

DOSSIÊ TEMÁTICO: A medicalização da educação no Brasil e no Chile: diferentes perspectivas

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5865>

A ARTE PEDE PASSAGEM: EM BUSCA DA DESMEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

**ART ASKS FOR PASSAGE: IN SEARCH OF THE DE-MEDICALIZATION OF
EDUCATION**

**EL ARTE PIDE PASAJE: EM BUSCA DE LA DESMEDICALIZACIÓN DE LA
EDUCACIÓN**

Camila Silva Marques Serrati

Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

Universidade Federal de Uberlândia - Brasil

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa realizada com o objetivo de refletir a respeito da prática do psicólogo escolar junto a professores, frente ao contexto atual de medicalização da educação. Foram propostas atividades e oferecidas ferramentas com a arte, para que repensassem sua prática. Propusemos quatro encontros com professoras de uma Instituição Pública de Educação Infantil. Analisamos as potencialidades e limites do trabalho desenvolvido a partir de manifestações de uma professora que participou do estudo. Pudemos constatar os impactos e transformações gerados pela arte nas práticas de tal professora.

Palavras-chave: Arte. Medicalização da Educação. Psicologia Educacional e Escolar.

Abstract: This article presents research results aimed at reflecting on the practice of the school psychologist with teachers, in view of the current medicalization context of education. Activities were proposed and tools offered with art to rethink its practice. We proposed four meetings with teachers of a Public Institution of Early Childhood Education. We analyzed the potentialities and limits of the work developed from the manifestations of a teacher who participated in the study. We could see the impacts and transformations generated by art in the practices of this teacher.

Keywords: Educational and School Psychology; Art; Medicalization of Education.

Resumen: Este artículo presenta resultados de investigación destinados a reflexionar sobre la práctica del psicólogo escolar con los docentes, en vista del contexto actual de medicalización de la educación. Se propusieron actividades y se ofrecieron herramientas con arte para repensar su práctica. Propusimos cuatro reuniones con docentes de una institución pública de educación de la primera infancia. Analizamos las potencialidades y los límites del trabajo desarrollado a partir de las manifestaciones de

un maestro que participó en el estudio. Pudimos ver los impactos y las transformaciones generadas por el arte en las prácticas de este profesor.

Palabras-clave: Psicología educativa y escolar; Arte; Medicalización de la educación.

Breve histórico da Psicologia Escolar e da medicalização no Brasil

*O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César bateu os gauleses. Não levava sequer um cozinheiro?
Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada
Naufragou. Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?¹*

O presente artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados obtidos em trabalho de mestrado que trata da relevância e da potência do uso da Arte no enfrentamento à medicalização da Educação no Brasil. Trata-se de pesquisa que foi desenvolvida ao longo dos anos de 2018 e 2019 no Programa de Pós-Graduação em Processos Psicossociais em Saúde e Educação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU). O estudo teve como objetivo geral investigar como professoras e educadoras de Educação Infantil compreendem a medicalização da educação e (re)pensar a prática da Psicologia no sentido de enfrentar esse processo. Como objetivos específicos, buscou-se perceber quais as contribuições da arte para a atuação da Psicologia Escolar, em conjunto com os profissionais da Educação Infantil, para a compreensão e transformação do olhar-professor, e de outros fatores (institucionais, relacionais, sociais, políticos) envolvidos na medicalização da Educação. O diferencial da investigação, portanto, foi a utilização de *recursos estéticos* (músicas, pinturas, poemas, dentre outros) como ferramenta para mediar discussões.

Sabe-se que, atualmente, o processo de medicalização atinge indivíduos de modo geral, em diversos contextos, com especial foco na esfera da educação. Para compreender melhor esse fato, é necessário o entendimento de que a medicalização é um processo extremamente amplo, que não diz respeito apenas ao uso de remédios. Tal fenômeno está intrincado à ideia de superioridade absoluta dos saberes médicos sobre particularidades da existência humana. A partir da lógica medicalizante, aspectos humanos, por vezes comuns e corriqueiros, são tomados como doenças, anomalias, deficiências e, em muitos casos, a medicação é adotada (CRUZ; FERRAZZA; CARDOSO JÚNIOR, 2014).

¹ Trecho do poema *Perguntas de um trabalhador que lê*, de Bertolt Brecht. Que será discutido ao longo do trabalho, pois traz a questão de que todos temos nossa parcela de responsabilidade na história.

Assim sendo, pode-se afirmar que a medicalização da Educação é justamente o vasto procedimento de transformação de aspectos humanos e intrínsecos ao processo de escolarização e aprendizagem em alvo de compreensão e intervenção do olhar médico. Trata-se ainda de uma “racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos ‘naturalmente’ valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis” (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO, 2019, p.12). Consideramos que o cotidiano escolar, com seus múltiplos atores e acontecimentos, também se constitui como espaço de subverter essa lógica que aprisiona. Assim como no poema de Bertold Brecht, citado como epígrafe, há uma infinidade de pessoas anônimas engajadas nessa transformação. Para abordar a temática da medicalização da Educação, é necessário lembrarmos um pouco do trajeto de tal fenômeno em nosso país, visto que a medicalização da Educação é uma construção social e histórica, assim como a medicalização da vida e da sociedade. Para a escrita deste breve histórico, fez-se uma seleção temática sobre como a Psicologia Escolar e Educacional, o objeto de estudo desta pesquisa, participou do processo medicalizante contemporâneo.

Segundo Antunes (2003, 2007), pode-se tomar a Psicologia Escolar e Educacional como uma área que marca a origem da Psicologia no Brasil. No Brasil Colônia, os saberes psicológicos estavam presentes e serviam para a manutenção das estruturas sociais vigentes, fortalecendo a intenção de dominar, controlar e padronizar, algo que ocorria nas escolas jesuítas com os índios – onde havia a imposição de ensinamentos religiosos. Com o passar dos anos, a Educação no Brasil foi se modificando e a Psicologia foi ganhando novos moldes nessa caminhada. A Psicologia Educacional apenas se estabeleceu como campo de saber na década de 30. As suas linhas de estudo adotadas na época buscavam por testes e classificações para compreender os processos de desenvolvimento, as habilidades e, sobretudo, as dificuldades das crianças. Portanto, o olhar que era lançado às questões educacionais conseguia enxergar apenas aquilo que faltava aos alunos, suas fraquezas. Era um olhar extremamente discriminatório e classificatório, a partir do qual a Psicologia ocupou o lugar de ciência e respaldou, dando um caráter pretensamente científico, a identificação daqueles que seriam capazes de aprender.

Checchia (2015) aponta que o vínculo entre a Psicologia e a Educação, nesse período, carecia de uma teoria para fundamentá-lo, baseando-se no uso de conhecimentos psicológicos superficiais. E assim, essa prática clínica do psicólogo se voltava para alunos ‘portadores de problemas de aprendizagem’, exercendo olhares em busca de diagnósticos e patologias, produzindo laudos, diagnósticos, de modo a reduzir e culpabilizar o sujeito.

Tínhamos um cenário diferente, mas ao mesmo tempo muito parecido com aquele que existia no Brasil Colônia. Alguns processos ocorriam e continuam ocorrendo, com o respaldo

da Psicologia: colocar os sujeitos em fôrmas, para que ajam da mesma forma, pensem, falem e se comportem do mesmo jeito. Formas de enquadramento e adequação que cabem no que hoje temos considerado como processo de medicalização.

De acordo com Moysés e Collares (2014), a sobreposição do saber médico sobre todas as demais áreas de conhecimento no cenário educacional brasileiro vem de longa data. Lima (1985) relata que em 1850 aconteceram as primeiras ações do Estado brasileiro ligadas à saúde dentro das escolas, e o objetivo inicial era controlar as epidemias no Rio de Janeiro. A escola é um local onde muitas pessoas se reúnem, portanto, a fiscalização era necessária – com relação às epidemias – como em qualquer outro local. Porém, depois de 1900, a questão da higiene escolar ganha força e se modificam os objetivos. O que antes era papel da igreja – a identificação, segregação, imposição do silêncio – justificado e baseado em critérios religiosos, passou a ser exercido pela Medicina moderna. Segundo a ideia medicalizante – na qual a Medicina legisla e normatiza o que é saúde/doença, saudável/não saudável – apenas alguns poderiam ter acesso ao ensino. Classificação que desvela uma clara intenção de governar os corpos. Dessa forma, seria possível identificar e separar os indivíduos “normais” dos “anormais”. Sendo o sujeito “normal”, nesse caso, aquele que se encaixa na norma, no padrão desejado e imposto pela sociedade na qual o mesmo está inserido.

Para que isso se concretizasse, despontaram os primeiros especialistas da área da Educação, assim como os primeiros profissionais que almejavam a higienização física e mental da infância. Assim, a Medicina entrou na vida e no cotidiano das pessoas, com o objetivo de ditar regras e governar a maneira de viver de cada indivíduo, por meio do “disciplinamento dos corpos”, e do “controle populacional biopolítico” (CRUZ; FERRAZZA; CARDOSO JÚNIOR, 2014 p. 3; FOUCAULT, 2008). A Psicologia, especialmente por meio dos testes psicológicos, exerceu importante papel nesse processo, decidindo quem eram os “deficientes mentais” (WANDERBROOCK JUNIOR, 2009).

A busca incessante pela padronização e controle dos indivíduos, teve foco maior na vigilância da infância, o que foi um resultado da crença de que a Medicina poderia não só curar, mas prevenir toda e qualquer “doença” desde a infância, levando a uma vida adulta “normal”. Se uma criança age da forma que não é esperada, a mesma é considerada incapaz, doente, problemática. Diversas táticas de disciplinamento foram postas em prática nas instituições escolares, como por exemplo: cadernos de classe, exames em formatos de provas, avaliações, correções ou punições, recompensas, fileiras em sala de aula, e até mesmo a arquitetura das instituições escolares. Tudo pensado para a submissão da infância ao saber e ao poder do docente (CRUZ; FERRAZZA; CARDOSO JÚNIOR, 2014, p. 7).

O professor ou educador era – e em muitas situações, ainda o é – tido como um cooperador do olhar médico, porque ele não só educa, mas categoriza com sua ilusória capacidade para detectar crianças “anormais”². A justificativa para esse tipo de prática é a necessidade da disciplinarização dos alunos, o que mais uma vez remete à submissão, aos chamados corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2008; LUENGO, 2010, p. 39). A escola funcionaria como um espaço para ensinar, mas também vigiar, hierarquizar e recompensar (FOUCAULT, 2008).

Nesse sentido, muitas vezes, a escola busca a homogeneização e a padronização, desconsiderando modos de ser e fazer, o contexto social e cultural de seus estudantes. Cria-se, assim, terreno fértil para o fracasso escolar. Logo, se faz necessária a transformação dos olhares lançados sobre as queixas escolares, ampliando-os (SERRATI, 2017).

Percebe-se que o momento histórico mudou, mas se mantém as inúmeras tentativas de domínio e vigilância. Hoje diagnostica-se pessoas que não produzem, não prestam atenção, não são capazes de fazer várias coisas ao mesmo tempo ou aqueles que se dedicam a atividades que não geram renda. Vidas continuam sendo marcadas, ceifadas, manchadas pelo mesmo ódio, porém agora não mais em nome de Deus, mas em nome de uma adequação à sociedade capitalista e seu funcionamento. Toda essa domesticação na educação deixa uma marca muito forte, que se perpetua até os dias de hoje, porém com “práticas mascaradas” – como, por exemplo, a exigência de que todos os estudantes alcancem as mesmas notas e tenham os mesmos comportamentos dentro de uma sala de aula. Modos de proceder que foram renomeados e hoje recebem o selo de aprovação de muitos profissionais especialistas.

Algumas considerações sobre a infância na contemporaneidade

Refletindo acerca do próprio termo “infância” sabemos que esse termo vem do latim *infantia* e se refere ao indivíduo que não é capaz de falar. Até que ponto esse termo diz respeito à fase em que a fala está em desenvolvimento? Seria uma concepção internalizada de que nesse período do desenvolvimento humano o sujeito, de fato, não tem direito à fala? Muitos são os questionamentos. E sutis são as atitudes e discursos que expõem a ideia de *infantia*. Como exemplos, basta pensar em quantas vezes as crianças são abraçadas, beijadas, mudadas de lugar,

² Destacamos que tal forma de compreender a atuação docente permanece bastante atual. Citamos, a título de exemplo, o Projeto de Lei n.º 7081/2010, que tramita no Senado Federal e estabelece que os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica cursos sobre o diagnóstico e o tratamento de dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (BRASIL, 2010).

etc, sem ao menos se perguntar o que elas querem. As crianças são frequentemente tomadas pelos adultos como propriedade e tiradas da condição de sujeito.

Atualmente, a concepção de infância(s) e criança(s) é pautada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990 (BRASIL, 1990). Da implementação do ECA em diante, a criança passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um sujeito de direitos, alguém com voz, que tem desejos, vontades, que pode e precisa ser escutada. Porém, cabe a reflexão do quanto essa lei se torna realidade no dia a dia das crianças. A opinião delas é levada em consideração em tomadas de decisões? As vontades das crianças são de fato ouvidas? As experiências das mesmas são tidas como relevantes? Identificamos, em nossa prática junto à educação que em muitas situações a criança é tratada como se não soubesse nada, como se não quisesse nada.

A infância continua sendo alvo dos enquadramentos medicalizantes. Transgressões e comportamentos indisciplinados se transformaram em patologias. E em vez de punições tradicionais, crescem tratamentos.

Modos de compreensão que mudam conforme as origens sociais da criança. Vivemos em um Brasil em que a palavra de ordem é: “Direitos humanos para humanos direitos”³. Lema que se manifesta socialmente quando crianças são vistas como tendo mais ou menos direitos, segundo o seu tom de pele e origem social. Distinção que deixa explícito que as marcas históricas causadas décadas atrás permanecem hoje ainda como feridas reabertas (ou que nunca chegaram a sarar).

O presente estudo volta-se à compreensão e reflexão sobre a prática da Psicologia, como uma importante área de conhecimento que pode trazer elementos para (re)pensar práticas e modificá-las em prol de melhorias na educação, fugindo da lógica medicalizante, seguindo na direção de conquistar, com os profissionais da educação, que cada criança possui seu tempo, sua lógica, e sua maneira de interpretar e compreender o que está sendo ensinado. Evitando assim, a busca pela padronização desnecessária de crianças. Contribuindo para que a escola seja um espaço em constante reflexão, onde caiba o diferente, onde caiba o tempo do outro, os diferentes modos de ser, enfim um espaço onde a pluralidade seja vivida e respeitada com toda sua riqueza e beleza. Compreendemos a arte como poderosa aliada.

³ Para além de ser um lema repetido por diversos grupos sociais, tal concepção tem comparecido no posicionamento de representantes do nosso governo. Destaca-se a fala do general da reserva Augusto Heleno Ribeiro Pereira, atual Ministro-Chefe do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência do Brasil, durante entrevista a Claudio Dantas, em fevereiro de 2018 (DANTAS, 2018).

Psicologia e Arte

Vigotski (2001) afirma que o desenvolvimento do indivíduo acontece juntamente com o outro. Assim, a única forma de se compreender o funcionamento humano individual é no íntimo do contexto das relações sociais, pois não é possível atividade humana individual fora dessas relações. O outro tem papel essencial na constituição dos seres humanos, estando a constituição do sujeito atrelada ao aprendizado, que transcorre na interação com quem possui mais experiência, com mediadores de seu grupo cultural e por meio do uso da linguagem.

O comportamento de um sujeito tem como fonte as suas experiências e sua história educativa. Tais elementos têm relação direta com o grupo social e o momento histórico do qual faz parte. Logo, as particularidades de cada um não são resultado de elementos dispersos, mas da abundância e complexidade de influências que incidem sobre o indivíduo durante o processo de seu desenvolvimento (REGO, 2002).

A aprendizagem é indispensável, pois é requisito primordial para o desenvolvimento das características humanas, não inatas, construídas historicamente. Neste sentido, Vigotski (2001) cria a definição de zona de desenvolvimento atual e a zona potencial. Conceitos que tornam possível a compreensão daquilo que a criança consegue alcançar e executar sem auxílio (zona de desenvolvimento atual), e o que pode fazer com a ajuda de adultos, mediadores ou colegas mais experientes (zona de desenvolvimento potencial).

Esse conceito é precioso, pois mostra que, sem auxílio, determinadas atividades propostas não serão possíveis para aquele momento do desenvolvimento da criança. Indica também a potencialidade de atividades em grupo, brincadeiras, jogos, dentre outras práticas, como promotoras de desenvolvimento. O educador tem um claro e importante papel diante da aprendizagem e desenvolvimento (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013). É possível pensar, também, o quanto os adultos podem se desenvolver a partir da troca.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vigotski traz a arte como importante aliada na constituição e transformações do ser, nos servindo como uma ferramenta essencial diante da vastidão de emoções que não são concretizadas na vida. O autor diz que tais emoções são expressas por meio da arte e então nos tornamos livres das mesmas. De acordo com Silva (2005), cabe ter cuidado para com o que é produzido, pois nem tudo deve ser considerado “arte”, já que existem determinados pré-requisitos para que formas de manifestação sejam encaixadas nessa nomenclatura. A arte tem uma dimensão atemporal, elementos artísticos nos levam à catarse, nos comunicam e nos tocam de diferentes modos ao longo da vida e de acordo com aquilo que estamos vivendo. Como um exemplo disso, temos as cantigas infantis, que conforme

crescemos, muitas delas não só passam a não nos tocar, como perdem completamente o sentido. A arte, propriamente dita, tem a capacidade de sensibilizar e de nos levar a viver experiências únicas. Dentro dos processos imaginativos, é possível criar e expandir. É uma experiência estética poderosa porque faz com que nos relacionemos com o contexto de outra forma, transformando nossas percepções e ações. A arte nos liberta do mundo convencional!

Vigotski (1999) aprofundou a discussão sobre a relação da arte com o desenvolvimento humano. Em *Psicologia da Arte*, podemos ler como o autor compreendia tal relação, acreditando que a arte aparenta complementar a vida e aumentar as suas possibilidades e potências. Essa afirmação é carregada de significados e reflexões que desvelam o potencial do ser humano de ser mais, de se aprimorar, além de realçar como a arte contribui nesse processo que dura a vida toda.

A relação com a arte amplia as possibilidades de questionarmos nossa própria história e refletirmos sobre como a temos escrito. O que nos leva a pensar em como nossa sociedade tem encarado todas as formas de arte. Ela está distante da população? Quem a faz disponível? Quem decide aqueles que terão acesso à arte? E se ela está presente, como poderíamos levá-la para outros contextos? E mais ainda, como ela poderia apoiar e incentivar projetos que têm por objetivo a emancipação do ser humano?

Nossa sociedade tem avançado rumo ao individualismo e egoísmo, e isso pode ser comprovado diariamente por meio das notícias e mudanças que temos vivido na nação brasileira. A arte e os artistas têm sido publicamente desvalorizados; estão escasseando as formas de financiamento aos projetos artísticos. São diversas as formas de silenciamento que temos vivido. Eliane Brum (2019) exemplifica muito bem essa situação em sua coluna para a revista *El País*, quando escreve:

Há milhares, talvez milhões de pequenos gestos de conformação acontecendo neste exato momento no Brasil. Em silêncio. Pequenos movimentos de autocensura, ausências nem sempre percebidas. (...) O cotidiano de exceção tem se infiltrado e realizado em milhões de pequenos gestos de autocensura, silêncio e ausência no Brasil.

Formas de pensar, de agir, de falar, de pintar, crer... Formas de expressão têm sido vistas como ameaças à norma – que existe há décadas e que permeia nosso vocabulário e nossos preconceitos. Arte tem sido vista como ameaça. E de fato a arte tem um caráter subversivo e transformador. Afinal, a arte pode nos levar a buscar formas de valorizarmos e vivenciarmos a coletividade, a diversidade e a união. Aprofundar as relações, experiências, sentidos e entendimentos também é papel da arte.

A arte não precisa ser uma cópia da vida. O que Vigotski (1999) afirmou e que também defendemos, é a importância de que seja estabelecida uma relação ativa com a arte. A forma como nos relacionamos com os elementos artísticos tem a ver com o social em nós, e por isso, não há uma leitura única, afinal de contas, a síntese do social é diferente em cada um de nós.

Dizer que a arte é o social em nós, implica em afirmar que – ainda de acordo com Vigotski – a sociedade que dá origem à obra de arte também nela se manifesta, e por ela é revelada. As produções artísticas, além disso, contêm em si características psicológicas complexas. E o que é contido nesses produtos culturais pode ser apropriado pelos demais seres humanos. Assim, sabemos que para Vigotski (1999) a arte é fruto da representação humana proposital, de modo que reproduz a realidade concreta transformando o próprio indivíduo, sob a compreensão de que a natureza do psiquismo humano é social e histórica. Por isso, não deve ser vista apenas como efeito de um artista, como sendo um único ser humano responsável pela obra, mas como um produto cultural, engendrado sob modos construídos socialmente. Conforme Vigotski (1999, p. 315):

A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. (...) O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. (...) A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade.

E é exatamente nesse ponto que compreendemos que a arte pode ter um papel importante no enfrentamento à medicalização da educação. Como afirma Vigotski (1999, p. 308):

A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.

O processo da medicalização da educação se engendra em modos de ser, viver e enxergar a sociedade construídos coletivamente e historicamente dentro de cada contexto, como já discutimos. Para que esse cenário seja modificado, é necessário algo que produza um efeito tanto no âmbito coletivo, quanto no individual. Consideramos que a arte possa ser um disparador de transformações. Com base na teoria histórico-cultural, Silva (2005) afirma que a percepção e a linguagem são funcionalidades que têm uma conexão muito próxima, porque o ser humano delinea o mundo por meio do vocábulo, da expressão, compreendendo esse mundo dentro de determinado contexto. Portanto, nossas realidades são dependentes de nossas narrativas, sendo que essas podem ser adoecidas ou podem ser potentes; enriquecedoras ou empobrecedoras. Podemos ter narrativas que reduzem e padronizam. E podemos também ter

narrativas que libertam e abraçam a diversidade existente no coletivo. A arte abraça essa coletividade e tem a potência para modificar narrativas – ou seja, com ela é possível transformarmos nossa percepção e linguagem, o que levaria a uma transformação da nossa realidade, e mais especificamente, a uma transformação do cenário da medicalização da Educação.

A arte toca, gera emoções e inquietações. São essas as ferramentas que podem produzir brechas e rachaduras no cenário medicalizante no qual estamos inseridos, pois *quem não se movimenta não percebe as amarras que o prendem*⁴ e então, a arte pede passagem! Vigotski (1999, p. 307) assegura que a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma.

Acerca da busca por essa transformação social, acreditamos que é extremamente importante criar ferramentas teórico-metodológicas para que a Psicologia possa intervir nos processos de Medicalização, reinventando formas de agir, pensar e compreender fenômenos. As ações da Psicologia, ainda que voltadas para um determinado grupo, referenciadas em um determinado contexto social, podem fazer parte desse longo e árduo processo de construção. Por isso, consideramos que a experiência e vivência do ser humano com a arte leva à construção de novas formas de viver e também de enxergar o outro e todos ao redor. Albano (2001, p. 3) afirma que ao sermos tocados por uma obra de arte, não só a vemos, como nos observamos ao mesmo tempo, e então, “passamos a ouvir em nós o eco da mesma verdade que levou o artista a criá-la”.

Diante destas considerações históricas e teóricas, identificamos que são poucos os escritos sobre o uso da Psicologia e Arte na esfera da Educação, mais especificamente no contexto da busca pela desmedicalização do cenário escolar. Como no poema de Brecht⁵, tínhamos o interesse de estar entre educadores e compreender um pouco daquilo que pensam, acreditam e como funcionam suas práticas, visto que todos têm composto a história da Educação brasileira, ainda que de modo anônimo. Além disso, havia o desejo de ir além do que tradicionalmente é feito em ações de formação continuada docente. Sendo assim, propôs-se a interlocução com professoras e educadoras⁶, destacando a subjetividade e individualidade dos sujeitos, sem perder de vista sua ligação com as dimensões do contexto social, político, e os movimentos históricos em que estão inseridos.

⁴ Tomamos aqui emprestadas as palavras de Rosa Luxemburgo: “*Quem não se movimenta não sente as correntes que o prendem*”.

⁵ Poema de Bertolt Brecht, *Perguntas de um trabalhador que lê*, que utilizamos como epígrafe deste artigo.

⁶ *Professoras e Educadoras* se apresentam no feminino no presente estudo, pois as 19 participantes eram mulheres.

Percursos metodológicos

No processo de construção deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, já que a intenção era esquadrihar vivências, práticas, recursos, experiências, conceitos e concepções de professoras e educadoras da Educação Infantil sobre a medicalização da educação e como a arte poderia influenciar em mudanças nesse cenário – visando a desmedicalização. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70): “os investigadores qualitativos tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que constituem estes mesmos significados”. Portanto, o objetivo da pesquisa foi refletir a respeito da prática do psicólogo escolar junto dos professores/educadores, dentro do contexto atual da medicalização da educação, almejando trabalhar com a arte na busca pela desmedicalização.

Para a realização da pesquisa, foram realizados quatro Encontros Reflexivos – que foram registrados por meio de um gravador, com consentimento das participantes. Para iniciar cada momento, foram apresentados recursos estéticos, que eram o mote de nossas conversas. Ao longo desses Encontros, havia sempre a possibilidade de que as participantes registrassem o que as havia tocado mais. A forma para isto era livre, e poderiam realizar tal registro como desejassem. Foi criado um dispositivo que poderia reunir as produções, uma caixa de papel, de tamanho médio: a Caixa dos Encontros.

Os Encontros contaram com a participação de 19 professoras e educadoras de Instituição de Educação Infantil, localizada no município de Uberlândia-MG, sendo todas mulheres, algumas já graduadas e outras ainda não. A faixa etária das participantes variou entre 24 e 50 anos. Tal diversidade de idade e de momentos profissionais nos possibilitou uma ampla gama de formas de enxergar e lidar com determinados aspectos do trabalho na educação, além de trazer para o grupo vivências e experiências de diferentes épocas e contextos. Os Encontros Reflexivos ocorreram no espaço da Instituição Escolar, com a participação de todas as profissionais que desejaram compor o grupo, em dia e horário estabelecido com as participantes e com o diretor da escola, não havendo nenhum tipo de prejuízo no desenrolar do trabalho e das atividades das mesmas. O fato de todos os encontros acontecerem dentro da instituição de trabalho das professoras proporcionou um clima de intimidade entre todas durante os encontros, tornando fácil o contato e o vínculo com cada uma. Foi construído um sentimento de confiança, tendo como base a escuta, que gerou abertura para que falassem das preocupações, medos, dificuldades dentro da escola, desejos, sonhos e necessidades.

Foi possível abordar uma diversidade de temáticas que contribuam para a compreensão do objeto de pesquisa proposto.

Cada encontro contava com um tema e recursos estéticos que contribuíram para discuti-lo (como vídeos, textos, imagens, músicas, poemas, dentre outros⁷). Houve, ainda, a abertura para se expandir as questões de acordo com o que fosse levantado no encontro. Manteve-se, apesar de tal abertura, o foco na temática eleita para esta pesquisa: a medicalização da educação. Os temas dos encontros foram:

1º Encontro: O olhar-professor;

2º Encontro: A medicalização dentro dos muros da escola;

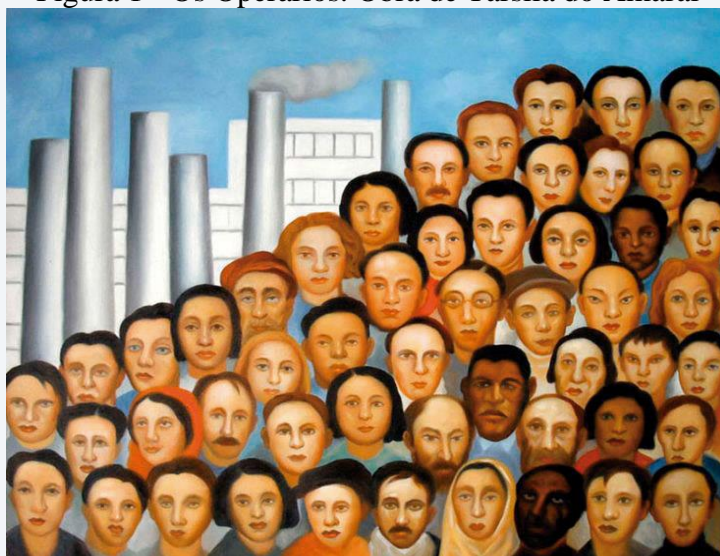
3º Encontro: O trabalho do psicólogo aliado ao professor;

4º Encontro: Encerramento - Construindo práticas desmedicalizantes.

Esta pesquisa teve como peculiaridade a produção, a organização e a (re)construção não só de compreensões acerca das práticas realizadas no dia a dia tanto pelas professoras e educadoras quanto pela psicóloga, como também a (re)construção de crenças e pensamentos pessoais que cada uma carregava dentro de si há muito tempo. O fato de levar a arte para cada momento compartilhado possibilitou, em especial, (re)pensar-se a própria vida. Os processos medicalizantes perpassaram nossas discussões. Selecionamos uma cena de um dos encontros para ilustrar o processo.

A Arte pede passagem: As vozes das participantes da pesquisa

Figura 1 - Os Operários. Obra de Tarsila do Amaral



Fonte: Acervo do Governo de São Paulo, 1933.

⁷ Foram utilizados nos encontros, na respectiva ordem, os seguintes recursos estéticos: animações em vídeo, músicas nacionais, produções textuais, pinturas e uma exposição fotográfica.

Figura 2 - Indígenas e freiras no Brasil



Fonte: Fundação Nacional do Índio – data não informada.

*“Eu penso que nessa época aí (se referindo à imagem da Funai dos índios com as freiras), Camila, castrava-se muito a criatividade. Eu lembro da minha primeira série. Eu comecei a estudar com 10 anos, nós morávamos na zona rural. E aí, a professora desenhou uma rosa no quadro e pediu pra gente colorir. **Eu colori do meu jeito e o meu jeito era amarelo!** Mas ela me esculachou na frente dos coleguinhas, porque **a rosa tinha que ser vermelha e com o caule verde.** Aí, nesse modelo (ainda referindo-se à imagem dos índios) se aprisiona a criatividade, o imaginário da criança e toda aquela liberdade de se expressar.” Professora Iva⁸.*

O trecho que dá início a esta seção é a fala da Professora Iva, que atua na educação há 13 anos e participou de todos os Encontros Reflexivos. Desde o primeiro encontro, era possível notar que ela era uma das pessoas mais interessadas, sempre desejando compartilhar ou perguntar algo. No segundo Encontro Reflexivo, conversamos e nos aprofundamos no tema da medicalização da educação, trabalhando com as definições do fenômeno e alguns dados acerca de como a medicalização tem sido crescente no Brasil. Neste encontro, algumas imagens foram apresentadas: a obra “Os operários” de Tarsila do Amaral e a foto acima, retirada do site da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que mostra uma escola com os índios sentados em fileiras, com algumas freiras ao redor e a bandeira do Brasil atrás. Ambas as imagens foram selecionadas, pois retratavam padronizações, porém em momento algum isso foi dito a elas, tanto a obra quanto a fotografia foram expostas para que apenas observassem.

⁸ Este e todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios, visando proteger a identidade das participantes da pesquisa.

Acreditamos que a articulação dos recursos estéticos com a temática da medicalização aconteceu facilmente. Logo, as participantes começaram a se expressar: uma careta de estranhamento aqui, outra ali. Um cochicho perguntando: “É mesmo uma escola?”, com relação à imagem dos índios. Foi quando Iva, que desde o primeiro contato com as imagens se remexia na cadeira e contorcia os lábios, franzindo as sobrancelhas, expressou o fenômeno da medicalização ao seu modo - como apresentado no início desta seção - traduzindo-o numa linguagem simples, acessível e sendo capaz de mostrar que algumas práticas medicalizantes são muito sutis.

Esta foi uma das manifestações mais significativas ocorrida ao longo dos quatro encontros. Destaca-se o fato de conter uma denúncia em relação ao modo como, frequentemente, a Educação se relaciona com o processo criativo da criança. O que a professora Iva nos conta reflete uma tendência à padronização, que chega a afetar e limitar a criatividade de estudantes: todas as rosas precisam ser vermelhas. Ora, nem mesmo na natureza elas são todas da mesma cor, então por que em um pedaço de papel em uma escola, elas precisam ser iguais? Afinal, como destaca Vigotski (2008), é importante que a atividade humana se volte à reelaboração, à criação, a novas formas de organização das informações. É desta maneira que se possibilita a formação de seres humanos capazes de contribuir para modificar a realidade atual.

Pensando nisso e diante da fala de Iva, lanço meu olhar sobre a função que a escola tem exercido e o lugar que tem ocupado. O contexto escolar brasileiro está, desde os seus primórdios, imerso em uma lógica homogeneizadora. Em cada momento histórico os meios mudam, mas a finalidade permanece: ensinar o que se pode e não se pode, o que se deve e o que não se deve. Iva criança vê, imagina, sonha uma rosa amarela, mas na escola todas têm que ser vermelhas. Aparentemente algo simples e pequeno, porém retomando um pouco do que já foi dito neste trabalho, as práticas medicalizantes continuam presentes no contexto escolar, ganhando novas formas. Algumas questões foram suscitadas pelo relato da professora, como por exemplo, questões acerca do papel da escola. Como práticas como estas marcam a constituição das pessoas que passam pela escola? Como a arte tem feito parte da formação de nossos estudantes? Como transcender práticas que normatizam, limitam e restringem as formas de manifestação? E ainda, como tirar as máscaras que tentam esconder a medicalização?

São muitos os questionamentos, e nossa intenção não é trazer respostas prontas para cada um deles. Pelo contrário, o que desejamos é, além de indagar, pensar em caminhos possíveis diante de cada contexto, considerando que a arte é uma possibilidade frente a tantos desafios.

Iva, ao longo do encontro em que nos contou sobre o seu desenho, revelou que por várias vezes teve atitudes parecidas como a de sua professora de infância. Em sala de aula, algumas vezes impediu que as crianças se expressassem da forma como desejavam em suas atividades escolares. Possivelmente por isso, sempre que os recursos estéticos eram apresentados ao grupo, nos Encontros Reflexivos, a professora se emocionava e chegou a dizer três vezes que “Seria tão mais fácil se a gente pudesse ser do nosso jeito...”. As falas de Iva nos levam a desejar compreender quem ela é, o que estava fazendo naquela escola, ocupando aquela função, diante daquelas crianças? Como ela se via como professora? Como via os estudantes? Sua fala escancara a importância do trabalho do psicólogo com o professor, de modo que seja uma prática que instigue o repensar de suas ações, que favoreça o pensar sobre si mesma como ser humano, que produza valores, saberes e marcas emancipatórios (SILVA, 2005). Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 33) afirma que:

[...] não queremos cair na desmedida de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância de sua ação como pessoa e como profissional.

Os Encontros Reflexivos foram um importante espaço de cuidado com as profissionais participantes. Iva verbalizou, de diversos modos, pedidos de ajuda: ela queria falar de si, de suas experiências, de sua vida para além dos muros da escola. Não por acaso, ela conta algo que a marcou na infância para explicar o fenômeno da medicalização, inspirada pela arte e pelas amplas formas de comunicação possibilitadas por esta forma de expressão humana. Nos acontecimentos proporcionados pelo grupo, revê sua própria história como estudante e como professora. O contato de Iva com a arte, assim como o que todas as outras participantes relataram, era pouquíssimo. De todos os recursos estéticos apresentados nos encontros, o único que a grande maioria reconheceu foi a obra de Tarsila do Amaral, que com frequência é exposta a todos nós durante a idade escolar. As reflexões expressas por Iva nos remetem ao processo vivenciado pelo grupo de modo mais amplo. O impacto que vivenciaram foi substancial e significado de formas distintas, visto que por trás de cada profissional, existe uma pessoa com sua história de vida e que compõe determinado contexto sociohistórico, econômico e político. Vivências pessoais que se manifestam nas práticas diárias. Possuir essa compreensão que contextualize as profissionais é necessário diante de um trabalho como este, em uma instituição escolar (BOCK, 1999; MEIRA, 2000).

De acordo com Góes (1997), existe uma tensão dentro de cada dinâmica constituída entre os sujeitos, portanto se torna fundamental identificar e compreender a abundância de características do modo de funcionamento intersubjetivo e das concordâncias (ou não) diante

das maneiras de compor e elaborar os saberes e conhecimentos que são produzidos nas interações. Acreditamos que no seio de todas essas tensões o papel do psicólogo escolar como mediador nas relações pode trazer benefícios grandiosos para toda a comunidade escolar. Podemos considerar que as ações desenvolvidas, com foco especial na luta pela desmedicalização dentro das escolas, de mãos dadas com a arte, causaram afetações diversas: suscitaram lembranças da infância, compreensões sobre a vida presente e sobre as práticas enquanto profissionais, e ampliaram as possibilidades de mudanças de pensamentos e ideias. Algo exemplificado pelo processo vivenciado por Iva, que conseguiu relembrar uma marca da infância e que ao compreender que vez ou outra, reproduzia o mesmo em sala de aula se abriu para repensar os “comos” e os “porquês” de seus fazeres.

A arte despertou interesse nas professoras tanto durante o encontro, quanto fora deles. Um interesse mesclado inicialmente a um estranhamento causado por imagens, fotografias, músicas ou textos inéditos para os sujeitos. Porém, após o primeiro contato e a observação/apreciação, foi possível fomentar o aumento de criatividade, conquistar mudanças na forma de pensar e de fazer. Processos que tiveram impacto direto nas salas de aula, na forma como planejavam e conduziam as práticas com as crianças – podendo inclusive gerar nas professoras o desejo de levar arte para as suas aulas, favorecendo assim a aprendizagem dos estudantes. Iva contou que passou a levar recursos estéticos para suas aulas. O que era novidade, já que na instituição onde a pesquisa foi realizada não havia o hábito de inserir a arte nas práticas diárias.

Pensar em uma escola desmedicalizante e inclusiva implica considerá-la como um espaço que receba todos os estudantes e que também seja um espaço acolhedor para os educadores. Dayrell (1996) trata essa questão afirmando a importância de que a escola seja um lugar onde os sujeitos podem alargar suas experiências, e que fomente a reflexão sobre aquilo que foi apreendido e/ou vivenciado.

Existem muitas práticas e laços que podem adoecer uma escola, e levá-la a se sujeitar ao fenômeno da medicalização da educação, levando ao fracasso escolar. Uma instituição escolar saudável, segundo Buiatti (2005), é um ambiente prazeroso, onde existe o incentivo às diferentes formas de ser e de se expressar, em que sejam bem-vindas as manifestações da infância. Desmedicalizar é também superar formas de conduzir processos educativos que reforcem práticas que estigmatizam sujeitos, que reforcem vivências de fracasso, exclusão e opressão.

Os processos de exclusão revelam um olhar individualizador, em que compreende-se as dificuldades como algo vinculado apenas ao sujeito, apontando para uma carência exclusiva

dele, logo, de sua responsabilidade. Nas palavras de Skliar (2003, p. 88) “trata-se de um indivíduo que não tem, não possui, não dispõe dos atributos para deixar de ser o que é.” Buiatti (2013, p. 68) esclarece que:

A exclusão é sempre do outro, de sua anormalidade e, aos poucos, ela se naturaliza, tornando-se um dado inquestionável. Mas é preciso compreender que esse é um discurso construído, a norma é inserida num processo cultural, no qual se instituem as relações sociais, culturais e políticas. Esse mecanismo não foi produzido pelo sujeito excluído, mas foi naturalizado pelos mecanismos da cultura e do poder.

O tipo de repressão que Iva sofreu e que a marcou, faz parte de todo esse processo que busca enquadrar seres humanos. Rever esse processo, questioná-lo, desnaturalizá-lo é algo fundamental para que outras práticas e olhares possam ser adotados.

Considerações Finais

Neste trabalho, nos propusemos a apresentar uma discussão sobre como a Psicologia Educacional e Escolar, aliada à arte, pode contribuir no enfrentamento à medicalização da Educação. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual foram desenvolvidos, por uma psicóloga escolar, quatro Encontros Reflexivos com a participação 19 professoras e educadoras de Instituição de Educação Infantil. Diversos recursos estéticos e artísticos foram utilizados ao longo dos encontros. A arte foi escolhida como mediadora por considerarmos que fomenta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, acrescentando o repertório cultural, alimentando a criatividade, possibilitando novas e diferentes formas de expressão, importantes para a função docente. Partimos, neste artigo, de uma cena vivenciada num desses encontros para analisar e discutir os processos suscitados nos grupos. No relato da participante que apresentamos, fica evidente a presença de práticas medicalizantes no campo da Educação. Algo que se revela de diversas maneiras, algumas mais sutis do que outras. A participação nos Encontros Reflexivos representou para as participantes uma possibilidade de ter contato com a arte. Diversas foram as reações: surpresa, emoção, revolta, identificação. Possibilidades de refletir sobre o que vivem e viveram se mesclaram com a discussão compartilhada sobre outros modos de conduzir o processo educativo. Este profícuo processo faz pensar no quanto a arte na formação continuada das professoras pode possibilitar a constante reflexão acerca das práticas no dia a dia, ampliar o repertório das professoras dentro e fora de sala de aula, estimulando a criatividade e o pensamento crítico, além de fomentar o desejo pela busca da emancipação dos estudantes, superando a padronização.

Souza (2014) discute o quanto a categoria docente tem sido responsabilizada pelas mazelas da Educação. Sob o argumento da incompetência, professores são frequentemente submetidos a ações de formação continuada que se descolam das necessidades e enfrentamentos da prática educativa. A autora nos chama a atenção para a necessidade de interlocução e de espaços para compartilhar preocupações e experiências. Propusemos a Psicologia como interlocutora. A arte foi uma aliada, ferramenta que possibilitou voltar, a partir de outros ângulos, àquilo que é vivido no dia-a-dia do trabalho docente. Momentos de pausa para recuperar o fôlego, compartilhar e refletir a respeito dos enfrentamentos e conquistas; de superar as limitações e problemas da prática docente, transcendendo o pessimismo e a desesperança, tão recorrentes no campo da Educação.

A Psicologia, a partir de sua compreensão sobre a constituição de subjetividades e desenvolvimento humano, possibilitou esse trabalho junto a professoras. A existência de espaços como o que proporcionamos na pesquisa amplia possibilidades de: ouvir uns aos outros, compreender diferentes pontos de vista e buscar avançar no sentido de procurar modos diferentes de olhar para si e para os estudantes. Processos que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento de cada um.

A relação das professoras participantes da pesquisa com a arte mostrou-se frágil, visto que os elementos artísticos não faziam parte da vida e da rotina das participantes. A experiência proposta com este trabalho significou apenas um disparador para as conversas e construções coletivas. Possivelmente por esta razão, as produções que realizaram ao longo dos encontros se restringiram aos padrões e formatos mais conhecidos e familiares. Até mesmo as produções pessoais que colocaram na Caixa do Grupo apresentaram um mesmo formato: restringiram-se a produções escritas e poucas se arriscaram a encontrar outras formas de expressão. Sendo assim, fica o questionamento: se os encontros tivessem prosseguido, teriam elas se arvorado por outras formas de manifestação?

Concluindo, gostaríamos de lançar foco à condição vivida pelas educadoras. Lembrando as palavras de Fontana (2000, p. 109):

Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se?

Na instituição em que a pesquisa foi realizada, assim como em muitas outras, não há em nenhum espaço ou tempo para que as profissionais possam conversar e (re)pensar suas atuações.

Esse momento para se repensar as práticas em conjunto com o psicólogo escolar seria extremamente importante, visto que todo professor possui concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o que é ser professor e estudante. Apropriar-se conscientemente destes aspectos, conversar sobre e se debruçar sobre as próprias narrativas e práticas poderia trazer luz a inúmeras questões e ações que muitas vezes são reproduzidas mecanicamente.

Tal como proposto por Vigotskii (2001), as atividades coletivas possibilitam atuar na área de desenvolvimento potencial, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, destacamos a importância dos grupos sociais na mediação entre a cultura e o sujeito no processo de desenvolvimento. Algo que se aplica à infância, mas que também pode contribuir com o desenvolvimento adulto. Acreditamos que tais processos podem ser ampliados por meio do uso da arte na luta pela desmedicalização da Educação, pois os processos de construção de saberes, valores, conhecimentos, se dão no coletivo. Logo, o (re)pensar deve ser constantemente incentivado e compartilhado.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. O Sorriso Entrusco e a monitora que foi “no antigamente”. **Folha de São Paulo**, São Paulo. Folha Educação, 2001.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino, (Org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-168.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v.6, n. 11, 2007, p. 469-475. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. "A culpa é sua". **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, mar. 2006, p. 53-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, 2013, p. 414-427. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação-uma introdução à teoria e dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Obra original publicada em 1982).

BRASIL. Projeto de Lei nº.7.081/2010. **Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BUIATTI, Viviane Prado. **A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções**. 193f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Cintra da Silva.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais**. 324f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Orientadora: orientador: Prof^ª. Dr^ª. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

BRUM, Eliane. Doente de Brasil: como resistir ao adoecimento num país (des)controlado pelo perverso da autoverdade. **Revista El País**. Publicado em: 2 ago. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/01/opinion/1564661044_448590.html>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. **Contribuições da psicologia escolar para formação de professores: um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas**. 257f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilene Proença Rebello de Souza.

CRUZ, Murilo Galvão Amancio; FERRAZZA Daniele De Andrade; CARDOSO Hélio Rebello Júnior. Projetos de lei sobre medicalização da educação: biopolítica, controle e resistência na contemporaneidade. **Revista Nuances**, Presidente Prudente - SP v. 25, n. 2, p. 210-233, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2645/2695>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

DAYRELL, Juarez, Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In J. Dayrell (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UTE/Humanitas; Simpro, 1996.

BRUM, Eliane. Doente de Brasil: como resistir ao adoecimento num país (des)controlado pelo perverso da autoverdade. **El País**. Publicado em: 02 ago. 2019. Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/01/opinion/1564661044_448590.html>. Acesso em: 25 nov. 2019.

DANTAS, Claudio. Entrevista General Augusto Heleno (íntegra). **O Antagonista**. Publicado em: 21 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.oantagonista.com/tv/entrevista-general-augusto-heleno-integra/>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000, p. 103-119. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2019.

FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “existirmos, a que será que se destina?”. SEMINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA, 5, 2018, Salvador-BA. **Anais... Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade**, 2019, v.1, n.1, p. 12-20. Disponível em: <<http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/235/205>>. Acesso em 25 nov. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOÉS, Maria Cecília Rafael. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997, p 11-45.

LIMA, Gerson Zanetta. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109138>>. Acesso em: 25 nov. 2019

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa. (Org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Mais de um século de patologização da educação. **Fórum: Diálogos em Psicologia**, v.1, n. 1, 2014, p. 50-64.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

REGO, Teresa Cristina. Configurações Sociais e Singularidades: o impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira; SOUZA, Denise Trento Rebello; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SERRATI, Camila Silva Marques. A queixa escolar: os olhares e as vozes das famílias. In: PRADO, Claudio Gonçalves; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; SOUZA, Vilma Aparecida (Org.). **História, políticas e práticas educativas**: olhares sobre a docência e a gestão. Ituiutaba: Barlavento, 2017, v. 1, p. 347-375.

SILVA, Maria Silvia Cintra da. **Psicologia Escolar e Arte**: uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas: Alínea Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação Continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Org.). **Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

VIGOTSKII, Lemenovich. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lemenovich; LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexis, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p.103-117.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Psicologia da Arte**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. ISBN 85-3361003-3

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2001. Reimpressão, Mexico: Coyoacán, 2008.

WANDERBROOCK JUNIOR, Durval. **A Educação sob medida**: os testes psicológicos e o Higienismo no Brasil (1914-45). Maringá: EDUEM, 2009.

SOBRE AS AUTORAS:

Camila Silva Marques Serrati

Mestrado em Psicologia (em curso), Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Grupo de Pesquisa em Processos Psicossociais em Saúde e Educação. Correio eletrônico: camilaserrati@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-8553-5092>

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Membro do Grupo de Pesquisa Psicologia, Educação e Teoria Histórico-Cultural. Correio eletrônico: anabelaacs@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2376-8392>

Recebido em: 12 de outubro de 2019
Aprovado em: 05 de novembro de 2019
Publicado em: 03 de dezembro de 2019