), mestrado em Educação/UFPA (2009) e doutorado em Educação /UFPA (2017). Realiza estudos sobre: Medicalização da Infância e da Educação; Infâncias contemporâneas na Amazônia e no Cerrado; Psicologia, Relações Étnico-Raciais e Modos de Subjetivação; Currículos e modos de subjetivação; Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia do Desenvolvimento. Possui experiência como psicóloga nos campos das políticas públicas de saúde mental e da assistência social, atuando com mulheres, crianças e famílias. Integra o Grupo de estudos, pesquisas, ensino e extensão: Transversalizando, cadastrado no diretório de grupo do CNPQ. Integra o GT ANPEPP de Psicologia e Relações Étnico-Raciais. Vice-Presidente da Regional Norte da ABRAPSO, É associada à Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) , à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e à

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Foi docente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA e na Estácio-SEAMA/Amapá.

Email: vasco.daniele@mail.uft.edu.br

ELENILDE LUCENA DE SOUZA MARTINS

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Pará(2006). Atualmente é PSICÓLOGA da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação do Estado do Pará. Mestranda em Psicologia-UFFPA.

Email: lucenaelenilde@gmail.com

FABIANA DEMARCO

Licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires). Otras experiencias docentes: Universidad de Buenos Aires. Investigadora de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación GCABA. Asignatura: Lógicas Colectivas.

E-mail: fpdemarco@gmail.com

FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Pós-Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP. Professor Associado II do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília/UnB. Compõe a diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional/ABRAPEE (Gestões 2020-2022; 2022-2024). Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT Psicologia e Política Educacional da ANPEPP. Coordena o Grupo de Pesquisas em Psicologia Escolar Crítica e Políticas/PECPol.

Email: fnegreiros@unb.br

FERNANDA FERREIRA CHAVES

Doutoranda no Doutorado Interuniversitário em Psicologia, especialidade em Psicologia da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (ULisboa), em regime de co-tutela no Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, do

Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo (USP), e Psicóloga do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Campo Grande.

Email: ferfchaves@gmail.com

FERNANDA TEIXEIRA DE BARROS NETA

Psicóloga, com pós-doutoramento em curso pela Universidade Federal do Pará no Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGP), doutora em Psicologia Social e Clínica pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPA. Atualmente, psicóloga do Centro de Referência de Saúde do Trabalhador (CEREST). Conselheira dos X e XI Plenário CRP10, estando à frente da Comissão de Orientação e Fiscalização (COF); Participa da Comissão de Gênero do Conselho Regional de Psicologia, CPR10, e do grupo de estudos “Transversalizando”. Tem como temas de interesse discussão sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos, Gênero, Perinatalidade, Saúde Mental, Saúde do Trabalhador, Clínica ampliada.

Email: fernandatbn@gmail.com

FLÁVIA CRISTINA SILVEIRA LEMOS

Graduada em Psicologia-UNESP, Mestre em Psicologia Social-UNESP, Doutora em História Cultural-UNESP, Estágio Pós-doutoral em Estudos da Subjetividade-UFF, Professora Titular de Psicologia Social-UFPA. Bolsista de Produtividade de Pesquisa-CNPQ-PQ2.

Email: flaviacslemos@gmail.com

FORTUNATO PEDRO TALANI DIAMBO

Doutor em Educação. Professor Auxiliar da Universidade Lueji A`Nkonde (ULAN), Angola. Director Geral da Escola Pedagógica da Universidade Lueji A`Nkonde, Angola-África.

Email: fdiambo@outlook.com

FRANCINETI MARIA RODRIGUES CARVALHO

Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Possui graduação em Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (1992), graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (1993). Experiência em

gestão pública, tendo ocupada os cargos de secretária municipal de assistência social Abaetetuba- Pará nos anos de 2001- 2002. Secretaria Municipal de Saúde (2003-2004) e Prefeita Municipal de Abaetetuba (2009-2012/2013-2016/2021 até o momento atual).Docência em Ensino Superior Público, Universidade Federal do Pará (1999-2001). Servidora pública das Fundações Santa Casa de Misericórdia do Pará e do Hospital das Clínicas Gaspar Viana. Email: pma45abaete@outlook.com

GIANE SILVA SANTOS SOUZA

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Fernando Pessoa (Porto.pt) , Mestre em Psicologia Clínica e Social (UFPA); Bacharel em Psicologia e Administração (UNAMA); Licenciatura em Pedagogia (Uninassau), Especialista em Neuropsicologia (Dalmas), Especialista em Terapia Familiar e de Casal (Unama); Psicóloga Clínica, Coordenadora do curso de Psicologia e docente na Universidade da Amazônia (UNAMA) ; Tesoureira do Conselho Regional de Psicologia - 10 Região nas gestões do VIII plenário (2013-2016), IX plenário (2016-2019) e do XI plenário (2022-2025).

Email: gissouza@gmail.com

GUILLERMO ARIAS BEATÓN

Doctorado Ciencias Pedagógicas, Master Psicodrama y procesos grupales, exProfesor Titular Fac. Psicología UH. Trabajó en el perfeccionamiento de la Psicología Educativa, la Educación Especial y colaboró con los de la Educación inicial y preescolar y primaria en el Ministerio de Educación (1971 a 1991). Organizó el Centro de Orientación y Atención Psicológica. Creó y dirigió la Cátedra L.S. Vygotski (Fac. de Psicología UH). Está Jubilado, pero colabora con Universidades y con el CEDEPP en Brasil.

Email: gariasbeaton@gmail.com

HÉLIO ROBERTO BRAUNSTEIN

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP.USP); Pós – Doutor pelo Instituto de Psicologia da USP; Professor Titular da Universidade Paulista – UNIP.

Email: helio.r.braun@gmail.com

HEIDIANY KATRINE SANTOS MORENO

Graduação em Ciências sociais pela Universidade Federal do Pará-UFPA (2009). Atualmente é professora - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEDUC). Tem experiência na área de Sociologia, trabalha com temáticas ligada a gênero e relações étnicas raciais.

Email: heidiany.katrine08@gmail.com

JESSICA LANNE DE SOUZA SILVA IKUMA

Graduação em Psicologia pela Universidade da Amazônia (2016). Mestranda em Psicologia-UFPA. Especialista em Psicologia Jurídica pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (2019). Especializando-se em Psicologia Hospitalar e Psicologia Social. Com experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social. Atuando desde (2016) na Política de Assistência Social, como técnica de Referência do SUAS na Proteção Básica. Atua na Docência, desde (2019) ministrando aula para o curso de Psicologia, Atuando como Coordenadora do curso de Psicologia, da Faculdade Uninorte - Tucuruí e Responsável Técnica pela Clínica Escola “UNIPSI”.

Email: jessicalannesouza@hotmail.com

JOAQUIM LUÍS COIMBRA (*In memorian*)

Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, instituição onde obteve as licenciaturas em Filosofia e Psicologia, área na qual também obteve o doutoramento. Actualmente, é coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Vice-presidente da Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e director do Mestrado em Educação e Formação de Adultos.

JOSÉ ALEJANDRO TASAT

Licenciado. en PsicoLogía (UBA), Doctor en Educación (Untref/Unla). Coordinador adjunto en Lic. en Administración Pública y en Gestión de Políticas Públicas UNTREF. Director del Proyecto de Investigación de Políticas Culturales en Gobiernos Locales del Instituto de Política Cultural Patricio Loizaga de la UNTREF (Universidad de Tres de Febrero), trabaja sobre políticas culturales locales y es docente de la Lic. en Gestión del Arte y la Cultura. Consultor de organismos nacionales e internacionales.

E-mail: jtasat@untref.edu.ar

KARINA HELAINE DE LIMA COELHO

Graduação em Bacharel em Psicologia - Faculdades Integradas Colégio Moderno (1988), graduação em Formação de Psicólogo pela União das Escolas Superiores do Pará (1990), graduação em Licenciada Plena em Psicologia pela Universidade da Amazônia (2001). Pós Graduação em Psicopedagogia , Universidade da Amazônia, UNAMA (1992 - 1994); Especialização em Psicologia da Saúde e Hospitalar, Faculdades Integradas Ipiranga (2012 - 2014) . Pós-Graduação Latu-Senso-Especialização em Educação na Saúde para Preceptores no SUS, Sociedade Beneficente de Senhoras Hospital SÍrio-Libanês de Ensino e Pesquisa (2019-2020). Mestrado em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) pela Universidade Federal do Pará (2005). Foi bolsista CAPES no mestrado. Doutoranda de Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Atua como psicóloga concursada da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará e Psicóloga concursada na Secretaria Executiva de Saúde Pública do Pará. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia da Saúde , Psicologia Hospitalar e Saúde Mental, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde da mulher, gestação de alto risco, humanização, saúde mental, saúde coletiva, educação na saúde. É Preceptora no Programa de Residência Multiprofissional- Saúde Mental/ SESP/SESPA e Programa de Residência Multiprofissional na Saúde da Mulher e da Criança/FSCMPA. Tem experiência nas áreas da Psicologia Social, Saúde e Hospitalar, Saúde Mental e Atenção Psicossocial.

Email: karinahcoelho@outlook.com

LUCIANA BATISTA DA SILVA

Graduada em Psicologia-UNESP, Mestre e Doutora em Psicologia-UNESP.

Email: lubatistapsi@hotmail.com

MANOEL RIBEIRO DE MORAES JÚNIOR

Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Possui Formação em Filosofia (UERJ - 1997) e Teologia (STBSB - 2003), Mestrado em Filosofia (UERJ - 2001) e Doutorado em Ciências da Religião (UMESP - 2010). Concluiu estágios de posdoc em Filosofia (PPGFIL-UERJ. 2013), em Ciências Sociais da Religião (CeSóR/EHESS, 2015, França) e em Antropologia Cultural (PPGS-UFGA, 2019, sob a orientação do Dr. Heraldo Maués). Em 2022 recebeu a Comenda de Direitos Humanos “Paulo Frota” outorgada pela Assembleia

Legislativa do Estado do Pará. É Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará; lidera o Grupo de Pesquisa Religiões, Culturas e Etnias na Amazônia (UEPA/CNPq). Compõe o corpo de pesquisadores do ERCA - Equipe de recherche sur les cosmopolitiques autochtones; pesquisador colaborador no IRCAB/CNRS Institut de recherche en sciences sociales sur la biodiversité Caraïbe-Amériques. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (Universidade do Estado do Pará - PPGCR-UEPA), professor da licenciatura em Ciências da Religião (UEPA), do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA-UFGA). Desde 2024, é Coordenador da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR-ONU/UEPA).

Email: manoelmoraes@uepa.br

MARIA JOSE DA SILVA

Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2021); Mestre de Ensino em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (2014) – Campus Baixada Santista; Pós Graduada em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (2019) Universidade Federal do rio Grande do Norte (UFRN); graduada pela Universidade Católica de Santos, Farmácia (2004), graduada pela Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes, Administração de Empresas (1990); Pesquisadora nos seguintes temas: Medicalização da Educação e da Sociedade, Educação Permanente em Saúde, Assistência Farmacêutica, Saúde Coletiva e Políticas Públicas. Atualmente é Diretora Técnica do Núcleo de Educação Permanente em Saúde do Departamento Regional de Saúde de Santos – Baixada Santista (DRS IV).

Email: majosil@usp.br

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora e Pesquisadora da área de Psicologia Escolar e Educacional. Coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional e da Academia Paulista de Psicologia, Cadeira, no. 02, “Lourenço Filho”. Coordenadora do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: aprendizagens e convivência escolar.

Email: mprdsouz@usp.br

MARCELO RIBEIRO DE MESQUITA

Doutor em Psicologia pelo PPGP/UFPA na linha Psicologia, saúde e sociedade orientado pela Professora doutora Flávia Cristina Silveira Lemos. Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da escola básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará - UFPA. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará e especialização em Tecnologias em educação pela PUC-RJ. Atua profissionalmente como professor de Educação Básica pela Rede Municipal de Educação de Belém e como Especialista em Educação pela Rede Estadual de Educação.

Email: tchelor81@gmail.com

NADJA MARIA ACIOLY-RÉGNIER

Professeure des Universités, Université Claude Bernard Lyon 1, INSPÉ, Lyon, France. EA 4571 – Laboratoire Éducation Cultures Politiques, École Doctorale 485 EPIC. Graduada em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Mestrado em Psicologia Cognitiva, UFPE. Diploma em Estudos Aprofundados (DEA) em Psicologia e Doutorado em Psicologia, Université René Descartes Paris V Sorbonne.

Email: nadja.acioly-regnier@univ-lyon1.fr

PATRÍCIA FURTADO FÉLIX

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (2017). Mestranda em Psicologia-UFPA. Pós-graduanda em Saúde Mental pela FAVENI e Pós-graduanda em Psicologia Hospitalar pela IPOG. Possui interesse pelas áreas da Teoria e Clínica Psicanalítica, Saúde Mental, Psicologia da Saúde e Hospitalar e Infância e Adolescência.

Email: patricia.ffelix@hotmail.com

RACHEL SIQUEIRA DIAS

Possui graduação em Psicologia pela Universidade da Amazônia. Coursou Especialização em Psicologia Clínica - PUC RJ. Residência Multiprofissional em Atenção à Saúde Mental pela Universidade do Estado do Pará - UEPA com atuação na Fundação Estadual Hospital de Clínicas Gaspar Vianna - FHCGV. Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa:

Psicologia, Saúde e Sociedade, doutoranda pela Universidade Federal do Pará UFPA. Tem experiência na área de saúde mental, como psicóloga educacional e atendimento educacional especializado e coordenadora de saúde mental.

Email: rachelsiqueira@gmail.com

RAFAEL SANTOS DE AQUINO

Professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE. Zootecnista e Licenciado em Ciências Biológicas, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Especialista em Agriculture and Life Science, Texas A & M University - TAMU, EUA. Mestrado em Zootecnia e Doutorado em Ensino de Ciências, UFRPE. Doutorado em Science de l'Éducation et de la Formation, Université Lumière Lyon 2, França.

Email: rafael.aquino@ifsertao-pe.edu.br

RAFAELE HABIB SOUZA AQUIME

Psicóloga, Graduada pela Universidade da Amazônia (UNAMA), Pós-Doutoranda, Doutora e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva: da Educação Infantil à Universidade (Estácio). Atuou como Conselheira Titular do Conselho Regional de Psicologia 10 Região, gestão 2016- 2019, sendo membra presidenta da Comissão de Ética (COE). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e ministra disciplinas nos campos da educação, trabalho, organizações, ética e formação docente. Compõe o Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (ACESSAR) da UFRA e coordena o Projeto de Pesquisa Territorialidades e Migração na Amazônia paraense. Também compõe o Grupo de Pesquisa Transversalizando- UFPA.

Email: rafaele.habib@gmail.com

RENATA PLACIDO DIPP

Psicóloga pela Universidade Luterana do Brasil, Doutora em Psicologia Clínica e Doutoranda em Educação na PUCRS. Especialista em Psicologia Escolar e Educacional (Conselho Federal de Psicologia), em Educação Transformadora (PUCRS) e em Gestão Empresarial (FGV). Atua como psicóloga clínica, consultora em psicologia escolar e como professora no Curso de Psicologia da PUCRS, além de coordenar a Especialização em Psicologia Escolar e

Educação da PUCRS Online. Pesquisa campos que associam a interface entre Psicologia, Educação e Psicanálise, Educação Inclusiva e Medicalização da Educação. Colabora com o Instituto de Psicologia da USP e é membro do Membro do Conselho Fiscal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

E-mail: renata.placido@puers.br

RICARDO FRANCELINO

Doutor em Ciências da Educação pela Université Lumière Lyon 2, e em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ética e Sociedade - GEPEES.

Email: ricardo.francelino@unesp.br

ROBENILSON MOURA BARRETO

Psicólogo clínico e social. Psicanalista. Doutorando e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (PPGP-UFGA). Especialista em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Pesquisador do Grupo de Estudos em “Psicologia Humanista e Social” (GEPHS - UFGA) e do grupo de pesquisa “Narrativas, Ancestralidades e Bem-Viver” da (UFGA). Membro fundador da Articulação Nacional de Psicólogas (os) Negras (as) e Pesquisadoras (os) - (ANPSINEP) e Atuante na Coordenação da Região Norte (2012 - 2022). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Membro da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSOS). Ativista do Movimento Nacional de Luta por Moradia - (MNLN). Conselheiro Regional do IX Plenário (2016 - 2019) do Conselho Regional de Psicologia / (Pará/ Amapá) em que atuou como coordenador da comissão de Relações raciais. Conselheiro Federal do XVIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia (Gestão 2019 - 2022). Atuou como Docente na Universidade de Brasília (UnB) pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED). Atualmente docente pelo Centro Universitário Euro-Americano - UNIEURO (Brasília/DF) e pelo Centro Universitário e Faculdade Projeção (UniProjeção). Experiência com Consultoria em Políticas educacionais. Atuação nas Políticas Públicas (Assistência Social, Saúde e Educação com ênfase na educação especial e inclusiva); experiência na atuação de Projetos em Direitos Humanos e Relações Raciais com juventude negra; Grupo de estudos e pesquisa sobre

perversão, sexualidade e Psicanálise; Atuação na Saúde Pública na perspectiva da Saúde Coletiva; Pesquisa em desenvolvimento no campo da Psicologia Social, Relações Raciais, Psicanálise e Mito, Ancestralidade e povos de matriz africana.

Email: robenilsonbarreto@hotmail.com

ROSA SOARES NUNES

Professora Emérita da Universidade do Porto (2020). Investigadora Integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativa, do qual foi membro da Direção. Orientadora de Mestrados, Doutoramentos e Pós-Doutoramentos na FPCEUP. Foi coordenadora de cursos de Mestrado em Ciências da Educação da FPCE da Universidade do Porto e membro das Comissões Científicas dos cursos de Mestrado e de Doutoramento.

Email: rosasoaresnunes@gmail.com

SANDRA MARIA FODRA

Doutoranda no Programa Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Formada em Comunicação Social e História, mestrado em Educação (Currículo) pela PUC-SP e especialização no Ensino de Ética, Valores e Cidadania pela Universidade de São Paulo. Professora e pesquisadora com interesse em escolarização, patologização da educação, convivência escolar e desenvolvimento humano.

Email: sandra.fodra@usp.br

SOFIA CASTANHEIRA PAIS

Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde se licenciou e doutorou. Realizou também nesta universidade a Pós-Graduação em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento com especialização em Intervenção Precoce e Educação Especial em Contexto Pré-Escolar.

Email: sofiapais@fpce.up.pt

SUELI MARQUES FERRAZ

Doutora em Psicologia Sociedade e Saúde - Universidade Federal do Pará - Já Atuou como professora na Faculdade Católica Dom Orione até 2022. Possui Graduação em Psicologia pela Faculdade Católica Dom Orione e

Licenciatura em História pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (2013). Pedagogia pela Centro Universitário de Maringá -Unicessumar. Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Tem experiência na área de História Mestre em Cultura e Território pelo Programa Pós Graduação Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Psicologia-UFPA.

Email: suelimarquespsicologaarg@gmail.com

VALBER LUIZ FARIAS SAMPAIO

Doutor e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) na linha de Psicologia, Sociedade e Saúde. Pós-doutorando em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Gestão e Planejamento de Políticas Públicas em Serviço Social e Especialista em Psicologia Jurídica. Possui graduação em Psicologia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Transversalizando (UFPA). Psicólogo com atuação no âmbito clínico. Atualmente, é docente em cursos de graduação de Psicologia e supervisor de estágio em Psicologia Jurídica e Assistência Social. Foi docente da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Superior de Paragominas (FACESP), na área da Educação. Associado da ABRAPSO desde o ano de 2009 e ex-membro da diretoria da ABRAPSO - Núcleo Belém. Foi conselheiro do Conselho Regional de Psicologia 10 Região PA/AP (CRP 10) na gestão de 2016-2019 e fez parte diretoria na gestão de 2019-2022, sendo representante do CRP 10 na Comissão Nacional de Psicologia na Assistência Social (CONPAS) e foi do Grupo de Trabalho do Conselho Federal de Psicologia (CFP) de Medidas Socioeducativas, onde participou da elaboração da resolução 15/2022. Foi coordenador da Comissão de Psicologia e Políticas Públicas do CRP10 e integrante do GT de Infância e Juventude e Psicologia e Assistência Social, do CRP 10. Foi integrante da Comissão de Ética (COE) do CRP. Atualmente, representa o CRP10 no Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente - CEDCA/PA.

Email: valbersampaio@hotmail.com