



POR UMA EDUCAÇÃO NÃO MEDICALIZADA

Julia Mayra Duarte Alves
Lívia de Rezende Cardoso

RESUMO: Objetivamos mostrar neste artigo como o TDAH (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade) pode ser um ponto de partida para repensarmos nossas expectativas em relação à educação escolar ao colocar em discussão as práticas pedagógicas contemporâneas. O intuito é mostrar a intersecção entre a educação escolar, TDAH e medicalização da infância. Analisamos, a partir das punições, as transformações nas práticas pedagógicas. Observamos que longe de terem sido erradicadas, estas vem ganhando novos contornos com as chamadas pedagogias psicológicas que dão sentido aos diagnósticos como o do TDAH. Observamos também que a escola está no centro do diagnóstico e, ao mesmo tempo, na periferia da produção de conhecimento sobre o transtorno. As professoras vêm tomando o transtorno como algo dado e, conseqüentemente, o uso de medicamentos pelas crianças como necessário e determinante na aprendizagem. Por último, fazemos um convite a imaginação de uma educação não medicalizada que ao invés de dar sentido a diagnósticos como o do TDAH, trabalha com a diferença, que longe de querer ser magna, geral, contratual, deseja se juntar a outras, priorizando a diferença. Uma educação não medicalizada parte da resistência ao diagnóstico do TDAH e de tantos outros supostos transtornos que parecem expressar que no capitalismo tardio não há mais lugar para a infância, para o ócio, para qualquer corpo considerado improdutivo. O que a diferencia das pedagogias psicológicas que vem tentando se instituir nas escolas brasileiras, que encaminham alunos para os diagnósticos dos transtornos é que uma educação não medicalizada coloca em discussão a relação do eu com o outro em seus processos de constituição e que por isso, os projetos, os sucessos e os fracassos educacionais são coletivos.

Palavras-chave: Educação. TDAH. Medicalização.



EDUCAÇÃO E TDAH: VIGIANDO E MEDICANDO

Desde Comênio, os discursos sobre as ideias pedagógicas dão à escola um poder de fogo e de transformação. No entanto, ao contrário de produzir apenas conflagração, a escola, por outro lado, vem apagando as chamas de muitas daquelas pessoas que a frequentam. Professoras com Burnout (SILVA, 2006), crianças com TDAH seriam expressões de uma escola que cansa, que esgota, que adocece.

Peters *et al* (2008) elegem as punições pedagógicas para tecer uma análise sobre a relação entre liberdade e disciplina, temas caros ao projeto moderno de educação que colocam em discussão as boas intenções pedagógicas que escondem seu forte caráter disciplinar e coercitivo.

Voltando à sociedade feudal, os autores mostram que a vara era o símbolo da disciplina do professor de escola, mas que a medida que o mundo medieval começou a se desintegrar, as violências abertas começaram a ser questionadas. As críticas tecidas pela filosofia do Iluminismo começam a tirar a legitimidade da punição física e a argumentar que a dominação do indivíduo e a irracionalidade do poder pedagógico não combinavam com o discurso da liberdade universal e com o direito à conduta racional da vida.

Longe de ter sido afastada das discussões pedagógicas, a punição física e a disciplina apenas passou a tomar contornos racionais. A busca de meios para fazer a punição pedagógica parecer um ato racional e assim tornar-se novamente legítima impulsionará a pedagogia do Iluminismo. Em *Sobre a Pedagogia*, por exemplo, Kant (2011, p. 453-454) discute essa difícil busca das práticas pedagógicas por um suposto equilíbrio entre liberdade e disciplina. Em suas palavras "É preciso habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente sua liberdade".

Os autores concluem que os rituais de punição, antes marcados por situações face a face, foram dissolvidos em uma rede de controle. Métodos novos, mais sofisticados surgem para disfarçar este controle externo. Desse modo, eles questionam se as reformas pedagógicas do início do século XX podem ser lidas como avanços da liberdade. Para eles "Os novos mecanismos de sanção funcionam, em



sua abstração, de maneira mais silenciosa, sustentada e profunda" (PETERS *et al*, 2008, p. 52).

Esta forma de socialização escolar que não precisa de punições face a face se aproxima do que Varela (1999) chama de pedagogias psicológicas. A autora questiona que formas de regulação social e de exercício do poder elas encaminham. Utilizando-se de normas adjetivadas de científicas guiadas pelos estágios de desenvolvimento infantil, estas pedagogias passaram a vigiar a criança a partir de seu desenvolvimento "correto". Com isso, os alunos e até mesmo os professores passam a ter um menor controle sobre a sua aprendizagem. A verdade sobre eles é definitivamente transferida para os mestres, mais ainda para os especialistas. Todos que habitam a escola passam, portanto, a sofrer "um processo de expropriação cada vez mais intenso que constitui a outra face da intensificação de um estatuto de minoria que, além dos cânticos à criatividade, à libertação e a autonomia, supõe dependência e subordinação cada vez maiores" (VARELA, 1999, p. 99).

Coutinho (2010) atenta que até o século XIX não havia de maneira direta uma preocupação com o fracasso escolar, mas sim com o absentismo da escola, a resistência à escolarização, a desobediência às regras escolares, por exemplo. A aprendizagem era estudada pela psicologia infantil e a pedagogia se encarregava dos processos de ensino.

A noção fracasso escolar, segundo ela, parece ter surgido junto às chamadas pedagogias psicológicas e ao conceito de aprendizagem "disseminado especialmente pelo movimento da Escola Nova, que operou com uma virada do discurso educacional, na medida em que deslocou a ênfase nos processos de ensino para os processos de ensino-aprendizagem" (COUTINHO, 2010, p. 34). Em sua pesquisa sobre a emergência da psicopedagogia no Brasil, a autora conclui que esta área, que une a psicologia e a pedagogia em seu nome, seria uma das facetas da privatização dos problemas educacionais ao acentuar a ideia de que o fracasso escolar é algo que se estende, no máximo, à família do aluno, ou melhor, do aluno que também é ao mesmo tempo paciente que tem seu corpo e sua psique dissecada na busca da origem do seu déficit dentro da escola.

É neste contexto que emerge e ganha força o diagnóstico do TDAH e o tratamento eminentemente medicamentoso nos moldes que observamos hoje. Tanto o olhar das professoras como o das médicas passam a não enxergar diretamente a



criança. É a partir dos manuais, a exemplo do DSM (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais), que tanto a relação pedagógica (de maneira indireta) como a clínica irão se estabelecer.

Junto com a família e o médico, a escola passou a iniciar o processo de diagnóstico do TDAH como nos mostra Freitas (2011). A pesquisadora observa que os discursos das professoras sobre o que elas chamam de hiperatividade são carentes tanto de argumentações do campo médico como do pedagógico dando indícios de que se tratam de discursos terceirizados, midiáticos que ocupam um vazio do próprio discurso pedagógico frente às crianças que não param, conforme nomeia a autora.

É assustador observar que a escola está no centro do diagnóstico e, ao mesmo tempo, na periferia da produção de conhecimento sobre o transtorno. É preocupante constatar como as professoras vêm tomando o transtorno como algo dado e, conseqüentemente, o uso de medicamentos pelas crianças como necessário. Na pesquisa de Barbarini (2016) uma diretora escolar afirma que um aluno reprovou devido à falta do tratamento com metilfenidato. Um relatório da ANVISA do ano de 2012 mostra que há uma diminuição do consumo de metilfenidato durante os períodos de férias (janeiro, julho e dezembro). Há, ainda, relatos de que os horários das medicações são pensados a partir dos horários de aula (FIORE, 2005).

Nesse contexto indagamos se é possível falar do TDAH sem levar em consideração as práticas pedagógicas escolares, é possível falar em TDAH sem problematizar o lugar das professoras no processo diagnóstico, o grande número de diagnóstico a partir de 2000 também nos leva a perguntar, é possível falar em TDAH sem fazer referência à contemporaneidade, ao mundo 24/7¹, ao capitalismo tardio (CRARY, 2014) é possível falarmos no fracasso escolar hoje sem relacioná-lo a medicalização?

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde -doença como entrada no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões

¹ Um mundo que demanda que serviços estejam disponíveis vinte e quatro horas por dia durante os sete dias da semana, que desafiam a necessidade de repouso, de pausa do ser humano, problematizado no livro 24/7-capitalismo tardio e os fins do sono (CRARY, 2014).



medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde -doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo. (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p.25).

Fernandes (1997) analisando a relação entre infância e modernidade nos convida a lançarmos um olhar apto a reconhecer na diversidade a singularidade das crianças e não continuarmos enxergando "problemas" na diversidade. Ela atentava no final do século XX à necessidade de precisarmos curar nosso olhar da obediência da razão instrumental que adoeceu o mundo moderno. Para ela, a escola, que já foi pensada como terapia, incapaz de sozinha curar a sociedade acabou também por adoecer. Não teria a escola lutado, até agora, contra aquilo que seria o melhor remédio para a sociedade? Curiosidade, imaginação e fantasia não parecem se relacionar melhor com a possibilidade de produção de conhecimento e mudança do que disciplina, abnegação e obediência?

POR UMA EDUCAÇÃO NÃO MEDICALIZADA

Uma educação não medicalizada se aproxima de uma educação menor (GALLO, 2008, p. 65), uma máquina de resistência, um ato de revolta que tem a sala de aula como trincheira "Uma educação menor é um ato de singularização e militância". Esta educação promove uma política do cotidiano que exerce efeitos sobre as relações sociais. Nela, o ato pedagógico se aproxima mais de uma militância que de uma profecia, pois a educação menor não está preocupada com nenhuma falsa totalidade, nem com a criação de modelos, mas com produção de multiplicidades.

A educação menor inverte a lógica da educação maior que é a "dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder" (GALLO, 2008, p. 64).

A educação maior é uma máquina de controle que produz indivíduos em série. Gallo utiliza o clássico musical *The Wall* do Pink Floyd dirigido por Alan Parker com roteiro de Roger Waters que gravou em nossas memórias a canção *Another brick in the wall*, para ilustrar como funciona esta educação enfatizando que como apenas um tijolo no muro, os estudantes se revoltam e quebram a máquina, mostrando que



o exercício de poder gera resistência e que é preciso refletir criticamente sobre grandes projetos educacionais que se dizem bem-pensados e planejados.

Uma educação não medicalizada se aproxima de uma pedagogia queer (LOURO, 2008) porque ambas remam contra a maré das conformações dos corpos às normas. O ato de assumir o termo queer, que pode ser traduzido como estranho, ridículo, excêntrico é em si um ato de resistência. Realizado inicialmente por um grupo de homossexuais, este ato teve como alvo inicial a heterossexualidade compulsória. Ao recusar qualquer tipo de assimilação e ao não se conformar com a tolerância, este grupo se caracterizou como transgressivo e perturbador.

Louro (2008, p. 40) aponta que as condições que possibilitaram esse movimento vão além da política e da teorização gay e lésbica se localizando dentro do quadro do pós-estruturalismo "[...] a teoria queer pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação". Cabe destacar que a construção discursiva das sexualidades, brilhantemente analisada por Foucault, vai ser fundamental para a teoria queer romper com a lógica binária e com seus efeitos de hierarquia, classificação, dominação e exclusão.

Uma pedagogia queer é efeito de toda uma reviravolta epistemológica no campo pedagógico e questiona centralmente o mais caro binarismo do campo educacional como nos mostra Britzman (1996). Os conhecimentos, precisamente aqueles mais inquestionáveis, passaram a ser vistos não como neutros mas como potentes produtores de ignorância, como vimos aqui no exemplo da professoras sobre o TDAH.

Uma educação não medicalizada parte da resistência ao diagnóstico do TDAH e de tantos outros supostos transtornos que parecem expressar que no capitalismo tardio, no mundo 24/7 (CRARY,2014) não há mais lugar para a infância, para o ócio, para qualquer corpo considerado improdutivo.

Uma educação não medicalizada busca, como mostramos, juntar-se a múltiplas possibilidades de educação já existentes. O que a diferencia da educação que vem tentando se instituir nas escolas brasileiras que encaminham alunos para o diagnóstico do transtorno é que, assim como na queer, coloca em discussão a relação do eu com o "outro" em seus processos de constituição e assim como na educação



menor, "Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também" (GALLO, 2008, p. 69).

Não seriam os alunos diagnosticados com TDAH os arautos da insustentabilidade dos processos educativos contemporâneos de controle? Recorrer a drogas para obter obediência e potência de ensino não é o anúncio do início do fim das próprias escolas?

Aquino (2017, p. 687) alerta que é preciso defender as escolas das pedagogias contemporâneas mostrando que, para isso, se faz necessário um ceticismo vitalista que emana hiperativismo pessimista evocado por Foucault. Longe de querer propor uma contraproposta educativa, Aquino (2017) propõe "imaginar um modo de efetivação do ato docente potente o bastante para fazer frente aos binarismos típicos do discurso pedagógico", como o da inclusão/exclusão, por isso interrompemos a discussão deste artigo com uma desafiante indagação: de que vale a inclusão na escola se ela não constituir resistência?

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio. G. . Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL** , v. 19, n.4, 2017, p. 669-690.

ANVISA- Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. Boletim de Farmacoepidemiologia [periódico na internet]. 2012 [acesso em 12 fev 2018]; 2(2): 1-14. Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigeido_2.pdf

BARBARINI, Tatiana de Andrade. (2016) **A condição da criança hiperativa e desatenta**: um estudo sobre a intervenção psiquiátrica nas formas contemporâneas de inserção social infantil. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun.1996.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COUTINHO, KaryneDias . Psicopedagogia e a produção dos escolares contemporâneos. In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda Montano dos. (Org.).



Educação contemporânea & artes de governar. 1ed. Canoas/RS: ULBRA, 2010, v. , p. 15-36.

CRARY, Jonathan. **24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono.** São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FERNANDES, Heloísa R. Infância e modernidade: a doença do olhar. In: Ghiraldelli Jr, Paulo. **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 61-82.

IORE, M.A. Medicalização do corpo na infância: considerações acerca do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Mnemosine**, v. 1, n. 1, 2005, p. 365-380.

FREITAS, Claudia Rodrigues de. **Corpos que não param:** criança "TDAH" e escola. 2011. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ITABORAHY, Claudia. **A ritalina no Brasil: uma década de produção, divulgação e consumo.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso>.access on 12 Jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>.

PETERS, Michael; BESLEY, Tina (Orgs.). **Por que Foucault?:** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Burnout: por que sofrem os professores?. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 6, n. 1, p. 89-98, jun. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jan. 2018.

VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na educação.** Pelotas: Ed. Da UFPel, 2010.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século.** São Paulo, SP: Cortez, 1999, p. 73-106).