

## FRACASO ESCOLAR Y MEDICALIZACIÓN EN EDUCACIÓN: Culpabilización individual y promoción de la cultura patologizante

*Fernanda Isfran* 

Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil

*Thalles Azevedo Ladeira* 

Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil  
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)  
Bom Jesus do Itabapoana, RJ, Brasil

*Samela Estéfany Francisco Faria* 

Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.43073>

### RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo brindar un enfoque crítico sobre el fracaso escolar y su relación con la medicalización, presentando, al principio, una discusión epistemológica del tema, seguida de una breve perspectiva histórica del fenómeno investigado. También presentamos dos investigaciones realizadas: la primera con 14 estudiantes de educación pública básica, implementada a través de entrevistas semiestructuradas; y la segunda con 13 estudiantes del último año y 10 graduados de un curso de Pedagogía en una Universidad Federal, a través de cuestionarios on-line. Buscamos conocer la percepción de ellos del fracaso escolar, la repetición escolar y la medicalización, acogiendo a diferentes puntos de vista. Los resultados mostraron que la comprensión de individualización / biologización / patologización / medicalización aún predomina como la percepción de los estudiantes (sobre su propio fracaso) y de los maestros / futuros maestros. Consideramos que estos resultados ocurren debido a una educación acrítica y muy conveniente para los intereses capitalistas. Por lo tanto, entendemos que los profesionales de la educación necesitan no solo percibirse a sí mismos como agentes que reproducen la opresión y la exclusión, sino también dirigir los esfuerzos hacia la construcción de políticas educativas emancipadoras, no medicalizadas y socialmente referenciadas.

**Palabras clave:** Fracaso escolar. Medicalización Formación de profesores. Educación básica.

## **SCHOOL FAILURE AND MEDICALIZATION IN EDUCATION: Individual blaming and the promotion of pathologizing culture**

### **ABSTRACT**

The present study aims to bring a critical approach about school failure and its relationship with medicalization, presenting, at first, an epistemological discussion of the theme, followed by a brief historical perspective of the investigated phenomenon. We also present two field surveys carried out: the first, in 2015, with 14 students of public basic education, implemented through semi-structured interviews; and the second, in 2019, with 13 trainees and 10 graduates from a Pedagogy course at a Federal University, through online questionnaires. We seek to know their perception of school failure, repetition and medicalization, welcoming different views. The results showed that the individualizing/ biologizing/ pathologizing/ medicalizing understanding still predominates as the perception of students (about their own failure) and of teachers / future teachers. We considered these results to be an outcome of an uncritical education and very convenient to capitalist interests. Thus, we understand that the education professionals need not only to perceive themselves as agents that reproduce oppression and exclusion, but also to direct efforts towards the construction of emancipatory, not medicalizing and socially referenced educational policies.

**Key-words:** School failure. Medicalization. Teacher's education. Basic education.

## **FRACASSO ESCOLAR E MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante**

### **RESUMO**

O presente estudo tem o objetivo de trazer uma abordagem crítica acerca do fracasso escolar e sua relação com a medicalização, apresentando, em um primeiro momento, uma discussão epistemológica do tema, seguida de uma breve perspectiva histórica do fenômeno investigado. Apresentamos também duas pesquisas de campo realizadas: a primeira, em 2015, com 14 alunos da educação básica pública, feita por meio de entrevistas semiestruturadas; e a segunda, em 2019, com 13 alunos formandos e 10 alunos egressos de um curso de Pedagogia de uma Universidade Federal, por meio de questionários on line. Buscamos conhecer a percepção deles sobre fracasso escolar, repetência e medicalização, acolhendo assim diferentes perspectivas. Os resultados mostraram que a compreensão individualizante/ biologizante/ patologizante/medicalizante, fruto de uma educação acrítica muito conveniente aos interesses capitalistas, ainda predomina como percepção de alunos (sobre seu próprio fracasso) e de professores/ futuros professores. Assim, entendemos que cabe aos profissionais de educação não só se perceberem como agentes reprodutores de opressões e

exclusões, como também direcionar esforços para a construção de políticas educacionais emancipatórias, desmedicalizantes e socialmente referenciadas.

**Palavras-chave:** Fracasso Escolar. Medicalização. Formação de professores. Educação Básica.

## Introducción

¿Por qué hablar del fracaso escolar en lugar del éxito escolar? Hemos escuchado esta frase muchas veces de educadores e investigadores que estudian / debaten formación y trabajo docente desde perspectivas teóricas no críticas. A pesar de ser considerado un tema vencido por algunos colegas y en muchos estudios el fenómeno se entiende a la luz de concepciones psicologizantes, patologizantes, técnicas, individualizantes y medicalizantes (ANGELUCCI *et al.*, 2004; ASBAHR, LOPES, 2006), creemos necesario insistir en problematizar el fracaso escolar como una cuestión institucional, social y política.

Cabe considerar que uno de los factores que puede ampliar la discusión en el campo del aprendizaje son precisamente las posibilidades de aprendizaje en las que se somete el individuo. Sin embargo, existe una mirada estigmatizadora, construida socialmente que introduce en las escuelas numerosas categorías de alumnos considerados buenos y estudiantes etiquetados como malos, estudiantes que aprenden y estudiantes que no aprenden, estudiantes disciplinados e indisciplinados, aquellos considerados normales y anormales. Esta categorización, de carácter selectivo y excluyente, hace que el fracaso escolar se vea individualmente. En este sentido, la culpa del fracaso acaba recayendo sobre el propio alumno y, muchas veces, sobre su familia pobre y poco educada (PATTO, 1997, 2010; ASBAHR, LOPES, 2006).

Así, el objetivo de este artículo es analizar la percepción de que los estudiantes de la escuela pública y los maestros en la formación inicial (en Pedagogía) tienen sobre el fracaso escolar, los problemas de escolarización y la patologización / medicalización de la educación.

Para eso, analizaremos los resultados de dos encuestas realizadas en diferentes momentos (2015 y 2019) por miembros de nuestro grupo de investigación en la ciudad de Santo Antônio de Pádua, Noroeste del Estado de Río de Janeiro. Ambos fueron seleccionados para este artículo porque presentan resultados - publicados en una tesis de maestría y un trabajo de conclusión en una

universidad pública de esa ciudad - que dialogan entre sí y con los temas antes mencionados y que son el objetivo de este artículo.

La primera encuesta se realizó a través de entrevistas en vivo con 14 estudiantes repitentes de una escuela pública, y la segunda con cuestionarios *online* respondidos por 23 estudiantes y graduados de un curso de Pedagogía en una universidad pública. Ambos tuvieron sus resultados analizados mediante análisis de contenido (BARDIN, 1977). Se presentarán más detalles en la metodología.

Pretendemos, por tanto, a partir de las percepciones de estos diferentes actores en el escenario educativo, y a la luz de los aportes de varios autores e investigaciones previas (INSFRAN, MUNIZ, ARAUJO, 2019; VIEGAS, 2011; LOUZANO, 2013), comprender cómo la formación y el trabajo docente han contribuido a estigmatizar y culpar a los estudiantes de familias negras y pobres por sus problemas escolares. Además, estamos interesados en comprender cómo la formación inicial y continuada de maestros podría lidiar con estas dificultades a través de un paradigma crítico y histórico cultural (FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2003), abandonando la visión meritocrática, excluyente y individualizada del fracaso escolar (PATTO, 2010; ASBAHR, LOPES, 2006).

## **1. La psicologización / patologización / medicalización del fracaso escolar: del siglo XIX al XXI seguimos etiquetando**

En estudio realizado por Angelucci *et al.* (2004) sobre el estado del arte de las investigaciones acerca del fracaso escolar, entre 1991 a 2002, las autoras han demostrado que diferentes visiones pueden apoyar la comprensión del fracaso escolar, a saber: explicación esencialmente psicológica e individual; problema técnico; tema institucional y tema político. Algunas investigaciones evaluadas por los autores demostraron un predominio de una visión psicologizante, técnica e individualizadora del fracaso escolar; otros demostraron la coexistencia de concepciones incompatibles; y hubo aquellos que mostraron avances en la discusión crítica, entendiendo no solo las relaciones de poder existentes y constituyentes de las desigualdades experimentadas, sino que también validaron la importancia de una comprensión profunda de las raíces históricas del fracaso escolar (ANGELUCCI *et al.*, 2004; PATTO, 2010).

Angelucci y otros autores (2004) concluyen que la permanencia de la visión psicologizadora sobre el fracaso escolar:

A pesar de que ya superadas las brechas o silencios críticos que develan, pueden a su vez: a) la fuerza de la reducción psicológica en la explicación del fracaso escolar, pasando por sucesivos 'renacimientos', muestra el poder de la convicción de que tienen concepciones que no van más allá del sentido común; b) la compartimentación del campo teórico, reforzada por la creencia de que las humanidades se caracterizan por una diversidad teórica beneficiosa que debe preservarse; c) el rechazo de la crítica teórica, vista con mal ojo (porque se entiende como una implicación o confusión errónea o maliciosa entre ciencia y política), o simplemente ignorada, por ser relativa (ANGELUCCI *et al*, 2004, p.63).

Así, nos interesa reafirmar la importancia de una problematización que valide aspectos institucionales, sociales, históricos y políticos. Para eso, nos basamos en los aportes de Maria Helena Souza Patto (1997, 2010) quien desde la década de 1970 denuncia en sus trabajos que las concepciones psicologizantes / patologizantes / medicalizantes de los problemas escolares que afectan a niños y adolescentes pobres tienen raíces históricas que se remontan al surgimiento de las ciencias humanas (particularmente la psicología) en el siglo XIX.

Patto (2010) describe que, durante este período, los primeros especialistas que atendieron casos de dificultades de aprendizaje escolar fueron los médicos; y los estudiantes que tenían problemas de aprendizaje fueron diagnosticados por ellos como anormales escolares. Estos especialistas atribuyeron las diferencias de ingresos de la clientela escolar a básicamente dos factores intrínsecos: la herencia y la raza. Es decir, se creía que si un estudiante fallaba en la escuela, ese fracaso estaba profundamente relacionado con su herencia genética.

En este sentido, es posible decir que la lógica de que algunos nacieron más aptos para el conocimiento que otros era legítima. Cómo era de se esperar, los menos capaces, por supuesto, eran los niños pobres y negros, hijos de la clase trabajadora. Eso justifica el hecho de que, a lo largo de la historia, como lo evidencia Saviani (2003), la escuela siempre ha estado restringida a una pequeña porción de la sociedad: a los hijos de gobernantes y élites. En este contexto, sin embargo, la clase trabajadora históricamente ha estado sujeta a fatiga y trabajo manual (GRAMSCI, 2004).

Es importante destacar que hasta las primeras décadas del siglo XX, la determinación de estos estudiantes anormales y su segregación era ya una práctica social legitimada por la figura de los médicos. Estos, a su vez, tuvieron una participación decisiva en la construcción de las teorías racistas que informaron los argumentos de anormalidad a los estudiantes pobres (negros, en su mayoría) y con antecedentes de fracaso escolar (PATTO, 2010).

Patto (1997) afirma que, en torno de 1930, los llamados anormales escolares ganaran la etiqueta de estudiantes-problema. Además, las explicaciones de los problemas de aprendizaje y fracaso escolar, que antes eran étnico-raciales, se han vuelto culturales. Esto significa que, según el juicio de valor expresado por las clínicas psicológicas escolares (encargadas de diagnosticar estos casos, durante este período), el fracaso escolar se debió al atraso cultural de los grupos más pobres.

Así, se pasó la afirmación, no tanto de razas inferiores o de individuos constitucionalmente inferiores o diferentes, sino de entornos sociales atrasados que producían niños inadaptados y problemáticos (PATTO, 2010, p. 70).

La construcción de la teoría de la privación cultural ayudó a justificar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de las clases sociales proletarias presentes en las escuelas. Según el discurso elitista de la época, este problema estaba justificado, por ejemplo, por la falta de preparación de los padres. Sobre este tema, Patto describe que los adultos de las clases bajas eran “considerados más agresivos, perezosos, desinteresados por sus hijos, volubles, adictos e inmorales que los de las clases dominantes” (PATTO, 2010, p.74).

El autor continúa afirmando que a partir de la década de 1960, especialmente a principios de la de 1970 en Estados Unidos, la explicación de la desigualdad educativa entre clases sociales y el fracaso escolar, basada en la teoría de la privación cultural, se hizo aún más prevalente. Durante este período, la idea de que la pobreza ambiental de las clases bajas producía deficiencias en el desarrollo psicológico de los estudiantes, lo que sería la causa de sus dificultades de aprendizaje y adaptación escolar (PATTO, 2010), se afirmó aún más vigorosamente.

También es evidente que en el umbral de los años sesenta y setenta, en Brasil, hubo una inmensa aceptación del fracaso escolar vinculado a la teoría de la privación cultural, reforzando así la idea de que las personas de los estratos más

desfavorecidos tenían una cultura pobre, desarrollo psicológico negativo y comprometido de los niños (PATTO, 2010).

Este contexto llevó a juzgar que la pobreza en los espacios de las clases bajas era responsable de producir deficiencias en el desarrollo psicológico de los niños. Entonces la clase comenzó a ser considerada la causa de las dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar de los estudiantes-problema, como se les llamaba en los años 80 (y todavía hoy muchos reciben esta etiqueta).

Los problemas de escolarización que generan fracasos individuales/ sociales/ generacionales son tratados como meros problemas individuales o familiares. Las familias pobres, en general, generan hijos menos sanos y no capaces de estudiar, justifican quienes apoyan las teorías racistas y la teoría de la privación cultural (INSFRAN, MUNIZ, ARAUJO, 2019, p.88-89).

Así vemos que en diferentes momentos históricos, las causas del fracaso escolar se asignan a los propios estudiantes (ASBAHR, LOPES, 2006), por una comprensión equivocada que alegó aspectos individuales - la discapacidad intelectual (resultantes raza / la herencia o la pobreza) o deficiencia cultural (y 'familia disfuncional') – que los impedirían de interesarse / dedicarse como se esperaba de la hegemonía burguesa.

Para Patto (2010, p.161), “la escuela parte de un modelo abstracto de niño, que corresponde a la clase burguesa”. Esta visión idealizada del alumno, alimentada por muchos profesores y por la sociedad, de hecho, no puede sostenerse cuando estos mismos profesores se enfrentan a alumnos reales. Es por eso que, en muchos casos, estos estudiantes son clasificados como necesitados, discapacitados, culturalmente privados por los propios profesores; ya que no cumple con las expectativas que orientan sus prácticas docentes. Esto incluso provoca que el profesor abandone determinados alumnos.

Desde fines de la década de 1970, el predominio de la teoría de la deficiencia cultural ha ido perdiendo terreno frente a la comprensión de la participación del propio sistema escolar en la producción del fracaso escolar. En este sentido, se acordó nombrar los factores intraescolares y su relación con la selectividad social prevaleciente en la escuela. Por lo tanto, la responsabilidad de las altas tasas de fracaso escolar comenzó a atribuirse a la escuela y ya no a ciertos estudiantes.

El discurso reproducido durante este período fue que la causa del problema estaba o en el docente incapacitado, o en el funcionamiento del propio sistema

escolar, que valoraba mucho un tipo de currículum, una cultura, así como un método. O sea, una forma de enseñar que no favoreció el conocimiento de la clientela necesitada, ya que dicho conocimiento estaba lejos de su realidad cotidiana (PATTO, 2010).

En relación al currículum escolar, Patto (2010) llega a afirmar que su planificación se basó en el supuesto de que todos los estudiantes ya dominaban ciertos tipos de conocimientos, que supuestamente habían aprendido en casa. Sin embargo, en los hogares de la mayoría de los estudiantes de la clase trabajadora existía, como aún no lo hay, la aprehensión de los conceptos elementales valorados por la escuela; aunque en estos hogares existe una riqueza cultural que la escuela no suele valorar (PATTO, 2010; ARROYO, 2013).

Esta teoría de los factores intraescolares es, en la actualidad, la más difundida por los investigadores sobre el tema cuando intentan explicar el fracaso escolar. Sin embargo, de nada sirve culpar a la escuela y proponerle cambios, si estos cambios no llegan y van acompañados de profundos cambios estructurales en la sociedad, debido a la superación de un sistema injusto y excluyente, que nos despoja de derechos y clasifica estándares. Sin eso, sin embargo, vamos a seguir culpando a cualquiera de los estudiantes/ familias pobres, a veces los maestros (estes cada día con formación y trabajo más precarios y si enfermado más<sup>1</sup>).

A menudo frustrados, enfurecidos, desesperados, incrédulos, los educadores se encuentran ante la necesidad de desplegar, todos los días, recursos para sobrevivir en condiciones laborales adversas. Estos recursos, como se sabe, refuerzan las condiciones escolares adversas a la docencia: faltar a la escuela, cambiar de escuela, tomar licencia, elegir las mejores escuelas, negarse a enseñar para los grados más difíciles, deshacerse de los estudiantes más resistentes a la adaptación escolar, disminuir la duración de las clases tanto como sea posible, etc. No es casualidad que se lanzara un nuevo tema en el campo de la investigación educativa: la salud de los trabajadores de la educación. Muchos profesores se enferman en estas condiciones laborales.

A menudo frustrados, enfurecidos, desesperados, incrédulos de la educación que se les ofrece y de la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida mediante la escolarización, los estudiantes desarrollan medios de supervivencia en condiciones adversas. A menudo, estas expresiones de desesperación confirman, a los ojos de los adultos en la escuela, la predisposición a la violencia que la ideología atribuye a los niños y niñas pobres. (...) *En este campo de batalla, el enemigo siempre está fuera de foco* (PATTO, 2005, p.34) [itálico nuestro].

---

<sup>1</sup> Según una encuesta realizada por la Associação Nova Escola en 2018 con más de 5.000 educadores, el 66% de ellos ya ha tenido que irse por problemas de salud, por condiciones laborales (TEIXEIRA, 2018).

## 2. El fracaso escolar y la medicalización de la educación

Pensar en cómo se entiende el fracaso escolar desde la perspectiva de la imputación individual a los grupos vulnerables, que impone al propio alumno y a la familia la responsabilidad del fracaso en el proceso escolar, nos lleva a numerosos temas de medicalización. Estos, a su vez, se establecen sobre las matrices normativas de regulación de la vida en todas las instancias, tales como: “desarrollo, comportamiento, aprendizaje, inteligencia, afectividad, lenguaje, género, sexualidad, eficiencia, estética ...” (FÓRUM, 2019, pág.12).

En este sentido, es importante señalar que los procesos de medicalización implican la determinación de formatos de tipos naturalmente aceptados y no aceptados, es decir, lo que se desea y lo que no se desea (FÓRUM, 2019). Su irrupción en la vida cotidiana se da de diferentes formas y en diferentes espacios, como escuelas, centros de salud, iglesias, calles, medios de comunicación, entre otros, donde se espera que actuemos como buenos reproductores de un modelo a seguir por todos, “[...] invisibilizando la complejidad de la existencia y camuflando que las condiciones de vida son absurdamente desiguales” (FÓRUM, 2019, p. 12).

Considerando que la medicalización se sustenta en sesgos universalizadores e individualizadores al mismo tiempo, ya que lo universal produce y legitima patrones y el individuo está obligado a seguirlo y adaptarse (FÓRUM, 2019), nos damos cuenta de que los moldes penetran en las paredes de escuelas, y hacen los estudiantes también víctimas de ese fenómeno. Pensemos, por tanto, cuánto se adhiere este modelo a la disciplina en el seno de la clase de aula y cuánto el proceso de enseñanza-aprendizaje termina convirtiéndose en una herramienta de búsqueda y legitimación de estos estigmas y patrones. Es un sistema que termina desarrollando la responsabilidad del individuo de mantenerse dentro de las normas, y cualquier desviación se ve como un problema a resolver. Así, comenzamos a preguntarnos: si hay estudiantes de asignaturas con dificultades en su proceso de aprendizaje, ¿qué se debe hacer para que realmente se convierta en una enseñanza eficaz?

Si bien surgen casos de dificultades de aprendizaje y los docentes se sienten incapaces de resolverlos con sus herramientas pedagógicas, la solución médica se vuelve seductora para los educadores y las familias porque a menudo es fácil, práctica y socialmente aceptada, más aceptada que

la psicoterapia<sup>2</sup>, sobre la cual aún persiste un velo de incredulidad y prejuicio. Para los sujetos que no aprenden, por ejemplo, por falta de atención, problemas de conducta o que tienen una discapacidad de aprendizaje, la búsqueda de un diagnóstico se ve como una forma de aliviar un problema que se considera no resuelto - un comportamiento fuera de los estándares y regulaciones educativas y sociales (LIMA, 2005).

Lima (2005) señala que cientos de manuales y libros de autoayuda enseñan cómo hacer que su hijo con TDA (trastorno por déficit de atención) sea un éxito, basándose en refuerzos conductuales estandarizados que mantendrán el interés y la concentración del niño dentro de la curva esperada de conducta medicalizada. / acondicionamiento:

Tras el diagnóstico, se invita a los padres a convertirse en ' expertos ' en el tema, dominando la mejor postura a adoptar en situaciones cotidianas. Con la orientación apropiada, se enteran de que la rutina doméstica debe ser organizada con reglas claras, los límites tienen que ser impuestos tranquilamente y repetidamente, evitando un estilo permisivo de paternidad. Por otro lado, se desalienta a los padres a aplicar castigos y hacer críticas excesivas, intercambiándolas por "refuerzo positivo", resaltando y premiando lo que el niño ha hecho correctamente (LIMA, 2005, p. 118).

Tal evidencia aportada por Lima (2005) también aparece en los estudios de Patto (2009), que muestra que la credibilidad del diagnóstico y las pautas de cómo tratar la enfermedad proviene de la percepción de la población de que el especialista (médico, psicólogo, neurocientífico, psicomotricista, psicopedagogo y otros profesionales que diagnostican o derivan para un diagnóstico) son los únicos competentes para nombrar un informe (redentor para muchos). "Así es como la mayoría de los informes confirman las quejas de los laicos y afirman que los solicitantes de pruebas psicológicas que quieren escuchar" (PATTO, 2009, p. 408).

Complementando lo que aportan los autores mencionados anteriormente, vemos en Cruz, Okamoto y Ferrazza (2016), que hubo una

[...] popularización del conocimiento psiquiátrico, que excluye el conocimiento paterno que constituye el vínculo social y afectivo, para reducirlo únicamente al

---

<sup>2</sup> Una investigación norteamericana mostró que hubo un aumento en la prescripción y uso de antidepresivos y una disminución en las consultas psicoterapéuticas con psicólogos y psiquiatras entre 2005 y 2008 en los Estados Unidos. La investigación apunta que el alto costo y la lentitud del trabajo terapéutico contribuyen a que los pacientes prefieran los fármacos psicotrópicos (CHELMICKI, 2018). Un estudio realizado por la empresa Funcional Health Tech mostró un aumento del 23% en el consumo de antidepresivos, principalmente entre mujeres mayores de 40 años, en Brasil entre 2014 y 2018 (VIDALE, 2020).

conocimiento médico. De hecho, el conocimiento paterno e incluso popular se debilita ante un enunciado médico sobre el comportamiento infantil, ya que con el tiempo la ciencia médica se ha caracterizado por ser la ciencia que dictaría la forma correcta y saludable de ponerse uno mismo. en el mundo. Esto lleva a padres y profesores a buscar soluciones a sus problemas fuera de sus dominios, a partir de la última palabra del experto (CRUZ; OKAMOTO; FERRAZZA, 2016, p.711).

Con base en la evidencia sociohistórica cultural que demuestra su investigación, Patto critica fuertemente los diagnósticos, por considerar que son producto del más absoluto sentido común, productores de estigmas y prejuicios y utilizados para justificar “la exclusión escolar de casi todos los examinados, reducida a cosas con defectos funcionales en algún componente de la máquina psíquica” (PATTO, 1997, p. 49).

La medicalización, sin embargo, no ocurre solo en forma de diagnósticos. Ocurre cuando existe la intención de tratar los problemas escolares como médicos, individualizadores, biologizantes y que terminan psicologizando las tendencias y comportamientos como una enfermedad a combatir (COLLARES, MOYSES, 1994). Perspectiva esta que se inserta en las escuelas con el fin de prejuicio y descalificación social de los estudiantes pobres. En este sentido, Viégas afirma que la cultura de la medicalización no solo afecta a quienes usan la medicalización y el tratamiento, sino a todos nosotros, pues aceptamos “[...] más o menos pasivamente que la desigualdad social es un reflejo de las diferencias individuales” (VIEGAS , 2014, pág.135).

Cuando la mirada que juzga la anormalidad encuentra un problema en el alumno, es necesario confirmar una patología, lo que sugiere que el camino a seguir ya no puede ser visto como responsabilidad de la escuela, los profesionales de la educación, el sistema social, el Estado. Asumir la responsabilidad del sistema es cancelar los derechos. Quitarle la responsabilidad a la escuela es prevenir el proceso de enseñanza, es sucumbir a los alumnos a rótulos y clasificaciones que conviven en un aula ya tan estandarizada por los prejuicios y la discriminación contra lo discordante/ no normativo.

Tratar los problemas escolares como médicos es desestabilizar a los sujetos y tratarlos como incapaces, simplemente porque son diferentes o porque están sujetos a diferentes formas de injusticia social en el día a día. Destacamos también que cuando existe una visión que juzga la anormalidad, también existe la concepción, producida históricamente, de que los especialistas son los que

entienden lo que es mejor para la vida, por lo que una distribución y venta abundante de medicamentos se convierte en el negocio financiero. el mercado (MACHADO, 2014). Sistema que nos hace cuestionar: ¿a quién sirve el fracaso escolar y su consecuente medicalización?

En esta perspectiva, los problemas de origen social, histórico y político se acuñan como individuos y se convierten en culpa del propio sujeto, víctima de este sistema (GIUSTI, 2016). Sobre este tema, Conrad (2007) clasifica la medicalización como un proceso que reduce la problemática social a fenómenos de causalidad biológica, que hace que la medicina organice su propia vida y descontextualice los procesos históricos, culturales, políticos y sociales. De esta forma, entiende que la medicalización concierne al proceso de tratar enfermedades y trastornos como cuestiones que no conciernen a la salud.

Aún en este sentido y de acuerdo con la entrada preparada por Hora (2006) para el glosario del Grupo de Estudios, Investigaciones e Historia en Brasil (HISTEDBR), la medicalización se refiere al proceso de intervención política en el cuerpo social, mientras que el modo de vida es apropiado por la medicina, cuya interferencia se da en la construcción de conceptos, reglas de higiene, normas de moral y costumbres prescritas. Este fenómeno se evidencia históricamente y se desarrolla en el contexto de sociedades disciplinarias, que terminaron expandiendo el espectro médico / higienista al nivel político (HORA, 2006).

Así, nos damos cuenta de que las poblaciones vulnerables, victimizadas por perspectivas teóricas anticuadas / reduccionistas / racistas / elitistas como las teorías racistas y la teoría de la privación cultural (PATTO, 2010), son también el disparo preferido de los procesos de medicalización de la vida. Los estudiantes, que generalmente experimentan fracasos y abandonos, no son números, tienen color, género y clase social. Y cuando nos damos cuenta de que los que fracasan suelen ser estudiantes de las clases bajas, niños de la clase trabajadora, nos damos cuenta de que el fracaso escolar no surge de la escuela como algo natural. Es un proyecto ideado por la burguesía gobernante con el fin de mantener su gobernabilidad, en detrimento de la negación de una educación de calidad de manera sistemática y democrática para todos los estudiantes (KUENZER, 2005).

### **3. Metodología**

Aquí presentaremos brevemente información sobre las dos encuestas de campo realizadas por miembros de nuestro grupo de investigación, que analizaremos a la luz de los aportes aportados por los teóricos que buscamos para apoyar este trabajo.

La primera encuesta, realizada en 2015, consiste en entrevistas cara a cara con 14 alumnos multi-repetidores (este fue el criterio para la elección de los participantes) del período nocturno de una escuela pública estatal en Santo Antônio de Pádua / RJ. La escuela fue elegida por la cercanía de uno de los investigadores a la coordinación de la escuela, lo que permitió tenermos inicialmente conversaciones informales con los estudiantes. Por tanto, participaron aquellos que estaban interesados en continuar las conversaciones (y ser entrevistados) con los investigadores. Los participantes tienen entre 14 y 17 años, predominantemente hombres y negros (dado que son entrevistas em vivo, no nos sentimos cómodos preguntando género y raza, por lo que no tenemos porcentajes de estos marcadores). Las entrevistas tuvieron como objetivo comprender, desde la perspectiva de los propios alumnos, su trayectoria de multi repitentes, sus dificultades y frustraciones, a través de sus historias de vida.

En cuanto a la edad de los entrevistados, tuvimos un alumno de 14 años, tres de 15, seis de 16 y cuatro de 17. Las entrevistas (semiestructuradas, de carácter cualitativo) se realizaron en el espacio escolar, en un momento previo a la primera clase. y se anotaron todas las respuestas para su posterior análisis. La entrevista se ha basado en un total de seis preguntas/ ejes que podría profundizarse en función de la respuesta de los participantes. Los estudiantes que participaron de la entrevista fueron los que se pusieron a disposición durante el receso entre clases, ya que los investigadores se acercaron a la escuela pública durante el curso escolar. En general, buscamos comprender cómo se llevó a cabo el proceso de repetición múltiple de estos estudiantes, cómo enfrentaron esta situación, cuál es la perspectiva que tenían en relación con la escuela y cuál es el sentimiento que desarrollaron a partir de la experiencia de repetición. en la escuela.

A la segunda encuesta asistieron 10 alumnos (del último año<sup>3</sup>) y 13 graduados (un total de 23 personas que respondieron el cuestionario

---

<sup>3</sup> El cuestionario *online* se envió a los estudiantes de Pedagogía que se encontraban en su último año de formación, ya que consideramos importante que ya hayan comenzado em las prácticas y experiencias en las escuelas. También enviamos a los egresados con los que tuvimos contacto a través de las redes sociales, grupos de ex alumnos del curso de Pedagogía en cuestión.

de Formularios de Google<sup>4</sup> de los 228 que tuvimos contacto a través de las redes sociales) de un curso de Pedagogía de una universidad pública en la región noroeste de Río de Janeiro, en 2019. Es importante destacar que esta investigación es parte de una tesis de maestría desarrollada por el mismo institución responsable por el curso de Pedagogia. Esta tesis fue elegida, entre el resto de nuestro grupo de investigación, por destacar los temas que se centraron en este artículo (así como en la encuesta de 2015).

De los participantes de la segunda encuesta, 65,2% eran mujeres; en su mayoría tenían entre 21 y 40 años (91,3%), 60,9% eran negros / pardos y el 39,1% blancos. La relación entre aprendices y graduados fue la siguiente: 56,5% fueron Pedagogos formados y 43,5% estudiantes del ultimo año del curso de Pedagogía. Preguntamos sobre el desempeño profesional: 78,3% aún no trabajaba como docente. Entre los demás, 13% lleva menos de 3 años trabajando y 8,7% enseña entre 3 y 10 años.

Las preguntas abiertas foran hechas a través del cuestionario online, enviado a través de las redes sociales de los alumnos y graduados y tuvimos 10% de los encuestados entre el número total de participantes de estos grupos (228 personas). El cuestionario contenía 20 preguntas, pero seleccionamos solo tres que estaban más relacionadas con la encuesta de 2015 de los estudiantes de la escuela estatal. Las tres preguntas tenían como objetivo, por tanto, aprehender la percepción de los participantes sobre el concepto de fracaso escolar; qué quieren decir con dificultades de aprendizaje; y cuál es la comprensión de ellos del fenómeno de la medicalización.

Es importante señalar que las dos encuestas - registradas en la Plataforma Brasil del Consejo Nacional de Salud - se llevaron a cabo con el pleno consentimiento de los participantes y respetaron los estándares éticos para la investigación con seres humanos, de la Comisión Nacional de Ética en Investigación (CONEP) del Consejo Nacional de Saúde, del Ministerio de Salud. Se garantizó el anonimato de los participantes y los nombres que aparecerán en las líneas/ respuestas transcritas son ficticios.

---

<sup>4</sup> Google Forms es una plataforma digital disponible para la administración de investigaciones, incluidas las herramientas de Google Drive. Tiene opciones para la creación de cuestionarios, formulación de gráficos y generación de hojas de cálculo para análisis de datos, siendo posible su uso y manejo *online*.

Las respuestas fueron analizadas utilizando la metodología de Análisis de Contenido (BARDIN, 1977), donde luego de procesar los datos, agrupamos los resultados en categorías de análisis, como se presentará en el siguiente sección.

Destacamos que la metodología elegida se sustenta en investigaciones previas de autores de renombre en el campo de la psicología escolar y educativa, como María Helena Souza Patto (1997; 2005; 2009; 2010), Adriana Marcondes Machado (2014); Marisa Meira (2012) y Lygia de Sousa Viégas (2011; 2014; 2016).

#### **4. Presentación y discusión de resultados**

Optamos por presentar y analizar las dos encuestas de forma conjunta, de manera que las distintas perspectivas sobre el fracaso escolar y la medicalización de la educación se entiendan de forma coyuntural y con los cruces que afectan a ese colectivo.

En la primera encuesta, con estudiantes de educación básica, las entrevistas realizadas generaron seis ejes rectores, a saber: historia de vida; trayectoria escolar; percepción de la educación escolar recibida; crítica de esta formación o de la escuela; la escuela esperada o la escuela soñada; percepción sobre sus repeticiones escolares.

Lo eje historia de vida, se destaca que los catorce estudiantes que participan en la entrevista, once vivían en las afueras de la ciudad y algunos de ellos han informado involucramiento con criminales. De los 14 entrevistados, ocho dijeron que tenían hermanos o parientes cercanos en casa que también habían pasado por el fracaso escolar. También dijeron que contaban con el apoyo de sus padres, para que no renunciaran a sus estudios. Esto se evidencia claramente, por ejemplo, en el discurso de Marcos Antony, cuando se le preguntó si, luego de la experiencia de la tercera repetición, pensó en dejar de estudiar; en el que respondió: "Como mi madre no me dejaba, no paré. Mis padres tomaron mi pie".

En este sentido, la investigación de Louzano (2013) señala que Brasil tiene una de las tasas de distorsión por grados de edad más altas de América Latina. A pesar de las políticas de progresión continua, nuestras tasas de repetición siguen siendo más altas que en la mayoría de los países de la región, lo que se muestra fortalecido en nuestra cultura de repetición.

Además, el estudio de Viegas (2011) muestra que la progresión continua redujo la distorsión por edad-grado a un alto costo, ya que luego de casi tres

décadas de esta política pública, las tasas de aprobación en educación básica mejoraron<sup>5</sup>, pero ha generado millones de

semi-analfabetos, que completan el estudio regular y siguen sin conocimientos mínimos que les permitan ingresar a universidades públicas o tener oportunidades laborales que van más allá de trabajos remunerados a precio de limosna (PATTO, 2005, p. 30).

Los adolescentes de la primera encuesta parecen haber introyectado normas sociales desde una edad temprana de que el éxito escolar depende de la disciplina, la obediencia y la buena compañía (COIMBRA, 2001). Cuando se les preguntó sobre los motivos que fueron determinantes de su repetición, cinco estudiantes dijeron que el problema era la compañía de amigos. Destacamos aquí dos líneas:

Leonardo: " Fue por los malos elementos".

Renato: "Mucho lío. Jugué mucho con otros. Influencia de los amigos".

Los otros nueve estudiantes se culparon a sí mismos por su fracaso escolar, ya que manifestaron que no podían disfrutar estudiando y, por lo tanto, no se tomaban en serio su estudio. Esto queda claro en algunas declaraciones a continuación:

Thiago: "El problema estaba conmigo. Porque me gusta jugar a la pelota".

Andrey: "Yo era el estudiante más inteligente de la clase. Hoy más o menos. Demasiado perezoso. Pero yo estudio para no ser mendigo".

Luiz Felipe: "Me detuvieron por la droga. No me gustaba estudiar. Fue mi culpa".

João: "Sería bueno si yo naciera inteligente".

Cuando se les preguntó sobre su visión de la escuela y la formación que recibieron, quedó claro que, en su opinión, la institución también es responsable de

---

<sup>5</sup> En la escuela primaria, 69,4% fue aprobado en 1986 (VIEGAS, 2011) y aumentó al 91,2% en 2018 (INEP, 2019). La aprobación de la escuela secundaria en 2018 fue del 83,4% (INEP, 2019).

su repetición escolar. Según sus declaraciones, la escuela es un entorno en el que no pueden encajar. Algunos de los discursos se pueden observar a continuación:

Jonas: "Lo repetí porque era aburrido. Todo fue aburrido. Maestros, escuela, asignaturas, menos matemáticas. Yo iba poco a la escuela. Yo prefería quedarme en casa".

Marcos Antony: "Creo que la escuela es aburrida. Hay momentos en que la tía se cabrea. Es como una prisión".

La investigación de Asbahr y Lopes (2006) titulada "La culpa es tuya" y realizada con estudiantes y profesores de una escuela pública de São Paulo arrojó resultados similares. En él, los estudiantes se culparon (y atribuyeron parte del fracaso a su entorno familiar, social y docente) por las dificultades de aprendizaje, el desinterés por los estudios y la consiguiente repetición.

Asbahr y Lopes (2006) explican que:

Muchos niños reproducen el discurso de la familia y la escuela al hablar de herencia, separación de los padres, indisciplina o problemas médicos; sin embargo, también denunciaron la responsabilidad de la escuela por su no aprendizaje (ASBAHR, LOPES, 2006, p.57).

Y se complementan con una reflexión muy importante para nuestra discusión:

Las "denuncias" de estos niños son parte de la misma lógica de trasladar la "culpa" del fracaso, históricamente atribuida a los estudiantes y sus familias, al docente. Esta concepción errónea de carácter ideológico también está presente en el discurso de los psicólogos y educadores "más críticos" que no piensan la escuela dentro de las contradicciones de una sociedad de clases, sino que atribuyen lo que está sucediendo en las escuelas públicas a la falta de preparación, la incompetencia, la falta de preparación, desequilibrio emocional y tantos otros estigmas atribuidos a los educadores (ASBAHR, LOPES, 2006, p.68).

Las declaraciones de estos adolescentes de escuelas públicas llaman la atención sobre una realidad que estamos destacando a lo largo del presente trabajo: la falta de sentido que tienen para ellos la escuela y la educación formal (formateada para atender los intereses de las élites).

Hace unas décadas, la escuela era sinónimo de empleo, para la mayoría de quienes ingresaban y terminaban sus estudios (una porción muy pequeña de la

población, es importante señalar). Hoy ni siquiera ofrece esta garantía, sobre todo cuando hablamos de estudiantes negros y residentes de la periferia, para quienes las oportunidades laborales son aún más restringidas. La escuela de hoy no absorbe/ valora los conocimientos que estos chicos aportan de sus vivencias y realidades (muy distantes, la mayoría de las veces del ideal de alumnos y familias fantaseado por la escuela). Es una escuela que no cuida (ni abraza) los sueños.

En cuanto a la segunda encuesta, con los graduados y estudiantes de pedagogía, hemos elegido centrarnos en la percepción de ellos del fracaso escolar, problemas de aprendizaje y medicalización, como se explica en la metodología. Las categorías de análisis (BARDIN, 1977) generadas a partir de los resultados de las preguntas sobre fracaso escolar y dificultades de aprendizaje, así como en la investigación de Angelucci *et al.* (2004), quienes también encontraron estos resultados, se relacionan con la comprensión individualizada; comprensión sociohistórica cultural; culpando a las familias de los estudiantes y criticando el modelo de enseñanza y la estructura escolar.

Del total de 23 respuestas recibidas, notamos que la mayoría de los participantes (diez personas o 43.4%) tienen una comprensión más elaborada de las causas del fracaso escolar, indicando factores tanto individuales como sistémicos, como se muestra en la siguiente respuesta:

Entiendo como una serie de factores donde (sic) el aprendizaje se ve afectado, así como las malas condiciones laborales, situaciones económicas, historia de vida, problemas sociales, psicológicos y cognitivos del alumno y docente que lamentablemente contribuyen a la no apropiación de conocimientos y frustración. del profesor (Pedagogo negro / moreno, entre 21 y 30 años y trabajando como profesor desde hace menos de 3 años).

Solo cuatro participantes consideraron que el fracaso escolar es solo el resultado de la falta de interés del alumno; mientras que otro (estudiante de posgrado en Pedagogía, blanco, entre 21 y 30 años y que aún no ejerce como docente) dijo que el fracaso escolar está "relacionado con la familia". Tres personas han demostrado una comprensión socio-histórico-cultural del problema. Dos personas criticaron el modelo tradicional de educación y una habló de la falta de recursos y material. Otros dos culparon al gobierno.

Cuando preguntamos cuál era la comprensión de los participantes sobre las dificultades de aprendizaje, nos dimos cuenta de que la comprensión de individualización / biologización / patologización era más prominente que en

relación con la pregunta anterior. 13 personas (o el 56,5% de los participantes) entienden que las dificultades de aprendizaje están relacionadas con el "deterioro cognitivo"; "Desinterés. Nada es difícil cuando lo quieres"; "Dificultad para aprender contenidos". Seis participantes consideraron que la dificultad de aprendizaje es el resultado de una metodología de enseñanza equivocada: "Es cuando la didáctica aplicada no tiene sentido para el alumno". Dos participantes cuestionaron las precarias condiciones de la escuela, como las aulas abarrotadas. Otros dos entienden que el problema está muy extendido y es el resultado de múltiples factores.

La investigación de Insfran, Muniz y Araujo (2019) obtuvo un resultado similar cuando se preguntó a los participantes sobre su percepción de las dificultades de aprendizaje. 58% de los profesores de educación superior y tecnología que respondieron a la encuesta tienen una comprensión individualizante / biologizante / patologizante. Las autoras explican sobre esto:

Quizás una pregunta que hace referencia explícita a las dificultades de aprendizaje lleva a los encuestados a la obvia individualización de los problemas escolares. [...] Sin embargo, antes de criticar esta percepción mayoritaria de nuestros participantes, debemos recordar cuán extendidas están las prácticas individualizadoras / patologizantes / medicalizantes. ¿Cuántos maestros tienen acceso y tiempo para investigar estudios sobre los males de la medicalización, la epidemia de enfermedades mentales que azota a los Estados Unidos [por ejemplo] o han tenido la oportunidad de pensar críticamente sobre el fracaso escolar de los pobres? (INSFRAN, MUNIZ, ARAUJO, 2019, p. 98)

Nos damos cuenta de que los informes de nuestros participantes maestros se asemejan a las afirmaciones de los alumnos de educación básica entrevistados, especialmente cuando señalan que la escuela no es atractiva para los alumnos. Algunos profesores (y futuros profesores) expresaron su preocupación por la falta de significado que tiene la escuela para los estudiantes. Dos declaraciones llamaron nuestra atención:

El fracaso escolar es cuando la escuela no marca la diferencia en la vida del estudiante (estudiante graduado negro / moreno, entre 31 y 40 años, que aún no actúa como maestro).

El fracaso escolar es cuando la institución no comprende la pluralidad que traspasa los muros de las escuelas y segrega a quienes no pueden seguir el modelo pedagógico impuesto (Pedagogo blanco, 21 a 30 años, ejerciendo de docente por menos de 3 años).

Entendemos, por estos discursos y la puntual contribución de Patto (2005), que:

La situación escolar que hemos delineado solo se revertirá cuando se valore a los educadores. Respetarlos es, entre otras cosas, dejar de " pseudo-entrenarlos " como técnicos docentes y formarlos como trabajadores intelectuales. Para ello, es fundamental una propuesta formativa centrada en la reflexión sobre la realidad social en la que viven y su relación con una política educativa que victimiza a docentes y estudiantes (PATTO, 2005, p.39).

Ante todo este panorama presentado, tanto a partir de entrevistas a alumnos de educación básica, como a alumnos y egresados de Pedagogía, nos queda claro cómo se ha ido configurando históricamente el espacio escolar. Es decir, un instrumento que, como señala Althusser (1958), sirve como aparato ideológico del Estado, cumpliendo en este sentido dos funciones básicas: contribuir a la formación de la fuerza de trabajo para atender las demandas del capital e inculcar ideología burgués.

A partir de este supuesto, es necesario traer el discurso de Viégas (2016) que anuncia los diversos aspectos que deben repensarse en la escuela brasileña:

[...] su arquitectura, que más se asemeja a un aparato del sistema penitenciario; la forma de gestión centralizada, en la que domina la burocratización de la vida escolar y la implementación autoritaria de las políticas educativas, sin reconocer la complejidad del piso escolar; la falta de respeto crónica por la profesión docente, revelada por los bajos salarios, la mala formación y la escasa posibilidad de escuchar sus demandas, demandas, así como sus sugerencias y experiencias concretas; el enlucido de la vida escolar, que ha sofocado la creación de nuevas formas de conducir el proceso de escolarización y el prejuicio hacia los pobres, incrustado en la sociedad brasileña, que ha reforzado la estigmatización del niño pobre y su familia, desde la elaboración y implementación de políticas públicas hasta la construcción de la vida escolar diaria (VIÉGAS, 2016, p. 15).

Volviendo a la discusión sobre la medicalización de la educación, percibimos una relación intrínseca entre la comprensión individualizante / biologizante / patologizante que han demostrado algunos pedagogos y pedagogos en formación y su desconocimiento sobre el proceso que transforma los problemas colectivos, del orden social y político, en cuestiones individuales y biológicas (MOYSÉS, COLLARES, 2010).

De los 23 participantes en la segunda encuesta, dos dijeron que desconocían por completo lo que significa medicalización. De los 21 participantes que presentaron su comprensión del término, solo una persona demostró percepción errónea, ya que dijo que la medicalización es cuando “ aparece un profesor para ayudar con la dificultad del alumno que no puede acompañar a la clase ” (Pedagoga negra / parda, entre 31 y 40, que aún no es profesor). Los otros encuestados demostraron conocer el concepto, pero la mayoría (13 personas o 61,9%) entienden que medicalizar es dar medicina, es decir, una percepción reduccionista según la mayoría de estudiosos de la temática (MEIRA, 2012; VIEGAS, 2016; FORUM, 2019).

Es de destacar que pocas personas han expresado preocupación y/ o crítica al paradigma medicalizador y en relación al uso excesivo de medicamentos. Quizás la naturalización del uso de psicotrópicos por parte de la sociedad (WHITAKER, 2017), haga creer a muchos que la medicalización es “necesaria, en causas muy puntuales” (estudiante graduado en Pedagogía, blanco, entre 31 y 40 años y que aún no trabaja con el profesor).

A pesar de ello, tuvimos tres personas que criticaron el sistema político, social y escolar, la propia categoría profesional (docentes) y el poder médico imponiéndose sobre el saber pedagógico. Aquí está una de esas respuestas para ilustrar:

Lo entiendo como un medio que encuentran los profesionales para etiquetar a los estudiantes y pasar el paño a una serie de problemas que podrían resolverse desde una política social. Pero es mejor dar un remedio que tratar al alumno con otros métodos e ir a la raíz del problema (Pedagogo negro / moreno, entre 21 y 30 años, ejerciendo de profesor desde hace menos de 3 años ).

Así que dejamos estos discursos de aportes críticos y teóricos presentados a lo largo de este trabajo para decir que comprenden r la culpabilidad del alumno, por sus vivencias de multirrepetências y bajo rendimiento escolar, solo enmascara la lucha de clases en la que operamos / as. Necesitamos entender “la escuela como una institución social regida por la misma lógica constitutiva de la sociedad de clases” (ANGELUCCI *et al.* , 2004, p. 63). Solo desvelando las relaciones poder / opresión que configuran las relaciones sociales y escolares, podremos dar más pasos en busca de la justicia social y los derechos básicos, constantemente sustraídos o negados por los estados necropolíticos (MBEMBE, 2019).

## Consideraciones finales

Este estudio se basó en la necesidad de contribuir a la deconstrucción de la reproducción de factores que entienden el fracaso escolar como algo biologizante, individual y aislado de los aspectos políticos, económicos y sociales. Consideramos importante relacionar las dos investigaciones de diferentes contextos y participantes en diferentes roles (estudiantes, docentes y futuros docentes) para dejar claro que la educación básica debe entenderse en la totalidad de las relaciones que la constituyen.

Por tanto, era necesario un análisis crítico e histórico de la producción del fracaso escolar, a partir del trabajo de Patto (1997; 2005; 2009; 2010) y otros autores (VIÉGAS, 2011; 2014; 2016; ASBAHR, LOPES, 2006), que durante muchos años denunció m todo tipo de exclusiones y opresiones sufridas por los niños de la clase de trabajo.

Dicho esto, es evidente que la explicación individualizante/ biologizante/ patologizante/ medicalizante de las dificultades que afectan a las clases vulnerables es muy conveniente para este sistema injusto, que en las últimas décadas no ha hecho más que profundizar aún más las desigualdades, discriminaciones y exclusiones. La faceta más perversa del capitalismo, el neoliberalismo depredador globalizado, al mismo tiempo que se preocupa por los intereses de las grandes instituciones financieras (y el dios Mercado), reduce el papel del Estado en la garantía de los derechos sociales e interfiere en el financiamiento y los objetivos de las políticas públicas (PATTO, 2009).

Por lo tanto, se entiende de gran importancia enfatizar cuánto la enseñanza en las escuelas (acrítica, despolitizada y descontextualizada) está influenciada por intereses capitalistas, que surgen de la necesidad del gran capital de formar un ejército de reserva resignado / desinteresado / alienado, resultado de un sistema educativo que menosprecia y deslegitima las referencias culturales populares y contrahegemónicas. Así, priorizando normatividades que no tienen sentido dentro del conjunto de referencias de millones de niños y niñas, nuestras escuelas públicas siguen el rito de la exclusión, hoy disfrazado de inclusión excluyente, como queda claro en las declaraciones de los niños entrevistados en nuestra investigación. Esto se ve reforzado, en cierto modo, por la forma en que los profesores y futuros profesores conciben las dificultades de aprendizaje.

En definitiva, se hace cada vez más necesario que los profesionales de la educación, así como los profesionales que de alguna manera están a favor de contribuir al sistema educativo, se sumen a la lucha por una educación pública de calidad y referenciada socialmente, ampliando la crítica al sistema capitalista al que está sometida la sociedad, buscando deconstruir acciones y pensamientos predominantes desde un sesgo que acaba reproduciendo prácticas que culpan a las víctimas y refuerzan cada vez más el fracaso escolar y la desigualdad. Sin embargo, no se trata simplemente de comprender el contexto aquí puesto y percibirse como un agente reproductor de opresión y exclusión. Se trata de reconstruir el pensamiento, pero también de la práctica como ser social.

### Referencias

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1958.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, abr. 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. "A culpa é sua". **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, Mar. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHELMICKI, Sandra. O que é mais eficaz: ir ao psicólogo ou tomar remédio? **Revista Superinteressante**. Editora Abril. 14 de junho de 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/o-que-e-mais-eficaz-ir-ao-psicologo-ou-tomar-remedio/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

COIMBRA, Cecilia. **Operação Rio: o mito das classes perigosas**. Niterói: Intertexto, Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2001.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). **Série Ideias**, [s. l.], n. 23, p. 25–31, 1994.

CONRAD, Peter. **The Medicalization of Society: On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

CRUZ, Murilo Galvão Amancio; OKAMOTO, Mary Yoko; FERRAZZA, Daniele de Andrade. 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**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 703-714, set. 2016.

FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “existirmos, a que será que se destina?”. **Anais Seminário Internacional A Educação Medicalizada**, v. 1, n. 1, p. 12-20, jul. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIUSTI, Karina Gomes. Medicalização da vida: uma análise sobre a psiquiatrização do campo educacional como estratégia biopolítica. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 04, n. 08, jul./dez. p. 193 – 216, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v.2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

HORA, Dayse Martins. **Medicalização**. Glossário do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Faculdade de Educação da Unicamp. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora**. Brasil, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206). Acesso em: 30 mai. 2020.

INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira; MUNIZ, Ana Guimarães Corrêa Ramos; ARAUJO, Gleiciene Gomes de. Problemas de escolarização, medicalização e docência: outros olhares. **Práxis Educacional**, [s.l.], v. 15, n. 36, p. 84-107, dez. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, p. 77-96, 2005.

LIMA, Rossano Cabral **Somos todos desatentos?: O TDA/H e a Construção de Bioidentidades**. Rio de Janeiro: Relume. Dumará, 2005.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais. *In: 36ª Reunião da Anped*. Goiânia: 36ª Reunião da Anped, 2013.

MACHADO, Adriana Marcondes. Exercícios de superação da lógica da medicalização. *In: VIEGAS, Lygia de Sousa et al.(orgs). Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EdUFBA, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. 1.ed. 4. reimpressão. São Paulo: n-1 edições, 2019.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Incluindo para continuar excluindo: a produção da exclusão na Educação Brasileira à luz da Psicologia Histórico – Cultural. *In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (orgs). A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EdUEM, 2012.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 71-110, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de Indignação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47–62, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, n.1, p.131-152, 2003.

TEIXEIRA, Larissa. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, 16 de agosto de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66->

[dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude](#) Acesso em: 02 maio. 2020.

VIDALE, Giulia. Antidepressivos: mulheres de 40 anos são as maiores consumidoras. **Revista Veja**. São Paulo: Editora Abril, 8 janeiro de 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/antidepressivos-mulheres-de-40-anos-sao-as-que-mais-consomem/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

VIEGAS, Lygia de Sousa. Direitos humanos e políticas públicas medicalizantes de Educação e Saúde. In: VIEGAS, Lygia de Sousa *et al.*(orgs.). **Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?** Salvador: EdUFBA, 2014.

VIEGAS, Lygia de Sousa. Novos modos de atendimento à queixa escolar. In: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, p. 13–23, 2016.

VIEGAS, Lygia de Sousa. Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In: VIEGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha (orgs.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

WHITAKER, Robert. **Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

## **SOBRE LOS AUTORESEL**

FERNANDA INSFRAN Tiene un doctorado y una maestría en Psicología por la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), profesora en el Instituto Fluminense Noroeste de Educación Superior y en el Programa de Posgrado en Enseñanza de la Universidad Federal Fluminense (UFF), coordinadora del Centro de Estudios Interseccionales en Psicología y Educación (NEIPE/UFF) y miembro del Foro de Medicalización de la Educación y la Sociedad. Realizó un estudio postdoctoral en el Programa de Posgrado en bioética, ética aplicada y salud colectiva de la Universidad Federal de Río de Janeiro (PPGBIOS/UFRJ).  
*Correo electrónico:* insfran.nery@gmail.com

THALLES AZEVEDO LADEIRA Es pedagogo en la Universidad Federal Fluminense (UFF), Máster en Enseñanza de la Universidad Federal Fluminense (UFF), profesor del Departamento Municipal de Educación

Bom Jesus do Itabapoana / RJ, miembro del Foro de Medicalización de la Educación y la Sociedad y grupos de investigación Centro de Estudios Interseccionales en Psicología y Educación (NEIPE / UFF) y del Centro de Investigación en el Trabajo en Educación (NUPETE / UFF).

*Correo electrónico: thalles-ladeira@hotmail.com*

SAMELA ESTÉFANY FRANCISCO FARIA Es pedagoga en la Universidad Federal Fluminense (UFF), estudiante de máster del Programa de Posgrado en Enseñanza de la Universidad Federal Fluminense (UFF), miembro del Foro de Medicalización de la Educación y la Sociedad y del grupo de investigación Núcleo de Estudos Interseccionales em Psicologia e Educao (NEIPE/UFF).

*Correo electrónico: estefanysamela@gmail.com*

**Recibido: 14.06.2020**

**Aceptado: 13.11.2020**