



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Wanessa Cristina da Silva Monteiro

Dislexia e TDAH em Projetos de Lei – em foco, a Medicalização de Crianças e Adolescentes

**UBERLÂNDIA
2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Wanessa Cristina da Silva Monteiro

Dislexia e TDAH em Projetos de Lei – em foco, a Medicalização de Crianças e Adolescentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

**UBERLÂNDIA
2022**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da
UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M775 Monteiro, Wanessa Cristina da Silva, 1991-

2022 Dislexia e TDAH em Projetos de Lei - [recurso eletrônico]: em foco, a Medicalização de Crianças e Adolescentes / Wanessa Cristina da Silva Monteiro. - 2022.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.415>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Psicologia. I. Silva, Silvia Maria Cintra da, 1967-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Wanessa Cristina da Silva Monteiro

Dislexia e TDAH em Projetos de Lei – em foco, a Medicalização de Crianças e Adolescentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do Título de Mestre.

Área de Concentração: Processos Psicossociais em Saúde e Educação

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora

Prof. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza (Examinadora)
Universidade de São Paulo – São Paulo, SP

Prof. Dr. Fauston Negreiros (Examinador)
Universidade de Brasília – Brasília, DF

Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (Examinadora Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR

Prof. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Examinadora Suplente)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

UBERLÂNDIA-MG

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-
Graduação em Psicologia

Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Sala 54 - Bairro Umuarama,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902 Telefone: +55 (34)
3225 8512 - www.pgpsi.ip.ufu.br - pgpsi@ipsi.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/ número 403, PGPSI				
Data:	Vinte e nove de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	12012PSI029				
Nome do Discente:	Wanessa Cristina da Silva Monteiro				
Título do Trabalho:	Dislexia e TDAH em Projetos de Lei – em foco, a Medicalização de Crianças e Adolescentes				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Psicologia Escolar e Medicalização				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professor/as Doutor/as: Marilene Proença Rebello de Souza - USP; Fauston Negreiros - UnB; Silvia Maria Cintra da Silva, orientadora da candidata. Ressalta-se que todos os membros da banca participaram por web conferência, sendo que a Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva e a discente Wanessa Cristina da SilvaMonteiro participaram da cidade de Uberlândia - MG, o Prof. Dr. Fauston Negreiros participou desde a cidade de Brasília - DF e a Prof.^a Dr.^a Marilene Proença Rebello de Souza desde a cidade de São Paulo - SP, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Maria Cintra da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2022, às 10:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilene Proença Rebello de Souza, Usuário Externo**, em 30/08/2022, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fauston Negreiros, Usuário Externo**, em 30/08/2022, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de](#)

[2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3880008** eo código CRC **4DD24C87**.

Agradecimentos

Agradecer é a possibilidade de olhar para o outro e para o que trazemos dele em nós. Do quanto, às vezes sem nem saber ou querer, o outro nos encheu de possibilidades e de força para atravessarmos as adversidades e concluirmos nossas trajetórias. Somos nós por nós sempre.

Agradeço aos meus pais, Marilene e Mateus, por me ensinarem a valorizar a educação, a ciência, por me acolherem e me amado tanto! Agradeço, inclusive, pela minha mãe ter compartilhado sua história de vida e sua dificuldade no processo de escolarização, já que isso me impulsionou a pesquisar mais a fundo este fenômeno. Um agradecimento especial à minha já falecida vozinha, Ione, que tinha muito orgulho da neta que concluiu a graduação em Psicologia em uma Universidade pública e que agora concluirá a pós-graduação também.

Ao meu companheiro Danilo, agradeço pelos anos compartilhados e por sempre demonstrar interesse na minha pesquisa, estar disposto a encontrar livros de difícil acesso e a ajudar na realização de gráficos e planilhas. Te amo!

À Silvia, orientadora maravilhosa, agradeço pelo apoio, pelas discussões tão enriquecedoras, pela humanidade que possui! Agradeço por ter me apresentado à docência de uma maneira tão especial e cuidadosa no Estágio em Docência na disciplina Psicologia do Desenvolvimento III, e à 86ª turma de Psicologia, que me acolheu com carinho e em circunstâncias tão desafiadoras como foi o ensino remoto.

Aos amigos: Bianca, pela vontade de conhecer a pesquisa e permitir que eu tivesse discussões interdisciplinares; Renata, por ter vivenciado tão próximo a mim o período de isolamento social, mesmo que distante fisicamente; Sarah, por compartilhar o dia a dia e sermos força uma para a outra; Aline, pelo acolhimento diário e pelas risadas garantidas; e Marcos, pelo incentivo e carinho.

À Adriana, por ter experienciado o Mestrado comigo, tanto o momento anterior do estudo para o processo seletivo quanto todo o seu percurso, dividindo angústias, medos e crises.

Aos amigos que fiz no Mestrado: Daniela, Bruno, Anna Paula, Laura, Gabriela e Valéria, pelas discussões em grupo e por evitar que o sentimento ao se fazer uma pós-

graduação em um contexto pandêmico fosse o da solidão. Ao Bruno, agradeço por ler o artigo, revisá-lo e formatá-lo.

À Bruna, pela parceria e pelos bons encontros nas aulas *on-line* do Mestrado e pelas conversas incentivadoras.

Aos professores, Marilene e Fauston, por prontamente aceitarem participar do Exame de Qualificação e da Banca de Defesa e pelas incríveis contribuições.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) e à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo ambiente público de formação e de qualidade, e por resistir, dentre tantos desmontes.

Resumo

O fenômeno da medicalização de crianças e adolescentes é vendido como prática necessária e endossado por instituições, laboratórios farmacêuticos, escolas e adentra nos Poderes Legislativo e Executivo, buscando regularizações. A pesquisa, de caráter qualitativo, objetivou analisar Projetos de Lei (PLs) que tratam de Dislexia e TDAH em crianças e adolescentes procurando identificar concepções sobre esses transtornos e analisá-los a partir da Psicologia Escolar Crítica. Para isso, mapeou Projetos de Lei sobre dislexia e TDAH no Brasil em crianças e adolescentes a partir dos anos 2000 nos 27 *sites* das Assembleias Legislativas estaduais, além dos *sites* da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. A delimitação foram projetos que tivessem em sua ementa as palavras-chave “dislexia” e “TDAH” e incorporaram-se algumas ementas que estivessem relacionadas a esse tema, com os termos medicalização e transtornos de aprendizagem. Em alguns Estados, como da região Norte e alguns da região Nordeste, a pesquisa não ocorreu via Projetos de Lei, mas por Projetos de Lei Ordinários (PLO). A finalização da elaboração do material empírico da pesquisa gerou um *corpus* englobando 216 Projetos de Lei, dos quais 159 foram analisados. Os Legislativos estaduais não possuíam um sistema unificado, o que tolheu a pesquisa, e em alguns Estados, as buscas foram dificultadas. Encontrou-se um padrão de Projetos de Lei repetitivos entre os Estados e até mesmo dentro de um mesmo Estado, apenas com diferença de período de submissão do PL. O Legislativo Estadual de São Paulo foi o único que criou um Projeto de Lei sobre o dia de luta contra a medicalização da educação. Todos os demais Estados brasileiros, Senado e Câmara dos Deputados trazem em suas ementas direcionamentos para a identificação, diagnóstico, criação de programas de acompanhamento e tratamento de dislexia e TDAH sem distinção entre partidos de oposição e de situação. O material elaborado foi analisado por meio da Análise de Conteúdo e do *software* NVivo. Delimitaram-se quatro eixos de análise: 1) Concepções e sintomas da Dislexia e do TDAH; 2) Propostas apresentadas nos Projetos de Lei; 3) Dislexia, TDAH e a inserção nas Políticas destinadas às Pessoas com Deficiência e 4) Linha do tempo com marcos históricos e políticos que permearam a formulação dos PLs. Pela análise do material empírico, verificaram-se justificativas biologizantes e medicalizantes acerca da etiologia da dislexia e TDAH nos PLs; proposições legislativas condizentes com as mudanças nas políticas educacionais no Brasil a partir de 1990; tentativas dos formuladores dos PLs, corroborando com os discursos da Associação Brasileira de Dislexia (ABD) e da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), para caracterizarem os transtornos enquanto deficiências e validarem o discurso da inclusão social e garantia de direitos. Por fim, foi analisado como a ascensão do modelo socioeconômico neoliberal permeou os discursos medicalizantes e, por conseguinte, as elaborações das proposições legislativas. É de suma importância o diálogo da Psicologia Escolar com as políticas públicas, notadamente na elaboração e análise de PLs, pois estes, quando sancionados, transformam-se em leis que vão impactar o cotidiano escolar de crianças e adolescentes e suas histórias de vida, que não devem ser marcadas pelos estigmas do TDAH e da dislexia.

Palavras-chave: projetos de lei; dislexia; TDAH; medicalização; psicologia escolar

Abstract

The medicalization of children and adolescents is sold as a necessary practise and endorsed by institutions, pharmaceuticals laboratories, schools and is admitted into the Legislative and Executive Powers, seeking regulations. The research, based on qualitative methodology, aimed to analyse Proposed Bills concerning dyslexia and the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in children and adolescents looking for concepts about these disorders and analyse them from the Critical School Psychology perspective. For that, sought Proposed Bills about dyslexia and ADHD in Brazil from 2000 onwards in 27 websites of state Legislative Assemblies, besides the House of Representatives and the Senate's websites. The delimitation were bills who had on their official titles the keywords "dyslexia" and "ADHD" and others official titles related to the subject, such as medicalization and learning disorders. In some States, like in the North Region and some in the North East region, the research didn't occurred for Proposed Bills, but for Ordinary Proposed Bills. The finalization of the empirical material created a corpus with 216 Proposed Bills, which 159 were analyzed. The state Legislatives didn't own an unified system, which complicated the searches in some States. It was found a pattern of repetitives Proposed Bills among States and even inside the same State, only differentiating the Bill submission period. São Paulo state Legislative was the only one that created a Proposed Bill about a day against the medicalization of education. All the others brazilian States, Senate and House of Representatives presents on theirs official titles tendencies for identification, diagnosis, creation of following up and treatment programs to dyslexia and ADHD without distinction between opposition and government parties. The elaborated material was analysed based on Content Analysis and the NVivo software. It was elected four axes analysis: 1) Dyslexia and ADHD conceptions and symptoms; 2) Proposals presented in the Proposed Bills; 3) Dyslexia, ADHD and introduction in Politics concerning People with Disabilities and 4) Timeline with political and historical landmarks that influenced the formulation of Proposed Bills. Through empirical material analysis, it was verified biologizing and medicalizing justifications about dyslexia and ADHD etiology in Bills; Proposed Bills agreeing with changes in educational policies in Brasil from 1990 onwards; attempts by legislators, consenting with discourses from the Brazilian Dyslexia Association and The Brazilian Association for Attention Deficit Disorder, to characterize these disorders as disabilities in order to validate social inclusion and rights guarantees. Finally, it was analysed how the rise of neoliberal socio-economic model involved medicalizing discourse and also surrounded the elaboration of legislative proposals. It is essencial Education Psychology dialogues with public policies, specially the elaboration and analysis of the political and social conjuncture connected to the Proposed Bills, because, when sanctioned, they are transformed into laws that will impact the daily education of children and adolescents and their life stories, who are not supposed to be marked by ADHD and dyslexia stigmas.

Keywords: proposed Bills; dyslexia, ADHD, medicalization; school psychology

Sumário

1. Apresentação/Introdução.....	12
2. Aspectos Teóricos	23
2.1 - Breve Histórico Social – Infância, Adolescência e Políticas Públicas	23
2.2 - Políticas públicas e Projetos de Lei	28
2.3 - Poderes Legislativo e Executivo, Projetos de lei e as dificuldades no processo de escolarização	34
2.4 - Psicologia Escolar Crítica e a Medicalização da sociedade e da educação	42
3. Percurso Metodológico.....	51
3.1 - Pesquisa Qualitativa e Documental	51
3.2 - Encontro com o Legislativo – Construção do <i>corpus</i>	54
3.3 NVivo e Análise de Conteúdo	68
4. Análises: o que as Proposições Legislativas nos contam	74
4.1– Concepções e sintomas da Dislexia e do TDAH	80
4.2- Propostas apresentadas nos Projetos de Lei	92
4.3– Dislexia, TDAH e a inserção nas Políticas destinadas às Pessoas com Deficiência	103
4.4 – Linha do tempo – análise do contexto histórico e político	114
5. Considerações Finais	127
6. Referências	131

1. Apresentação/Introdução

FIOS

Não dá pé
Não tem pé, nem cabeça
Não tem ninguém que mereça
Não tem coração que esqueça
Não tem jeito mesmo
Não tem dó no peito
Não tem nem talvez ter feito
O que você me fez desapareça
Cresça e desapareça...

Não tem dó no peito
Não tem jeito
Não tem ninguém que mereça
Não tem coração que esqueça
Não tem pé, não tem cabeça
Não dá pé, não é direito
Não foi nada
Eu não fiz nada disso
E você fez
Um Bicho de Sete Cabeças...

Bicho de Sete Cabeças – Geraldo Azevedo / Zé Ramalho / Renato Rocha

Marilene¹ tem 68 anos, é casada, tem uma filha de 30 anos. Foi criada em Uberlândia-MG. Em 1960, entrou aos sete anos na escola no que seria equivalente ao primeiro ano do ensino fundamental. Antes dos sete anos de idade não lembra de ter nenhum contato com o alfabeto, números, nada voltado ao universo escolar. Ao ver a

¹¹ Todas as informações relatadas tiveram permissão para serem documentadas e divulgadas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

professora passar pelas carteiras conversando com os alunos, Marilene já disse a ela: “Eu não sei nada. Nem ler nem escrever” e notou que o colega da carteira ao lado riu. Ali foi o início de sua trajetória escolar.

Filha de uma dona de casa e de um lanterninha de cinema que estudaram, respectivamente, em uma escola rural até o terceiro e o quarto ano primário, Marilene tinha dificuldade na coordenação motora, especialmente para fazer a letra “e” e acabou reprovada por três anos consecutivos. Foi sentindo que ficava para trás e se comparava com os colegas, ao mesmo tempo em que percebia a exclusão, a dificuldade de encontrar amigos para fazer trabalhos e ouvia até mesmo suas risadas de chacota. Tentava estudar em casa, mas sozinha, já que não tinha apoio pela mãe não saber e pelo pai estar no trabalho.

Lembra-se de que era muito distraída, passava o tempo olhando para as janelas e mastigando a ponta do lápis, era bastante quieta, tentava agradar as professoras levando ingressos de filmes, bombons que o pai conseguia no cinema e flores que encontrava pelo caminho. Foi percebendo que mesmo tentando agradar não era vista pelas professoras, sentava-se no fundo da sala de aula e passou a sentir vergonha, tanto de não ser aprovada quanto por sua aparência física. A família era pobre e não havia condições para cuidar da sua saúde bucal, o que acarretou problemas odontológicos que só puderam ser resolvidos na maioridade, então a baixa autoestima influenciava sua vivência na escola.

Com 10 anos passou para o segundo ano. No terceiro foi reprovada mais duas vezes. O pai passou a chamá-la de burra, ameaçou bater-lhe e Marilene, além de correr para a casa da vizinha para evitar apanhar quando saíam as notas das provas, começou uma jornada para interiorizar suas dificuldades. Sentia-se bastante nervosa, insegura, não fixava o que aprendia e ficava apavorada nos momentos de fazer avaliações, “dando branco” porque não queria ser reprovada. Assim, a tristeza a acometia ao checar as listas dos aprovados que não continham seu nome, mas traziam a reprovação escrita em vermelho.

Passou a ter certeza que não daria conta da escola, se considerou insuficiente ali e isso atrapalhou toda a sua vida. Pela invisibilidade naquele espaço e passou a querer estar ainda mais invisível, sentando-se no fundo da sala e se não entendia o que a professora explicava não perguntava também, não conversava muito, e só percebia o tempo passar.

Após a reprovação no terceiro, o pai mudou-a de escola já passando direto para o quarto ano e assim ela conheceu uma professora que a acolheu um pouco mais. A

professora era dedicada, gentil, e Marilene chegava a ir à casa dela para fazer trabalhos, então por esse cuidado e vinculação com a docente foi se sentindo melhor na leitura; relembra de que gostava mais de fazer ditado e de estudar Geografia e História. Porém, a professora ficou pouco tempo na instituição e tudo voltou a ser como antes.

Devido às diversas repetições, não queria mais estudar e na época era possível fazer uma prova mesmo sem diploma para passar ao ginásio, o que atualmente seria o ensino fundamental II. Dessa maneira, fez o sexto, sétimo e parou no oitavo ano, pois começou a trabalhar aos 17 anos na feira; por precisar levantar-se às 5:30 da manhã, já não conseguia mais conciliar as duas atividades. Aos 21 anos, já trabalhando como telefonista, tentou estudar o ensino médio mesmo sem o diploma do ensino fundamental, em um programa que se assemelharia à Educação para Jovens e Adultos (EJA), mas não conseguiu passar em Ciências e Matemática.

Após mais essa tentativa desistiu de estar nesse espaço porque sentia que não ia para a frente, que não era aprovada, que ali não era seu lugar e essa é uma grande marca que carrega desde então. O sentimento de humilhação, de vergonha de não ter sido suficiente, de sentir que não deu orgulho para os pais são questões que aparecem em seu discurso. Ao lembrar de sua trajetória tão marcada pela violência, tenta entender o porquê era tão difícil aprender e em todas as possibilidades em que pensava, a culpa era dela. Ou era muito distraída ou tinha uma doença, quem sabe algum trauma.

Uma história como essa é lida em muitos livros de Psicologia e Educação, em estudos de casos de pesquisadoras e pesquisadores que encontram tantas Marilenes dispostas a compartilhar seus percursos de vida e de dores. Nesse relato, não há nada do que já não lemos, ouvimos ou que trabalhamos, exceto pelo fato dessa Marilene ser minha mãe.

Dessa forma, faz toda a diferença para mim que cresci com essa história tão próxima e que vi as marcas por ela deixadas. Ela, que ama ler livros de suspense, assistir a filmes legendados, fazer palavras cruzadas e que em minha trajetória escolar foi o principal apoio em casa, estudando comigo, ensinando-me todos os dias quando chegava da escola, tendo a sua linda letra como referência, ainda carrega o estigma em si de não ser inteligente, de não ser suficientemente boa para aprender.

A sua vivência escolar foi tão explicada pela falta de desempenho individual que não era sequer cogitada a questão de que não era ela o problema. Hoje, a situação seria outra. Se as dificuldades de Marilene ainda existissem, possivelmente ela seria

diagnosticada com algum transtorno de aprendizagem e medicada. Hoje, provavelmente pela progressão continuada, não repetiria o ano e estaria às voltas com recuperações e aulas de reforço.

Entretanto, o que não mudou é o fato dela, assim como tantas crianças e adolescentes, sentir que é a responsável por essa dificuldade escolar, seja por questões biológicas e orgânicas ou, de algum modo, por aspectos psicológicos, compreensão que mantém a reprodução de violências, culpabilizações e desigualdades. Aparentemente, seja na década de 1960, seja em 2021, esse é o fio das Moiras², fios que amarram histórias e determinam destinos.

Início esta Dissertação com este relato pessoal para contextualizar o meu interesse no estudo pelas questões escolares. O olhar pelo tema surge aí, mesmo que eu só tenha descoberto isso muito tempo depois. Que essa história tenha visibilidade e que possamos questionar o determinismo dos fios e a culpabilização do sujeito por questões históricas, políticas, econômicas e culturais. Que esta pesquisa, assim, promova rompimentos de fios tão dolorosos. "Vai ser bonito, filha. Quem sabe outras crianças não tirem proveito", disse minha mãe.

PERCURSOS

Viver é partir, voltar e repartir (é isso)
Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem)
Viver é partir, voltar e repartir
Partir, voltar e repartir
É Tudo Pra Ontem – Emicida

Na graduação em Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) de 2009 a 2014, tive experiências muito valiosas, principalmente na área da Educação, pelas aulas instigantes, pelo contato com a Psicologia Histórico-Cultural, com temas como o da dificuldade no processo de escolarização e da crescente medicalização de corpos. Realizei um estágio denominado “*Adolescência, processos de escolarização e*

² As Moiras, na mitologia grega, eram três irmãs responsáveis por determinar o destino de deuses e de seres humanos. Acessavam e modificavam o fio da vida de todos (Bulfinch, 2006).

intervenções em Psicologia Escolar” sob a supervisão das professoras Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Dra. Carmen Lúcia Reis, em que tive contato com não só com adolescentes, mas com a escola e com a elaboração de grupos.

Fiquei muito interessada na área e foi quando conheci a professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, hoje minha orientadora, por meio de outra docente que percebeu a vontade que eu tinha em fazer uma pesquisa. Em 2013 desenvolvemos uma Iniciação Científica (IC) com o objetivo de investigar os significados do uso do metilfenidato para famílias de crianças com diagnóstico de TDAH que fazem uso deste medicamento, assim como conhecer o lugar que a medicação ocupava nas relações familiares. Foram escolhidas famílias cujas crianças já haviam procurado o serviço-escola do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

Foi uma experiência muito importante ter entrevistado três famílias em suas próprias moradias, aprender a elaborar entrevistas semiestruturadas, realizar a transcrição das falas; enfim, com os processos de um saber-fazer ciência. Os frutos dessa IC foram a apresentação em congressos e em 2017 a publicação de um capítulo denominado “*As famílias e o processo de Medicalização: subsídios para a formação do psicólogo*” no livro “*Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana*” (Silva, Monteiro, & Ribeiro, 2017).

Finalizada a graduação senti a necessidade de partir para viver experiências fora da universidade e voltar quando sentisse que havia algo importante a dizer e assim o fiz, cinco anos trabalhando e gerando novas inquietações. Nesse explorar, tive o primeiro emprego como Agente Redutora de Danos³, em que, em duplas ou trios, atendíamos usuários de álcool e outras drogas em territórios de grande vulnerabilidade social, fornecíamos insumos (preservativos, materiais informativos, dentre outros), conscientizávamos sobre direitos e articulando ações com os diversos pontos de atenção da rede de saúde e de dispositivos sociais, como ONGs e escolas.

Nesse trabalho tive contato novamente com muitos adolescentes e foi uma construção de vínculo intensa em que ouvimos as reivindicações, as angústias, suas experiências e tal vínculo foi tão forte que até formou-se um time de futebol com as jovens e as agentes redutoras de danos, pois era uma demanda daquelas acessarem a quadra de futebol do bairro para jogar.

³ A Escola de Redução de Danos foi um projeto da Secretaria Municipal de Saúde lotado no CAPSadIII, desenvolvido com recursos disponibilizados pelo Ministério da Saúde.

Com a não renovação do contrato pela Prefeitura de Uberlândia após seis meses, sigo para outro trabalho, agora como Analista Social em Psicologia⁴, também realizado em um território com vulnerabilidades sociais. O objetivo era acessar jovens e adolescentes envolvidos na criminalidade para prevenir e reduzir conflitos e rivalidades violentas, ampliar e fortalecer a rede de proteção sócio comunitária, realizando trabalhos conjuntos com a rede de saúde, educação e família, contratar oficinairos que ofertariam atividades diárias pelo território e realizar atendimentos psicossociais.

Foram quase dois anos nesse espaço, permeado não só por uma demanda de trabalho pesada, mas por um vínculo trabalhista muito frágil (terceiro setor) e, por ser uma política de governo e não de Estado, as demissões e recontrações eram constantes, deixava-se de atuar no território por alguns meses devido à troca de governantes, a insegurança era frequente quanto à manutenção da política de prevenção e era perceptível a pressão para que fossem produzidas estatísticas que justificassem ao governo a continuação desse trabalho.

Senti na pele a falta de uma política pública de Estado fortalecida e menos suscetível ao jogo político, algo também ausente no trabalho como agente redutora de danos, mas aqui envolvia constantemente a dúvida, a possibilidade ou não do retorno das atividades, o que no outro emprego não aconteceu.

Em relação ao cotidiano do trabalho, foi uma experiência de grande aprendizado por possuir uma equipe interdisciplinar, constituída por uma cientista social, duas estagiárias do Direito e das Ciências Sociais e eu como psicóloga. Conheci muitos dispositivos sociais daquele território, estudei as ruas, as novas ocupações de terras que iam crescendo, as rivalidades entre os bairros e principalmente criei vínculos com os jovens, entendi o que significavam suas relações com a cidade, com aquele espaço de circulação, com a polícia, o funk, rap e hip hop, com a criminalidade, com a escola.

As articulações de rede propiciavam o desenvolvimento do trabalho e o espaço escolar era bastante utilizado para desenvolver as oficinas; em alguns momentos as/os professoras/es eram convidadas/os a para darem palestras acerca de algum tema e havia um contato frequente com diretoras/es e supervisoras/es. Eu sempre gostava de conversar

⁴ Instituído no ano de 2003 pelo Governo do Estado de Minas Gerais, por meio do Decreto Nº 43.334/2003, o Programa de Controle de Homicídios – Fica Vivo! atua na prevenção e na redução de homicídios dolosos de adolescentes e jovens de 12 a 24 anos, em áreas que registram maior concentração desse fenômeno. O programa Fica Vivo! articula dois eixos de atuação: Proteção Social e Intervenção Estratégica. Para mais informações, acesse: <http://www.seguranca.mg.gov.br/2013-07-09-19-17-59/2020-05-12-22-29-51/programas-e-acoas>

com os adolescentes sobre suas trajetórias escolares e aqueles que já faziam parte do tráfico contavam não ter mais tempo para conciliar ambas as atividades.

Alguns traziam queixas escolares, outros não demonstravam interesse pela/na escola, certos adolescentes focavam mais em cursos técnicos ou em trabalhos manuais, como em oficinas mecânicas no bairro ou trabalhando com entregas. Porém, o fato de algumas oficinas do nosso trabalho serem nas escolas permitia a ocupação daquele lugar de algum modo e havia aqueles que aproveitavam para tirar dúvidas com os profissionais, sobre o processo de escolarização, faculdade, a Universidade Federal de Uberlândia, por exemplo, e alguns até retomavam o estudo no ano seguinte.

Foi significativo para a equipe a história de um jovem de 23 anos, desempregado, que estudou em uma escola rural próxima à Uberlândia, porém não terminara o ensino fundamental e não se lembrava mais de sua localização para entrar em contato e solicitar o histórico escolar. Ele gostaria de retomar esses estudos e se candidatar a novas vagas de trabalho. Com o vínculo instituído entre ele e a equipe, conseguimos descobrir a escola em que estudara e a secretária enviou o documento para a Prefeitura de Uberlândia para que o gestor da nossa equipe fosse buscá-lo. O novo desafio era conseguir uma escola que ofertasse a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Ensino Fundamental e descobrimos que no território não havia essa oferta, mas que a Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA⁵) oferecia e estava com as matrículas abertas.

Ocupar uma escola de referência que se localiza em um dos principais pontos da cidade é um feito extremamente importante e juntos pensamos em como viabilizar essa oportunidade a ele. Foi algo muito grandioso todo esse período, incluindo quando iniciou as aulas noturnas e sempre antes de pegar o ônibus passava no nosso trabalho para conversar, mostrar que estava indo, depois apresentava as provas que fez, os conteúdos que começou a aprender, falava bastante do quanto gostava das/os professoras/es, das aulas, contava as novas experiências de passar dentro do shopping para chegar à escola, por exemplo, sendo que seu contato com um shopping havia sido de apenas uma vez na vida.

Concomitantemente a esse trabalho realizei uma pós-graduação *lato sensu* na Faculdade de Direito da UFU. Tratava-se de uma especialização em Direitos Humanos para educadores do ensino fundamental e médio, mas que também aceitava psicólogos/os e assistentes sociais inseridos na temática; ter estudado em outro campo do saber, com

⁵ A ESEBA é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia.

uma linguagem conhecidamente difícil foi desafiador, senti medo, mas as/os professoras/es se esforçaram para que conseguíssemos entender e aprender. Ali estudei a história das Constituições Federais brasileiras, direitos humanos e direitos fundamentais, algo que na minha graduação não foi abordado diretamente.

Permeada por estudos sobre a dignidade da pessoa humana, o direito à vida, saúde, liberdade, direito à igualdade, políticas de ações afirmativas e meios alternativos de soluções de conflitos, ia aprendendo mais sobre as políticas públicas e o que eram essas medidas de interesse público tomadas pelo Estado para solucionar problemas.

Um tempo depois, conversando com uma amiga das Ciências Sociais sobre essa temática, surgiu o interesse pelos Projetos de Lei e se abriu o caminho para englobar em um estudo a medicalização de crianças e adolescentes e a produção de diagnósticos como os de dislexia e de TDAH.

Contei as vivências marcantes após sair da academia e como Emerica e Gilberto Gil tão lindamente escreveram, senti necessidade de voltar e repartir o que aprendi, o que me inquietou, e principalmente avançar para o que vejo como urgente, aquilo que é “pra ontem”: a luta pela cidadania e pela diminuição de desigualdades sociais e de violências.

Dessa forma, me preparo e sou aprovada no mestrado. E essa etapa tão pessoal coincide com, nada mais, nada menos, uma vivência pandêmica! Nesse momento bastante delicado me via construindo projetos e quando escrevo isso estou dizendo duas coisas. Refiro-me primeiro ao projeto formal, aquele exigido pelos Comitês de Ética em Pesquisa, mas também ao projeto simbólico, de se preparar, de dispor de tempo e energia, de ter propósito e apostar na transformação para algo maior, de ansiar pelo crescimento do projeto a ponto de parir uma tese. Porque um projeto, seja de escrita, de lei, de vida, é isso, não é mesmo? Planejar, vislumbrar, desejar.

Veja bem, o projeto enviado para o processo seletivo do mestrado em 2019 já estava pronto, a matrícula marcada para o dia 12 de fevereiro de 2020 estava feita, seria o início do primeiro ano de mestrado. A animação era real por pensar em quais disciplinas iria fazer naquele semestre na Psicologia, ao mesmo tempo em que tentava entrar em contato com a secretaria da pós-graduação em Ciências Sociais para verificar as disciplinas optativas disponíveis. Montava minha agenda para conciliar o mestrado e os atendimentos clínicos.

No início de março houve a primeira aula com o coordenador do Programa de Pós-graduação em Psicologia e então, ao final daquele mês... o que dizer? Só posso repetir

palavras que já sabia e que começaram a ser usadas em um novo contexto e palavras que aprendi e proferi várias vezes ao longo dos últimos dois anos: pandemia, quarentena, *lockdown*, álcool gel, máscara, distanciamento social, COVID-19, coronavírus, *home office*, *lives*, *Google Meet*, *Skype*, *Zoom*, videochamada, número diário de contaminados e de mortos.

A partir daí que projeto eu poderia planejar ou vislumbrar e até desejar? Que projeto seria possível em meio ao caos externo e interno? Como pensar em produção de conhecimento quando literalmente o mundo lutava pela sobrevivência? Se não bastasse uma pandemia, vivê-la no Brasil é um tópico à parte, visto que o pensamento difundido foi o pensamento negacionista à ciência, do deboche (Quem não se lembra da frase “E daí, não sou coveiro!” proferida pelo presidente?), do incentivo para que a quarentena e a utilização de máscaras não ocorressem e da naturalização das mortes. Já as intervenções propostas foram de imunidade de rebanho passando pelo incentivo ao uso dos medicamentos cloroquina e ivermectina, ações sem qualquer embasamento científico.

Foram meses de quarentena assistindo a diversos Ministros da Saúde ocupando o cargo e saindo e/ou sendo demitidos, acompanhando o número de casos de infectados pelo coronavírus aumentando no meu município, nos Estados e nacionalmente, protocolos de intervenção não sendo respeitados e pessoas não compreendendo a gravidade da situação por apoiarem o discurso institucionalmente veiculado.

Escrevo isso porque a partir de todos esses posicionamentos e atitudes os meus questionamentos só aumentavam: Como pensar em produção de conhecimento quando literalmente o mundo lutava pela sobrevivência e quando meu próprio país desvalorizava a produção científica, passando a demonizar as universidades e os membros destas instituições? Qual o sentido em fazer pesquisa? Se o próprio país não valoriza e não incentiva a educação, quem o faria?

Meses difíceis, de afastamento da pesquisa até surgirem as possibilidades, as formas de contato à distância, o vislumbre de que poderíamos seguir, no nosso tempo, fazendo o que era possível naquele momento e, principalmente, sendo um ponto de resistência ao discurso negacionista, pois desejar construir uma dissertação agora tinha um peso muito maior, ao menos para mim. Tornou-se uma mensagem de que a ciência, diante de tempos assustadores, precisa continuar para valorizar a educação dos seus cidadãos e para fortalecer o pensamento crítico, caminho que leva à emancipação e ao combate à reprodução da ignorância e da intolerância.

E foi assim que as reuniões com a Silvia e os mestrandos Daniela, Valéria e Bruno aconteceram, em que nos reuníamos para dividir angústias, falarmos dos trabalhos, das indignações políticas e sociais. Também iniciamos reuniões apenas Silvia, Daniela e eu para lermos o conteúdo antes planejado para ser ministrado presencialmente. Aos poucos fui encontrando aquele que estava sumido, contido, assustado até: o desejo.

Eu fui ressignificando os planos pré-pandemia, a ideia de sala de aula, de disciplinas, os planos de realizar um estágio em docência foram adiados para o próximo ano e foram tomando lugar experiências muito novas, como vídeochamadas com barulhos ao fundo da Mona, minha cachorra, reuniões em que nem sempre a imagem estava em uma boa qualidade, que a *internet* às vezes não colaborava.

Essa ressignificação foi possível pela mediação da tecnologia que se tornou praticamente o único meio de proporcionar contato humano à distância. Arrisco-me a dizer que se Descartes⁶ tivesse vivido a pandemia da COVID-19 ele mudaria sua célebre frase para: “Conecto-me, logo existo”.

Dessa forma, conectada, apresento a pesquisa que teve como objetivo analisar Projetos de Lei (PLs) que tratam de Dislexia e TDAH em crianças e adolescentes buscando identificar concepções relativas a esses transtornos nos projetos por meio de uma pesquisa documental. Os objetivos específicos foram 1) elaborar um banco de dados acerca dos PLs a partir dos anos 2000 com as temáticas citadas e 2) mapear e identificar elementos nesses PLs que indicassem a medicalização dos processos educativos.

Importante pontuar que a ideia inicial seria, além da pesquisa documental dos PLs, também entrevistar deputados estaduais e federais que apresentaram proposições acerca da dislexia e TDAH, porém em um momento social tão difícil e um momento político de ânimos inflados, optei, junto com a minha orientadora, por manter apenas a pesquisa documental.

De todo modo, concentrar-se nesse objeto de estudo é ressaltar a necessidade de um olhar acadêmico mais focado na análise das vulnerabilidades da população infantojuvenil e também focado em compreender quais ações públicas o Estado debate e oferta para garantir os Direitos Sociais que se propõe constitucionalmente a conceder.

Estudar Projetos de Lei que têm relação com a criança e com o adolescente, compreender como os supostos transtornos comportamentais e de aprendizagem geram

⁶ Descartes (1596-1650) foi um filósofo idealista e em seu livro “Discurso do Método” expõe a frase “*Cogito ergo sum*” ou “*Penso, logo existo*” (Birchal, 2000).

diagnósticos e pesquisar sobre as concepções construídas de infância, adolescência, saúde e doença é garantir que não haja retrocessos, que elas não fiquem novamente à mercê de práticas higienistas e excludentes, agora sob uma nova roupagem, e que os princípios pontuados no ECA e demais legislações sejam respeitados.

Esta dissertação está assim organizada: na Seção 2 é abordada sucintamente a fundamentação teórica de acordo com os objetivos da pesquisa, com um breve histórico social da infância e adolescência e relacionando-o com importantes políticas públicas voltadas a esses grupos. Também serão aspectos abordados os Projetos de Lei e suas definições, as características do Poder Legislativo e Executivo bem como dificuldades no processo de escolarização e o fenômeno da medicalização.

O Percorso Metodológico é apresentado na Seção 3, por meio de considerações acerca da pesquisa qualitativa e documental, o processo de construção do *corpus* da pesquisa e apresentando o *software* NVivo e a análise de conteúdo com inspiração em Bardin (2016), ferramentas que auxiliaram e possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

A Seção 4 abarca as análises dos Projetos de Lei a partir dos seguintes eixos: 4.1) Definições e sintomas da Dislexia e do TDAH; 4.2) Propostas apresentadas nos Projetos de Lei; 4.3) Dislexia, TDAH e a inserção nas Políticas destinadas às Pessoas com Deficiência e 4.4) Apresentação de uma Linha do Tempo apontando o contexto social e político dos últimos 20 anos que permearam a elaboração dos PLs.

2. Aspectos Teóricos

2.1 - Breve Histórico Social – Infância, Adolescência e Políticas Públicas

O reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos no Brasil e no mundo é bastante recente e socialmente marcado por diversas transformações de olhares sobre esta temática, inclusive na legitimação da infância como uma parte do desenvolvimento humano, já que antes a criança era considerada frágil e até mesmo inferior quando comparada a um adulto por não conseguir produzir tanto quanto ele. “A excessiva importância dada ao pai, ao patrimônio e à religião reduziu, expressivamente, o espaço físico e sentimental da criança [...] Ela era percebida negativamente, por oposição ao adulto” (Costa, 1999 citado por Verde Gomes, Caetano, & Bessa Jorge, 2008, p. 62).

O interesse de pesquisadores sobre a infância surge no século XIX; porém, torná-la uma questão de investigação científica data apenas de 1960, pois até então não era uma temática vista ou considerada relevante. Philippe Ariès (1986), um grande historiador francês, tornou-se referência com a obra *História social da infância e da família* ao compreender o caráter social da infância e o quanto esta modificou-se no decorrer do tempo associada aos diferentes sistemas políticos e sociais. O autor também cita adolescência, juventude e velhice e suas significações diversas.

Ele apontou que na Idade Média o tratamento era indiferenciado entre crianças e adultos, havia alta mortalidade infantil e bastante difundido o pensamento nas famílias para não se apegarem àquela morte, já que com o incentivo para o nascimento de outros filhos a prioridade ainda se mantinha na procriação e perpetuação da linhagem familiar. Também era comum que os filhos fossem enviados para trabalhar em instituições religiosas ou em residências de nobres por dinheiro ou estudo. O pequeno adulto era inclusive retratado em pinturas da época com rostos adultizados (Ariès, 1986).

A infância torna-se uma categoria reconhecida no século XVI, mas considerada apenas até o primeiro ano de idade. A ideia de controle e submissão dos corpos permeou o século XVII, pois a criança era vista como um ser irracional e necessitado de disciplina para portar-se como adulto e trabalhar, especialmente em atividades rurais. Não havia espaço para aprendizado ou divertimento e somente após a Revolução Francesa mudam tanto a responsabilidade quanto o interesse pela criança e cresce a noção de necessidade

de proteção pelo fato de os infantes serem vulneráveis, frágeis e ingênuos (De Mause, 1991, citado por Nascimento, Brancher, & Oliveira, 2008).

A industrialização, o pensamento individualista próprio da Modernidade e o êxodo familiar para as cidades em busca de trabalho para homens e mulheres contribuíram para a diminuição de nascimento de crianças. A vida tornou-se mais privada, restrita aos membros da família nuclear, mais próxima, como pais e irmãos, diferente de outrora quando as diversas gerações conviviam e a vida era predominantemente pública (Santos, Filha & Amaral, 2021).

Concomitante à necessidade de os filhos trabalharem nas indústrias, discussões iniciaram-se a respeito da escolaridade obrigatória, o que indicava que a sociedade começava a valorizar a infância. No final do século XIX, aumentou-se o questionamento acerca do trabalho infantil assim como se expandiu o valor afetivo demonstrado às crianças, porém havia o conflito entre a seara econômica e afetiva, visto que elas eram mão de obra barata e traziam lucros (Veiga, 2016).

O processo de transição para deixarem de trabalhar não foi homogêneo, perpassado por questões de classe e privilégios, já que as famílias pobres realmente dependiam da renda trazida por seus filhos e quando se discutia o fim do trabalho infantil não era nas crianças mais vulneráveis e de classe baixa que a sociedade pensava. A ideia de poupar as crianças e incentivar o valor afetivo provinha de famílias burguesas (Veiga, 2016).

Assim, a substituição de valor econômico imputado à criança por valores afetivos, como apontado por Zelizer (1994 citado por Veiga, 2016), denominado por ela de “sacralização da infância”, favoreceu o banimento do trabalho infantil. A partir desse momento, toda a formação social e educativa da criança, incluindo a existência da categoria humana infância como a que conhecemos atualmente, associa-se com o surgimento do sistema capitalista, e significa uma forma de investimento, uma expectativa de que a criança terá valor produtivo no mercado econômico futuramente.

De fato, a evolução de um sentimento da infância que passasse de uma vida pública para uma vida privada, da relação da mãe e os familiares para a escola e o educador, da criação dos filhos não mais para perpetuação do nome familiar, mas agora pelo carinho e o amor dado a eles, permitem compreender que ao longo dos séculos a

criança passou a ser enxergada em um contexto macro. (Santos, Filha, & Amaral, 2021, p. 8).

Para cada faixa etária, determinadas regras de conduta foram exigidas baseadas em aspectos culturais e ideologicamente dominantes. Esperava-se que a criança aprendesse a ser disciplinada, reconhecesse e obedecesse às figuras de autoridade e, enfim, tivesse valores morais que a enquadrassem socialmente. “Assim, a criança, no século 21, viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento que passou a mostrá-la como um ser cujo crescimento é um desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais” (Nascimento, Brancher, & Oliveira, 2008, p. 55).

No que diz respeito a políticas de proteção infantil internacional, em 1919 houve a criação do Comitê de Proteção da Infância que permitiu instituir bases para a efetivação de outras políticas, como em 1946, com o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, criado pela Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU) após a II Guerra Mundial com o objetivo de proteger e efetivar direitos de crianças e adolescentes. Em 1959 também é adotada a Declaração dos Direitos da Criança, uma adaptação da Declaração dos Direitos Humanos de 1948⁷, contendo 10 princípios de proteção e valorização da infância (Oliveira, 2017). Mesmo que tardiamente, a infância era assim discutida resultando na construção de políticas para esse grupo somente no século XIX.

Apenas no século XVIII surge o conceito de adolescência, de um lado, ainda bastante confundido com o conceito de infância, de outro, sendo diferenciado da juventude. Quando se estabelecem melhor os termos no século XX, a juventude torna-se tema literário na França e gera preocupação nos mais conservadores e em políticos que almejavam compreender o que eles pensavam, quais eram os novos valores que traziam, o que as pesquisas poderiam dizer acerca deles (Ariès, 1986).

Silva e Lopes (2009) destacam que a construção social do termo adolescência remete à Europa entre o fim do século XIX e início do século XX. A adolescência estabelece-se como objeto de estudo tanto das ciências médicas quanto psicopedagógicas e partem de concepções universais, ou seja, da adolescência enquanto uma das etapas da vida. Entendiam a adolescência também como uma transição entre a infância e a fase

⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas após o fim da Segunda Guerra Mundial como forma de resguardar direitos humanos universais.

adulta voltada para o desenvolvimento da maturidade, um processo biológico. A ciência construía diferentes instrumentos para medição do corpo, da caixa craniana, criava tabelas que sistematizavam o crescimento físico buscando delimitar os padrões de normalidade dessa faixa etária, sempre ancorados em uma perspectiva biológica.

Em meio a teorias psicológicas e sociológicas que indicavam a adolescência como um período conturbado, negativo, de questionamentos e críticas a normas sociais, a família e a escola aparecem como instituições responsáveis por desenvolver adolescentes disciplinados e, portanto, saudáveis, ao passo em que também foram sendo apontadas como causas de seus comportamentos “disfuncionais” (Silva & Lopes, 2009).

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que, nos séculos XVIII e XIX, levou ao enclausuramento total no internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infligiram-se o chicote, a prisão, em suma, correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. (Ariès, 1986, pp. 277-278).

Com a infância e adolescência reconhecidas e delimitadas, as leis para a proteção contra o trabalho infantil surgiram, assim como a crescente valorização da educação e políticas que assegurassem a permanência na escola e também consequências diferenciadas em casos de atos infracionais juvenis quando comparados com os adultos (Nascimento, Brancher, & Oliveira, 2008).

No Brasil, no século XX, a infância tornou-se foco do Estado e passou a ser regulada por este, que atribuiu à medicina, à justiça e à assistência pública o trabalho com essa população. Um trabalho marcado, inclusive, por práticas médicas higienistas, militarmente positivistas e discriminatórias – a sociologia evolucionista classificava como “menor” a criança que não apresentava uma infância equivalente aos padrões sociais da época: elitizada e branca. Em 1927, foi criado o Código de Menores que proibiu o trabalho para menores de 12 anos e estabeleceu para os jovens com menos de 18 anos uma carga máxima de seis horas por dia de trabalho, mas que ainda incorporou o olhar higienista, pois retirava a criança da família em caso de abandono e internava jovens

considerados infratores em abrigos institucionais (Perez & Passone, 2010; Rizzini & Rizzini, 2004; Costa, 2012).

Em 1964, plena ditadura militar, foi criada a Fundação do Bem-estar do Menor (FUNABEM) e em 1979, foi aprovado outro Código de Menores que tinha como objetivo revisar o de 1927, porém não de reformular as práticas assistenciais e repressivas existentes. O conceito introduzido era o de “menor em situação irregular”, que ficaria a cargo da Justiça de Menores e esse novo Código foi aprovado mesmo com a efervescência de discussões entre juristas e legisladores acerca dos direitos que crianças e jovens teriam enquanto cidadãos, muito motivados por convenções, fóruns internacionais, pela Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e até mesmo pela citada Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da qual o Brasil inclusive era signatário (Rizzini & Rizzini, 2004; Costa, 2012).

Com a Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, marca-se o retorno à democracia brasileira, com o foco na construção e execução de políticas sociais, de participação popular e de leis que garantissem a cidadania de sujeitos em vulnerabilidade, como foi o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Criado em 1990, o ECA é uma notável conquista que rompe com as doutrinas repressivas dos Códigos de Menores, elimina o próprio termo “menor” dos textos jurídicos e inaugura o conceito da adolescência (Perez & Passone, 2010; Rizzini & Rizzini, 2004; Costa, 2012).

Outras políticas públicas que contribuíram para assegurar direitos e a proteção da infância e adolescência e podem ser destacadas, são o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Programa Bolsa Família, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros.

O CONANDA, aprovado pela Lei nº 8.242 de 1991⁸ e previsto no ECA, é o órgão público do sistema de garantias de direitos; possui a função de estabelecer diretrizes para programas e planos voltados à população infanto-juvenil e fiscalizar as ações realizadas pelo poder público.

O Programa Bolsa Família, sancionado pela Lei nº 10.836 de 2004⁹, é um programa de transferência de renda às pessoas socialmente vulneráveis que se encaixam

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18242.htm

⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm

nas condicionalidades propostas na política e, dentre as contrapartidas exigidas, os filhos precisam frequentar a escola e estarem com as vacinações atualizadas.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, instituído pela Portaria nº 458 de 2001¹⁰, preconiza cessar o trabalho entre crianças e adolescentes com idade de 7 a 14 anos em ocupações consideradas arriscadas, insalubres, danosas ou degradantes nas zonas urbana e rural. O foco são famílias que ganham *per capita* até meio salário mínimo e as atividades desempenhadas envolvem o acesso e permanência na escola, acréscimos à renda familiar, orientação e programas de geração de emprego e renda para as famílias, entre outros.

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 de 1996¹¹, regulamenta o ensino público e privado brasileiro do ensino fundamental ao superior e garante o acesso à educação gratuita a toda população, determinando os deveres atribuídos à União, Estados e Municípios.

Os direitos preconizados em leis se concretizam a partir da oferta de serviços pelo Estado e na atuação dos profissionais designados para as suas devidas funções. Tais atuações e a história da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes dizem respeito às políticas públicas, que refletem o momento histórico-social de determinada sociedade e representam a força de segmentos hegemônicos para sustentar ou não ideologias dominantes.

2.2 - Políticas públicas e Projetos de Lei

Segundo Teixeira (2002, p. 2), políticas públicas são “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Essas ações sociais revelam algumas das características intrínsecas de uma sociedade democrática representativa que legitimam o campo para a existência da luta de poderes e de proposições que interferirão significativamente na realidade material dos cidadãos.

Souza (2006) afirma que as políticas públicas são campos que englobam a teoria, por meio de estudos científicos, e a experiência proveniente das vivências dos cidadãos

¹⁰http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/portarias/2001/Portaria%20no%20458-%20de%2004%20de%20outubro%20de%202001.pdf

¹¹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

que almejam alterações ou ainda promover ações no âmbito do governo. O que diferencia políticas públicas transformadoras de frívolas são suas intenções governamentais.

Schmidt (2018), por sua vez, conceitua as políticas públicas como respostas do Estado a problemas políticos públicos ou coletivos e o que será prioridade para os governantes dependerá das relações ideológicas vigentes, dos acordos pactuados com os mais diversos setores para se elegerem, das influências de grupos sociais e entidades econômicas, da cultura política atual, entre outros. Para ter o caráter de política pública, as ações e providências precisam ser conjuntas e não isoladas; apresentarem uma intencionalidade para resolução de problemas antes de sua execução; as organizações sociais e corporações privadas podem, assim como o poder público, efetivar as ações elaboradas, porém, cabe ao Estado sistematizar e validar o processo político.

Dye (2009) resume políticas públicas como aquilo que o governo decide realizar ou não e Laswell (1984), considerado um dos fundadores da área e quem inaugura o termo *policy analysis* (análise de política pública), define que analisá-las é obter retorno a alguns questionamentos, principalmente sobre quem ganharia com a aprovação da política pública, porquê se ganharia e também qual diferença faria a sua existência ou ausência.

As políticas públicas são focos de análises desde os anos 1950 nos Estados Unidos e desde os anos 70 na Europa, destacando-se o pioneirismo da Alemanha. Enquanto os EUA concentraram-se em disciplinas acadêmicas voltadas para a ação dos governos, sem olhar para epistemologias que estudassem o papel do Estado, a Europa já focou em estudar o Estado e suas instituições, criando, portanto, teorias explicativas que embasaram a construção da área (Souza, 2006).

Como setor do governo propriamente dito, a política pública é resultado da Guerra Fria e do reconhecimento da tecnocracia para resolução de problemas e nos EUA foi Robert McNamara¹² quem promoveu a criação de uma organização não governamental, a RAND Corporation, em 1948, preconizando os chamados *think tanks*, instituições especializadas em estudar e analisar políticas públicas. Tornou-se uma prática comum testar métodos científicos na formulação e para legitimar decisões do governo em questões públicas (Souza, 2006).

No Brasil, os estudos científicos das políticas públicas ganharam forma ao final dos anos 70 e ao longo da década de 80 pela inserção da temática no campo das Ciências

¹² Robert McNamara, empresário e presidente do Banco Mundial de 1968 a 1981, foi o oitavo Secretário de Defesa dos Estados Unidos ao longo dos governos de John Kennedy e Lyndon Johnson e um dos principais responsáveis por impulsionar a Guerra do Vietnã (Borins, 2010).

Sociais. Os pesquisadores produziram trabalhos que analisaram as relações das políticas públicas com a cidadania, com o histórico político e com a cultura vigente, além de direcionarem os estudos tanto para as referidas políticas gerais quanto para as setoriais (Frey, 2000; Hochman, Arretche, & Marques, 2007).

Desde então, as pesquisas acerca das políticas públicas tomaram diversos rumos, estudaram suas relações com o Estado e a estrutura interna – principalmente pela redemocratização do país em 1980 e a reforma do Estado em 1990 – investigaram suas relações com a economia e a adoção das políticas restritivas de gastos em países em desenvolvimento, analisaram quais eram os modos mais inclusivos de participação política na construção dessas ações sociais e interpretaram que as políticas públicas vinculadas ao Estado possuíam um caráter transformador da cultura política e da diáde Estado-cidadão (Hochman et al., 2007).

Além das políticas restritivas de gastos, outros fatores influenciaram a retomada do estudo das políticas públicas, como a redução do papel do Estado na economia e a adesão a orçamentos balanceados entre despesa e receita, consequências do ajuste fiscal que ocorreu principalmente em países com históricos de instabilidades inflacionárias (Souza, 2006).

Outro fator, muito particular da realidade de países em desenvolvimento e de recém democracias, diz respeito à dificuldade em formar alianças políticas que delineiem políticas públicas aptas a desenvolver uma inclusão social e também gerar desenvolvimento econômico (Souza, 2006). Assim, as políticas públicas são estudadas por áreas plurais no campo da Ciência Política, Economia, Sistema de Informação, Psicologia, entre outros e estão ramificadas em fases, tipologias, modelos teóricos que constituem seus métodos e técnicas de pesquisa. Algumas serão apontadas a seguir.

A expressão política pública não concerne a toda e qualquer ação do governo e com o intuito de evitar banalizações do termo, Schmidt (2018) apresenta alguns termos que vão do mais geral para o mais específico que contemplam certas ferramentas governamentais, como a palavra Política para determinar a atuação do governo em certa área; o Plano que descreve os objetivos da política e institui metas e estratégias a serem realizadas em um determinado recorte temporal; o Programa, geralmente decorrente ou vinculado ao Plano e que também possui metas, estratégias, objetivos, mas focadas em um setor próprio; o Projeto, que se trata da unidade mais específica de planejamento e

sua organização é para uma unidade de ação. Por último, a Ação é a concretude dos planejamentos, sendo a resolução determinada pelos planos, programas e projetos.

A metodologia mais veiculada nas pesquisas na área trata-se do ciclo das políticas públicas em forma de fases. Tem-se a formação da agenda, o desenho e formulação, a tomada de decisões que reverberam em planos, projetos, sistema de dados, a implementação e por fim o acompanhamento e avaliação. Uma política pública aprovada pode necessitar da aprovação de novas legislações (Souza, 2006). Ressalta-se com esse método a capacidade didática em simplificar processos complexos e ofertar um panorama inteligível para se analisar os processos públicos, além de se adequar a diversas abordagens. Porém, é importante não compreender tal metodologia como simples sucessões lineares e mecânicas de ações (Schmidt, 2018).

Acerca dos tipos de políticas públicas, existem diversos autores e análises que se desdobram no assunto e destaco dois. Para Lowi (1964; 1972 citado por Schmidt, 2018; Souza 2016; Souza, 2006) existem quatro tipos de políticas públicas: o primeiro, políticas distributivas, são aquelas que ofertam recursos a parcelas específicas da população, sendo seu impacto mais individual que universal, portanto restrito, e desconsideram a limitação dos recursos econômicos. O segundo tipo, políticas regulatórias, teria o objetivo de focar em interesses comuns, abarcando grupos diversos e são materializadas em leis, normas, portarias etc., que estabelecem valores éticos e morais de conduta de toda a população por ela abarcada, o que afeta diretamente comportamentos coletivos e individuais (Schmidt, 2018; Souza 2016; Souza, 2006).

As políticas redistributivas ou arenas contemplam diversos grupos, porém determinam a perda de certos segmentos sociais em detrimento do ganho de outros e por esse motivo geram a objeção de setores privilegiados e conflitos significativos durante as fases. Usualmente são exemplos das políticas redistributivas as políticas previdenciárias, tributárias e sociais. Por fim, as políticas constitutivas ou constituintes estabelecem os procedimentos gerais para a existência da política pública, em que momento, como e quais atores sociais podem desenhá-la (Schmidt, 2018; Souza 2016; Souza, 2006).

Para Bucci (2013 citado por Schmidt, 2018, p. 129), existem as políticas de governo e as políticas de Estado. Os critérios para diferenciação destas são a institucionalização e a legitimação política. Políticas de governo usualmente são menos permanentes e políticas de Estado mais duradouras e a transição das primeiras para as segundas demonstra o jogo de forças político e ideológico daquele contexto.

Políticas de governo expressam opções de um governo ou de governos com a mesma orientação ideológica; estão menos enraizadas na institucionalidade estatal e menos legitimadas pelo conjunto das forças políticas. Políticas de estado expressam opções amplamente respaldadas pelas forças políticas e sociais, têm previsão legal e contam com mecanismos e regulamentações para a sua implementação.

Schmidt (2018) aponta que as políticas públicas não conseguem abarcar a todos pela desigualdade que marca a sociedade neoliberal e que certos setores e interesses precisam ser mais contemplados, como preconizam as políticas redistributivas, e que constatar essa característica não significa dispensar a universalidade; pelo contrário, que em suas elaborações e análises as políticas públicas possam responder às demandas sociais embasadas pelos princípios da igualdade social e universal, o que é possível utilizando os variados tipos já citados, algumas políticas públicas mais gerais, outras mais focais.

Acerca dos modelos teóricos, eles refletem como as políticas públicas serão analisadas e há modelos que se concentram amplamente no Estado e nos participantes e outras em que o enfoque ocorre nas próprias políticas (Souza, 2018; Schmidt, 2018). A seguir serão apresentados os principais modelos.

O pluralismo, vertente estadunidense, trabalha com o posicionamento que a elaboração de políticas ocorre de acordo com o jogo de forças de variados grupos de interesse nas democracias e por isso o poder não está unificado. Cada grupo defenderia seus próprios objetivos, o conflito se daria nas arenas políticas e o processo eleitoral impediria a soberania de um único grupo em detrimento dos demais. “Para os teóricos do pluralismo, o equilíbrio entre forças opostas, garantidor de uma sociedade livre, no que tange às políticas públicas, ocorreria assim como no mercado econômico” (Labra, 1990 citado por Lobato, 1997, p. 31).

O corporativismo, modelo teórico originariamente europeu, envolve associações corporativas representando determinadas categorias, de acordo com seus respectivos ofícios, embasado por regulamentações do Estado e influenciando nos processos de decisão. O corporativismo e o pluralismo se aproximam por entenderem que a política é movimentada por grupos de interesse, porém no primeira há baixa competição e altas

trocas e negociações enquanto no segundo modelo prevalecem maiores competições. Viscardi (2018) retrata que em certos momentos as associações corporativas perderam autonomia e estiveram à mercê de representantes com predileções diferentes dos próprios integrantes. O corporativismo é bastante associado a regimes ditatoriais e fascistas.

O modelo da teoria da escolha pública é a vertente que analisa políticas públicas fundamentado no neoliberalismo e, portanto, entende a seara política enquanto decisões coletivas mobilizadas por interesses individuais e lucros aplicando o liberalismo econômico a esse segmento. Nesse modelo, economia e política seguem os mesmos preceitos e os governantes decidem indevidamente ao tomar por referência os interesses coletivos, priorizando reparar os problemas do mercado (Schmidt, 2018).

O modelo calcado no marxismo inter-relaciona economia, classes sociais e Estado. “O poder político tem origem no poder econômico, ou seja, no controle dos meios de produção, que expressa o poder de classe. No capitalismo, a classe dominante é a burguesia, que exerce a dominação política” (Batista, 2019, p. 78). No marxismo, as políticas públicas seriam analisadas pela perspectiva da luta de classes e do vínculo Estado e classe dominante. A investigação da ideologia considera que a decisão estatal pode não estar diretamente dirigida aos interesses dominantes do capital, sendo uma autonomia relativa; porém, a longo prazo, o poder do capitalismo está em voga. O Estado serve a esses interesses e se há políticas públicas favorecendo setores da oposição seria para amenizar tensões sociais (Batista, 2019).

Para finalizar esta breve apresentação dos modelos teóricos, o neoinstitucionalismo procura ser um contraponto às teorias pluralista e marxista. Volta-se para o estudo do Estado e não o compreende reduzido aos grupos de interesse ou às classes sociais, mas sim como aquele que possui uma autonomia relativa. Enquanto instituição, o Estado influencia a sociedade e intervém nos desdobramentos das políticas públicas. Além do Estado, organizações e empresas também exercem influências nos indivíduos e na elaboração de políticas. Portanto, o Estado é visto como uma organização que afeta as ações individuais no momento em que constrói discursos e apresenta soluções (Rocha, 2005; Schmidt, 2018).

As políticas públicas, juntamente com a mobilização popular, com a existência de conselhos deliberativos, de conferências e fóruns, representam as formas de exercer o poder político, de realizar a distribuição dos recursos públicos e a distribuição de benefícios sociais a fim de proporcionar um retorno para as demandas trazidas,

especialmente por grupos sociais mais vulneráveis, efetivando o direito de cada sujeito à cidadania (Teixeira, 2002).

Desde a formulação até a aplicação das políticas públicas, as propostas passam por diversos atores sociais, pelo controle da sociedade, com a inserção cada vez maior de organizações não governamentais, de instituições financeiras, por pensamentos e interesses divergentes sob o eterno jugo das relações de poder e requerem mediações, sociais e institucionais, para que se obtenham consensos e possam seguir pelas fases necessárias para a sua aprovação (Frey, 2000).

Como o Poder Executivo detém a gestão dos recursos do Estado e possui exclusividade para iniciar Projetos de Lei que tratam do orçamento e organização da administração no âmbito federal, há uma predominância de políticas públicas sendo iniciadas e conduzidas por essa instância, porém o Poder Legislativo possui papel significativo nessas formulações e implementações (Torrens, 2013; Silva & Lima, 2017).

O Poder Legislativo pode contribuir para a agenda governamental de políticas públicas a partir da elaboração de leis, de alteração por emendas em projetos apresentados pelo Executivo, pela realização de procedimentos externos como consultorias populares, criação de fóruns e audiências públicas, trazendo grande relevância quando se trata dessa matéria (Silva & Lima, 2017; Torrens, 2013).

Ao Executivo cabe a maior parte da elaboração significativa de políticas públicas, sem dúvida, mas há um processo de amadurecimento, debate ampliado e deliberação sobre as leis a serem construídas que se deve levar em conta, e esse processo é permeado pelas complexas práticas do Legislativo. (Torrens, 2013, pp. 202-203).

As políticas públicas, portanto, são necessárias ferramentas de transformação social, além de serem instrumentos que embasam a atuação de profissionais. Elas podem se transformar em benefícios sociais por meio de projetos, financiamentos e leis que representam as prioridades de cada governo. Os Projetos de Lei, quando promulgados, podem embasar e auxiliar na criação de políticas públicas e serão abordados adiante.

2.3 - Poderes Legislativo e Executivo, Projetos de lei e as dificuldades no processo de escolarização

O Poder Legislativo é criado para suprir a demanda de uma representação do povo e essa necessidade é o que marca também todo o seu desenvolvimento e estrutura. É um sistema com primeiros registros na Idade Média, haja vista que na Antiguidade o povo desempenhava por si próprio o poder sem mediadores, e ao longo do tempo e dos sistemas econômicos, políticos e sociais essa representação atuou, de um lado, pelos interesses da aristocracia, nobreza e clero e, de outro, pela burguesia. Os burgueses, inclusive, gradativamente aumentaram seu poder econômico e, de um mandato imperativo, no qual o representante submetia-se às instruções dos eleitores passou-se para o mandato representativo de toda a Nação na Revolução Francesa e, por fim, para um mandato político partidário, prevalecendo hoje o princípio da soberania popular (Silva, 2010).

O Legislativo, de estrutura bicameral, é composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, eleito na Câmara através de sistema proporcional em cada Estado e Distrito Federal (DF) com mandato de quatro anos e no Senado por sistema majoritário para mandato de oito anos com renovação a cada quatro de forma alternada, por um e dois terços. São eleitos três representantes de cada Estado e DF (Silva, 2010).

A existência do Senado e da Câmara permite duplas discussões ao deliberar as matérias, riqueza de pareceres, evitando decisões precipitadas, provoca o diálogo entre as Casas e realiza funções moderadas no Legislativo, dificultando um posicionamento mais rigoroso. Silva (2010) é um crítico do sistema bicameral brasileiro por considerá-lo um componente conservador e que existe para atenuar a força da soberania popular. O autor menciona Kelsen (1958, citado por Silva, 2010) que já trazia a perspectiva do bicameralismo ser um sistema próprio da Monarquia e do Estado Federal que serviria para amenizar a atuação democrática. Silva nomeia-o de sistema bicameral igualitário, por entender redundante suas práticas tão semelhantes e aponta a necessidade de transformações para diferenciá-los, permitindo que a Câmara fique com a função legislativa e o Senado com a de controle.

Em relação às atribuições, o Legislativo legisla, fiscaliza, valida ações governamentais, julga, controla, entre outras; é responsável por elaborar leis que causem transformações significativas e não apenas se mantenham no campo normativo a fim de preservar a ordem social (Silva, 2010). Pelo princípio da independência e harmonia de poderes, presentes no Art. 2 da Constituição Federal de 1988, com tal atribuição do Legislativo de produzir leis, cabe ao Executivo efetivá-las (Silva & Lima, 2017).

O Poder Legislativo tem como órgãos a Mesa Diretora, as Comissões, o Colégio de Líderes, a Procuradoria Parlamentar, a Ouvidoria Parlamentar, a Corregedoria Parlamentar, o Conselho de Ética e Decoro Parlamentar e diversas Secretarias, como a de Relações Internacionais, Comunicação Social, entre outras (Pacheco & Mendes, 2015, p. 12).

A Mesa Diretora na Câmara e Comissão Diretora no Senado é o órgão que dirige as funções legislativas e administrativas e são eleitas em voto aberto pelos próprios parlamentares. As Comissões, setores instituídos por uma parcela dos parlamentares, podem ser permanentes, quando focadas em determinados tópicos indispensáveis, ou temporárias e realizam atividades específicas necessárias naquele momento e basicamente possuem a função de aprovar ou rejeitar projetos de lei e avaliar e fornecer um parecer dos projetos que lhe foram direcionados, oferecendo ao Plenário averiguações que auxiliem em uma deliberação (Pacheco & Mendes, 2015).

O Colégio de Líderes organiza as matérias que serão votados em Plenário e é um órgão que reúne todos os líderes dos partidos, blocos parlamentares e o líder no governo. A Procuradoria e Ouvidoria Parlamentar, respectivamente, defendem o Legislativo contra a honra ou imagem diante da sociedade e admitem reivindicações e representações físicas ou jurídicas contra o Legislativo para serem averiguadas. Já a Corregedoria investiga processos disciplinares contra parlamentares por meio de sindicâncias ou inquéritos (Pacheco & Mendes, 2015).

O Conselho de Ética é o órgão responsável por aplicar penalidades no cenário em que exista violação ao decoro parlamentar; as Secretarias assessoram os parlamentares, o presidente da Câmara e do Senado em determinados assuntos, sugerem ações e estratégias, exibem trabalhos técnicos, coordenam audiências, entre outros trabalhos (Pacheco & Mendes, 2015).

Diante de tantas atribuições do Legislativo, nos interessa aprofundar acerca dos Projetos de Lei, que são uma das formas de proposições legislativas, assim como as propostas de emendas à Constituição, projetos de decretos legislativos, projetos de decretos de resolução, propostas de fiscalização e controle, requerimentos, pareceres, recursos etc. Os Projetos de Lei caracterizam-se por documentos que abordam certo tema que estará submetido à deliberação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e podem ser apresentados em níveis nacional, estadual e municipal, no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e nas Câmaras Municipais, respectivamente (CF, 1988).

Vários atores sociais podem apresentar e propor um Projeto de Lei, como qualquer deputado e senador de modo individual ou coletivo, o Presidente da República, o Supremo Tribunal Federal, os Tribunais Superiores, o Procurador-Geral da República, qualquer Comissão proveniente da Câmara dos Deputados, do Senado ou do Congresso Nacional e qualquer cidadão através de iniciativa popular, desde que o projeto não seja de atividade privativa do Presidente da República, tenha no mínimo um por cento do eleitorado no país espalhado ao menos em cinco Estados e com não menos que 0,3% dos eleitores de cada um deles (CF, 1988).

No que diz respeito aos Projetos de Lei Municipais, poderão propô-los os vereadores, o colégio de líderes, a Mesa Diretora, a Comissão legislativa permanente, o Prefeito e qualquer cidadão, como previsto na Lei Orgânica Municipal e no Regimento Interno (Resolução n.º 031, 2002).

Os PLs podem ser divididos em Projetos de Lei Complementares ou de Leis Ordinárias (Resolução n.º 17, 1989). O que diferencia um Projeto de Lei Complementar de um Projeto de Lei Ordinária é que no primeiro a Constituição Federal já pré-determina a necessidade de a matéria ser regulada por própria lei complementar ao passo que a ordinária pode versar sobre quaisquer outras matérias que não sejam regulamentadas por decreto legislativo, resoluções ou pela lei complementar (Silva, 2006).

A outra diferença se dá no quórum de aprovação: enquanto o Projeto de Lei Complementar precisa da maioria absoluta, ou seja, da presença de mais da metade absoluta de deputados e senadores para ser aprovado, o Projeto de Lei Ordinária precisa da maioria simples dos parlamentares desde que estejam presentes a metade mais um na sessão. Ambos possuem um processo legislativo sintetizado sendo votados uma vez em cada Casa Legislativa e em sua redação é necessário que contenha o texto da lei representando a ideia proposta e também a justificativa para a existência daquela lei e o Presidente da República pode sancionar completamente o Projeto de Lei, vetá-lo parcialmente ou completamente se for de âmbito nacional (Resolução n.º 17, 1989).

Um Projeto de Lei tem o objetivo de se tornar uma norma ou modificar uma lei já existente e não pode desviar-se de nenhum dispositivo constitucional, pois a Constituição detém o princípio da supremacia, além de ser a responsável por fundar o Estado, por posicionar direitos fundamentais e por manter cláusulas pétreas (Silva, 2006). Eles tramitam de acordo com os Regimentos Internos de cada Casa Legislativa e todo projeto aprovado em uma casa deverá obrigatoriamente ser revisto pela outra, além de todo

projeto passar pelo crivo das Comissões Técnicas Permanentes, podendo ou não ser discutido e votado no Plenário (Resolução n.º 17, 1989).

Portanto, o Projeto de Lei é apresentado à Mesa Diretora e encaminhado por sua Secretaria para as Comissões de competência que se manifestam acerca do mérito das matérias. Nas Comissões, caso seja necessário, há a participação da Comissão de Finanças e Tributação para a parte orçamentária e também são averiguadas na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania questões de constitucionalidade, juridicidade e redação. É competência da Mesa, inclusive, atestar aqueles PLs que serão discutidos e votados no Plenário ou se serão de competência conclusiva das próprias Comissões (Pacheco & Mendes, 2015).

Os PLs que têm matérias bastantes semelhantes ou iguais serão agrupados e tramitados apensados e terão apenas um parecer. No momento em que o Presidente da Comissão recebe o PL, nomeia-se um relator para analisá-lo e emendas ao projeto poderão ser realizadas se forem de competência conclusiva. Ao relator é permitido aprovar totalmente ou parcialmente, reprová-lo, apresentar emendas ou um projeto substitutivo e arquivar um PL. Após passar pelas Comissões, seguem para a Câmara ou Senado e sanção ou veto do Presidente da República. Em caso de PLs com ida ao Plenário, as Comissões emitem seus pareceres e em seguida ocorre a votação dos parlamentares, ida para a outra casa Legislativa e sanção ou veto do Executivo (Pacheco & Mendes, 2015).

A tramitação citada seria do modelo ordinário e pode seguir como prioridade, urgência ou urgência urgentíssima dependendo do assunto que trata e de quem o elaborou. Ao término da legislatura, os PLs ainda em tramitação, sem apreciação de alguma Comissão ou com parecer contrário são arquivados e é possível, caso o parlamentar reeleito queira, desarquivá-los e retorná-los a partir da fase em que estavam anteriormente (Pacheco & Mendes, 2015).

Assim como possui estreitas relações com as políticas públicas, visto que detém o orçamento para geri-las, o Poder Executivo também as tem com os Projetos de Lei, podendo propô-los, e o Brasil é um país com alto número de leis provenientes desse poder. “Tal efeito parece estar ligado ao período de governo autoritário dos militares (1964-1985), bem como à aparente passividade do Legislativo, que necessita manter relações de cordialidade com um Executivo, detentor de vários recursos de poder”. (Silva & Araújo, 2010, p. 1).

Além disso, o Presidente pode requisitar urgência na tramitação de alguma proposição que tenha interesse e também empregar Medidas Provisórias, normas com força de lei com efeito jurídico imediato e que podem tornar-se leis ordinárias após a formação de uma Comissão Mista de senadores e deputados (Silva & Araújo, 2010).

Todavia, esses elementos não garantem a independência do Executivo, haja vista que demandam o apoio do Legislativo para ter a aprovação da agenda de votação na Mesa Diretora e no Colégio de Líderes e ainda existe a possibilidade de emendas e modificações no Projeto de Lei, o que acontecerá de acordo com os interesses dos grupos governistas e de oposição. Até mesmo em relação às Medidas Provisórias é necessário ter o apoio dos líderes para incluir na agenda tais votações. Dessa forma, a relação entre Executivo e Legislativo perpassa por formar alianças para utilizá-las no Congresso e assim aprovar pautas e projetos de interesse comum (Silva & Araújo, 2010).

O contrário também se mostra verdadeiro à medida que ter o apoio do Executivo possibilita ao Legislativo privilégios, cargos, pareceres favoráveis de relatores na tramitação de projetos, o que é importante, pois com um processo lento o parlamentar pode levar mais do que um mandato para obter retorno acerca do Projeto de Lei que elaborou (Silva & Araújo, 2010). Essa intrínseca relação entre os Poderes constituintes fundamenta o processo político democrático.

Outro importante ator que pode propor Projetos de Lei é a iniciativa popular, contanto que o projeto não seja de atividade privativa do Presidente da República. Essa vinculação direta do povo para organizar proposições é um marco da Constituição Federal (CF) de 1988 que também admite plebiscitos e referendos, diferente das Constituições Federais brasileiras anteriores que previam apenas os plebiscitos, como a CF/1937 (Pouso, 2008).

Essa conquista popular perde-se se for considerada apenas como um enunciado ideológico sem valor prático e é indispensável que seja veiculada e amplamente divulgada pela sociedade, visto que é uma ferramenta que efetua o poder democrático. Pouso (2008), ademais, chama a iniciativa popular de poder-direito e destaca a necessidade de a população ter auxílio para acompanhar tanto a elaboração do projeto quando as demais fases do processo legislativo, pois é um procedimento complexo que precisa suprir diversos critérios, como de conter a assinatura de no mínimo um por cento do eleitorado brasileiro com no mínimo três décimos por cento de eleitores de ao menos cinco Estados. Nesse formato, poucos Projetos de Lei por iniciativa popular foram encaminhados

seguindo os critérios citados e apenas quatro tornaram-se leis, de acordo com Garcia (2016).

O povo não pode ser tratado como mero espectador, sentado à plateia, mas lhe deve ser garantida participação efetiva, com direito de voz nas sessões de votação, a fim de justificar o texto normativo e, também, esclarecer os efeitos esperados quando da publicação da referida lei. (Pouso, 2008, p. 54).

Pelo exposto, entende-se a importância dos Poderes na elaboração de leis e na legitimação para se construir políticas públicas. Quando diversos PLs são aprovados, ou mesmo com a existência desses projetos ainda em tramitação, esse fato pode contribuir para fomentar políticas públicas, pois introduzem o debate na sociedade civil e auxiliam a articular politicamente com lideranças, movimentos sociais, entre outros (Negreiros, Filho & Fonseca, 2020).

As discussões acerca do bicameralismo e a complexa relação entre Legislativo e Executivo que, dotados de atribuições próprias, também são mutuamente conectados, fazem parte do sistema político democrático. Destaca-se ainda a existência Constitucional da iniciativa popular e do desafio de se fazer valer democraticamente esses direitos. Há reivindicação social para que os PLs apresentados ao Legislativo modifiquem as realidades concretas e materiais ao mesmo tempo em que as proposições escancaram a ideologia a que servem.

A iniciativa legislativa, então, aparece como poder de escolha de interesses sociais a serem tutelados pela ordem jurídica. E daí sua conotação de ato político, pois só à função política cabe escolher livre e discricionariamente as vias a serem seguidas. Daí, a íntima relação entre a ideologia política e a formação das leis, quando o conteúdo dos atos legislativos reflete o conteúdo ideológico dominante, representado pelos detentores do poder. (Silva, 2010, p. 146).

Atualmente, diversos Projetos de Lei tramitam no sistema legislativo brasileiro tratando acerca de dois transtornos específicos: a dislexia e o TDAH. Por dislexia, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) compreende ser um transtorno específico da aprendizagem de origem neurobiológica que teria início nos anos

escolares e seria caracterizado por prejuízos na leitura, seja na exatidão na leitura das palavras, na velocidade e fluência ou no entendimento do que é lido. A dislexia também afetaria a escrita, como sua ortografia, gramática e organização (*American Psychiatric Association* [APA], 2014).

A presença de ao menos um dos sintomas descritos acima no prazo mínimo de seis meses é indicado para que o diagnóstico seja uma possibilidade e usa-se como indicativo comparar as habilidades da criança com o esperado para sua idade cronológica. O Manual também ressalta que as dificuldades específicas de aprendizagem não podem ser explicadas “por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada” (APA, 2014, p. 67).

Já o TDAH seria um transtorno do neurodesenvolvimento, com início na infância, caracterizado pela presença de desatenção, hiperatividade, impulsividade e desorganização, também considerados sintomas quando excedem o comparativo de idade e o desenvolvimento dito padrão. Vários sintomas precisam estar presentes antes dos 12 anos de idade, persistirem por mais de seis meses e apresentarem-se em dois ou mais ambientes para que o diagnóstico seja efetuado. O Manual considera como fatores de risco e prognóstico critérios temperamentais; ambientais, como baixo peso ao nascer, tabagismo na gestação até histórico de abuso infantil e exposição a neurotoxinas, mesmo não trazendo estudos que corroborem essas associações; fatores genéticos e fisiológicos; e fatores modificadores do curso, como influências de interações familiares (APA, 2014).

Tanto o DSM V quanto a Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (Organização Mundial de Saúde, 1993) apresentam a dislexia e o TDAH de modo semelhante, destacando o caráter neurológico e biológico da doença e tais manuais são utilizados para embasar artigos acadêmicos, estimular a criação de associações populares, já existentes, como a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) e a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) e, principalmente, legitimar o uso de psicotrópicos para sanar o que consideram como doença. Entretanto, são transtornos bastante questionáveis pela Medicina e por outras áreas pela forma com que são diagnosticados e pelos motivos pelos quais são considerados doenças orgânicas (Moysés, 2010), aspectos que discutiremos a seguir.

2.4 - Psicologia Escolar Crítica e a Medicalização da sociedade e da educação

Há questionamentos acerca dessa visão pouco científica da legitimidade da dislexia e TDAH, mostrando que os apoiadores se baseiam na justificativa biológica quando dizem que comprovaram a existência de modificações anatômicas cerebrais, de alterações nas funções do sistema nervoso e também de alterações genéticas em pessoas que possuem tais transtornos, porém não há o devido embasamento científico (Moysés, 2010; Moysés & Collares, 2013; Moysés & Collares, 2020).

Moysés (2010) exemplifica com o caso da dislexia, em que defensores afirmam ter encontrado mutações em quatro genes e utilizam a sigla GCPD para citá-los, mas não explicam o significado dela nos artigos. A autora afirma que a sigla significa Gene Candidato a Predispor à Dislexia, ou seja, algo bastante vago e que não é utilizado como uma hipótese científica – prática plausível e indispensável para a ciência – mas como a comprovação total da existência de uma doença.

Da mesma forma é feito com as descobertas da neuroimagem – exames de imagem aplicados à neurologia que detectam a atividade de um conjunto de células ou órgão. Pesquisadores afirmam que a neuroimagem prova a existência da dislexia porque áreas cerebrais diferentes são ativadas quando se compara uma pessoa sem o transtorno com aquela que poderia tê-lo; porém, na realização do exame, usam-se linguagem escrita e palavras que não existem, ou seja, pseudopalavras. Quem não teve uma alfabetização adequada terá um desempenho inferior. “A questão é: o exame detecta a causa de não saber ler ou detecta a consequência no cérebro de não saber ler?” (Moysés, 2010, p. 18).

A principal crítica é que se determina que a causa de dificuldades escolares e de comportamentos considerados inadequados em crianças possui apenas uma explicação, de origem orgânica, deslocando-se para o indivíduo e para o campo da saúde algo que se encontra na esfera social e desconsiderando-se o processo de aprendizagem como multideterminado e, ainda, que a infância é plural. Criou-se o conceito de medicalização para tratar desse processo, como podemos ler abaixo.

Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo. (Conselho Federal de Psicologia, 2015, p. 11).

A medicalização da infância e da educação autoriza e legitima a produção de medicamentos pela indústria farmacêutica para curar doenças que também foram socialmente produzidas e as instituições escolares perpetuam ações medicalizantes principalmente ao encaminharem as crianças que não reproduzem o padrão esperado de aprendizado e comportamento para especialistas que se inclinam a biologizar a queixa e as questões fomentadas a partir dela (Souza, 2007). A promessa de que medicamentos e o olhar biológico resolveriam os problemas de aprendizagem e de comportamento de crianças impedem discussões maiores, como quais comportamentos se esperam de crianças, quais são as condições de formação e de trabalho de professoras/es, quais ações a escola produz juntamente a uma equipe multidisciplinar para lidar com casos desafiadores, como é pensada e articulada a educação brasileira, entre outros aspectos (Leonardo & Suzuki, 2016).

No caso do TDAH, em que a principal queixa gira em torno da falta de atenção, vindo a ser considerado como um transtorno com desequilíbrios químicos no sistema dopaminérgico, parte-se de uma visão maturacionista das funções psíquicas e, portanto, orgânico e individual que propõe como solução uma intervenção nesse corpo (Whitaker, 2017; Viana & Coêlho, 2020).

Como exemplo, tem-se o trabalho de Leite e Souza (2014) que realizaram uma pesquisa para identificar como as publicações científicas abordavam a função da atenção. O levantamento feito em base de dados com um período delimitado de 1990 a 2012 com o uso das palavras-chave “atenção” e “desenvolvimento da atenção” resultaram em 717 artigos, dentre os quais 614 faziam referência ao TDAH. Selecionaram 16 artigos que tratavam do desenvolvimento da atenção de forma mais explícita e dentre eles, pesquisas empíricas, longitudinais e revisões bibliográficas. Encontraram discussões que delimitavam os períodos para que a atenção se desenvolvesse na criança e citavam que essa função possuía um ápice de evolução até certa idade, apresentavam de que modo a atenção se desenvolvia na perspectiva de ativação neuronal e ainda a relação entre a atenção e fatores genéticos procedendo de estudos com gêmeos e bebês.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a atenção é uma função psicológica superior, como também a imaginação, pensamento, memória, entre outros. A partir do trabalho e da linguagem, que num movimento dialético, constitui o homem e por ele é constituído tem-se um salto qualitativo de funções elementares para funções superiores. Ademais,

tais funções não são resultado somente de aspectos orgânicos do homem, mas principalmente de elementos históricos e culturais que medeiam a relação do homem com a sociedade (Machado, 2019; Viana & Coêlho, 2020).

A atenção, que seleciona estímulos específicos tanto do ambiente externo quanto internos do sujeito, também regula outras funções da atividade consciente e pode ser dividida em atenção voluntária ou arbitrária e atenção involuntária (Luria, 1991). A atenção voluntária e outras funções superiores desenvolvem-se pela apropriação de instrumentos e signos culturais, que respectivamente, são produtos da cultura material humana que satisfazem suas necessidades e transmitem a cultura, a história de geração em geração, e modos auxiliares para a solução de tarefas psicológicas atuando enquanto mediadores internos (Leontiev, 1978; Viana & Coêlho, 2020).

Para apropriar-se do uso dos instrumentos e signos, a criança requer a participação de um par superior que a educa e ensina as funções de cada instrumento e como utilizá-lo passando de um estágio primitivo para o cultural (Vygotsky & Luria, 1996).

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (Leontiev, 1978, pp. 266 – 267).

A atenção voluntária passa de uma forma reflexa, no momento em que a criança é orientada sobretudo por estímulos externos, a uma forma voluntária, representada

quando se mantém na atividade, mesmo que não prazerosa, em detrimento de outros estímulos. (Leite & Souza, 2014; Leite & Tuleski, 2011).

O que se nomeia de TDAH, para a Psicologia Histórico-Cultural seria uma apropriação parcial da atividade humana, podendo ter relação com a atividade interpsicológica e a qualidade dos processos de mediação, além da discussão de como as apropriações da cultura estão acontecendo em meio a um sistema neoliberal e pós-moderno em que a rapidez, o imediatismo e o excesso de estímulo permeiam essa constituição (Viana & Coêlho, 2020; Leite & Souza, 2014).

Importante ressaltar que o biológico e o social formam uma unidade indissociável e ao focarem nesse orgânico seria indispensável analisar os fatores sociais que possibilitaram ou não o desenvolvimento como um todo e, na discussão aqui em pauta, da atenção como função psicológica superior (Leite & Souza, 2014).

Entretanto, o que vemos é a postura medicalizante que chega às crianças, aos adolescentes, às escolas e, não obstante, chega à construção de políticas públicas e à formulação de proposições legislativas, promovendo discursos que influenciam um campo bem mais abrangente. Cruz, Ferrazza e Cardoso Júnior (2014) relatam que o objetivo dos Projetos de Lei que discorrem sobre essa temática é de transmitir informações acerca dos diagnósticos psiquiátricos que afetariam as crianças para contribuir no reconhecimento daquelas que estariam doentes e assim nomeá-las com um transtorno que seria curável ou minimizado pela prescrição de medicamentos psiquiátricos.

As famílias, por sua vez, amparadas nas associações de apoio aos transtornos, legitimam e lutam pela aprovação dos Projetos de Lei com a justificativa da defesa dos direitos das crianças diagnosticadas, do direito à igualdade e de tratamentos especiais para os filhos, que passam a ocupar uma categoria de doentes e que precisam do reconhecimento dessa doença pela escola e pelo Estado (Cruz et al., 2014).

Da mesma forma como foram criados movimentos de apoio ao diagnóstico médico e ao tratamento medicamentoso e de elaboração de políticas públicas para garantir o direito de as crianças serem diagnosticadas nas escolas, também surgiram movimentos combativos a essa ideia ao tornar-se pauta de estudos da Psicologia Escolar Crítica e pela criação do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (Conselho Federal de Psicologia, 2012).

A história da Psicologia Escolar e Educacional brasileira pode ser demarcada em períodos que enfatizaram interesses distintos. Na década de 1830, Escolas Normais foram criadas com debates introdutórios acerca do desenvolvimento infantil, da aprendizagem e ensino. Ao final do século XIX e início do século XX a psicometria foi incorporada a estudos e práticas, houve uma sistematização desses debates coincidindo com transformações sociais, como a consolidação do pensamento liberal e a industrialização. “Essas novas ideias traziam em seu bojo um novo projeto de sociedade, que exigia uma transformação radical da estrutura e da superestrutura social, para o qual seria necessário um novo homem, cabendo à educação responsabilizar-se por sua formação” (Antunes, 2008, p. 471).

Defendeu-se a escolaridade para a massa popular, em detrimento da burguesia, com influências da Escola Nova sobre as Escolas Normais e a preocupação sobre a formação de docentes, a produção de conhecimento científico e nesse âmbito a Psicologia conquista, a partir da década de 1930, uma autonomia perante as outras áreas do saber, já que antes se mantinha inserida em disciplinas como filosofia e pedagogia. Então, mesmo com essa conquista, sua relação com a educação se mantém profícua, inclusive no momento em que adentra no currículo dos cursos superiores. Em 1962, a Psicologia é reconhecida como profissão no país (Antunes, 2008).

Ao ter a profissão reconhecida, a mencionada relação da Psicologia com a educação passa por estremecimentos, com o foco dos profissionais em modelos clínicos e em organizações. Atuava-se sob uma visão tradicional clínica de olhar para o sujeito e seu fracasso escolar buscando culpabilizar a família, culpabilizar sua condição econômica ou até mesmo legitimar as dificuldades de uma criança e/ou adolescente em suas próprias questões biológicas. Não era uma prática que considerava aspectos culturais, políticos, sociais e muito menos que entendia esses sujeitos enquanto sujeitos de direitos (Antunes, 2008; Souza, 2010).

A partir da década de 1970, há o surgimento de críticas a essa atuação, à utilização de testes psicológicos e como eram interpretados, ao reducionismo de âmbitos educacionais a interpretações psicologizantes que legitimavam uma patologização do sujeito e expressavam estratégias não só higienistas como racistas. Foram estimuladas pela tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto (1981) nomeada Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar (Antunes, 2008; Fribida & Vasconcelos, 2018) e, ainda,

Segundo a pesquisa realizada por Prates (2015), alguns psicólogos de São Paulo, insatisfeitos com os caminhos da Psicologia, começaram a se articular no final da década de 1970, no Instituto *Sedes Sapientiae*, no Sindicato dos Psicólogos de São Paulo e no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-06), buscando apresentar um novo projeto de Psicologia, mais implicado com as questões sociais. (Pereira, 2020, p. 19).

É importante contextualizar essa história, mesmo que brevemente, para compreender como o pensamento crítico em Psicologia Escolar é de suma importância para vislumbrar as possibilidades de atuação ético-política que envolvem a escola e os atores sociais que fazem parte da instituição; a família, com o intuito de compreender com profundidade a situação vivenciada e para realizar orientações; a rede de instituições que o município oferece e que permite a construção de parcerias, tão importante para o trabalho em conjunto e, por fim, a possibilidade de atuação com a própria criança/adolescente, não em uma perspectiva clínica, mas de escuta e de construção de possibilidades e planejamento de atividades pelo coletivo da escola (Antunes, 2008).

A Psicologia Escolar Crítica, nos últimos 30 anos, tem realizado também discussões acerca das políticas públicas, impulsionada pela redemocratização brasileira e Constituição de 1988, pela efervescência dos movimentos sociais, pela autonomia da Educação para desenvolver suas políticas educacionais e pelo reconhecimento da importância de psicólogas e psicólogos ocuparem esse espaço político que legitima ações.

Se a crítica à Psicologia Escolar tradicional nos levava a compreender a escola e as relações que nela se constituem – a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção – mister se fazia pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais. (Souza, 2010, p. 135).

As proposições legislativas também estão inseridas nessas discussões e análises feitas pela Psicologia Escolar, haja vista sua interlocução com as políticas públicas como apresentado anteriormente. O objetivo ao estudá-las está na compreensão de concepções e interesses que permeiam tais Projetos de Lei, pois além de retratar os debates atuais da sociedade ainda promovem mudanças significativas no cotidiano dos sujeitos. Como

exemplo, tem-se a pesquisa de Pasqualini, Souza e Lima (2013) que buscou compreender quais concepções de psicólogas/os educacionais estariam presentes nos PLs da Câmara dos Deputados, Assembleia Legislativa e Câmara Municipal de São Paulo.

Negreiros, Filho e Fonseca (2020) trazem, inclusive, a necessidade de psicólogas e psicólogos participarem da elaboração e aplicação de políticas públicas e proposições legislativas, já que um PL, como vimos, pode ser de iniciativa popular e esses profissionais, inseridos em contextos junto a atores educacionais tão caros, como professoras/es, gestoras/es, diretoras/es, entre outras/os, podem exercer suas práxis de modo ético-político contribuindo para transformar espaços sociais.

As políticas educacionais estão em constante relação e interferência na vida diária escolar e imprimem decisões na constituição do processo de escolarização, afetando diretamente as concepções que circulam entre os educadores a respeito do processo de ensino-aprendizagem, assim como a representação que alunos e pais têm da escola. (Candeira, Carvalho, & Negreiros, 2020, p. 260).

Assim, a atuação intersetorial, a articulação com membros do Legislativo, a participação não só das/os psicólogas/os, mas de lideranças comunitárias em audiências e sessões públicas são movimentos que articulam a adesão de parlamentares às pautas defendidas pelos PLs. Negreiros et al. realizaram uma pesquisa com o objetivo de compreender a participação de psicólogas/os escolares educacionais em proposições legislativas e mapearam 224 *sites* das Câmaras Municipais do Estado do Piauí, no qual 21 Projetos de Lei tiveram a colaboração de psicólogas/os. Dentre estes, 14 haviam se transformado em lei e 7 ainda estavam em tramitação. A pauta defendida nas proposições era a definição de dias para a luta contra a medicalização da educação e sociedade, interesse provocado pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, estabelecido em 2015 no Piauí (Negreiros et al., 2020).

Ademais, o Fórum é criado em 2010 a partir do I Seminário Internacional intitulado “*A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos*”, em São Paulo, com o propósito de mobilizar a sociedade civil e a academia científica a fim de discutir de modo crítico a respeito da medicalização e articular entidades e grupos para lutar contra esse fenômeno, principalmente em um cenário político de perda de direitos sociais (Ferreira, 2015).

O Fórum questiona e problematiza diversas ações e práticas medicalizantes e inclusive questiona o aumento do uso do metilfenidato no Brasil. Há uma relação significativa entre esse aumento e os órgãos públicos de saúde, que são um, dentre os compradores de medicamentos que possuem na sua composição essa anfetamina, garantindo que o próprio Estado, formulador de políticas públicas, adote um caminho farmacológico para o tratamento do TDAH em detrimento do cuidado humanizado em saúde (Ferreira, 2015).

O Fórum é considerado político, de atuação definitiva e diversas instituições já posicionaram seu apoio, como o Conselho Federal de Psicologia – CFP, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, a Federação Nacional dos Farmacêuticos – FENAFAR, o Sindicato dos Nutricionistas do Estado de São Paulo – SINESP, entre outros (Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2010).

Desde então, o Fórum atua em diversos Estados e Municípios brasileiros mantendo-se atentos aos desdobramentos de políticas públicas e aprovando leis que tratam sobre o Dia da Luta contra a Medicalização da Educação e da Sociedade. Em âmbito Estadual, tem-se a lei nº 16.081/2015 de São Paulo e há leis aprovadas em diversos Municípios também, como Santos, Campinas, Montes Claros, Varginha, Salvador, Piauí, entre outros (Negreiros et al., 2020).

Ao proporcionar um dia e semana de combate ao fenômeno da medicalização em cada uma dessas cidades, surge o objetivo das leis em questão: ampliar a consciência coletiva da população local e sensibilizar uma interseção benéfica entre sociedade civil e governo (municipal, nesse caso) na construção de políticas públicas de educação. (Negreiros et al., 2020, p. 35).

Além do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade, outros movimentos sociais foram criados com o intuito de combater processos patologizantes que transformam diferenças em doenças e não reconhecem a influência de aspectos sociais, históricos e culturais nas demandas oriundas da saúde e da educação. O Despatologiza¹³ é um outro exemplo de movimento social composto por médicas/os, educadoras/es, psicólogas/os e fonoaudiólogas/os.

¹³ <https://www.despatologiza.com.br/rede-despatologiza>

O Conselho Federal de Psicologia é outra entidade que se debruça a compreender interesses e concepções de proposições legislativas e realizou um levantamento entre os anos 2003 a 2011 em âmbito Federal, Estadual e Municipal de PLs com interlocução com políticas de educação, o que resultou em 18 proposições. Chamou a atenção do Conselho o destaque que tais Projetos davam para a dislexia e para o TDAH. Os PLs foram separados em quatro temas principais, abarcando aquelas proposições que objetivavam a criação de programas de diagnóstico e tratamento de dislexia e /ou TDAH; aquelas que recomendavam a elaboração de programas de apoio aos portadores dos supostos transtornos; as que destacavam a necessidade da dislexia ter o seu Dia Nacional e definindo o suposto transtorno por lei e, por fim, as que propunham implantar modos de avaliação do suposto transtorno para obtenção de carteira de habilitação para motoristas (CFP, 2012).

Nesse sentido, o CFP, juntamente com outras instituições compreende que Projetos de Lei que buscam legitimar a prática de diagnósticos e tratamentos associados às escolas ferem três princípios essenciais quando se trata de políticas públicas. O primeiro é a certificação e valorização do SUS como encarregado pelas políticas de saúde e que organizado politicamente com princípios e diretrizes deixam-no responsável para coordenar ações coletivas de saúde; o segundo é a desconsideração de estudos científicos que apontem a relação da escola com o perigo de patologizar processos de aprendizagem, rotulando alunos e diminuindo os objetivos da educação e, por fim, a complexa intenção da intervenção psicológica na escola para servir a propósitos reducionistas e medicalizantes (CFP, 2012).

Considerando o objetivo desta dissertação de analisar Projetos de Lei estaduais e federais que tratam da dislexia e TDAH em crianças e adolescentes, na próxima Seção será apresentado o percurso metodológico da pesquisa.

3. Percurso Metodológico

Para materializar esta pesquisa, que objetivou analisar Projetos de Lei (PLs) que tratam de Dislexia e TDAH em crianças e adolescentes buscando identificar concepções relativas a esses transtornos nos Projetos, é importante apontar o caminho metodológico escolhido, o próprio processo de construção do *corpus* da pesquisa e os instrumentos utilizados para a elaboração dos dados empíricos, cuja análise permitiu a organização em eixos temáticos.

3.1 - Pesquisa Qualitativa e Documental

Esta pesquisa, fundamentada na Psicologia Escolar em uma vertente crítica, vincula-se metodologicamente aos pressupostos da pesquisa qualitativa. O material elaborado é construído sem focar-se no controle de variáveis, em experimentações, avaliações de causas e efeitos ou na produção de hipóteses, como na pesquisa quantitativa, característica das ciências naturais. Ao contrário, objetiva estudar o fenômeno considerando sua complexidade e com enfoque na compreensão, seja de um local, de pessoas ou de documentos. Contempla diversos métodos e teorias para análise dos dados (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2013).

Na investigação qualitativa, referência para as ciências sociais a partir do final dos anos 1960, há maior interesse no processo da investigação em detrimento do resultado ou de generalizações e a fonte de dados é o ambiente não controlado, cotidiano. Ademais, o instrumento principal de análise é o entendimento da pesquisadora acerca do material construído, além da busca em conceber como e quais os contextos históricos, políticos e sociais constituíram aqueles dados. “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Nessa perspectiva, a epistemologia aplicada à pesquisa qualitativa privilegia a dimensão histórico-cultural do objeto e entende o conhecimento enquanto construção humana, sendo um contraponto à epistemologia positivista caracterizada pela padronização, objetividade e com a obtenção de modo determinista e rígido do conhecimento dado em uma realidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Viegas, Harayama e Souza (2015) apresentam a necessidade e relevância da ética em pesquisa, particularmente tratando-se do campo da Psicologia Escolar, das ciências sociais e humanas e os riscos de a produção científica legitimar práticas violentas e medicalizantes da educação. O foco dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) em emaranhados burocráticos diminui a incidência de necessárias discussões epistemológicas e contribui para manter a ideia de neutralidade na ciência.

Diante do exposto, a pesquisa qualitativa oferece uma gama de instrumentos e procedimentos que serão utilizados de acordo com o objetivo do estudo proposto. Um desses instrumentos muito utilizados é a pesquisa documental que trabalha para captar, perceber e analisar documentos de diferentes tipos e consegue adicionar uma cronologia à pesquisa, contribuindo para a observação de um percurso evolutivo ou retrógrado de pensamentos, conceitos, ideais, entre outros (Cellard, 2008).

A pesquisa documental é um procedimento que ocorre quando os dados são provenientes de documentos e há o intuito de analisá-los a fim de compreender determinado fenômeno. É caracterizada como fonte primária, por tratar-se de dados originais não analisados ainda cientificamente e é essa a diferença entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica – enquanto a primeira lida com fontes primárias, a segunda abarca uma bibliografia já considerada pública e do domínio científico acerca do tema a ser estudado, assim vista como fonte secundária (Marconi & Lakatos, 2003; Sá Silva, Almeida, & Guindani, 2009).

Flick (2013) pontua que os documentos podem ser divididos entre documentos solicitados e não solicitados pelo pesquisador. Marconi e Lakatos (2003) apresentam a natureza da fonte dos documentos enquanto arquivos públicos, arquivos particulares e fontes estatísticas, como os censitários. Já em relação ao tipo de documentos, diferenciam entre escritos e outros não escritos, como gráficos, pinturas, mapas, entre outros.

Os documentos também são elaborados para uma determinada finalidade, necessitando de uma análise do material proposto e igualmente de quem foram seus autores, para quem estão direcionados, qual a intencionalidade da produção, ressaltando não apenas o conteúdo dos documentos, mas também o contexto e a função social dos referidos dados (Kripka et al., 2015).

Cellard (2008) aponta que tal necessidade de estudo do contexto que permeia a produção documental, os autores que a compuseram, a origem do material e sua natureza fazem parte de uma análise preliminar da pesquisa que auxilia no aprofundamento da

investigação, pois no caso do documento há impasses e questionamentos que o pesquisador busca serem respondidos, mas, que, entretanto, podem não ocorrer. “É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja” (Cellard, 2008, p. 299).

É importante também, no momento da análise preliminar do documento, delinear os sentidos e os significados das palavras que aparecem no material, inclusive ao tratar-se de documentos atuais que empregam uma linguagem específica de determinada área ou que utilizam regionalismos, gírias, linguagem popular da época, entre outros. Os conceitos-chave e seus sentidos expressam a intencionalidade do documento e faz-se necessário analisar o modo como o argumento foi construído e as partes imprescindíveis, principalmente quando o pesquisador irá comparar diversos materiais de natureza similar (Cellard, 2008).

Os documentos são selecionados a partir do problema definido na pesquisa, logo, não são materiais escolhidos aleatoriamente e são dados que passam por uma avaliação quanto a sua credibilidade e representatividade (Kripka et al., 2015). Nesta pesquisa, os documentos são os Projetos de Lei e para Markoni e Lakatos (2003) as proposições legislativas enquadram-se como arquivos públicos, um tipo de documento oficial, padronizado e sem restrições de acesso. No que diz respeito à natureza das fontes em uma pesquisa documental, os PLs podem ser considerados como fontes primárias, justamente por não terem recebido um tratamento analítico anterior e estabelecerem uma relação direta entre o material a ser analisado e o pesquisador.

Documentos de domínio público obtidos pelos denominados “catadores do papel cotidiano” (Spink, 2014, p. 213) espelham o próprio material divulgado, os motivos pelos quais são públicos, a quem são direcionados e seu conteúdo. Cada um desses pontos possibilita fios que podem ser seguidos, estabelecendo conexões, enxergando ausências no documento e acessando seus diversos sentidos.

Ter acesso ao documento público e realizar uma pesquisa é uma forma de publicizar mais aquele documento, visto que não é porque são documentos de domínio irrestrito que têm seu acesso facilitado; pelo contrário, podem ser de difícil acesso e distanciado do olhar cotidiano. Uma maneira prática de averiguar essa situação é realizar o cálculo de quantos “cliques” foi preciso para acessar a página contendo a informação almejada. Tornar mais público ainda é ter o pesquisador implicado na produção de um

novo documento, ampliando o acesso e em construção de um ativista público a favor da informação e da transparência (Spink, 2014).

Respeitando a delimitação da pesquisa, a seleção dos Projetos de Lei sobre dislexia e TDAH em crianças e adolescentes ocorreu a partir dos anos 2000. Utilizou-se o banco de dados disponibilizado nos endereços eletrônicos públicos e oficiais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, que permitiu acompanhar a tramitação e a íntegra das proposições de âmbito nacional. Também foram consultados os *sites* das 27 Assembleias Legislativas brasileiras correspondentes aos Projetos de Lei Estaduais, totalizando 29 endereços eletrônicos do poder Legislativo. Foram incluídos no material empírico os Projetos de Lei independentemente se ainda estavam em tramitação, arquivadas ou transformadas em leis, para posteriormente ser possível a criação de gráficos. Foram incluídos também os PLs inicialmente apresentados nas Casas Legislativas e não os projetos que sofreram alterações ao longo da tramitação.

É importante pontuar que todos os endereços eletrônicos citados e seus respectivos bancos de dados possuem uma ferramenta de filtragem das pesquisas em que é possível informar o assunto a ser procurado, os tipos de proposição, o número, ano, autor, UF do autor e sua tramitação, o que viabilizou analisar todos os *sites* mencionados. Para a pesquisa, foram utilizadas as palavras-chave “dislexia” e “TDAH”, palavras condizentes com o objetivo proposto.

Após a análise preliminar, o estudo de conceitos jurídicos específicos e o significado de cada etapa da tramitação das proposições, deu-se início à formação do *corpus*, o procedimento de elaboração de dados na pesquisa qualitativa. O *corpus*, em seu delineamento, atenta-se para a relevância do material, em consonância ao objetivo de pesquisa; para a homogeneidade da natureza do dado, se a pesquisa usará texto ou imagem, por exemplo; para a sincronicidade, o intervalo de tempo estabelecido para abarcar o *corpus* e que possua certa regularidade de pensamentos e ideias contemplados em um ciclo dos materiais; e a saturação, processo em que os dados não acrescentam mais informações adicionais ao pesquisador (Bauer & Gaskell, 2002).

3.2 - Encontro com o Legislativo – Construção do *corpus*

A construção do material empírico aconteceu à medida em que se acessava cada *site* das Assembleias Legislativas brasileiras e em seguida da Câmara e do Senado Federais. Importante pontuar que os *sites* estaduais não são unificados e por isso possuem

organizações próprias. Determinados Legislativos disponibilizavam o texto original do Projeto em formato *doc* ou *pdf* e outros não ofereciam essa possibilidade e para conseguir baixar o documento fazia-se necessário printar ou imprimir a própria página do *site*.

Alguns endereços eletrônicos disponibilizavam os documentos acessórios, a íntegra dos pareceres das comissões e outros em que o mesmo não ocorria. Houve também *sites* que traziam as informações completas como autor do projeto, partido de filiação do autor, ano, assunto, ementa, a situação do PL (anexado a outro PL; arquivado; arquivado após veto do governador; arquivado por final de legislatura; arquivado por pedido do autor; arquivado, mas retirado do arquivamento pelo autor; tramitando e, por fim, transformado em leis) e todas essas características citadas definiam se a visita ao *site* seria eficiente para encontrar os PLs e se teria fácil acessibilidade e organização nele.

Quando os projetos estavam contidos nos próprios *sites* das Assembleias Legislativas, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o sistema de busca se dava ao clicar em campos como os de “matérias legislativas”, “atividades legislativas”, “atividade parlamentar”, “pesquisa de proposições”, “tramitação de projetos”, “tramitação da matéria”, “legislação”, “pesquisa legislativa”, entre outros.

Em alguns Estados, como da região Norte e alguns da região Nordeste, a pesquisa não era por Projetos de Lei, mas por Projetos de Lei Ordinários (PLO) e houve casos também em que as proposições não estavam inseridas nos *sites* das Assembleias Legislativas e sim em outros endereços eletrônicos que apontarei nesta seção detalhadamente.

Após visitar os 29 endereços eletrônicos do poder Legislativo e baixar os PLs que se enquadravam no objetivo da pesquisa, ou seja, aqueles resultados obtidos quando se procurava pelas palavras “dislexia” e “TDAH”, formou-se um *corpus* com 216 Projetos de Lei. Ao longo desse processo, notei uma grande quantidade de repetições de PLs, sejam aqueles tramitando no mesmo Estado, elaborados pelos mesmos autores, em anos diferentes, ou tramitando proposições repetidas em diferentes Estados e elaboradas por autores diferentes. Inicialmente pensei em retirar todos os PLs repetidos; entretanto, percebi que as repetições também são dados de pesquisa e matéria de análise.

Além dessas repetições, encontrei outra decorrente do próprio processo de pesquisa. No campo de busca, ao procurar por “dislexia” e depois por “TDAH”, alguns PLs que discorriam acerca dos dois temas apareciam nas duas procuras, ou seja, estavam duplicados.

Por isso, antes de analisar esse *corpus* de 216 PLs, com o apoio do *software* NVivo que será explicado adiante, filtrei e mantive as proposições que estavam com textos diferentes, mesmo quando as ementas ainda eram semelhantes, excluí os PLs com textos iguais quando localizados nos mesmos Estados, e contabilizei apenas uma vez os PLs duplicados que apareceram nas buscas da palavra “dislexia” e “TDAH”, resultando em 159 Projetos de Lei.

Foi organizado um arquivo com informações sobre cada PL, o Estado de origem, partido político, o ano, autor, a ementa, a situação do PL e o *link* de busca. As tabelas a seguir mostram algumas dessas informações coletadas dos *sites* das Assembleias Legislativas e informações provindas dos *sites* da Câmara e Senado Federais, respectivamente:

Tabela 1

Informações coletadas dos sites das Assembleias Legislativas

ESTADO	ENDEREÇO ELETRÔNICO	PLs	PLs em Leis	EMENTA
MG	https://www.almg.gov.br/atividade_de_parlamentar/tramitacao_projetos/	9	2	Identificação e tratamento da dislexia na educação; avaliação das pessoas com dislexia nos vestibulares e concursos; instituir a Política de Promoção da Aprendizagem; criar o Plano Estadual de Atenção Educacional para Alunos Diagnosticados com Transtornos Específicos de Aprendizagem; criar a Semana de Conscientização sobre o TDAH; criar programas de diagnóstico, esclarecimentos, tratamento e acompanhamento do TDAH; criar a Política Estadual de Atendimento à Pessoa com TDAH.
ES	http://www3.al.es.gov.br/	4	1	Vedar a transferência e remanejamento de vagas sem anuência dos pais em creches e escolas públicas no Santo para as pessoas com TDAH, Dislexia e TEA; obrigar escolas públicas e privadas a disponibilizar cadeiras em locais determinados aos portadores de TDAH; priorizar pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), TDAH e altas habilidades para as vagas em escola pública próximo de sua residência.
SP	https://www.al.sp.gov.br/alesp/pesquisa-proposicoes/	16	1	Obrigar o exame psicodiagnóstico infantil nas escolas públicas de ensino fundamental; implantar Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na educação; estabelecer critérios de avaliação para as pessoas portadoras de dislexia nos concursos; instituir o "Dia Estadual de Luta contra a Medicalização da Educação"; dispor sobre critérios especiais de avaliação de pessoas com distúrbios, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem nos vestibulares e concursos; criar Programa de Acompanhamento para Alunos do Ensino Fundamental da rede pública estadual, com TDAH; estabelecer Diretrizes para o Diagnóstico, Tratamento e Acompanhamento dos Alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual portadores de TDAH;

instituir a "Semana de Informação e Conscientização sobre o TDAH"; instituir a Campanha Estadual de Conscientização sobre o consumo do medicamento "Ritalina" ou "Pílula da Inteligência"; obrigar as escolas públicas e privadas do Estado a disponibilizarem cadeiras em locais determinados, nas salas de aula, aos portadores de TDAH; obrigar o Poder Executivo a criar o Programa Preste Atenção, de acolhimento e atendimento às pessoas diagnosticadas TDAH.

RJ	http://www3.ale.rj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=3	13	3	Criar o Programa Estadual Para Identificação e Tratamento Da Dislexia na Rede Estadual de Educação; dispor Sobre o tempo de prova Para Portadores de Dislexia; dispor sobre medidas para identificação e tratamento da dislexia na rede estadual de educação e dá outras providências; estabelecer condições especiais de avaliação das pessoas com dislexia nos vestibulares das universidades públicas estaduais e nos concursos; instituir a semana de conscientização e informação sobre a dislexia e transtornos de aprendizagem; instituir a "campanha estadual de informação e conscientização do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade" a ser realizada anualmente no mês de agosto; incluir a semana estadual de informação e conscientização sobre o TDAH; obrigar as escolas públicas e privadas a disponibilizar cadeiras em locais determinados aos portadores de TDAH; autorizar o poder executivo a implantar nas escolas públicas e particulares de ensino do estado do rio de janeiro, programas de diagnóstico, esclarecimentos, tratamento e acompanhamento do TDAH; incluir no calendário oficial de eventos do estado “campanha estadual de conscientização sobre o consumo do medicamento "ritalina" ou "pílula da inteligência"; estender os benefícios do programa de diagnóstico e tratamento do TDAH aos portadores do transtorno desafiador opositivo – TODO; dispor sobre a transferência e remanejamento de vagas sem anuência dos pais em creches e escolas públicas no estado do rio de janeiro para as pessoas com TDAH, dislexia e TEA.
RS	http://www.al.rs.gov.br/legislativo/Proposicoes.aspx	1	1	Institui “Campanha Estadual de Informação do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e da dislexia na educação básica” e dá outras providências.
SC	http://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia	5	3	Criação do Programa de Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação Pública e adota outras providências; estabelece critérios de avaliação para as pessoas portadoras de Dislexia em concursos públicos; implantação do Programa de Identificação e Tratamento do TDAH na rede estadual de ensino; instituição do Selo Empresa Amiga dos Autistas e Portadores de TDAH; Obriga as unidades escolares públicas e privadas, no âmbito do Estado de Santa Catarina, a disponibilizar, em suas salas de aula, assentos na primeira fila aos alunos com TDAH.
PR	http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao	5	2	Criação do programa estadual para identificação e tratamento da dislexia na rede oficial de ensino; criação do programa semana de identificação da dislexia na rede estadual de ensino do estado do Paraná; criação do plano estadual de atenção educacional para alunos diagnosticados com transtornos específicos de aprendizagem; reserva de cadeiras em locais determinados aos portadores de TDAH nas escolas públicas e privadas, no âmbito do estado do paraná; institui o dia estadual e a semana estadual de conscientização sobre o TDAH

MS	http://sgpl.consu.ta.al.ms.gov.br/sgpl-publico/#/busca-proposicoes	4	1	Criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul; Institui Programa: Semana de Identificação da Dislexia na Rede Estadual de Ensino Público; institui o Programa de Diagnóstico e Tratamento do TDAH, do Transtorno Desafiador Opositivo - TDO, do Distúrbio do Processamento Auditivo Central- DPAC e da Dislexia; Obriga as escolas públicas e privadas, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos portadores de TDAH.
MT	https://www.al.mt.gov.br/legislacao/	17	4	Autoriza o poder executivo a implantar assistência psicopedagógica em todos os estabelecimentos de ensino básico público, com o objetivo de avaliar, diagnosticar e prevenir problemas na aprendizagem; Institui a Política de Promoção da Aprendizagem – Proap - nas redes estaduais de saúde e educação; Institui a "Semana de identificação e apoio aos alunos diagnosticados com Dislexia" no Estado de Mato Grosso; implantação da semana estadual de conscientização e promoção da saúde mental; Institui o atendimento especializado nos Concursos Públicos e Vestibulares para as pessoas com TDAH e Dislexia; Declara de Interesse Estadual a abordagem integral e interdisciplinar das pessoas com transtornos de aprendizagem; Institui o laço azul com laranja como símbolo da Dislexia; Institui o atendimento especializado nas provas realizadas no Departamento Estadual de Trânsito – DETRAN de Mato Grosso para as pessoas com dislexia; Cria o Plano Estadual de Atenção Educacional para Alunos Diagnosticados com Transtornos Específicos de Aprendizagem; Institui "Campanha Estadual de Informação do TDAH e da dislexia na educação básica"; Institui o Plano de Atenção Educacional Especializado – PAE para os alunos diagnosticados com transtornos específicos de aprendizagem (Dislexia, Disgrafia e Discalculia) nas instituições de ensino; Declaração de Utilidade Pública a Associação Mato-Grossense de Dislexia – AMD; Proíbe a transferência e remanejamento de vagas sem anuência dos pais em creches e escolas públicas para as pessoas com TDAH, Dislexia e Transtorno do Espectro – TEA; disponibiliza assentos na primeira fila das escolas públicas e privadas para crianças portadoras de TDAH; Acompanhamento integral para educandos portadores de TDAH e com Transtorno do Déficit de Atenção sem Hiperatividade (TDA); criação do Programa de Acompanhamento para Alunos portadores de TDAH e TDA; obriga as escolas públicas e privadas a disponibilizar cadeiras em locais determinados aos portadores TDAH.
DF	https://www.cl.df.gov.br/web/guest/projetos	8	1	Cria o programa de identificação e acompanhamento da dislexia - PIAD, na rede pública de ensino do Distrito Federal; criação de Programa para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Pública de Ensino Público do Distrito Federal; Institui e inclui, no Calendário Oficial de Eventos do Distrito Federal, a 'Semana Distrital de Conscientização sobre a Dislexia' e dá outras providências; Altera a Lei nº 4.095, de 1º de fevereiro de 2008, que 'Assegura atendimento psicopedagógico aos estudantes com dislexia na rede pública de ensino do Distrito Federal', tornando mais abrangente e eficaz a proteção dos estudantes com dificuldade ou transtorno de aprendizagem, principalmente dislexia; dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento do TDAH na educação básica; implantação nas escolas da rede de ensino pública e particular do Distrito Federal, programas de diagnóstico, esclarecimentos, tratamento do TDAH e do Distúrbio de Processamento Auditivo Central – DPAC; obrigação das escolas públicas e privadas, no âmbito do Distrito Federal, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos portadores de TDAH.

GO	https://opine.al.go.leg.br/	9	2	Dispõe sobre medidas para identificação e tratamento da dislexia na rede estadual de educação; institui o atendimento especializado nos concursos públicos e vestibulares para as pessoas com TDAH e dislexia; institui a política pública de atenção ao estudante com TDAH e dislexia nas unidades educacionais (pública e privada) do estado de Goiás; Criação da "Semana Estadual de Conscientização sobre a Dislexia; dispõe sobre a instituição da política pública estadual de atenção ao estudante com dislexia ou TDAH; estabelece que as escolas públicas disponibilizem cadeiras em locais determinados aos portadores de TDAH e/ou dislexia; criação de medidas para identificação e tratamento do transtorno do TDAH nas unidades educacionais públicas do estado de Goiás; obrigação das escolas públicas e privadas, no âmbito estadual, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos portadores de TDAH; criação do selo "empresa amiga dos autistas e portadores de TDAH", no âmbito do estado de Goiás
AC	https://sapl.al.ac.leg.br/materia/pesquisar-materia	4	0	Reconhece a dislexia, dificuldades correlatas e o transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDAH) como necessidades especiais e cria a semana estadual da dislexia e TDAH; "institui a semana estadual de informação e conscientização sobre o TDAH; dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com TDAH; autoriza o poder executivo a implantar nas escolas públicas e particulares de ensino do estado do Acre, programas de diagnóstico, esclarecimentos, tratamento e acompanhamento do TDAH.
AP	http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar_proposicao&especie_documentoB=13	5	1	Criação do Programa de Prevenção e Assistência Integral aos Educandos com Transtornos Funcionais Específicos; dispõe sobre o Programa de Apoio ao Aluno Portador de Distúrbio Específicos de Aprendizagem Diagnosticados como Dislexia e dá outras providências; institui o Programa Semana de Identificação da Dislexia, na rede estadual de ensino público; institui a "campanha Estadual de informação do TDAH" a ser realizada anualmente no mês de Agosto.
AM	https://sapl.al.am.leg.br/materia/pesquisar-materia	13	6	Estabelece condições especiais de avaliação das pessoas com Dislexia nos vestibulares das universidades públicas estaduais e nos concursos; autoriza o Poder Executivo Estadual a implantar, no âmbito da rede pública estadual de ensino, um Programa Especial de Apoio aos Estudantes Portadores de Dislexia; Dispõe sobre medidas para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Estadual de Educação; dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno com TDAH e/ou dislexia na rede pública e privada de ensino do estado do Amazonas; dispõe sobre a criação da "Semana Estadual de Conscientização sobre a Dislexia" e dá outras providências; dispõe sobre as diretrizes visando ao desenvolvimento global do estudante com dislexia, TDAH ou transtornos do espectro autista; Cria o "Programa de Diagnóstico de TDAH nas Escolas da Rede Pública no Estado do Amazonas"; dispõe sobre a criação do selo "empresa amiga dos autistas e portadores do transtorno de espectro autista e TDAH"; dispõe sobre a criação da semana laranja, semana estadual de conscientização sobre TDAH; Obriga as escolas públicas e privadas, no âmbito do Estado do Amazonas, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos portadores de Transtorno Espectro Autista - TEA e portadores de TDAH.
PA	https://www.alepa.pa.gov.br/pro	2	0	Dispõe sobre a criação do programa de auxílio ao diagnóstico e o tratamento da dislexia e do TDAH na educação básica nas Escolas Públicas do Estado; obriga

	cessolegislativo.asp			escolas públicas e privadas no âmbito do Estado do Pará, a disponibilizar cadeiras em locais determinados aos portadores TDAH.
RO	https://www.al.ro.leg.br/atividade-parlamentar/pesquisa-de-projetos-1	1	0	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos portadores de TDAH.
RR	E-mail	3	0	Estabelece os critérios de avaliação para as pessoas portadoras de dislexia nos concursos; cria o "Programa de Diagnóstico de TDAH "na rede de Escolas Públicas do Estado de Roraima; dispõe sobre a criação do Programa de Acompanhamento Integral para educandos com TDAH, dislexia e ou outro transtorno funcional de aprendizagem nas escolas públicas e privadas, no âmbito do Estado de Roraima.
TO	-	0	0	-
AL	-	0	0	-
BA	https://www.al.ba.gov.br/atividade-de-legislativa	2	0	Criação do Programa de Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação; dispõe sobre medidas para identificação e tratamento da dislexia na rede estadual de educação.
CE	https://www.al.ce.gov.br/index.php/atividades-legislativas/proposicoes	6	3	Institui o programa estadual para identificação e tratamento da dislexia na rede estadual de ensino; institui a semana de conscientização e informação sobre a dislexia e transtornos de aprendizagem no âmbito do estado do Ceará; Criação do programa de diagnóstico e apoio aos alunos com dislexia e TDAH na rede oficial de educação pública; criação do programa de identificação e tratamento da dislexia na rede estadual de ensino; disponibiliza assentos na primeira fila das escolas públicas e privadas para crianças portadoras de TDAH.
MA	http://sapl.al.ma.leg.br:8080/sapl/generico/materia_pesquisar_form?incluir=0	2	0	Cria diretrizes para a instituição do plano de atenção educacional especializado – PAE para alunos identificados com transtornos específicos de aprendizagem (dislexia, dislalia, disgrafia e discalculia) nas instituições de ensino do Estado do Maranhão; Obriga as escolas públicas e privadas, no âmbito do estado do maranhão, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos portadores de TDAH e com transtorno do espectro autista - TEA.
PB	http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/generico/materia_pesquisar_form?incluir=0	7	2	Dispõe sobre a criação do programa estadual para identificação e tratamento da dislexia na rede oficial de educação; adota critérios de avaliação para as pessoas portadoras de dislexia nos concursos; cria o programa especial de diagnóstico da dislexia, na rede estadual de ensino; dispõe sobre a criação da semana estadual de conscientização sobre a dislexia; cria o "programa de diagnóstico de TDAH" na rede de escolas públicas do Estado da Paraíba; institui a obrigatoriedade de assistência médica à primeira infância, na identificação e intervenção precoces dos sinais de TDAH e TEA; obriga as escolas públicas e

				privadas integrantes do estado da Paraíba, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados nas salas de aulas aos portadores de TDAH; institui o programa de diagnóstico, esclarecimento, tratamento e acompanhamento do TDAH nas escolas particulares de ensino; ficam obrigadas as escolas da rede pública estadual e privada, no âmbito do estado da Paraíba, a prestar acompanhamento psicopedagógico a alunos diagnosticados com TDAH
PI	https://sapl.al.pi.leg.br/materia/pesquisar-materia	5	1	Cria o programa estadual para identificação e tratamento da dislexia na rede oficial de ensino; obriga escolas públicas e privadas do estado do Piauí, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados na sala de aula aos portadores de TDAH, dislexia e outro distúrbio de aprendizagem; dispõe sobre o atendimento especializado para pessoas com TDAH e dislexia nos concursos públicos e vestibulares; cria diretrizes para a instituição do plano de atenção educacional especializado - PAE para alunos identificados com transtornos específicos de aprendizagem (dislexia, dislalia, disgrafia e discalculia) nas instituições de ensino do estado do Piauí; inclui na relação de medicamentos especiais com distribuição gratuita pelo estado do piauí o tratamento de TDAH.
PE	https://www.alepe.pe.gov.br/proposicoes/	3	1	Dispõe sobre a inserção em página eletrônica do Poder Executivo de cartilha voltada ao tratamento, enfrentamento e convivência para educandos com dislexia ou TDAH; cria no âmbito das unidades escolares públicas do Estado de Pernambuco, as Comissões Internas de Apoio Integrado; obriga as unidades escolares públicas e privadas, no âmbito do Estado de Pernambuco, a disponibilizar assentos em locais determinados aos alunos com TDAH.
RN	E-mail	2	0	Cria o programa de TDAH na rede de escolas públicas do estado do RN; dispõe sobre a Política de Diagnóstico e apoio aos alunos com dislexia e TDAH na Rede de Educação Pública; estabelece que as escolas públicas e privadas disponibilizem assentos em locais determinados aos alunos com TDAH.
SE	-	0	0	-

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2

Informações coletadas dos sites da Câmara e Senado Federais

CÂMARA	https://www.camara.leg.br/busca-portal/proposicoes/pesquisa-simplificada	11	1	Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia; criação do Programa de Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação Pública; dispõe sobre o reconhecimento e definição da dislexia; dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do TDAH na educação básica; dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia na educação básica; estabelece os critérios de avaliação para as pessoas portadoras de Dislexia nos concursos; dispõe sobre as condições de realização de provas para pessoas com dislexia comprovada por meio de laudo médico; altera a Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, para dispor sobre o exame de aptidão física e mental com vistas a detecção de TDAH em motociclistas; acrescenta o art. 26-B na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir programas de diagnóstico, esclarecimentos, tratamento e acompanhamento do TDAH; institui a Semana Nacional de Conscientização sobre o TDAH; determina que as escolas das redes públicas e privadas deverão prestar acompanhamento psicopedagógico a alunos diagnosticados com TDAH e depressão.
SENADO	https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias	2	1	Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia na educação básica; altera a Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, para dispor sobre o exame de aptidão física e mental com vistas a detecção de TDAH em motociclistas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pesquisadora, é importante detalhar informações acerca da elaboração do material empírico no que se refere às páginas de algumas Assembleias Legislativas (ALs). A do estado de Minas Gerais estava bem organizada, de modo que foi fácil tanto encontrar quanto acessar as propostas legislativas e também apresentou informações completas, com autor do projeto, partido de filiação, ano, assunto, ementa, a situação do PL e chegava a disponibilizar os projetos na íntegra em formato *pdf* para que fosse possível baixar o conteúdo.

O *site* da Assembleia Legislativa do Espírito Santo foi bem semelhante ao de MG e não houve intercorrências. Iniciei a busca pelo *site* da Assembleia do Rio de Janeiro (ALERJ), porém me deparei com um endereço eletrônico bastante difícil quanto ao acesso e organização. Eles não disponibilizavam o texto original do projeto em formato *doc* ou *pdf* e para conseguir baixar era necessário printar ou imprimir a própria página do *site*. Não disponibilizavam também documentos acessórios nem a íntegra dos pareceres das comissões. Ademais, não possuíam assuntos relacionados ao PL e em alguns nem o partido associado ao deputado autor. Só era possível pesquisar por assunto os PLs a partir de 2003. Existia a função de buscá-los a partir de 1991, porém a função pesquisar não funcionava. Para alguns PLs, no momento da pesquisa já aparecia a sua tramitação, enquanto para outros a mesma informação não era concedida, assim, ao pesquisar

poderiam aparecer Projetos de Lei, parecer em plenários, distribuição do projeto nas comissões, entre outros, em uma pesquisa que supostamente deveriam constar exclusivamente projetos de lei.

De forma geral, esse não era um *site* intuitivo, mas com diversas falhas e desorganizações, como exposto. A experiência no *site* do Legislativo do RJ foi bem diferente da vivida até aquele momento em MG e ES, o que, inclusive, surpreendeu-me negativamente por não ser o esperado e é importante pontuar que, se houve dificuldade e desgaste para uma pesquisadora encontrar o que pesquisava, fica o questionamento de como seria a experiência do restante da população que tem direito a encontrar informações basilares do processo legislativo do seu Estado ou outros.

Retomando Spink (2014) que apontou que uma das maneiras de analisar a facilidade do acesso a endereços eletrônicos seria pela quantidade de “cliques” necessários para se chegar à informação desejada, a visita ao *site* da ALERJ despendeu uma quantidade mais significativa deles quando comparado aos demais endereços eletrônicos.

Ao trabalhar com o *site* da Assembleia Legislativa de São Paulo, a experiência voltou a ser fluida. Havia mais Projetos de Lei e nesse momento foquei em projetos que tivessem em sua ementa as palavras-chave “dislexia” e “TDAH” e decidi incluir ementas que estivessem relacionadas a esse tema também, como a palavra medicalização e transtornos de aprendizagem.

Decidi não abarcar projetos que tratavam da Síndrome de Irlen¹⁴ ou outros PLs que não tivessem especificadas em sua ementa as características citadas acima, por compreender que trabalhar com a dislexia e TDAH já me proporcionaria material suficiente para análise. Finalizada a primeira região brasileira, refleti que não estava adicionando projetos que envolvessem concursos públicos e dislexia e/ou TDAH porque relacionei desde o início que apenas adultos poderiam prestar concursos, porém depois notei que pessoas a partir de 18 anos podem ser concursadas e que com essa idade ainda se é considerado adolescente/jovem. Entendido meu equívoco, voltei aos quatro *sites* anteriores e adicionei tais informações.

¹⁴ Definido como uma “alteração visuoperceptual, originada por um descompasso da aptidão de adaptação à luz que gera alterações no córtex visual, assim como déficits na leitura, entre tantas outras dificuldades, interferindo diretamente no processo de aprendizagem, afetando o rendimento escolar e as relações interpessoais dos indivíduos com a síndrome” (Sacoman, 2019, p. 222).

No que diz respeito aos *sites* legislativos da região Sul, não encontrei empecilhos para ter acesso aos PLs, pois me deparei com *sites* de fácil entendimento e organização, com informações sobre ano, ementa, autor, documentos disponíveis em formato *doc* e *pdf*, com alguns projetos digitalizados. Notei que esses *sites* do Sul, juntamente com SP e RJ, não mencionavam o partido político dos autores dos projetos como fizeram MG e ES e como essa é uma questão importante para a pesquisa, recorri ao *Google* para descobrir os partidos dos autores dos PLs na época em que os desenvolveram.

Seguindo para a região Centro-Oeste houve surpresa, não pela qualidade do *site*, mas pelas informações que o legislativo do Mato Grosso trouxe. Dois deputados destacaram-se por apresentarem uma quantidade significativa de Projetos de Lei: dez PLs de um mesmo deputado (PSDB) concernentes à dislexia e/ou TDAH e quatro PLs de outro deputado (PSD) sobre o TDAH, gerando 14 projetos em um total de 21, tornando-se o Estado com maior número de projetos voltados para a dislexia e TDAH.

Ao visitar o *site* da Assembleia Legislativa de Goiás, percebi que o endereço eletrônico que disponibilizava as tramitações das proposições legislativas não estava atrelado ao *site* oficial da Assembleia de GO. Existia um domínio próprio denominado Opine Cidadão¹⁵ que permitia que o sujeito pudesse ter acesso ao conteúdo dos projetos e também votar contra ou a favor do que leu. A proposta desse Legislativo foi diferente dos demais Estados, porém se o cidadão não souber que os Projetos de Lei se encontram em outro endereço eletrônico que não o da Assembleia, podem não conseguir acessar as informações. Primeiro eu pesquisei no *site* da Assembleia Legislativa de GO (ALEGO) e ao não encontrar informações sobre as proposições, procurei no *Google*, descobri o *site* Opine Cidadão e mesmo assim houve dúvida se se tratava de um *site* oficial.

Após a visita a esses endereços eletrônicos, notei que no *site* da ALEGO há uma pequena imagem no canto superior esquerdo da página de uma mão apontando para cima e ao passar o mouse está escrito Opine Cidadão; ao clicar se é direcionado para esse domínio, ou seja, mesmo contendo essa iconografia no *site* da Assembleia, aquele que, assim como eu, não tiver conhecimento da existência dessa separação ficará confuso e não achará com facilidade da mesma maneira.

Finalizada a região Centro-Oeste segui para a Norte. Sobre o *site* do legislativo do Acre, faltou a disponibilização de pareceres, as datas de tramitação da matéria não estavam cadastradas e caso houvesse o desejo em solicitar o acompanhamento do projeto

¹⁵ <https://opine.al.go.leg.br/>

no *site*, a pessoa interessada seria informada somente de futuras movimentações e não sobre tramitações que já ocorreram na matéria. Já os *sites* das Assembleias do Amazonas, Amapá, Pará e Rondônia possuíam todas as informações disponíveis, com *sites* intuitivos, organizados e também de fácil acesso.

Não foram encontrados Projetos de Lei acerca da dislexia e TDAH na Assembleia do Tocantins. O *site* informava que matérias legislativas até o ano de 2016 constariam em um domínio e que do ano citado em diante a consulta pública de processos legislativos estaria em outro¹⁶. Mesmo visitando os dois *sites*, não foi localizado nenhum resultado de PLs.

Já a questão mais complexa da região Norte foi o *site* da Assembleia de Roraima. Ao acessar o Sistema do Processo Legislativo não foi encontrado nenhum PL a respeito da dislexia e TDAH. Porém, ao pesquisar na ferramenta de busca do *Google* por “proposições legislativas Roraima” fui direcionada a outro *link* com lei, decretos, emendas, Projetos de Lei, entre outros. Ao acessar a parte dos Projetos de Lei e fazer a busca por dislexia encontrei um PL que apresentava número, ementa, data e o arquivo para *download*; entretanto, não havia registro do autor nem da tramitação e da situação atual do projeto, deixando-o incompleto.

O imbróglio continuou ao fazer a pesquisa por TDAH. Não havia registro de PL; todavia, aparecem duas reportagens sobre um PL de número 120/2016 que criava o Programa de Diagnóstico (TDAH), para crianças matriculadas na rede pública de ensino¹⁷. Como não encontrei de modo formal no sistema legislativo de Roraima, esse PL não foi considerado, sendo abarcado apenas o primeiro projeto citado, mesmo sem informações acerca de sua tramitação.

Entrei em contato pelas mídias sociais da Assembleia de Roraima e pelo SIC - Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) questionando sobre o acesso completo aos Projetos de Lei desse Estado e aguardei retorno, obtido após 45 dias. Meu pedido feito pelo SIC foi respondido e enviaram três PLs, incluindo o 120/2016; entretanto a tramitação deste continua desconhecida. Novamente retornei o contato no mês de dezembro de 2020 pedindo informações sobre a tramitação e não fui respondida.

¹⁶ <http://legis.al.to.leg.br/legis/consultaExterna/localizarProcessos.jsp>

¹⁷ <https://al.rr.leg.br/2017/06/01/lenir-rodriques-quer-garantir-diagnostico-de-criancas-com-hiperatividade/>
<https://al.rr.leg.br/2017/06/20/parlamentares-aprovam-projeto-que-cria-programa-de-apoio-as-criancas-com-tdah/>

Por fim, a região Nordeste. Os *sites* dos Legislativos dos Estados de Alagoas, Bahia, Paraíba, Pernambuco e Piauí estavam organizados, de fácil acesso e contendo as informações sobre as tramitações das matérias. O *site* do legislativo da Bahia não possuía o texto original de um projeto de lei de 2006 e o *site* do legislativo da Paraíba também não continha os textos de alguns projetos de 2008 e 2009 em formato digital.

Já o *site* de Pernambuco possuía o texto completo, mas não o disponibilizava para *download*, sendo necessário *printar* ou imprimir a página para ter acesso ao arquivo. Assim, percebi que para algumas Assembleias Legislativas ainda faltava informatizar esses documentos e o quanto é importante que isso realmente seja feito para que o acesso aos conteúdos seja socializado de forma mais democrática possível. É direito de qualquer cidadã/o conhecer de modo simples e rápido os projetos que lhe dizem respeito.

Não encontrei o sistema de busca dos PLs no *site* oficial do Legislativo do Maranhão e foi necessário pesquisar na ferramenta *Google* o termo: “Maranhão proposições legislativas”. O resultado encontrado foi o *site* do Sistema de Apoio ao Processo Legislativo – SAPL¹⁸ do Maranhão e desse modo, consegui as informações que buscava, porém era um *site* desvinculado do *site* oficial da Assembleia, o que dificultou o acesso.

O *site* Legislativo do Ceará possuía proposições que estavam divididas de três em três anos a partir de 2003 e subdivididas também entre PLs deliberados e em tramitação. Por não permitir uma busca geral de Projetos de Lei e ainda ter subdivisões, foi um trabalho cansativo fazer a pesquisa, já que era necessário realizar diversas vezes as mesmas operações de acessar os projetos deliberados, em tramitação e em cada triênio. Porém, as informações ainda estavam mais completas e organizadas que o Legislativo do RJ.

Em Sergipe, a experiência não foi muito agradável também, pois me deparei com um sistema de pesquisa rudimentar, em que era efetuada por meio de data inicial e data final do projeto. Não era possível pesquisar por assunto. Então, coloquei como data inicial o ano 2000 e data final 2020 resultando em muitos PLs. Em sequência, pesquisei pelo *Google* as palavras “dislexia” e “TDAH” e não encontrei nenhuma proposição. Para ratificar essa procura, realizei o processo de busca pelo *Google* com a expressão “Sergipe proposições legislativas” e da mesma forma como ocorreu no Maranhão, descobri outra

¹⁸ http://sapl.al.ma.leg.br:8080/sapl/generico/materia_pesquisar_form?incluir=0

página do Sistema de Apoio ao Processo Legislativo do Sergipe¹⁹ com um sistema de pesquisa mais adequado. Mesmo assim, não foram encontrados nesse Estado PLs sobre a temática.

Finalizando a região Nordeste pelo Rio Grande do Norte, o *site* do Legislativo até possuía um sistema de pesquisa, porém se tratavam de leis já sancionadas e não dos projetos. Também pesquisei no *Google* em busca do Sistema de Apoio ao Processo Legislativo e nada encontrei. No *site*, o único contato disponibilizado era um telefone da secretaria e as mídias sociais do Legislativo, dentre eles o *Instagram*²⁰. Enviei uma mensagem por *direct*²¹ questionando como poderia ter acesso aos Projetos de Lei daquele Estado e fui respondida naquele mesmo dia, com a informação de um sistema (E-legis) em andamento na Casa para que a população consiga acompanhar todas as tramitações pela *internet*, mas que devido à pandemia esse projeto estava suspenso, entretanto, já haviam retomado os trabalhos. Um endereço de *e-mail* da Diretoria Legislativa foi-me passado para que por esse meio eu tivesse informações sobre os projetos. Finalizaram a mensagem contando que quaisquer atualizações seriam publicadas nas redes sociais.

É interessante notar quanta burocracia foi evitada ao contatar informalmente um órgão público por intermédio de uma rede social oficial e que essas mídias têm um peso grande na sociedade, gerando aproximações entre o cidadão com acesso à *internet* e Estado. Assim, mandei um *e-mail* para a Diretoria Legislativa especificando a quais projetos gostaria de ter acesso, se eles existissem, obviamente, e responderam-me após 15 dias com três PLs – dois com os arquivos em anexo e o outro sem disponibilizar o documento inteiro por ser um processo físico.

Terminado os 26 Estados e Distrito Federal a última etapa consistia em acessar os *sites* da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Não houve dificuldades de acesso a esses domínios. No *site* da Câmara é possível realizar pesquisas por todas as palavras, exatamente alguma palavra ou expressão, qualquer uma ou nenhuma delas, o que é bastante útil. Nos dois *sites* existe a opção de busca simplificada, avançada e pronta, esta última fazendo referência a proposições apresentadas em um determinado período de tempo, proposições que tramitam em caráter de urgência, sendo discutidas nas comissões, entre outros.

¹⁹ <https://al.se.leg.br/proposituras-parlamentares/>

²⁰ Rede social on-line de compartilhamento de fotos, vídeos e interação por mensagens, chamado *direct*.

²¹ Ferramenta de mensagem da rede social Instagram.

Pelo *site* do Senado ainda há a possibilidade da pesquisa textual, que realiza a busca em textos dos documentos anexados à proposição, como o texto inicial, emendas, relatórios etc. A pesquisa textual permite também buscar por algumas informações da matéria, como tipo, ano, autor, entre outros.

Assim, os dois *sites* eram organizados, possuíam o arquivo em formato *pdf* para *download*, continham as informações como autor, ano, ementa, partido, situação do PL. Escolhi realizar a pesquisa avançada nos dois *sites* para que buscasse exatamente as palavras-chave “dislexia” e “TDAH” na ementa das proposições.

Finalizada essa etapa da pesquisa com um *corpus* englobando 216 Projetos de Lei que tratam da dislexia e TDAH em crianças e adolescentes. Ao acessar esses Projetos de Lei e suas ementas, me vi expulsa da bolha teórica em que eu me encontrava, já que supunha existirem PLs que focassem no diagnóstico, mas via a hipótese de descobrir contrapontos, partidos progressistas trazendo perspectivas críticas e foi esse contraponto que apareceu de modo tão tímido.

O legislativo de São Paulo foi o único a criar PL acerca do dia de luta contra a medicalização da educação proposta pelo PSOL²². Todos os demais Legislativos brasileiros, Senado e Câmara dos Deputados trazem em suas ementas direcionamentos para a identificação, diagnóstico, criação de programas de acompanhamento e tratamento de dislexia e TDAH sem distinção entre partidos de oposição e de situação. Importante ressaltar que a pesquisa foi feita em nível estadual e nacional e por isso na esfera municipal há possibilidades de o contraponto estar mais presente.

Conforme explicado anteriormente, dos 216 Projetos de Lei, 159 foram selecionados para serem inseridos no programa NVivo, o que será detalhado a seguir.

3.3 NVivo e Análise de Conteúdo

Devido à quantidade significativa de material para análise, optou-se pelo auxílio de *softwares* designados especificamente para essa função, os chamados *Computer Aided Qualitative Data Analysis Software* (CAQDA) e o NVivo foi o programa selecionado.

Os CAQDAs, ferramentas para análise qualitativa, prosperaram na década de 1980 por meio de cientistas sociais e pesquisadores com experiência em computação a fim de contribuir para análise de dados, principalmente aqueles não numéricos e não

²² [Projeto de Lei nº 1.009, de 2015 \(PL 1009 / 15\) \(al.sp.gov.br\)](http://al.sp.gov.br)

estruturados. Visavam auxiliar pesquisas com grandes quantidades de dados, possibilitando ao longo do trabalho a codificação por meio de categorias e posteriormente realizar comparações entre elas (Ames, 2013).

Há considerações importantes feitas por pesquisadores que aprovam o uso de *softwares* e reconhecem sua importância no armazenamento, indexação e na recuperação de dados, todavia, ainda há debates acerca da utilidade do processamento de dados pelo programa, do contato entre os dados e o pesquisador, da possibilidade de interação entre pesquisadores e se existiria algum viés no momento da análise do material (Para Lage & Godoy, 2008; Lage, 2011; Nunes et al., 2017; Alves, Filho, & Henrique, 2015).

Com o entendimento de que o NVivo facilita a organização, análise e compartilhamento de dados independentemente do método usado, tornam-se valiosas ferramentas à disposição para realizar a pesquisa qualitativa, o que é importante ser ressaltado, visto que o trabalho de codificação se mantém manual e com a participação efetiva do pesquisador.

A compreensão do significado dos dados é outro elemento ao longo da pesquisa que perpassa por pressupostos teóricos definidos pelo pesquisador e que, por isso, preserva sua participação ativa no trabalho. A partir da definição teórica vislumbram-se o tema, os objetivos e desenho da pesquisa e dentro de tal escopo serão gerados conceitos e eixos de análise auxiliados pelo *software*. Neste sentido, como escreve Ames, “A análise dos dados não pode ser reduzida a alguma relação supostamente objetiva entre categorias e dados, mas depende de uma análise interpretativa criativa por parte do investigador” (2013, p. 233).

No que diz respeito ao programa NVivo, comercializado pela empresa *Qualitative Solutions and Research Pty Ltd (QSR) International*, trata-se de um *software* de análise de dados qualitativos que busca auxiliar a organização do material, especialmente quando a demanda é por grandes volumes de dados, na análise, divulgação e criação de relatórios. Tem o objetivo de permitir ao pesquisador mais tempo para análises e facilitar tarefas administrativas, manter os dados em uma única plataforma gerenciando o material em um arquivo de projeto, investigar mais detalhadamente possíveis conexões e compartilhar o trabalho com os demais pesquisadores. Além de permitir a inclusão de documentos por formato *doc* e *pdf*, é um *software* que também possibilita a análise de imagens, vídeos, tabelas de banco de dados, entre outros (QSR, 2014).

No programa, existem alguns conceitos-chave responsáveis por sua funcionalidade, como o de dados, que dizem respeito aos materiais de pesquisa que serão inseridos, como áudios, textos, vídeos; as classificações de arquivo proporcionam registrar informações acerca desses dados, se são artigos de jornal, periódicos, banco de dados, entrevistas, entre outros²³. O programa também permite realizar anotações e interpretações, como um diário, a partir da aba notas, adicionar *links* importantes, armazenar materiais de leitura e realizar visualizações do que já foi feito ou ainda do que poderá ser construído por meio de mapas, sejam eles mapas mentais, do projeto ou de representações conceituais. Gráficos, nuvens de palavras e frequência de palavras também são ferramentas disponíveis.

A Figura 1 apresenta um fragmento do material da pesquisa inserido, ou seja, a lista dos 159 PLs em formato *doc* e *pdf* que seriam codificados, dentro da pasta denominada Tabela PLs.

Figura 1

Fragmento da lista de PLs armazenada na pasta Tabela PLs

Nome	Código	Referên	Modific	Modificad	Classific /
MG Projeto de Lei 118 2019 tdah	6	11	17/08/	WM	Projeto d
MG Projeto de Lei 2815 2015 tdah	6	10	17/08/	WM	Projeto d
MG Projeto de Lei Nº 1.635 2011	4	14	17/08/	WM	Projeto d
MG Projeto de Lei nº 2.093 2015	3	9	17/08/	WM	Projeto d
MG Projeto de Lei Nº 2.825 2015 tdah	6	16	17/08/	WM	Projeto d
MG Projeto de Lei nº 3.496 2016	4	7	17/08/	WM	Projeto d
MG Projeto de Lei Nº 3.498 2016 dislexia e tdah	6	15	17/08/	WM	Projeto d
MG Projeto de Lei nº 5.052 2018 tdah	9	13	17/08/	WM	Projeto d
MG Projeto de Lei nº 723 2019 tdah	8	14	17/08/	WM	Projeto d
ES PL 73 - 2020	3	4	17/08/	WM	Projeto d
ES PL 559 - 2019	4	6	17/08/	WM	Projeto d
ES PL 778 - 2019	6	10	17/08/	WM	Projeto d
ES PL 826 2019	4	6	17/08/	WM	Projeto d
SP 949 - 2019	4	8	17/08/	WM	Projeto d
SP 1161 - 2017	3	7	17/08/	WM	Projeto d
SP PL 40 - 2019 tdah	4	6	17/08/	WM	Projeto d
SP PL 98 - 2017 tdah	2	4	17/08/	WM	Projeto d
SP PL 142 - 2013 tdah	4	7	17/08/	WM	Projeto d

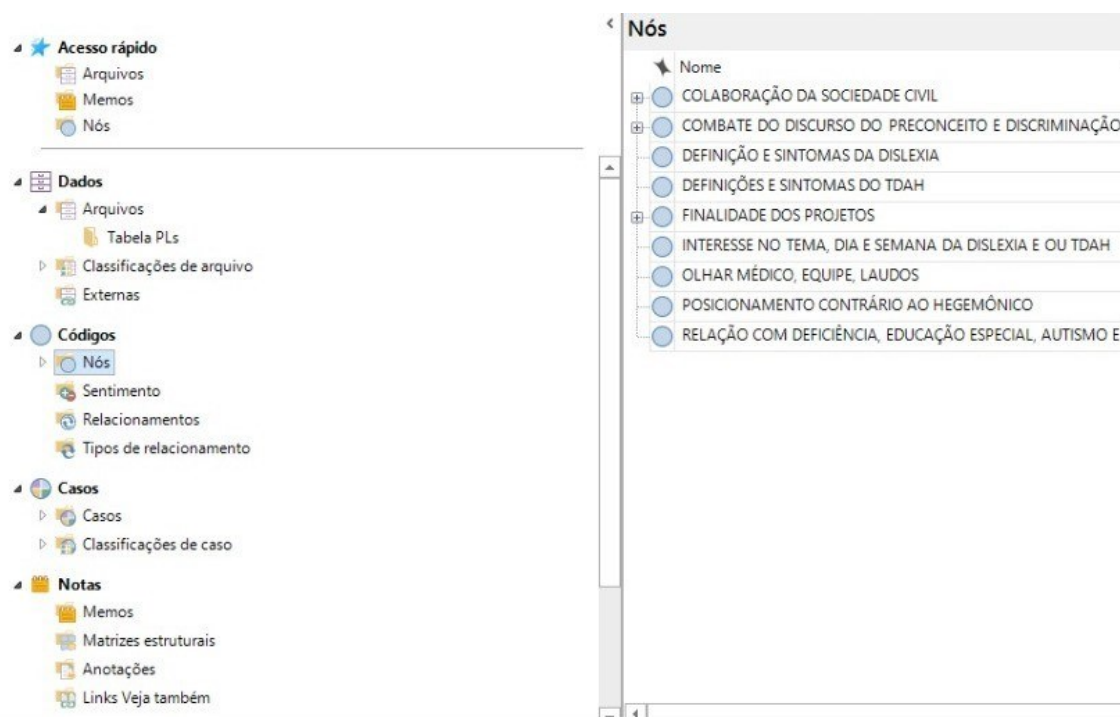
Nesse sentido, o Nvivo auxiliou bastante a pesquisa a partir do momento em que deixava à vista todos os PLs necessários para a análise, para organizar eixos temáticos e procurar por padrões no material. Como a codificação de um material pode ocorrer em

²³ www.qsrinternational.com

partes de texto, regiões de fotos e trechos de sons, dependendo do material de pesquisa escolhido, estabelecer tais conexões no NVivo significa dizer que houve a formação de **nós**. Portanto, os **nós** são uma espécie de **eixos de análise** elaborados pelo/a pesquisador/a, como mostra a Figura 2:

Figura 2

Visualização das abas do programa NVivo localizados à esquerda da imagem e elaboração inicial dos nós pela pesquisadora



À medida em que eu lia cada PL, criava nós/eixos de análise, como a Figura 2 aponta. Pelos conteúdos dos Projetos de Lei, apareceram muitas definições e classificações de sintomas da dislexia e do TDAH, os objetivos da criação daqueles PLs, as mudanças propostas por seus/suas elaboradores/as, por exemplo. Os trechos lidos dos PLs, entendidos enquanto unidades de contexto pela análise de conteúdo, eram adicionados a esses nós/eixos de análise ou viraram um novo nó/eixo se ainda não tivessem aparecido aquela temática antes. Portanto, o Nvivo auxiliou a pesquisa a partir do momento em que deixava à vista todos os PLs e organizava os nós que eu, pesquisadora, criava. O programa nada produziu de forma automatizada e não foi utilizado nenhum de seus recursos nesse sentido.

Considerando que o programa foi criado enquanto ferramenta para auxílio na pesquisa qualitativa e que efetiva a codificação, principalmente pela aba nós, é importante ressaltar que essa estrutura de armazenamento de informações a serem codificadas assumem sentidos diversos conforme a abordagem metodológica usada na pesquisa. Neste trabalho utilizou-se a análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016) e, por isso, os nós recebem os trechos dos textos formando categorias, eixos de análise. Esses nós podem ser construídos a partir do objetivo da pesquisa, da leitura do material e também à medida que a codificação for ocorrendo (Lage, 2011).

Assim, o processo de codificação dos Projetos de Lei no NVivo partiu dos pressupostos da análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um compilado de técnicas de análise de comunicações, com procedimentos objetivos e sistemáticos que descreve o conteúdo das mensagens e infere a partir dos conhecimentos elucidados. Dessa forma, a técnica busca relacionar o que se investiga no conteúdo dos documentos para as hipóteses estabelecidas na pesquisa (Flick, 2013).

Essa técnica desenvolveu-se nos Estados Unidos com a análise de textos jornalísticos e a Segunda Guerra Mundial teve papel predominante em difundi-la, visto que a análise de conteúdo era usada para desvelar jornais e periódicos que publicavam implicitamente discursos nazistas, possuindo então uma investigação política. Comparações eram feitas entre publicações suspeitas com outras explicitamente patriotas, assim como análises léxicas de listas contendo palavras-chave a respeito de política e de propaganda nazista, por exemplo (Bardin, 2016).

Pela influência do behaviorismo na técnica, a análise de conteúdo preocupava-se em provar rigor, objetividade e cientificidade compatíveis com o advento da ciência positivista e quantitativa, preocupada com a validade de procedimentos e resultados, o que ocultava outras possibilidades de análise. Entretanto, no início dos anos 1950, outras áreas interessaram-se pelo estudo da técnica, como a história, psiquiatria, psicanálise, a linguística, entre outros e novos pressupostos epistemológicos e metodológicos apropriaram-se dessa técnica (Bardin, 2016).

O fato é que a análise de conteúdo pôde ter um enfoque quantitativo a partir do uso da frequência de palavras existentes no material e um foco qualitativo, no qual seria relevante a presença ou a ausência de certas características no conteúdo e também a criação de categorias de análise gerando a coexistência de uma função heurística ao

explorar o material, aberto ao que poderia surgir, e uma função de constatar ou não hipóteses elaboradas *a priori* (Bardin, 2016; Alves, Filho, & Henrique, 2015).

Coerente com o enfoque qualitativo, a análise do material na análise de conteúdo também vai para além do conteúdo manifesto. “O objetivo [...] da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2016, p. 52).

O tratamento descritivo é importante justamente para evidenciar o contexto em que se constitui o material pesquisado e para delimitar as unidades de codificação ou registro, que podem ser uma palavra, trecho, minuto de um áudio, ou seja, a enumeração das características de um texto ou imagem, porém a descrição não é o que caracteriza a análise de conteúdo. A intenção é fomentar inferências voltadas às condições de produção daquele material e ser o intermediário para sua interpretação, buscando responder não apenas sobre os antecedentes daquele conteúdo, mas também sobre as possíveis consequências provocadas a partir dele (Bardin, 2016).

Assim, na pré-análise, Lima e Manini (2016) apontam a importância da realização de uma leitura flutuante do material e ressaltam que a formulação de hipóteses destacada por Bardin (2016) não é obrigatória, podendo surgir durante a pesquisa em forma de suposições ou se manterem implícitas de acordo com os objetivos, problema e questões que perpassam a construção dos eixos de análise. Nesta fase, são definidos os primeiros recortes das unidades básicas da categorização que são os indicadores e os procedimentos para a posterior categorização de fato.

Com base nesse início, selecionam-se as unidades de registro (palavras, frases etc.), de contexto (mais ampla que a unidade de registro, por então, a frase da palavra escolhida, o parágrafo para o tema eleito) e as regras de enumeração para contagem, em um enfoque mais quantitativo, envolvendo presença (ou ausência) de conteúdos no dado analisado, a frequência com que ocorre a unidade de registro, a intensidade, entre outros.

Nessa pesquisa, o NVivo permitiu organizar os Projetos de Lei de maneira a facilitar o manejo dos dados, servindo de apoio, e é importante pontuar que todo o processo de codificação e a criação dos eixos de análise foram feitos manualmente pela pesquisadora.

Exposto o percurso metodológico desta pesquisa, a seguir apresentaremos os eixos de análise elaborados a partir da leitura cuidadosa e exaustiva de cada PL e dos dados gerados pelo *software* NVivo, do objetivo do estudo e do referencial que o embasa: 1)

Definições e sintomas da Dislexia e do TDAH; 2) Propostas apresentadas nos Projetos de Lei 3) Dislexia, TDAH e a inserção nas Políticas destinadas às Pessoas com Deficiência e 4) Apresentação de uma Linha do Tempo apontando o contexto social e político dos últimos 20 anos que permearam a elaboração dos PLs.

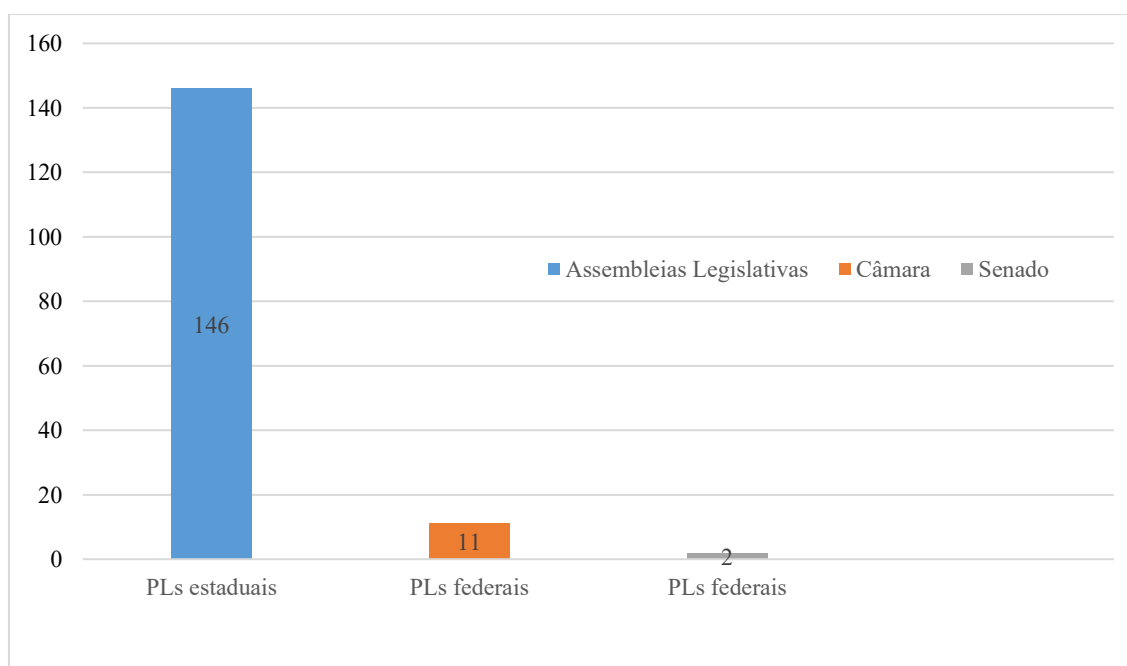
4. Análises: O que as Proposições Legislativas nos contam

A partir do levantamento dos PLs encontrados no âmbito do legislativo estadual e federal acerca da dislexia e do TDAH e do uso do NVivo para realizar a codificação, a seguir serão apresentados os eixos de análise supracitados. Antes, porém, trazemos alguns dados referentes à origem, período em que foram apresentados, tramitação e partidos políticos dos proponentes dos Projetos de Lei apresentados pelas Assembleias Legislativas Estaduais, Câmara e Senado Federais.

Dos 159 PLs selecionados, 146 foram provenientes das Assembleias Legislativas Estaduais, 11 da Câmara Federal e 2 do Senado Federal, como mostra a figura 3 a seguir:

Figura 3

Origem dos Projetos de Lei

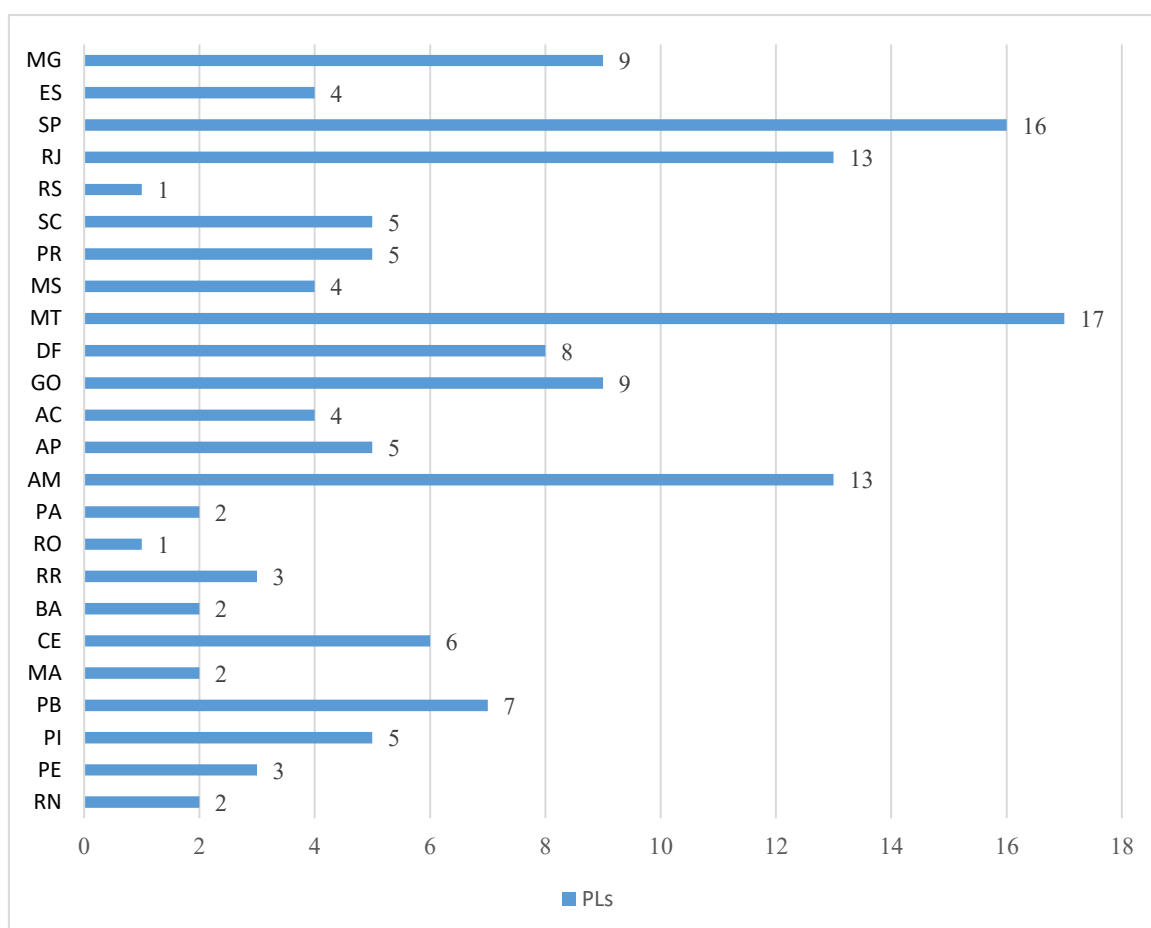


Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os PLs estaduais, destacam-se a Assembleia Legislativa de SP com 16 proposições; a do RJ com 13 proposições; a do MT como o Estado com maior quantidade de PLs apresentados, 17, e a Assembleia Legislativa do AM com 13 projetos. Nas Assembleias Legislativas de Tocantins, de Alagoas e de Sergipe não foram encontrados Projetos de Lei acerca da Dislexia e do TDAH. A Região Sul foi a região com a menor quantidade de PLs apresentados nas Assembleias, totalizando 11. Essas informações são apresentadas na Figura 4.

Figura 4

PLs apresentados pelas Assembleias Legislativas Estaduais

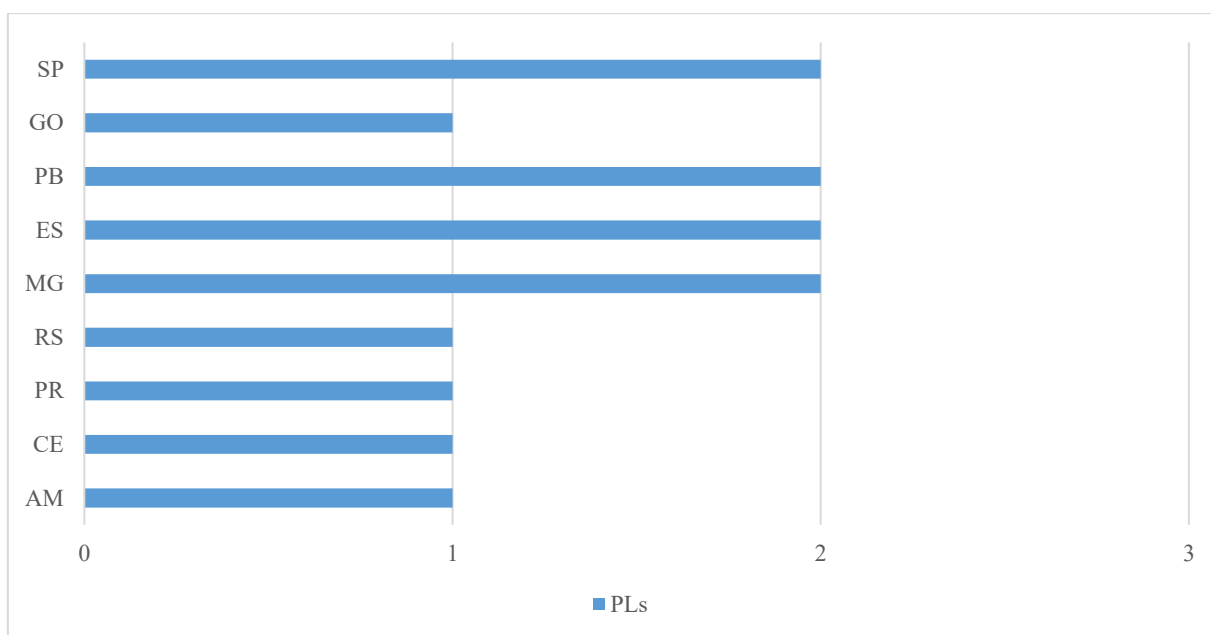


Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à Câmara e ao Senado Federais, foram encontrados PLs oriundos de alguns Estados, como São Paulo, Goiás, Paraíba, Espírito Santo, entre outros, como podemos ver na figura 5 abaixo.

Figura 5

PLs apresentados pela Câmara e Senado Federais

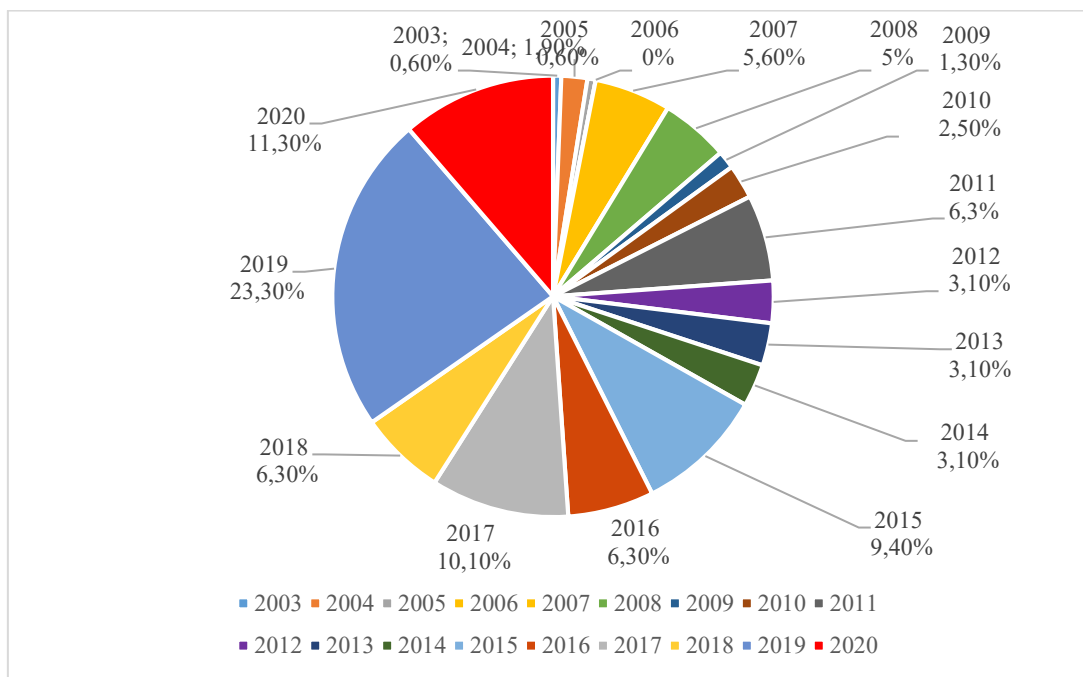


Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao período em que os Projetos de Lei foram apresentados nas Casas Legislativas Estaduais e Federais e houve a construção do material empírico, os primeiros PLs para análise datam de 2003 até outubro de 2020, quando há a finalização do *corpus* da pesquisa. O ano de 2019 foi aquele com maior número de PLs, 37, correspondendo a 23,3% do total. Em 2020, foram encontrados 18 PLs, ou seja, 11,3%. Ressalta-se, inclusive, o ano de 2017 com a apresentação de 16 PLs e 2015, com 15, representando 10,1% e 9,4% do total, respectivamente, como nos mostra a figura 6.

Figura 6

PLs apresentados no período de 2003 a 2020

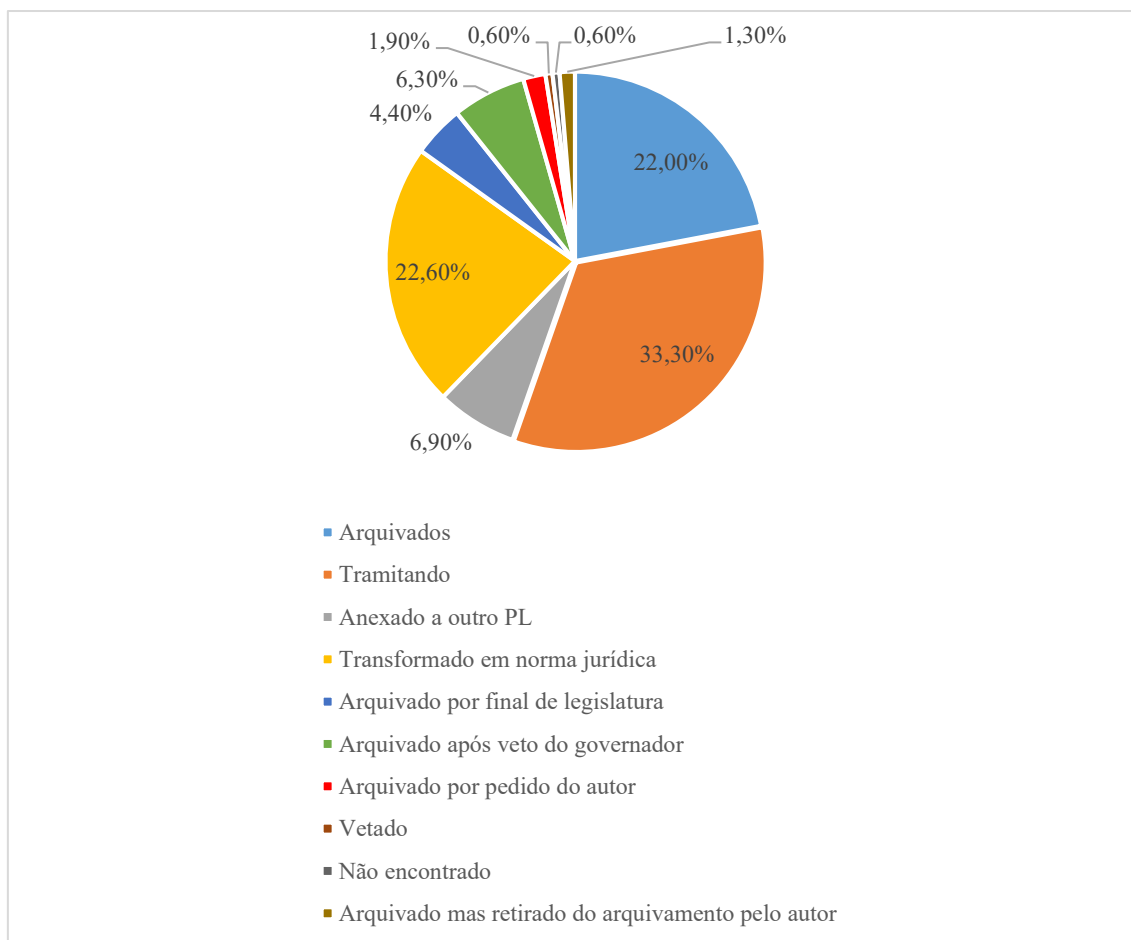


Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito à tramitação dos Projetos de Lei estaduais e federais, verificou-se que 53 PLs, cerca de 33,3% do total, estão ainda em tramitação, 36 proposições (22,6%) foram transformadas em normas jurídicas e 35 proposições foram arquivadas, representando 22% do total, como podemos observar na figura 7.

Figura 7

Tramitação dos PLs estaduais e federais

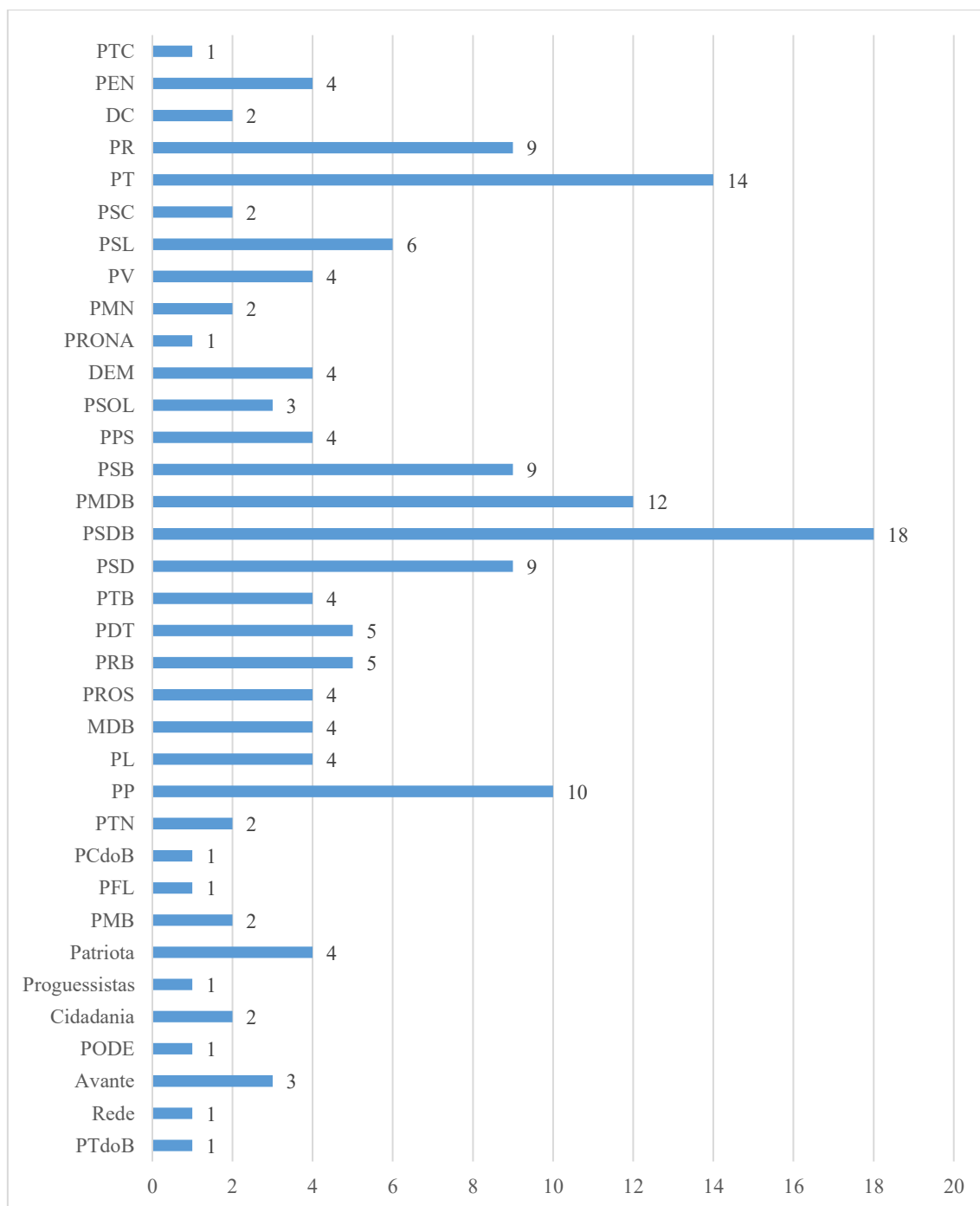


Fonte: Dados da pesquisa.

Há também dados acerca dos partidos políticos dos autores dos Projetos de Lei estaduais e federais. Os partidos com o maior número de Projetos apresentados foram o PSDB, com 18 PLs, seguido do PT com 14 e PMDB com 12 PLs, de acordo com a figura 8.

Figura 8

Partidos que apresentaram PLs estaduais e federais



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir apresentaremos os quatro eixos de análise, a saber: 1) Concepções e sintomas da Dislexia e do TDAH; 2) Propostas apresentadas nos Projetos de Lei; 3)

Dislexia, TDAH e a inserção nas Políticas destinadas às Pessoas com Deficiência e 4) Linha do Tempo – Análise do contexto histórico e político.

4.1– Concepções e sintomas da Dislexia e do TDAH

O primeiro nó criado no NVivo a partir das unidades de contexto e, portanto, o primeiro eixo de análise, abrange as concepções acerca de dislexia e de TDAH presentes nos Projetos de Lei. Diversos PLs traziam concepções sobre a dislexia ser uma alteração neurobiológica e genética, como mostra a justificativa do PL 398/2011²⁴, que almejou criar o Programa Semana de Identificação da Dislexia na rede estadual de ensino, proveniente da Assembleia Legislativa do Paraná e que inclusive transformou-se em norma jurídica na Lei 17.533 de 09 de abril de 2013.²⁵

Normalmente, as pessoas associam a dislexia à má alfabetização, desatenção, condição sócio econômica, desmotivação e ou baixa inteligência, baseado nesses aspectos. A dislexia é decorrente de uma defasagem *no lado esquerdo do cérebro* [grifo nosso], ela leva ao desenvolvimento de habilidades associadas ao hemisfério direito.

A dislexia [é] uma *deficiência de aprendizagem* [grifo nosso] na escrita, leitura, soletração, entre outros. Segundo pesquisas realizadas em diversos países, cerca de 17% da população mundial sofre de dislexia. Estudos revelam que cada 10 crianças em sala de aula, duas são disléxicas. Há 40 definições para estabelecer as causas da dislexia, porém a mais aceita é que a dislexia não é nada mais do que uma *condição genética* [grifo nosso], que apresenta alterações no padrão neurológico do indivíduo. Sendo assim, a criança herda a dislexia, portanto ela tem algum parente, pai, avô, tio, que também é dislético.

Outro exemplo é o da justificativa do PL 747/2020 da Assembleia Legislativa do Mato Grosso²⁶ que também se transformou em norma jurídica na Lei 11.239/2020 que instituiu o Plano de Atenção Educacional Especializado – PAE para os alunos

²⁴ <http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=3893>

²⁵ http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=40449&tipo=L&tpl=0

²⁶ <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20200817075039130100.pdf>

diagnosticados com transtornos específicos de aprendizagem (dislexia, disgrafia e discalculia) nas instituições de ensino e dá outras providências.

Portanto não há como discriminar ou excluir os disléxicos com a justificativa de que dislexia não é uma deficiência, de fato não é, porém, trata-se de uma *disfunção neurológica específica e permanente* [grifo nosso], que dificulta o aprendizado, necessitando de técnicas eficazes para compreensão global dos conteúdos.

Há ainda a justificativa do PL Federal 3394/2012²⁷ sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia na Educação Básica que apontou para definições genéticas e hereditárias, que teriam manifestações de sintomas mesmo se estivessem vivendo no que se chamam de lares adequados:

Estima-se que, no Brasil, cerca de 15 milhões de pessoas têm algum tipo de necessidade especial. As necessidades especiais podem ser de diversos tipos: mental, auditiva, visual, físico, conduta ou deficiências múltiplas. Deste universo, acredita-se que, pelo menos, *noventa por cento das crianças, na educação básica, sofram com algum tipo de dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem: dislexia, disgrafia e disortografia* [grifo nosso]. Entre elas, a dislexia é a de maior incidência e merece toda atenção por parte dos gestores de política educacional, especialmente a de educação especial. A dislexia é a incapacidade parcial de a criança ler compreendendo o que se lê, apesar da inteligência normal, audição ou visão normais e *de serem oriundas de lares adequados* [grifo nosso], isto é, que não passem privação de ordem doméstica ou cultural.

As causas da dislexia são ainda muito debatidas entre os especialistas. Fatores socioafetivos, neurológicos, fonológicos e até visuais e auditivos são apontados. No entanto, a descoberta de *quatro genes ligados à dislexia* [grifo nosso] levou, recentemente, à admissão do *caráter hereditário* [grifo nosso] da maioria dos casos. Embora os indivíduos com dislexia quase sempre nasçam com o problema, ele pode, ainda, ser originado por acidente vascular cerebral (AVC).

²⁷ <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=536472>

Porém, algumas divergências foram encontradas acerca da existência ou não de alteração cerebral na dislexia, como na justificativa do PL Federal 3040/2008²⁸ que dispôs sobre a criação do Programa de Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação Pública:

SaIly Shaywitz e colaboradores (1998) estudaram o funcionamento do cérebro, durante as tarefas de leitura e identificaram três áreas, no hemisfério esquerdo, que desempenham funções chave no processo de leitura: 1º) *o girus inferior frontal*, que é a área da linguagem oral, onde se inicia a análise dos fonemas. Esta zona está particularmente ativa nos leitores iniciantes e disléxicos; 2º) a *área parietal-temporal*, é onde é feita a análise das palavras. Realiza o processamento visual da forma das letras, estabelece a correspondência grafofonêmica. Esta leitura analítica processa-se lentamente. É a via utilizada pelos leitores iniciantes e disléxicos; 3º) a *área occipital-temporal* é a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática. É a zona para onde convergem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais, onde se encontra armazenado o “modelo neurológico da palavra”. Os leitores eficientes utilizam este percurso rápido e automático para ler as palavras. Os leitores disléxicos utilizam um percurso lento e analítico para decodificar as palavras. Apresentam dificuldades com diferentes graduações, que podem ser sanadas a partir da identificação da perturbação e do tratamento adequado, pois os disléxicos manifestam evidentes dificuldades em automatizar a decodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva, *embora o cérebro do disléxico seja completamente normal* [grifo nosso].

Em três dos quatro PLs citados é possível constatar a utilização de menções genéricas de pesquisas e porcentagens mundiais para justificarem as proposições. O que chama atenção, inclusive, é que, se o transtorno é de caráter hereditário e genético as crianças o teriam independentemente se vivessem “em lares adequados” ou não, sem privação “doméstica/ cultural” ou não. Aliás, o que quer dizer uma “privação doméstica”?

²⁸ <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=387327>

No geral, as unidades de registro mais destacadas nos PLs de dislexia são “origem neurobiológica”, “causa genética hereditária”, “distúrbio da leitura”, “transtorno de aprendizagem” e “defasagem no cérebro”. Assim como Moysés (2010) afirmou, os defensores das concepções biologizantes da dislexia ancoram-se nas justificativas genéticas, dos chamados Genes Candidatos a Predispor à Dislexia (GCPD). DYX1C1, ROBO 1, DCDC2 e KIAA0319 são alguns dos genes suscetíveis à dislexia apresentados nos artigos científicos (Galaburda, 2006; Paulino, 2015; Laranjeira, 2015).

Um autor frequentemente citado é Galaburda (2006) que defende que disléxicos/os sofrem de mutação nos genes no processo de migração dos neurônios, processo que ocorre no início do desenvolvimento do feto. Assim, nesse processo embrionário, existiriam dificuldades para o desenvolvimento e a migração neuronal para o córtex cerebral e essa incapacidade poderia afetar as habilidades de leitura e escrita, indicando, desse modo, a etiologia da dislexia.

O interessante é que pesquisas sobre alterações da migração neuronal encontraram também que até o gene DYX1C1 é um dos estudados na etiologia do autismo, uma doença completamente diferente dos sintomas ditos predominantes na dislexia (Almeida, 2014). Outro ponto importante é que nos próprios resultados dos artigos, os pesquisadores ressaltam as limitações dos estudos, como Kere (2014 como citado por Laranjeira, 2015, p. 21) escreve: “Concluiu-se que este gene [DYX1C1] desempenha um papel geral no que toca ao desenvolvimento de dislexia, mas o seu efeito é fraco e pode existir heterogeneidade populacional”.

Moysés e Collares (2011) questionam, inclusive, o rigor metodológico das pesquisas apresentadas nos periódicos, como foram selecionados os sujeitos participantes, de que forma procederam com o diagnóstico que embasaram suas pesquisas genéticas, se houve ou não comparação com grupos controle, pois não são informações disponíveis usualmente. Elas também argumentam como uma doença genética, com alterações neurológicas no período intrauterino, poderiam causar somente comprometimento na leitura e como o estudo conseguiu selecionar pessoas com dificuldade de aprendizagem independentemente de seus históricos escolares, sociais e culturais.

Steven Strauss (2013) reflete sobre outro ponto: se a linguagem é culturalmente criada e ensinada, não é possível que haja fundamentos genéticos para a leitura, e por sua

vez, possíveis mutações genéticas que a afetassem sem também abalar demais processos cognitivos.

Além da explicação genética na etiologia da dislexia, outra concepção encontrada na justificativa do PL é de alterações nos neurotransmissores, como salienta o PL 0830/2003²⁹ da Assembleia Legislativa de SP que destacou a obrigatoriedade de exame psicodiagnóstico infantil em todas as Escolas Públicas de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo:

Com a aprovação deste projeto de lei, será possível identificar crianças que, tendo algum distúrbio psicológico como a DISLEXIA (*alteração nos neurotransmissores cerebrais* [grifo nosso] que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade com que o fazem as crianças da mesma faixa etária, *independentemente de qualquer causa intelectual, cultural ou emocional*) [grifo nosso].

As estatísticas indicam que de 15% a 30% das crianças em idade escolar sofrem com suas dificuldades acadêmicas e *15% delas são dislexas* [grifo nosso]. É um índice muito alto para continuarmos com os olhos fechados. Sem a assistência e o apoio necessários, estas crianças desestimulam-se, perdem-se e por fim desistem. É importante que se investiguem os altos índices de reprovação e de evasão escolar.

A explicação de algum transtorno psíquico pela via dos desequilíbrios químicos data da segunda metade do século XX quando as/os pesquisadoras/es começaram a conhecer alguns mensageiros químicos, tais como a serotonina, dopamina, norepinefrina e acetilcolina. Passaram a estudar os efeitos de medicamentos diversos, como a Imipramina e Iproniazida nesse aumento ou diminuição dos níveis cerebrais dos neurotransmissores e concluíram, de modo simplista que, se o medicamento influencia no funcionamento dos neurotransmissores, é devido ao excesso ou carência destes no organismo. Assim surgiram as hipóteses de que a esquizofrenia seria causada pelo excesso de dopamina e a depressão pela carência de serotonina (Whitaker, 2017).

Dessa forma, o estudo partiu de medicamentos diversos e de seus efeitos colaterais e o que fosse descoberto abriria a possibilidade de utilização no campo psiquiátrico, movimento oposto ao realizado pelas ciências naturais, em que se parte do estudo

²⁹ <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=197655>

epidemiológico da doença, seus determinantes sociais, a evolução e acompanhamento do quadro (Whitaker, 2017).

Hyman (1996 como citado por Whitaker, 2007) aponta que os psicotrópicos desestruturam o funcionamento regular das vias neuronais no cérebro, que passa por adaptações compensatórias. Se um medicamento bloqueia a ação de um neurotransmissor, por exemplo, os neurônios se adaptam para aumentar a sensibilidade em recebê-lo e vencer aquele “obstáculo” imposto e da mesma forma acontece se um remédio aumentar os níveis de sinapse de um neurotransmissor; os neurônios se adaptarão para diminuir a densidade dos receptores ao recebê-lo.

Isso significa que qualquer cérebro irá reagir aos psicotrópicos e alterar suas substâncias químicas e sinapses e por isso não se pode afirmar que a falta ou excesso de neurotransmissores seja a causa de transtornos psiquiátricos e que, se o medicamento funciona, essa seria a comprovação de uma doença no organismo. Inclusive, depois de um tempo fazendo uso de psicotrópicos, tal adaptação compensatória do cérebro passa a falhar e, aí sim, podemos dizer sobre desequilíbrios químicos nas vias neuronais, porém um desequilíbrio artificialmente criado (Whitaker, 2017).

Não é foco desta seção aprofundarmos nas hipóteses neurobiológicas da etiologia dos transtornos nem negarmos a importância do uso de medicamentos psiquiátricos em casos específicos, mas apontar que os estudos estão em desenvolvimento e que os resultados encontrados até o momento não comprovam as hipóteses de transtornos por alterações genéticas ou por desequilíbrios nos neurotransmissores. Ainda assim, esse é o discurso hegemônico medicalizante que legitima ações nas escolas, formulações de PLs e políticas públicas, que responsabilizam as crianças e pedem que o Estado reconheça tal diferenciação no sistema educacional.

Nesses estudos, o contexto de ensino e a situação de aprendizagem não costumam ser problematizados e a maior parte das teorias e hipóteses que procuram explicar a dislexia acabam assumindo concepções biologizantes, mantendo o desenvolvimento da questão dentro de uma perspectiva que não se apresenta como suficiente para compreender o fenômeno e tampouco capaz de responder às necessidades educativas das crianças. (Oliveira & Lacerda, 2018, p. 799).

No caso do TDAH, a situação é semelhante à da dislexia. A justificativa do PL 552/2019³⁰ da Assembleia Legislativa da Paraíba que instituiu o programa de diagnóstico, esclarecimento, tratamento e acompanhamento do TDAH nas escolas particulares de ensino aponta as características da criança com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e sua etiologia orgânica, também utilizando concepções medicalizantes, como mostra a citação a seguir:

O baixo rendimento escolar, desinteresse, notas baixas, comportamento arredo e dificuldade de adaptação ao ambiente escolar são problemas recorrentes das crianças portadoras do TDAH.

Pouca paciência para estudar e fazer os deveres, agitação, inquietude e uma capacidade incrível de fazer milhões de coisas ao mesmo tempo. *E quase nenhuma delas associada à aula* [grifo nosso].

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH – ocorre como resultado de uma *disfunção neurológica no córtex pré-frontal* [grifo nosso] (parte do cérebro responsável por manter e produzir concentração). Quando pessoas que têm TDAH tentam se concentrar, a atividade do córtex pré-frontal diminui, ao invés de aumentar, como ocorre no caso de pessoas que não têm o distúrbio.

Além de origens orgânicas para explicarem a etiologia do TDAH, faz-se uso de porcentagens de estudos não especificados e de amostras desconhecidas. A justificativa do PL 292/2008³¹ da Assembleia Legislativa de São Paulo que buscou criar o "Programa de Diagnóstico de TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade" na rede de escolas públicas do Estado, é um texto que se repete também na íntegra em outras proposições, do mesmo modo que na justificativa do PL 2004/2014³² da Assembleia Legislativa da Paraíba:

Trata-se de um dos transtornos mentais mais freqüentes nas crianças em idade escolar. Estima-se que *10% das crianças na idade pré-escolar e 4-5%* [grifo

³⁰ http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/63030_texto_integral

³¹ <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=793228>

³² http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/42696_texto_integral

nosso] na idade escolar apresentam Hiperatividade. [...] Quando se fala em TDAH não se refere a crianças que têm energia demais. Elas têm *uma doença perfeitamente conhecida pela medicina* [grifo nosso]. O TDAH, não é um problema neuropsiquiátrico que dá apenas nos filhos dos outros. O TDAH não tratado pode ser responsável por enorme frustração dos pais. Uma das angústias experimentadas por eles é que os pacientes diagnosticados com TDAH são freqüentemente rotulados de "problemáticos", "desmotivados", "avoados", "malcriados", "indisciplinados", "irresponsáveis" ou, até mesmo, "pouco inteligentes". O que não é verdade.

Ademais, são desconhecidos os supostos estudos que originaram as porcentagens citadas, já que não há referências, o que resulta em dados divergentes e confusos. A justificativa do PL 278/2018³³ da Assembleia Legislativa do Mato Grosso que dispôs sobre a criação do Programa de Acompanhamento para Alunos portadores de TDAH apresenta o mesmo cenário:

O chamado Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma *doença neuropsiquiátrica que atinge de 3% a 6%* [grifo nosso] das crianças em idade escolar. As crianças são desatentas, não conseguem se concentrar e agem de maneira extremamente impulsiva. Também perdem suas coisas com bastante freqüência.

A justificativa do PL 36/2014³⁴ da Assembleia Legislativa do Acre que pretendeu instituir a Semana Estadual de Informação e Conscientização sobre o TDAH ainda ratifica a não interferência cultural no diagnóstico, como aconteceu anteriormente no caso da dislexia:

Já existem inúmeros estudos em todo o mundo – inclusive no Brasil – demonstrando que a prevalência do TDAH é semelhante em diferentes regiões,

³³ <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20180910142518131000.pdf>

³⁴ https://sapl.al.ac.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2014/4264/4264_texto_integral.pdf

o que indica que *o transtorno não é secundário a fatores culturais* [grifo nosso] (as práticas de determinada sociedade, etc.), o modo como os pais educam os filhos ou resultado de conflitos psicológicos.

Entretanto, divergências aparecem, e o já citado PL 292/2008³⁵ da Assembleia Legislativa de São Paulo registrou: “Sabe-se que as crianças com TDAH têm mais frequentemente antecedentes de *mães que fumavam muito durante a gravidez* [grifo nosso], ou consumiam álcool, drogas ou outros tóxicos”.

O PL 278/2018 do Mato Grosso aponta também:

A identificação do TDAH, apesar da existência do transtorno desde o nascimento, aparece mais facilmente na idade escolar, pois é o período da vida da criança que exige mais concentração e disciplina. Inúmeros meninos e meninas têm o problema e terminam, especialmente por influência de seus familiares, não se tratando.

Porém, ao atingirem a fase adulta podem sofrer sérias conseqüências, como uso de drogas ou dificuldades nos relacionamentos pessoais e profissionais. O TDAH, segundo os profissionais de saúde, tem *causas genéticas e influência do meio* [grifo nosso]. Entre as causas físicas, destaca-se o mal funcionamento dos transmissores dopamina e noradrelina, que atuam abaixo do normal. Já, entre os fatores do meio, contribui para o aparecimento do problema um ambiente familiar que não impõe restrições e limites à criança.

É possível reconhecer diversas contradições nos PLs citados mesmo dentre aqueles que defendem posicionamentos similares. Assim, há ou não influência do meio quando se fala do TDAH? O transtorno atinge exatamente quantas crianças? Tais divergências nas justificativas demonstram uma fragilidade no embasamento que referenda e no que se defende nessas propostas e mesmo assim alguns PLs não só foram apresentados, mas transformados em normas jurídicas.

³⁵ <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=793228>

As unidades de registro encontradas nos PLs sobre TDAH acompanham o caso da dislexia, apresentando palavras como “transtorno neurobiológico”, “genético”, “doença neuropsiquiátrica”, “Associação Brasileira do Déficit de Atenção”. A etiologia do TDAH segue tendo como hipóteses as alterações genéticas; entretanto, os genes candidatos mais estudados aqui são DRD4 e ADRA2A. Dentre os resultados encontrados, os artigos ainda ressaltam o desconhecimento sobre os aspectos que influenciam o surgimento dos sintomas e quais são exatamente os genes suscetíveis ao transtorno e a dimensão dessa suscetibilidade (Rodrigues, 2013). Por outro lado, foi encontrado também estudo do gene DRD4 na etiologia do autismo, apesar de serem sintomatologias totalmente diferentes (Wehmuth, 2016).

Em relação aos sintomas apresentados no TDAH, a questão preponderante é a dificuldade de atenção, memória e comportamento e também existe uma ênfase significativa na indicação de uso de medicamentos, como o metilfenidato, popularmente conhecido como Ritalina no tratamento do transtorno. Medicação para crianças e adolescentes, do mesmo modo que diagnosticá-las com algum transtorno psiquiátrico é um fato recente, com crescimento a partir de 1980 (Whitaker, 2017; Santana, 2016).

Nessa perspectiva do desequilíbrio químico, pesquisadoras/es defendem que pessoas com TDAH têm um sistema dopaminérgico que não é ativado devidamente. O metilfenidato, pertencente ao grupo das anfetaminas, quando utilizado aumenta a recepção de dopamina na fenda sináptica, supostamente regulando a carência do neurotransmissor no cérebro (Santana, 2016).

O metilfenidato foi inserido no mercado em 1956 para o tratamento inicial de narcolepsia e aos poucos prescritos no campo psiquiátrico para o TDAH, principalmente em 1961 quando aprovou-se o uso em crianças pela Administração Federal de Alimentos e Medicamentos (FDA) e nos anos 1970 em diante com o lançamento do DSM-III (Whitaker, 2017).

A associação entre os laboratórios farmacêuticos com o Congresso estadunidense para que o transtorno fosse inserido enquanto deficiência e assegurado pela Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência, fizeram também com que mais professoras/es aprendessem a identificar os sintomas, mais crianças tivessem um diagnóstico e consumissem o composto. Hoje, as crianças estadunidenses utilizam três vezes mais doses de estimulantes do que as demais crianças do mundo, quando analisadas conjuntamente (Whitaker, 2017).

Os resultados relatados com o uso do metilfenidato são que as crianças e adolescentes ficam mais calmos, concentrados em suas atividades, especialmente em atividades escolares, e menos propensos a interagirem com outros na sala de aula. Entretanto, vários efeitos colaterais são relatados até mesmo na bula do medicamento, como de perda de apetite, inibição do crescimento, letargia, embotamento afetivo, oscilações de humor, alucinações etc. A longo prazo, um estudo com ratos expostos prolongadamente à substância indicou uma capacidade reduzida do organismo em sentir prazer, já que a dopamina é o sistema recompensatório no cérebro e o medicamento dessensibilizaria o funcionamento das vias dopaminérgicas (Carlezon, 2003 citado por Whitaker, 2017).

Entende-se que as concepções usadas nas justificativas dos Projetos de Lei, tanto sobre a dislexia quanto o TDAH, provieram de estudos da etiologia dos transtornos e que são concepções medicalizantes, a partir do momento em que os PLs anulam quaisquer influências culturais e sociais nessas visões, pregando um biologicismo no intuito de formular leis e políticas públicas individualizantes.

Leher (2013, p. 273) pontua que “a medicalização se nutre da biologização do social”, encontra nas pesquisas o embasamento para o “fetiche científico” (p. 274) e reflete no ambiente escolar o movimento gerado pela indústria farmacêutica e pelo Estado, tendo como pano de fundo o contexto neoliberal que desconsidera qualquer direito social e que estimula a individualização e culpabilização do sujeito pelo seu sucesso ou fracasso. É necessário destacar, inclusive, que o uso do metilfenidato apenas propagou-se por modificações complexas nos sistemas escolares a partir da década de 1990 nessa ascensão do modelo socioeconômico neoliberal. Na segunda seção será abordado mais detalhadamente como as propostas dos PLs atendem às mudanças pedagógicas ocorridas nas escolas e a relação com o neoliberalismo.

O discurso biologicista, proveniente do saber/poder médico e psiquiátrico que embasa a medicalização da educação, nega os aspectos sócio-históricos que nos constituem para buscar respostas orgânicas inatas. Constrói-se uma caçada a qualquer atitude humana que seja entendida como inadequada, intensa demais ou sutil demais, aguda demais, prolongada demais...

Caliman (2009) aponta a indissociação entre a ciência, a biologia e a moral hegemônica daquele período e que fatores políticos, econômicos e éticos participam da criação de qualquer diagnóstico psiquiátrico. Ou seja, mesmo buscando esse sujeito

universal e explicado biologicamente por uma ciência supostamente neutra, sem interferências culturais, como alguns PLs fizeram questão de ressaltar, o caráter social, ideológico e moral irrompe respondendo a que e a quem serve o pretenso discurso de neutralidade tão difundido.

O diagnóstico do TDAH nasceu, se desenvolveu e se fortaleceu no cerne de uma economia na qual o indivíduo bem-sucedido, produtivo e feliz é o autogestor atento, consciente, racional e prudente. Nesta economia, não há limites para as exigências de atenção. (Caliman, 2009, p. 143).

Além da base econômica, outras questões aparecem para se contrapor ao discurso medicalizante, como por exemplo, quais as condições materiais e concretas das crianças e adolescentes diagnosticados, como foram/estão seus processos de escolarização e as políticas educacionais vigentes (Santana & Gonçalves, 2018; Smith, 2014).

Um grande questionamento a ser feito é se a maior concentração em uma atividade faz com que haja maior aprendizado e desenvolvimento de vocabulário, de leitura, escrita, raciocínio lógico, entre outros. Para que a aprendizagem ocorra é necessário não somente o desenvolvimento da atenção, mas de diversas outras funções psicológicas superiores e medicalizar no ambiente escolar é justamente transformar as dificuldades no processo de escolarização em transtornos psíquicos. Deslocar processos escolares e questões educativas para uma seara médica (Santana & Gonçalves, 2018).

Portanto, a discussão sobre a etiologia de algum transtorno psiquiátrico recai sobre indefinições e causas plurais. Entretanto, se cientificamente isso é entendido, fora do campo acadêmico não o é. Os exemplos das justificativas dos PLs citados demonstram que tais estudos que indicam **hipóteses** são vistos enquanto **certezas**. E disseminar uma possibilidade como dado irrefutável por ser uma justificativa biológica e científica quando os próprios artigos escrevem que ainda se necessitam de mais estudos, que não é possível afirmar com veemência a etiologia da dislexia e do TDAH, é ilegítimo e contraproducente. Mas encontra coro nas Associações, na mídia, no *marketing* e propaganda e em tantas outras instituições sociais que propagam discursos e ações medicalizantes.

4.2- Propostas apresentadas nos Projetos de Lei

O segundo nó elaborado no NVivo a partir das unidades de contexto e que possibilitou o seguinte eixo de análise diz respeito aos Projetos de Lei e as propostas apresentadas pelos legisladores em determinadas proposições legislativas. Dentre 159 PLs, cerca de 80 tratavam-se de implantar nas escolas públicas e particulares de ensino programas de diagnóstico, esclarecimentos, tratamento e acompanhamento do TDAH e/ou da dislexia. Alguns PLs direcionavam tal tarefa para o Poder Executivo, outros para a Secretária Estadual de Saúde e a Secretaria Estadual de Educação; nos casos dos PLs federais ficavam a cargo do Ministério da Educação e da Saúde e outros apontavam o Estado/Poder Público o responsável por promover tais atividades.

69 PLs almejavam a capacitação de diretores, professoras e professores, pedagogos e demais servidores da rede pública, tendo em vista a identificação de sinais de dislexia e/ou TDAH, realizando uma articulação com equipes multidisciplinares, tais como psicólogas/os, fonoaudiólogos, psiquiatras etc.

As comunidades e principalmente os pais dos alunos matriculados nas escolas também eram um foco dos Projetos de Lei por meio da promoção de debates, cursos, palestras e treinamentos voltados para a identificação da dislexia e/ou TDAH, o que foi mencionado em 50 PLs. Vemos um exemplo disso no PL 167/2015³⁶ da Assembleia Legislativa do Acre que aspirava autorizar o Poder Executivo a implantar nas escolas públicas e particulares do Estado programas de diagnóstico, esclarecimentos, tratamentos e acompanhamento do TDAH.

Art. 3º- Os Programas terão como finalidade:

I - Conscientização e fornecimento de informações sobre o TDAH aos familiares do aluno que for diagnosticado com o referido transtorno, através de palestras ministradas por especialistas no assunto, apresentação de estudos e pesquisas na área, divulgação com cartazes, folders, cartilhas, divulgando as principais formas de identificar e tratar a doença.

II - Em caso de detecção de TDAH em algum aluno, o responsável pela Unidade Escolar respectiva, deverá solicitar imediatamente a presença do responsável pelo aluno à Escola para comunicação da avaliação positiva pela equipe técnica

³⁶ https://sapl.al.ac.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2015/5126/5126_texto_integral.pdf

mencionada no artigo 2º, fornecendo todas as orientações sobre o tratamento a ser feito e o local onde o mesmo deverá ser realizado.

Geralmente, tais ações fazem parte do que classificam como dia ou semana da dislexia e/ou TDAH, como aponta o PL 2598/2017³⁷ da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro que buscava instituir a Semana de Conscientização e Informação sobre a Dislexia e transtornos de aprendizagem:

Art. 1.º Institui a Semana de Conscientização e Informação sobre a Dislexia e Transtornos de Aprendizagem no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

I - A Semana de Conscientização e Informação sobre a Dislexia e Transtornos de Aprendizagem tem como objetivo difundir informações sobre o déficit na habilidade cognitiva, conscientizar a sociedade e mostrar a importância do diagnóstico e tratamento precoces.

II – A Semana Estadual de Conscientização e Informação sobre a Dislexia e Transtornos de Aprendizagem poderá ser comemorada com eventos sociais, culturais e educativos.

Parágrafo único. A Semana Estadual de Conscientização e Informação sobre a Dislexia e Transtornos de Aprendizagem passará a fazer parte do Calendário Oficial de Eventos do Estado do Rio de Janeiro e será realizada na semana do dia 16 de novembro, data em que se comemora o Dia Nacional de Atenção à Dislexia, conforme a Lei Federal nº 13.085/2015.

Além da implantação de programas para identificação de diagnóstico, capacitação de professoras/es e comunidade escolar para também identificar sinais dos transtornos e criar o dia e/ou semana para dar visibilidade ao transtorno por meio de ações junto a pais e sociedade, cerca de 61 PLs focaram em apontar que as escolas deveriam prever e prover, na organização de suas classes, flexibilização e adaptações no currículo, em metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação distintos para quem possuir dislexia e/ou TDAH.

³⁷<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/0c5bf5cde95601f903256caa0023131b/06da1cb25f744d9e832580fa006dd3d2?OpenDocument&Highlight=0,dislexia>

Como explicitado no PL 178/2018³⁸ da Assembleia Legislativa do Mato Grosso do Sul, esses atendimentos escolares especializados são uma forma de apoio dentro da sala de aula para aqueles diagnosticados:

Art. 2º Entende-se por Atendimento Escolar Especializado o processo educacional definido por proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais especiais, visando apoiar, complementar, suplementar *e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns* [grifo nosso], em consonância com a sintomatologia do distúrbio, de modo a proporcionar educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades especiais através de adequação curricular e um plano de estudo, em todas as etapas do ensino fundamental e médio, garantindo, à pessoa portadora de TDAH, TDO , DPAC e Dislexia.

Portanto, os atendimentos escolares especializados passam tanto por mudanças de metodologias de ensino, de recursos didáticos, flexibilização de tempo de prova, realização de provas orais, permissão para gravação de aulas, uso de calculadora, uso de computador para trabalhos escritos, quanto por mudanças na organização das carteiras em sala de aula, como cita o PL 559/2019³⁹ da Assembleia Legislativa do Espírito Santo que almejava obrigar as Escolas Públicas e Privadas, no âmbito do Estado do Espírito Santo a disponibilizar cadeiras em locais determinados aos portadores de TDAH. Inclusive, o referido PL transformou-se na Lei nº 11.076/2019⁴⁰:

Art. 1º As unidades escolares públicas e privadas, no âmbito do Estado do Espírito Santo, ficam obrigadas a disponibilizar em suas salas de aula, assentos na primeira fila aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH *assegurando seu posicionamento afastado de janelas, cartazes e outros elementos possíveis potenciais de distração* [grifo nosso].

³⁸ <http://sgpl.consulta.al.ms.gov.br/sgpl-publico/#!/linha-tempo?idProposicao=69941>

³⁹ <http://www3.al.es.gov.br/Sistema/Protocolo/Processo2/Digital.aspx?id=77594&arquivo=Arquivo/Documents/PL/77594-111106297309072019-assinado.pdf#P77594>

⁴⁰ <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4629#p:9/e:4629>

Por fim, foram identificados cerca de 9 PLs, todos estaduais, que explicitamente traziam em suas proposições a disponibilização, por órgãos públicos, de medicamentos associados ao tratamento do TDAH, um movimento identificado ainda de forma tímida se levarmos em consideração a quantidade de PLs analisados, porém, não menos preocupante. Dos nove PLs, o PLO 01/2008⁴¹ da Assembleia Legislativa do Piauí, que almejava incluir na relação de medicamentos especiais com distribuição gratuita pelo Estado o tratamento de TDAH, foi transformado em norma jurídica.

É possível notar que os resultados encontrados na pesquisa corroboraram com o estudo realizado pelo Conselho Federal de Psicologia (2012) já citado anteriormente, principalmente em relação às proposições legislativas e o modo como foram agrupadas para a análise. Outro estudo que obteve resultados semelhantes foi o de Oliveira e Souza (2013) que realizaram um levantamento de PLs sobre dislexia e/ou TDAH no período de 2003 a 2010 na Câmara e Senado Federais, na Assembleia Legislativa de São Paulo e na Câmara Municipal de São Paulo. Os autores encontraram 18 PLs e compilados em: propostas de implantação de programas de diagnóstico e tratamento; criação de programas de apoio a pessoas diagnosticadas; concepções acerca da dislexia e criação do Dia Nacional de Atenção e, por fim, proposta de modificação do exame da Carteira Nacional de Habilitação (CNH) para incluir o exame de identificação do TDAH em motociclistas (Oliveira & Souza, 2013).

No estudo, os pesquisadores também se depararam com concepções organicistas e medicalizantes da dislexia e TDAH e ressaltaram que os PLs não explicitavam o momento e as condições ideais para a realização do diagnóstico, especialmente quando eram citadas crianças e adolescentes e processos de aquisição de leitura, escrita e atenção voluntária. Além disso, relataram os erros gramaticais encontrados nas proposições, algo também evidenciado nesta dissertação, e o quanto muitos PLs são traduções de projetos estadunidenses disponibilizados pelas Associações de dislexia e TDAH. Há mobilização com o intuito de preservar interesses, veicular os transtornos e, consequentemente, identificar, diagnosticar e tratar crianças e adolescentes que apresentarem os sintomas e ainda manter os vínculos com a indústria farmacêutica (Oliveira & Souza, 2013).

Observamos nos Projetos de Lei a presença massiva da inserção de equipes multidisciplinares, como médicas/os, psicólogas/os e fonoaudiólogas/os nas escolas para o acompanhamento e tratamento das crianças e adolescentes e para capacitação de

⁴¹ https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2008/5349/5349_texto_integral.pdf

educadores que auxiliariam nesse pré-diagnóstico dos transtornos. Tais propostas presentes nos PLs indicam o esvaziamento do olhar para as políticas sociais, perpetuando ações que desconsideram a existência de políticas de saúde provenientes do Sistema Único de Saúde (SUS) e de interlocuções com demais dispositivos sociais, como o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), por exemplo, com o foco em ações de individualização de processos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Oliveira e Souza (2013), inclusive, apontam que não encontraram PLs com propostas de melhorias “da qualidade do processo de alfabetização de estudantes nas séries iniciais” (p.212), o que demonstra a perpetuação de interesses e de concepções medicalizantes ao se formular certas proposições e não outras. Existe também um afastamento entre o que é proposto nas Casas Legislativas e as produções acadêmicas de várias áreas como Psicologia, Pedagogia e Medicina que questionam as concepções sobre os transtornos, o modo como a existência é transformada em doença, o esvaziamento de discussões políticas, econômicas, culturais como fatores que influenciam cotidianamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento, como abordado na seção 4.1. Tais áreas também questionam a assunção, pela escola e pelas professoras, do saber e do laudo médico sobre as demandas escolares e às dificuldades de crianças no processo de escolarização, em detrimento de suas funções pedagógicas e educativas e de seu conhecimento sobre as especificidades e características dos alunos.

Ademais, com exceção dos PLs acerca da distribuição de medicamentos para o TDAH, todos os outros Projetos propuseram ações ou alterações em uma instituição primordial: a escolar e, assim, “As intervenções nas escolas, supostamente amparadas na ciência e na tecnologia, sobretudo nesta última, são acionadas para empreender o que os gestores das organizações que assessoram a educação poderiam denominar de uma ‘reengenharia do social’” (Leher, 2013, p. 272).

A partir da década de 1990, mudanças significativas ocorreram no Brasil, para além do fim da ditadura militar, em um movimento que já se estendia para a América Latina e que ansiava por uma reordenação política e econômica. Para isso, reformas no campo administrativo, previdenciário, trabalhista e monetário foram pautadas com o objetivo principal de reduzir gastos públicos, de estabilizar a economia do país e de aumentar as privatizações, estreitando laços no domínio público-privado e estabelecendo o neoliberalismo definitivamente (Saviani, 2018).

Tais mudanças acontecem também no âmbito educacional, atreladas à ascensão desse neoliberalismo enquanto sistema hegemônico. Foram compreendidas por Saviani (2018) como uma forma de neoconservadorismo, com interesses em índices, objetivos, reparação do fluxo escolar, modificações pedagógicas e sob o imperativo de atingir metas de avaliação, ou seja, alterações que impactam na organização estrutural, nas perspectivas de ensino e aprendizagem e nas salas de aula (Leher, 2013).

A comodificação⁴², ou mercantilização da educação, esse ato de transformar em mercadoria aquilo que não é dessa ordem, incluindo instituições sociais que não são comerciais ou não têm por finalidade o lucro, padecem da incorporação de discursos e ações próprias do mercado, o que trouxe impactos profundos ao sistema educacional (Beck & Cunha, 2017).

A incorporação das tecnologias da informação (TIC) e comunicação nas escolas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 é um exemplo da comodificação. Essas tecnologias aparecem como ferramentas pedagógicas e causas de aumento da escolaridade, diminuição da diferença série e idade e ampliação da oferta de cursos à distância, o que aumentaria o acesso à educação por supostamente fomentar mais espaços de formação (Santos, 2015).

Isso pode ser o reflexo de um dos conjuntos de forças que influenciam a elaboração das políticas públicas para a educação. Se há necessidade de atendimento às demandas do mercado de trabalho por formação de mão de obra capacitada para lidar com setores informatizados e a escola é compreendida por este mercado como espaço de formação desta mão de obra, é pertinente que o discurso do PNE 2014-2024 apresente a democratização do acesso à formação através das tecnologias: amplia-se a oferta de ensino e aprende-se a utilizar os aparatos tecnológicos. (Santos, 2015, pp. 47-48).

Em outras palavras, a escola se transforma em mercadoria oferecida aos seus consumidores, e não mais estudantes, a tecnologização que, por sua vez, teria a função de qualificá-los para o trabalho, pelo qual seriam alocados sem vislumbrar diversos sentidos do processo educacional, como a sua formação enquanto sujeitos, sua aprendizagem e

⁴² Termo cunhado pelo linguista Norman Fairclough, mas já desenvolvido anteriormente por Marx e Engels no Manifesto Comunista de 1948 (Beck & Cunha, 2017).

desenvolvimento, subjetividade e seu pensamento crítico (Santos, 2015). Portanto, há uma transformação da educação brasileira amparada pelo viés da tecnologia e desempenhada por fundações empresariais consideradas neofilantrópicas, por organizações do terceiro setor, instituições corporativistas, entre outros.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador de monitoramento da qualidade da educação brasileira contabilizado tanto pela porcentagem de rendimento escolar quando pelas médias de desempenho nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As metas determinadas pelo IDEB possuem diferenciações entre escolas e redes de ensino; entretanto, o objetivo de atingir 6,0 pontos, pontuação equivalente ao sistema de educação de países desenvolvidos⁴³, é universal (Leher, 2013; Saviani, 2018).

Souza, Ritcher e Silva (2020) discutiram a respeito das chamadas políticas de avaliação externa realizadas pelo Inep, como a Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e concluíram que construir políticas educacionais a partir do resultado de avaliações quantitativas ignora totalmente os contextos que configuram o processo pedagógico e as próprias políticas públicas neoliberais que reduzem investimentos na área educacional.

Nesse modelo, se a escola não atinge o resultado estipulado pelo IDEB, o motivo recai sobre as/os estudantes, por meio de rótulos, diagnósticos para justificar tal fracasso individual e, ao mesmo tempo, responsabilizam-se a direção e as/os professoras/es que não garantiram o aprendizado ou que não tiveram o preparo para identificar previamente as dificuldades das/os estudantes e para encaminhá-las/os a profissionais de saúde.

A política de culpabilização gera frustrações, cobranças, deturpa o sentido do aprendizado, afinal, o que interessa é que as/os estudantes supram as metas estipuladas, independentemente se compreendem o que estão vivenciando ou não. A culpabilização, inclusive, movimenta o mercado econômico já que, se os resultados das avaliações forem abaixo do esperado, tem-se a justificativa para os tratamentos individuais, até mesmo medicamentosos (Souza, Ritcher, & Silva, 2020).

A própria ideia do que significa a educação é remodelada e deixa de ter como base a aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos historicamente constituídos que, ao

⁴³ O valor estipulado de 6,0 foi fundamentado na média dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização econômica composta por 35 países criada em 1961 para impulsionar o desenvolvimento econômico, financeiro, social etc. O Ministério da Educação (MEC) tem parceria com a OCDE a fim de fomentar políticas públicas de educação (Souza, Ritcher, & Silva, 2020).

conhecerem a sua realidade são transformados e podem também transformá-la. Ensinar, como tão bem escreve Paulo Freire (2020) em *Pedagogia da Autonomia*, não seria mais sobre pesquisa, criticidade, aceitação do novo, liberdade, escuta, reflexão crítica da prática e entendimento de que a educação é ideológica. A educação, nos moldes neoliberais, torna-se um amontoado de funções para o/a professor/a gerir, entre elas supostas questões de saúde das crianças e adolescentes que não aprendem e que interferem no objetivo final de atingir os índices, de obter os resultados estipulados pelas políticas educacionais brasileiras.

Portanto, a fim de implementar tais ações voltadas para as competências, para o resultado e avaliação, ocorreram afastamentos significativos do conhecimento científico e cultural, do olhar para o ensino, para a realidade concreta e material em que a escola se constitui e para as desigualdades sociais que permeiam o desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes. As dificuldades no processo de escolarização não são entendidas enquanto parte de uma problemática social e educacional, mas como uma demanda capaz de ser resolvida por meio de providências individuais e operacionais que nada interferirão na conquista das metas do IDEB (Leher, 2013; Souza, Ritcher, & Silva, 2020).

Não há discussões a respeito da infraestrutura das escolas, da formação inicial e continuada de docentes, da remuneração ofertada às professoras e aos professores e demais membros do processo educacional, do cotidiano escolar e seus desafios, das diferentes realidades vivenciadas pelas/os estudantes. O que se torna valorizado é a aptidão (considerada inata) para o aprendizado que, caso não ocorra como o esperado, encontra à sua espera respostas biológicas de prontidão para serem acionadas e até tratamentos medicamentosos recomendados. Neste sentido, como bem escreve Leher, “A pedagogia tecnicista, calibrada pela teoria do capital humano, prevalecente no período da ditadura empresarial-militar, acrescida da compreensão dos gastos com a educação pública, aprofundaram o *apartheid* educacional das classes trabalhadoras” (2013, p. 282).

Com a redemocratização, o Brasil retomou ideologias neoliberais e individualistas que, somadas à avaliação quantitativa das competências e a ideia de preparar as pessoas para o mercado tão competitivo de trabalho, atinge as instituições escolares com tais contrarreformas. A noção da “natureza humana” associada ao pensamento neoliberal se mantém presente para, inclusive, justificar a separação da mão de obra, de quem seria o trabalhador de atividades simples, complexas e quem faria a gestão e planejamento de trabalhos de alto escalão (Leher, 2013).

Essa própria lógica de avaliação e segregação já havia sido utilizadas a partir da razão psicométrica, pelos testes psicológicos e por testes de Quociente de Inteligência (QI) que também retomam sua força nesse período. Em outras palavras, há uma construção de políticas baseadas na discriminação das diferentes naturezas humanas, mas pela justificativa de se tratar das liberdades e competências puramente individuais e meritocráticas dos indivíduos (Leher, 2013). Patto já havia feito essa denúncia ao trazer o mito da neutralidade científica, do qual a Psicologia não escapou, pois “Nas sociedades capitalistas industriais oitocentistas, atravessadas por conflitos de classes, ela vem para dizer quem são os normais e os mais aptos e, assim, repor a ilusão de igualdade em sociedades congenitamente desiguais” (2007, p. 4).

Braunstein (2015) inclusive aponta o caráter mediador que as escolas brasileiras tiveram ao servir aos interesses hegemônicos da monarquia portuguesa e da lógica religiosa católica apostólica romana. Mesmo diante de mudanças de sistemas políticos e econômicos no regime republicano, a escola se mantém legitimando a meritocracia, a patologização e desenvolvendo essa estrutura elitista e vulnerável às minorias a fim de preservar o sistema econômico capitalista.

Nesse contexto, entende-se que as propostas dos PLs atendem às mudanças pedagógicas ocorridas nas escolas e possuem forte relação com a medicalização da educação e com o sistema neoliberal. A busca pela identificação e diagnóstico da dislexia e do TDAH, a capacitação de diretoras/es e professoras/es para saberem diagnosticar previamente e realizar os encaminhamentos para as equipes multiprofissionais, a promoção de debates nas escolas, a adaptação no currículo e na metodologia de ensino e os atendimentos escolares especializados são ações voltadas para a biologização das/os estudantes e para responsabilização delas/es por suas dificuldades no processo de escolarização, sem haver uma discussão contextualizada e aprofundada acerca da complexidade do processo de escolarização e do campo educativo.

Se os parâmetros de avaliação educacionais são quantitativos e medidos pelas competências, cabe a cada um atingir tais metas e se isso não acontece, que essa pessoa trate do que há de errado consigo, pois não só já existem respostas como existem profissionais da educação atentos/os aos sintomas e há tratamentos, até medicamentosos. É o sistema neoliberal agindo e esvaziando qualquer pauta que venha a adicionar fatores políticos, econômicos, culturais e sociais a essa problemática. A medicalização da vida e

da educação é uma das vertentes que agem dentro desse sistema social, político e econômico.

Assim como as políticas de avaliação externa pretensamente buscam incluir, ampliar o acesso e a permanência de estudantes, as propostas dos PLs também discursam visando o aumento do conhecimento dos transtornos, maior identificação para que as crianças e adolescentes se reconheçam no diagnóstico e sejam incluídos na escola a partir dele. Entretanto, o processo mais camufla processos de exclusão e individualização do que o contrário.

A busca pela aprovação de Projetos de Lei que tratam dos dias comemorativos reproduz esse modelo de publicizar os transtornos não só para a escola, mas também para pais, familiares e comunidade em geral. Quanto mais publicidade, mais as pessoas se identificam com esses transtornos, se autodiagnosticam, mais a escola é invadida por profissionais da saúde ligadas/os às Associações Brasileiras de Dislexia e TDAH, diagnósticos medicalizantes e excludentes são produzidos e mais medicamentos são consumidos.

Deixam-se de ser pautados ou questionados quaisquer outros fatores para as dificuldades no processo de escolarização ou o fracasso escolar e sequer há preocupação de legisladores acerca do impacto que a aprovação de PLs desse caráter teria no crescimento progressivo de diagnósticos psiquiátricos ou do consumo exponencial de psicotrópicos; vemos que “Os autores dos PLs brasileiros parecem pouco se preocupar com os malefícios que isso poderia provocar tanto para a saúde quanto para a constituição subjetiva de crianças e adolescentes” (Cruz et al., 2014, p. 223).

Importante apontar que, dos 159 PLs analisados, três destoaram do discurso hegemônico medicalizante: o PL 3588/2017⁴⁴ da Assembleia Legislativa do RJ submetido pelo Deputado Figueiredo do Partido Republicano da Ordem Social (PROS) que buscava alterar o anexo da Lei nº 5.645, de 06 de janeiro de 2010, instituindo no Calendário Oficial de Eventos do Estado do Rio de Janeiro a Campanha Estadual de Conscientização sobre o Consumo do Medicamento “Ritalina” ou “Pílula da Inteligência”; o PL 979/2017⁴⁵ da Assembleia Legislativa de SP submetido pela Deputada Marta Costa do Partido Social Democrático (PSD) que almejava instituir a Campanha Estadual de Conscientização sobre o consumo do medicamento “Ritalina” ou “Pílula da

⁴⁴<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/0c5bf5cde95601f903256caa0023131b/0c9029ed951df5b9832581ca00538f45?OpenDocument&Highlight=0,3588%2F2017>

⁴⁵<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000176031>

Inteligência"; e por fim, o PL 1161/2017⁴⁶ submetido pelo Deputado Carlos Gianazzi do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) que objetivava constituir o "Dia Estadual de Luta contra a Medicalização da Educação"

Dentre os três, o PL 3588/2017 do RJ foi arquivado por fim de legislatura; o PL 979/2017 está tramitando e o PL 1161/2017 transformou-se na Lei 16.081/2015 instituindo o "Dia Estadual de Luta contra a Medicalização da Educação" que será discutido com mais detalhes na linha do tempo adiante. Por mais que os PLs 3588/2017 e o 979/2017 argumentassem a respeito do uso exacerbado da Ritalina, não havia citações acerca do conceito da medicalização e desse fenômeno social. Os PLs abordavam majoritariamente como o uso do medicamento alegava melhorar o desempenho acadêmico. Ainda assim, a justificativa do PL 979/2017 apresentou concepções biologicistas acerca do TDAH, como visualizado:

Os riscos do uso do metilfenidato, mais conhecido como ritalina, muito usado por pessoas saudáveis para a melhoria do desempenho acadêmico [grifo nosso]. De acordo com os organizadores da ação, o metilfenidato (ritalina) é um estimulante do sistema nervoso central. Ele é indicado para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e da narcolepsia. Muitas pessoas o utilizam para melhorar o desempenho acadêmico, mesmo que estudos científicos não comprovem que haja benefícios para essa finalidade [grifo nosso].

[...]

O cloreto de metilfenidato é vendido com retenção de receita para tratamento do transtorno do déficit de atenção de hiperatividade (TDAH), que afeta 5% das crianças e até 3% dos adultos, provocando grande agitação física e dificuldade de concentração. Os pequenos não conseguem ficar sentados, estão constantemente pra lá e pra cá, falam demais, não prestam atenção às aulas. Como consequência do quadro, cresce a taxa de reprovação e o abandono escolar. Nos adultos, o sintoma principal é a inquietude, que traz dificuldade de parar no emprego, impede de relaxar na hora do lazer, implica alto risco de acidentes de carro e uma taxa de divórcios quase duas vezes maior, informa o psiquiatra Paulo Mattos, professor do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse estimulante do sistema nervoso central pertencente ao grupo das anfetaminas

⁴⁶ <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1264690>

bloqueia a recaptação e aumenta a produção de dopamina e noradrenalina, neurotransmissores fundamentais para a atenção, a memória e a regulação de humor. O efeito dura cerca de quatro horas. *Por predisposição genética, que pode ser agravada por fatores como baixo peso ao nascer e abuso de tabaco e álcool na gravidez, pessoas com TDAH têm concentrações mais baixas desses mensageiros químicos, em especial da dopamina, o que é compensado pelo remédio [grifo nosso].*

Portanto, a partir das propostas dos PLs analisadas nesta pesquisa, podemos afirmar que o Estado, por meio de seus sistemas Legislativo e Executivo, legitima o discurso hegemônico, que por sua vez, demonstra ser medicalizante e culpabilizador de sujeitos. As proposições legislativas buscam alterações nos ambientes escolares ou capacitações de profissionais, mudanças que ilustram as próprias modificações nas políticas educacionais brasileiras, perpassadas pelo sistema neoliberal e seu intrínseco funcionamento/olhar mercadológico.

Há PLs, em minoria, que defendem propostas diferentes, como a luta contra a medicalização da vida, contra o uso exacerbado de Ritalina, porém, ainda é um movimento em acanhado desenvolvimento. Um passo importante nessa direção foi a aprovação da Lei 13.935/19, que dispôs sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, que também será citada posteriormente na linha do tempo, e que pode proporcionar uma atuação crítica ao modelo mercadológico e medicalizante, trazendo os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais para a discussão e enquanto estratégias de ação coletiva para o enfrentamento de patologização da educação.

4.3– Dislexia, TDAH e a inserção nas Políticas destinadas às Pessoas com Deficiência

O terceiro eixo aponta as relações verificadas entre a dislexia, o TDAH e as discussões sobre as pessoas com deficiência encontradas nas unidades de contexto e transformadas em um nó. De 159 PLs, cerca de 30 ressaltavam tal associação. As argumentações dessas proposições legislativas inserem a dislexia e o TDAH no rol de deficiências e evocam várias leis para justificar esse posicionamento, como a Lei

Brasileira de Inclusão, citada no PL 298/2018⁴⁷ da Assembleia Legislativa do Mato Grosso que declarava de interesse estadual a abordagem integral e interdisciplinar das pessoas com transtornos de aprendizagem.

Considerando a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15 (LBI), art. 2, art. 3, art. 4, art. 8, art. 27 e art. 28, onde são consideradas pessoas com deficiência aquelas que apresentam impedimentos a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência também é apresentada nas justificativas expressando a necessidade de um tratamento justo e igualitário para pessoas com deficiência; o Plano Nacional de Educação (PNE) contemplando os chamados transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para garantir o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com o direito do sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços conveniados. Além desses documentos, evoca-se principalmente a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como fez a justificativa do PL Federal 3394/2012⁴⁸, que em sua ementa dispôs sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia na educação básica.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), determina a integração preferencial dos estudantes com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, mas admite que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (art. 58).

O entendimento de que o TDAH e a dislexia são deficiências leva parlamentares a apresentarem Projetos de Lei com outras consideradas deficiências, como propostas de

⁴⁷ <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20181105095006130100.pdf>

⁴⁸ https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01ti1d5l02ai4kcm5xsjb6k2oi3317460.node0?codteor=968781&filename=PL+3394/2012

inclusão de pessoas com TDAH e com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A justificativa do PL 357/2019⁴⁹ da Assembleia Legislativa do Amazonas que dispôs sobre a criação do selo "Empresa Amiga dos Autistas e portadores de TDAH" demonstra tal constatação:

Na contemporaneidade, passou-se a entender que aquelas diferenças (deficiências) não impedem a interação social destas pessoas, apenas fazem necessárias adaptações diversas do meio (em termos estruturais físicos) e da coletividade (entendida como as demais pessoas que não possuem as mesmas diferenças), entendimento este positivado através do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que extingue o instituto da incapacidade absoluta de pessoas com deficiência. Ser e sentir-se incluso é um direito das pessoas com deficiência que implica na própria garantia dos direitos fundamentais (vida digna, educação, trabalho, lazer etc.).

Ressalta-se, na formulação desses PLs, o intuito de construírem políticas públicas de inclusão que acreditam promover o combate à estigmatização de alunas e alunos que apresentem os transtornos, pois assim diminuirão os preconceitos e o *bullying* sofridos por elas/es e promoverão maiores chances de qualificação para o mercado de trabalho e inclusão em sociedade. Todas as justificativas acima assentam-se no discurso do princípio da isonomia em que os desiguais precisam ser tratados de forma desigual e justificando, dessa forma, a educação inclusiva e o atendimento escolar especializado.

O PL 0308.7/2019⁵⁰ da Assembleia Legislativa de Santa Catarina que dispôs sobre a Instituição do Selo "Empresa Amiga dos autistas e portadores de TDAH" é um exemplo de Projeto de Lei focado na inserção no mercado de trabalho de pessoas com autismo e TDAH e que em sua justificativa aponta também o combate ao preconceito gerado pelos transtornos e a promoção da inclusão social:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Estado de Santa Catarina, o Selo "Empresa Amiga dos Autistas e portadores de TDAH", destinado às empresas públicas e privadas que adotem política interna de *inserção no mercado de trabalho*

⁴⁹ <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2019/135609/20190610092408.pdf>

⁵⁰ <http://visualizador.alesc.sc.gov.br/VisualizadorDocumentos/download?idProcesso=MjMyNg>

de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH [grifo nosso], e/ou contribuam com ações e projetos na promoção e defesa dos direitos dessas pessoas.

[...]

Art. 3º Serão consideradas iniciativas empresariais favoráveis à inclusão das pessoas com Autismo e com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH *a reserva de posto de trabalho específicos, a capacitação para o exercício de funções de maior remuneração e a promoção ou patrocínio de eventos culturais dirigidos a este segmento* [grifo nosso], entre outras.

Art. 4º São objetivos desta Lei:

I - *Enaltecer e homenagear os estabelecimentos empresariais* [grifo nosso] que promovam destacadamente a inserção no seu quadro de empregados pessoas com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH; e

II - Difundir a importância da adaptação nas empresas para a inserção dos autistas e TDAH no quadro de funcionários.

Art. 5º A premiação será concedida pelo Governador do Estado, ouvindo a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social (SDS) e o *Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONEDE)* [grifo nosso].

Parágrafo único. A SDS, juntamente com o CONEDE, determinará em regulamento próprio os critérios para a concessão do Selo.

[...]

A proposta busca incentivar e reconhecer aquelas empresas que pregam Responsabilidade Social e buscam afastar o preconceito para com as pessoas com Transtorno do Espectro Autista e TDAH, buscando apresentar informações, serviços, atividades, oportunidades e ajuda *a fim de promover a inclusão social* [grifo nosso] dessas pessoas.

Entretanto, algumas justificativas de PLs almejavam afastar a dislexia e TDAH do escopo das deficiências, apontando para o que chamam de transtorno ou disfunção. Como exemplo, tem-se a justificativa do PL 149/2020⁵¹ da Assembleia Legislativa do Piauí que criava diretrizes para a instituição do Plano de Atenção Educacional Especializado (PAE).

⁵¹ <https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2020/15746/plo-149.pdf>

Embora os referidos transtornos [transtornos específicos da aprendizagem, dentre eles a dislexia] não sejam considerados como deficiência, e, portanto, *fora da legislação específica que rege o tema* [grifo nosso], trata-se de uma disfunção neurológica específica e permanente, que dificulta o aprendizado, necessitando de técnicas eficazes para compreensão global dos conteúdos.

A justificativa do PL 742/2020⁵² da Assembleia Legislativa do Mato Grosso também almejava a criação de um PAE para alunas/os diagnosticados com transtornos específicos de aprendizagem (Dislexia, Disgrafia e Discalculia) nas instituições de ensino e até mesmo ressaltou que o transtorno não se trata de uma deficiência:

Portanto não há como discriminar ou excluir os disléxicos com a justificativa de que dislexia não é uma deficiência, de fato não é, porém, trata-se de uma disfunção neurológica [grifo nosso] específica e permanente, que dificulta o aprendizado, necessitando de técnicas eficazes para compreensão global dos conteúdos. [...] Considerando o direito à igualdade e à inclusão de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem; Considerando o direito a uma vida escolar digna e livre de preconceitos e limitações impostas; Considerando que todo estudante tem o direito fundamental à educação; Considerando que todos têm o direito a um futuro com qualidade de vida, dada a *oportunidade de atingir e manter um nível acadêmico satisfatório de aprendizagem* [grifo nosso]; Considerando que todos possuem características, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; Considerando que os sistemas educacionais devem atender e levar em conta a vasta diversidade existente; Apresento este projeto de lei visando atender e beneficiar a todos que precisam, para apreciação e aprovação do nobres pares desta Casa de Leis.

Enquanto diversos PLs utilizaram das legislações específicas para as pessoas com deficiência para justificarem suas proposições, outros interpretaram que a dislexia e TDAH não conseguiriam ser abarcados nelas, o que novamente demonstra divergências no entendimento e na atuação de assuntos tão complexos. Entretanto, os discursos que

⁵² <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20200817075039130100.pdf>

permearam tanto os PLs que defendiam a dislexia e o TDAH como deficiências – e assim inseridos em Leis e Planos para tal público – quanto aqueles que não compreendiam os transtornos enquanto deficiências, são discursos que tratam do combate à exclusão de pessoas quando não há o diagnóstico, da promoção de campanhas contra o preconceito e *bullying* por serem considerados diferentes dos demais e do quanto o diagnóstico promove a cidadania, o princípio da isonomia e as variadas oportunidades de trabalho no futuro, se houver o tratamento para os transtornos e a reserva de mercado aos diagnosticados.

Caliman (2013) destaca o conceito de biodiagnósticos e de como eles adquirem funções a fim de controlar, classificar e estigmatizar sujeitos, além de produzir bioidentidades (Ortega, 2003), isto é, a construção de novos lugares sociais a partir da definição de um diagnóstico. Assim, todo um novo sistema de direitos e de reconhecimento emerge quando há a percepção de representatividade naquele espaço.

Já Rose (2007) fala em cidadanias biológicas, conceito que sintetiza as ações políticas baseadas nesse pertencimento ou não de sujeitos a determinados transtornos biológicos, em que o diagnóstico proporciona um lugar de definição de identidades e de direitos sociais. Dessa forma, “Logo pensamos nos projetos políticos de cunho eugênico e racista: todos baseados em pressupostos biológicos definidores dos indivíduos e das populações” (Caliman, 2013, p. 112).

Os desdobramentos políticos de um diagnóstico, como o de TDAH, por exemplo, são as formulações de políticas públicas exclusivas para esse grupo, como vimos na seção 4.2 das propostas dos Projetos de Lei, e o entendimento de que apenas com essa condição, biológica e/ou genética, tornam-se sujeitos de direitos e cidadãos.

A representatividade identitária com o diagnóstico permite a explicação de vários sintomas vivenciados, como da desatenção ou das dificuldades no processo de escolarização e ainda forma grupos de pertencimento, em que podem compartilhar os problemas cotidianos e as realizações alcançadas, mesmo que inicialmente tenham sido segregados socialmente e estigmatizados pelo diagnóstico. As já citadas Associações Brasileiras de Dislexia (ABD) e de Déficit de Atenção (ABDA) são exemplos de espaços que promovem tal identificação e sentido de vida àqueles diagnosticados (Caliman, 2013).

Compreende-se que, a partir de um biodiagnóstico, os sujeitos têm acesso a direitos educacionais, trabalhistas, têm visibilidade e proteção social, direitos conquistados pela

via individualizante, como se fora desse espectro não houvesse garantias de cidadania. A luta por direitos atrela-se ao distúrbio/deficiência individual e biológica.

Nessa conjuntura, não há contextualização a respeito da exclusão social ou sequer uma análise social dos responsáveis por esse fenômeno, uma vez que o fracasso é individualizado e capturado principalmente por instituições privadas para ações pontuais e assistencialistas. Boltanski e Chiapello (2009) analisam o conceito de exclusão trazendo justamente essa impossibilidade de nomear responsáveis pela condição de vulnerabilidade e que, diferentemente de um recorte de classes sociais, em que a exploração e a desigualdade do proletariado eram regidas pelos proprietários dos meios de produção, a exclusão não abarcaria apenas o âmbito trabalhista, mas o rompimento do vínculo social e da visibilidade de modo geral.

Pela ideia de exclusão, identificam-se até mesmo grupos de risco por meio de características imputadas àqueles ditos pertencentes, sejam características sociais, físicas ou mentais. A exclusão manifesta-se como um fim determinista, diferentemente do pensamento de que é a estrutura social vigente que mantém o lucro de uma classe em detrimento do prejuízo de outras. Nesse sentido, a exclusão não considera a exploração e por isso consegue relacionar amplamente vulnerabilidade e fracasso com atributos pessoais e de responsabilidade do indivíduo (Boltanski & Chiapello, 2009).

Com a individualização de processos, Leher (2013) ressalta que, no contexto neoliberal, o foco do Estado não está em ações de defesa aos direitos trabalhistas como forma de proteção social, por exemplo, mas em criar bolsas que amenizariam a pobreza extrema sem pautar paralelamente políticas universais e estatais que realmente modificassem a estrutura econômica e social. Nesse sentido, a inclusão social abarcaria políticas focais e assistencialistas que incluiriam essa/e excluída/o, permeada pelas parcerias público-privadas. “Na agenda pós-moderna, as ações contra a exclusão objetivam a reinserção do excluído na democracia, nos interstícios da sociedade civil, sem enfrentar (e sequer problematizar) a ordem social do capital” (Leher, 2013, p. 285).

Formular Projetos de Lei pautando o combate à exclusão social, o tratamento de desiguais de forma desigual – isonomia – e a diminuição do preconceito daqueles que possuem o diagnóstico de dislexia e TDAH e, portanto, incluídos nas políticas sociais destinadas a deficientes é legitimar esse movimento das políticas focais e assistencialistas sem problematizar o contexto político, social, econômico e educacional. As dificuldades no processo de escolarização e as dificuldades comportamentais se mantêm

individualizadas e biologizadas, ao mesmo tempo que se cria um lugar de pertencimento grupal e de luta por direitos para essa população específica.

O já citado PL 0308/2019 que dispôs sobre a Instituição do Selo “Empresa Amiga dos autistas e portadores de TDAH” caracteriza a discussão das políticas focais e assistencialistas associadas às parcerias público-privadas, que buscaria a inclusão desses diagnosticados por meio de vagas exclusivas a eles.

Dentre os objetivos desse PL estão o enaltecimento e as homenagens aos estabelecimentos empresariais, ou seja, não há discussão no PL acerca de melhores condições de salários, de direitos trabalhistas, de aumento de contratações de funcionárias/os, mas de valorização do empresariado que aplica tal ação. Visto que o trabalho no sistema capitalista é a maneira de garantir a sobrevivência humana, mas também de sustentar a desigualdade do próprio sistema político e econômico, no qual permite-se apenas que os já ricos permaneçam nessa posição e os pobres aceitem funções cada vez menos remuneradas, com menos proteções trabalhistas e mais horas de serviço, percebe-se o apelo dos PLs para evocar uma parcela de vagas aos diagnosticados com dislexia e TDAH pela via da deficiência.

Crianças e adolescentes diagnosticados movimentam não só a indústria farmacêutica, o *marketing* e a propaganda, os setores médicos e psiquiátricos. Esses diagnósticos distribuídos de modo torrencial são uma forma de manter o capital humano trabalhando ininterruptamente, afinal, não é por terem um transtorno/deficiência que não poderão trabalhar. Nesse modelo, quanto mais cedo são diagnosticados, mais rápido estarão adaptados para o trabalho futuramente. “Manipulações bioquímicas que fortalecem a estabilidade política, a ordem social e o crescimento econômico são permitidas e até mesmo estimuladas [...]. Manipulações que ameacem a estabilidade e o crescimento econômico são banidas” (Harari, 2015, p. 46).

Dessa forma, o diagnóstico alcança um novo patamar, à medida em que somente a identificação do transtorno e o seu tratamento já não são suficientes. O diagnóstico agora garante cidadania e direitos e o modo como os PLs legitimam essa ideia é pela inserção da dislexia e o TDAH no rol das deficiências. É relevante pontuar que tais propostas apresentadas nos PLs não se igualam à política de ações afirmativas⁵³ – reserva de vagas em concursos e empresas para pardos e negros – projeto necessário de reparação histórica e de combate à desigualdade social, por exemplo.

⁵³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

Enquanto as ações afirmativas foram uma conquista que possibilitaram a inserção de uma grande parcela negra e parda a espaços dignos de formação e de trabalho, a proposta apresentada no PL0308/2019 não questiona a estrutura social, econômica e política, mas perpetua a ideia de cidadania atrelada a um diagnóstico, perenizando a noção das cidadanias biológicas (Rose, 2007).

Além disso, estimula-se um debate complexo sobre como a entrada desses transtornos nas políticas da deficiência impactariam a inserção das pessoas com deficiência (PCDs) física, mental, intelectual ou sensorial no mercado, direitos garantidos pela Lei 8.203/1991⁵⁴, que dispôs sobre os planos de benefícios da Previdência Social, que assegurou a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência, e na própria Lei Brasileira de Inclusão. A indagação remanescente é de como seria possível inserir como deficiências transtornos psiquiátricos que ainda nem tiveram suas existências reconhecidas cientificamente por diversas áreas do saber; pelo contrário, há amplas pesquisas refutando seus discursos hegemônicos, como vimos na seção 4.1.

Outra análise importante acerca da cidadania foi realizada por Casimiro (2011), o qual apontou a maneira como esse conceito transformou-se ao ser apropriado discursivamente pela ideologia neoliberal. A partir da luta popular brasileira pela redemocratização do país no final da década de 1980, a concepção de cidadania vigente tendia a abarcar direitos políticos, sociais e civis; além disso, a mobilização social e o Estado tiveram papel fundamental na garantia de condições para efetivarem-se tais direitos.

Foi um movimento tão forte em torno da ideia de cidadania e direitos sociais que até mesmo os liberais não puderam desconsiderar ou ser oposição e, contrariamente ao esperado, apoderaram-se do conceito a fim de nele realizar uma mudança semântica. Agora, cidadania significaria o dever civil do indivíduo que é, antes de qualquer coisa, consumidor. Não existiriam mais relações sociais politizadas e atores sociais militantes junto a uma causa, mas indivíduos que, se desejassem contribuir com a sociedade, partiriam para um voluntariado, perante uma noção conciliatória de cidadania. E o papel do Estado nesse processo, do mesmo modo, é reformulado, sem pautar transformações fundamentais, radicais, e considerando primordialmente o individual e a competitividade do mercado (Casimiro, 2011).

⁵⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm

É nessa concepção individualista e meritocrática de sociedade que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, é o cidadão consumidor. Os problemas sociais, como a exclusão, desemprego e o aumento da miséria, por exemplo, são transferidos para a esfera individual pela legitimação meritocrática da sociedade (Casimiro, 2011, p. 20).

Os PLs que defendem a inserção da dislexia e do TDAH enquanto deficiências para que os sujeitos com tais transtornos usufruam da uma Educação Especial e tenham direitos a partir dessa vinculação fundamentam-se nessa noção de cidadania. Não se propõem transformações sociais, garantias de direitos trabalhistas, previdenciários, de saúde, mas sim a parceria com as empresas, a criação de reservas de postos de trabalho e de vagas escolares específicas, sempre em uma concepção individualista e meritocrática.

É possível identificar que, inclusive, o conceito de isonomia e equidade, princípio basilar para o Sistema Único de Saúde (SUS), também sofreu uma ressignificação semântica e é constantemente citado nas justificativas dos PLs analisados, como podemos observar pelo PL 140/2017⁵⁵ da Assembleia Legislativa do Goiás que instituiu o atendimento especializado nos concursos públicos e vestibulares para as pessoas com TDAH e dislexia:

Os portadores de dislexia e TDAH possuem prerrogativas legais de atendimento que devem ser observadas por escolas, faculdades, vestibulares e concursos públicos. Pois, mesmo não existindo *ainda* [grifo nosso], uma legislação federal que tutele especificamente o portador de dislexia e TDAH, já existe um compêndio legislativo eficiente na inclusão desses transtornos, que são consideradas pilares inclusivos, pois cuidam de *eliminar qualquer espécie de barreira discriminatória e excludente em obediência ao Princípio Constitucional Isonomia* [grifo nosso] - "Tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades." (Nery Junior, 1999).

⁵⁵https://saba.al.go.leg.br/v1/merged/view/sgpd/public/qnfdX5ggFzQwYL70ilYNtNG8BeWeb_aGKltqU5CqJ8V2ermljOtNiRq6vjQJc5FTV9_gqW1N4Q-aTD3M3lOtLg9QYII6qVX4vzzDR1vFnlo=/pdf/2017001284

Deixa-se de reconhecer os determinantes sociais produtores da desigualdade social, quais fatores a perpetuam em um sistema neoliberal e, a partir desse fundamento refletir sobre ações que garantirão a isonomia, para somente ressaltar a diferença dos indivíduos entre si e quais ações focais e individuais seriam necessárias para a inclusão dos diagnosticados. Percebe-se, portanto, a apropriação do conceito e seu esvaziamento semântico, além da transformação de fatores sociais em individuais – novamente a medicalização da vida aparece atrelada ao sistema político e econômico neoliberal.

A medicalização perpassa principalmente o campo educacional, visto que para terem acesso ao atendimento escolar especializado (AEE), as/os alunas/os precisam apresentar um diagnóstico que justifique esse encaminhamento, diferentemente de ações que contemplassem, de modo efetivo, as mazelas da educação brasileira, como as políticas públicas educacionais, a formação docente, o processo de ensino-aprendizagem, a conjuntura educacional e o percurso escolar das/os estudantes, por exemplo (Silva, 2019).

A inclusão na escola é pensada pela via da saúde de alunas/os, com a ênfase nos diagnósticos e não em fatores educacionais. As próprias formações e capacitações docentes são fundamentadas em lógicas medicalizantes e individualizantes e as ações produzidas nesse espaço escolar refletem justamente as políticas educacionais que, por sua vez, são embasadas em concepções de sujeito a-histórico e biológico.

O acesso a certas práticas na escola é condicionado ao diagnóstico, o que também retoma a discussão da cidadania biológica, dos direitos individuais conquistados enquanto grupo e do reconhecimento identitário proporcionado. Disputar direitos pela via do corpo incorreto neurobiologicamente é esvaziar os elementos sociais, políticos, econômicos e culturais e esvaziar a escola enquanto instituição, que deve realizar sua função educativa e trazer discussões para além do ingresso e permanência de estudantes pela via do diagnóstico.

Cabe também discutirmos a permissão dada pela escola para que a medicina entre por seus portões e imiscua-se nas salas de aula e pátios, pois “A sobreposição dos critérios de saúde no campo da educação faz com que se apaguem os movimentos e as tensões escolares, as falas dos professores, suas expectativas, suas interpretações da realidade escolar [...]” (Silva, 2019, p. 167).

Portanto, compreende-se o quanto a inserção da dislexia e do TDAH nas políticas destinadas às PCDs é um assunto já debatido nas Casas Legislativas, mesmo havendo

divergências se realmente os transtornos seriam ou não deficiências e mesmo com grandes movimentos questionando inclusive a existência desses transtornos.

Percebe-se o quanto utilizam-se de distorções semânticas de conceitos a fim de esvaziá-los e servirem ao contexto neoliberal de individualização e medicalização de sujeitos. Conceitos como os de cidadania, inclusão, isonomia, combate ao preconceito são usados para justificar as proposições legislativas de inserção dos transtornos como deficiências; porém, na realidade perpetuam a exclusão, a naturalização da exploração sem questionar os determinantes sociais da desigualdade tão escancarada em nosso país e presente nas escolas.

4.4 – Linha do tempo – análise do contexto histórico e político

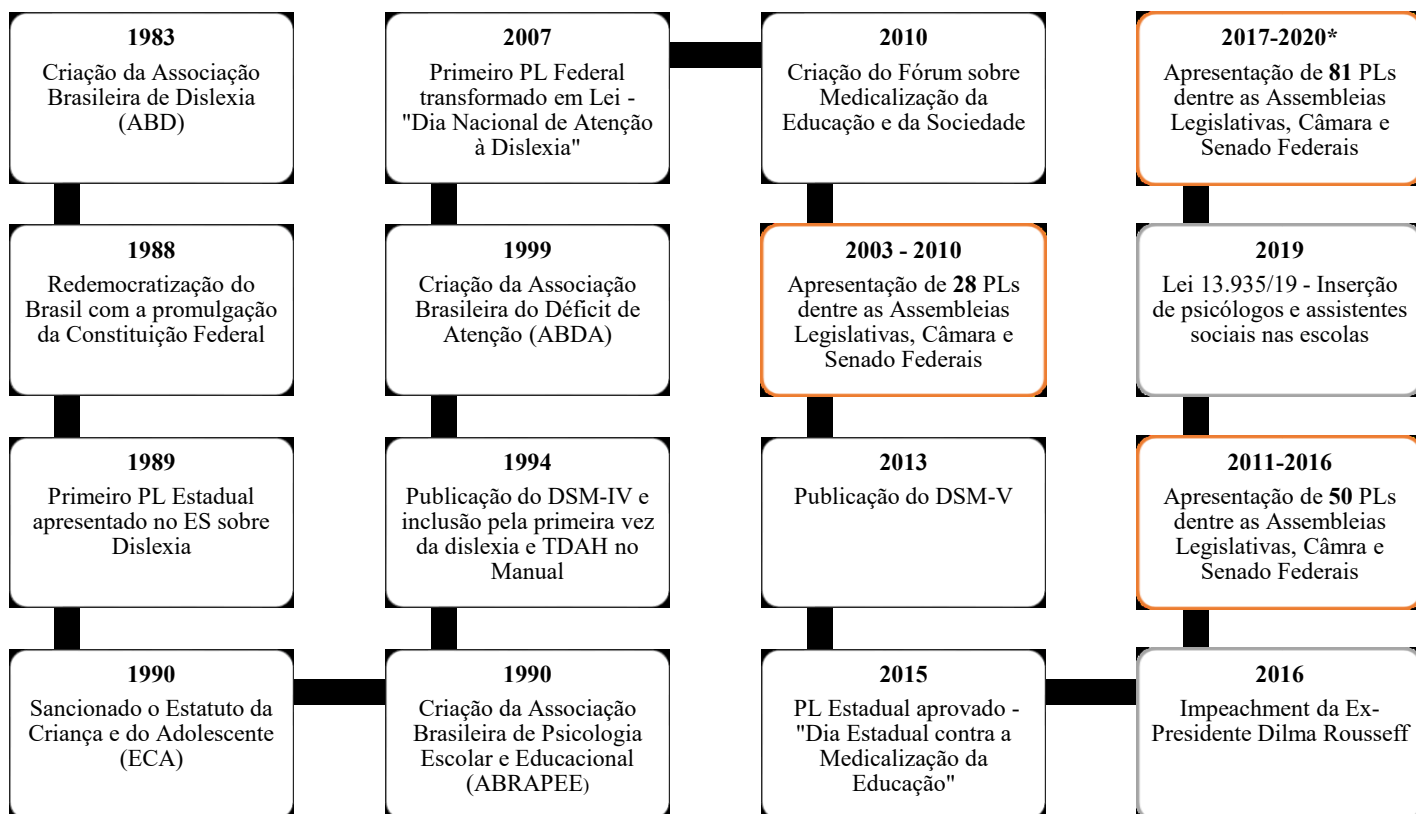
A partir da análise dos Projetos de Lei, faz-se necessário, do mesmo modo, realizar uma análise do contexto histórico e político que permeou a formulação dos PLs, sendo coerente com os autores mencionados no percurso metodológico, como Cellard (2008) e Bardin (2016) que mencionavam a importância do contexto para um maior entendimento do material a ser analisado.

Para auxiliar a visualização desse movimento de produção de PLs, foi construída uma linha do tempo com a descrição de eventos históricos a partir de 1983 que possivelmente influenciaram a formulação dos Projetos, dada a proximidade com a temática da dislexia e do TDAH, de uma intervenção direta no entendimento médico desses supostos transtornos e de um contexto neoliberal que age deliberadamente imputando ao indivíduo e ao seu corpo a causa para problemas de ordens sociais e que gradualmente adentrou-se no sistema político e social brasileiro.

Figura 9

Linha do tempo: Eventos históricos e políticos que permearam a formulação dos Projetos de Lei

Figura 9. Linha do Tempo – Eventos históricos e políticos que permearam a formulação dos PLs



* O término do levantamento do corpus da pesquisa ocorreu em outubro de 2020. Assim, há possibilidades deste número de PLs apresentados ser maior.

Fonte: Elaborado pela autora

Iniciamos em 1983 com a criação da Associação Brasileira de Dislexia e de acordo com as informações provenientes do *site*⁵⁶ da Associação, foi fundada por “um pai” que na década de 1980 contatou a *British Dyslexia Association*. Esse pai trata-se do empresário Jorge Wilson Simeira Jacob, presidente e principal acionista do Grupo Fenícia e das extintas Lojas Arapuã. Ele também foi um dos fundadores do chamado Instituto Liberal (IL), considerado uma *think tank*⁵⁷, criado em 1983 no Rio de Janeiro junto a

⁵⁶ <https://www.dislexia.org.br/quem-somos/>

⁵⁷ Como citado anteriormente, *think tanks* são instituições especializadas em estudar e analisar políticas públicas. Podem também realizar recomendações para os formuladores de políticas.

empresários como Donald Stewart Jr, Winston Ling, Roberto Konder Bornhausen, entre outros. O IL tinha o propósito de promover ideias liberais e neoliberais no Brasil justamente no momento em que o país retomaria seu sistema político democrático perdido desde 1964 e promulgaria uma nova Constituição Federal (Friderichs, 2016).

O Instituto Liberal preconizava a importância de reconduzir as funções do Estado e entendia que os problemas vivenciados tanto no Brasil quanto na América Latina seriam devidos à interferência estatal na seara econômica. A partir disso, produziram-se materiais didáticos, traduziram e publicaram livros de literatura liberal e desenvolveram palestras a fim de vender para as elites brasileiras o neoliberalismo e seu princípio de livre mercado como a solução (Friderichs, 2016).

O IL se define como “produtor de ideias e construtor de influências”, seu objetivo é promover a pesquisa, a produção e a divulgação de bens educacionais e culturais com base nos princípios dos direitos individuais, de governo limitado e representativo, de respeito à propriedade privada, aos contratos e à livre iniciativa. (Friderichs, 2016, pp. 117-118).

As informações a respeito de Jorge Wilson Simeira Jacob como o fundador da Associação Brasileira de Dislexia só foram conseguidas por outra fonte⁵⁸, pois não consta no *site* oficial da ABD o nome do principal ator que criou a entidade e ainda mobilizou outras entidades internacionais para coligar-se à Associação Internacional de Dislexia. Como Bardin (2016) apontava na Análise de Conteúdo, é de suma importância também identificar o que está ausente em um texto e ressaltá-lo, já que as ausências, do mesmo modo, revelam informações ricas sobre o que se pretende transmitir ou até mesmo sobre o que se pretende esconder.

O que está publicado no *site* é que a partir da iniciativa de “um pai” preocupado com as dificuldades de aprendizagem do filho, contata-se a Associação Britânica de Dislexia existente desde 1972, o que inicialmente seria uma forma de adquirir conhecimento sobre o transtorno, possibilitar a troca de informações e difundir a dislexia para a sociedade tendo o suporte das entidades internacionais. Com o maior reconhecimento da Associação Brasileira de Dislexia, os objetivos ampliam-se e em 1988

⁵⁸<https://educamais.com/associacoes-de-dislexia-no-brasil/#:~:text=A%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de%20Dislexia,crian%C3%A7as%20e%20adultos%20com%20dislexia.>

é criado o Centro de Avaliação e Encaminhamento (CAE) para promover o diagnóstico e tratamento especializado e em 1999 começa o processo para coligar a ABD à Associação Internacional de Dislexia, o que se concretizou em 2001.

Atualmente, a ABD é uma associação que promove cursos, palestras, congressos, oferece benefícios a quem se tornar associado, sejam pessoas com dislexia, familiares, professoras e professores, estudantes, instituições de ensino e até mesmo órgãos públicos. A Associação também oferta supervisões a profissionais, além de orientações sobre a dislexia a pais e adultos e envio de materiais de apoio por um profissional especialista da ABD.

Interessante também notar que dentre os objetivos destacados no *site* da ABD está o de estimular as autoridades a legislarem favoravelmente aos disléxicos e a missão descrita pela Associação assemelha-se a diversas propostas de Projetos de Lei apresentados nas Casas Legislativas, como por exemplo “atuar para que os disléxicos e àqueles que têm transtornos de aprendizagem se transformem em cidadãos produtivos, evitando a marginalização dos mesmos, quer da educação formal, quer do mercado de trabalho” bem como “liderar e agir ativamente nas áreas de diagnóstico, pesquisas, cursos e eventos sobre dislexia e transtornos de aprendizagem”⁵⁹.

Assim, não surpreende que em 1989 foi apresentado o primeiro PL Estadual sobre dislexia, como ilustrado na linha do tempo. O PL 206/1989⁶⁰ de autoria do Deputado Estadual do Espírito Santo, Luiz Carlos Santana, na época filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), dispunha sobre a obrigatoriedade de teste para detecção da "Dislexia" em estudantes da primeira série das escolas de 1º Grau da Rede Escolar Estadual. Os testes citados seriam aplicados a todas/os alunas/os da primeira série e as escolas estaduais seriam obrigadas a fornecer os resultados da avaliação aos pais e responsáveis.

Na justificativa do PL, foi citada a dislexia como um distúrbio que prejudicava a linguagem, o raciocínio matemático e a escrita, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi mencionado como entidade internacional que recomendava que fossem aplicados testes na “clientela escolar” para investigar sobre o distúrbio e o texto finalizava apontando que essa seria uma medida de grandes benefícios econômicos, uma vez que o governo não teria custos aumentados para manter estudantes com altas taxas de reprovação. O PL foi protocolado na Secretaria Geral da Mesa, lido em Plenário e

⁵⁹ <https://www.dislexia.org.br/quem-somos/>

⁶⁰ <http://www3.al.es.gov.br/Sistema/Protocolo/Processo2/Digital.aspx?id=19255&arquivo=Arquivo%2fD ocuments%2fPL%2fPL2061989.pdf>

rejeitado na votação da proposição principal na Comissão de Justiça por ser considerado inconstitucional, sendo posteriormente arquivado em maio de 1990.

Na mesma época em que aconteciam os eventos mencionados, o país vivia um de seus grandes momentos de luta e resistência contra a ditadura militar, implementada desde o golpe de 1964, resultando na Constituição Federal (CF) de 1988. Pela própria grandeza do que antecedeu e do que resultou na CF/88, já seria marco suficiente para ser inserido na linha do tempo, entretanto, o enfoque dado será o de apontar como as classes burguesas reagiram na virada da Nova República brasileira.

A Constituição de 1988 sustentou pautas direcionadas à proteção e à garantia de direitos. Ela proporcionou legalmente uma cobertura de saúde universal sem precedentes – o Sistema Único de Saúde (SUS); assegurou o direito de crianças e adolescentes pelo ECA e viabilizou um programa de assistência social que contemplava a proteção básica e especializada a populações em vulnerabilidade, com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Possibilitou a abertura política para que outros atores participassem dessa arena, como movimentos sociais e partidos de oposição que aproveitaram o momento para reivindicar espaços até então negados (Safatle, Junior, & Dunker, 2021; Friderichs, 2016).

Tais recentes medidas democráticas geraram críticas de defensores de uma visão neoliberal, além do receio de empresários de não terem seus interesses contemplados como anteriormente e assim os já citados Institutos Liberais (ILs) surgem enquanto entidades civis para difundir a ideologia neoliberal e para formular políticas públicas pressionando e reivindicando suas pautas para os governos (Gros, 2004; Friderichs, 2016).

Os ILs criticaram a CF/88 porque ela dificultava o progresso e o crescimento por trazer ideias e práticas nacionalistas do direito do trabalho característico do varguismo⁶¹ nos anos 1930, por limitar a livre negociação entre empregador e empregado e impedir a privatização da educação. Para eles, o Estado deveria ter apenas a função de fiscalizar serviços proporcionados por empresas privadas, e não ser o fornecedor e executor de políticas estatais, pois a população não teria a liberdade de escolher livremente o serviço

⁶¹ Getúlio Vargas governou o Brasil durante dois períodos. O primeiro, entre 1930 a 1945, estabeleceu medidas populistas e nacionalistas e também autoritárias a partir de 1937, com o fechamento do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras Municipais. No segundo período, governou de 1951 a 1954 (Neto, 2013).

que gostaria. Além disso, entendiam que o Estado era ineficiente e propício à corrupção (Friderichs, 2016).

Os ILs então passaram a difundir suas ideias de realizar uma reforma no sistema previdenciário e trabalhista, privatizar a saúde, educação, empresas estatais, com a economia baseada no livre mercado e a defesa da propriedade privada apoiada na ideia máxima de liberdade garantida apenas com um Estado mínimo. Houve o enfoque nas análises e formulações de PLs e de proposições de lei, de divulgação de teorias e de propostas de reformas constitucionais (Friderichs, 2016).

Propagar uma concepção de mundo única era a intenção dos Institutos Liberais e o Brasil seguiu o movimento de outros países, como a Grã-Bretanha, nos governos Thatcher, e os Estados Unidos, no governo Reagan, durante também o final da década de 1970 e ao longo de 1980, em que a ideologia neoliberal fundamentava as políticas públicas. Nesse período na América Latina, especialmente no Chile, a presença do neoliberalismo foi massiva (Gros, 2004; Saviani, 2018).

Tais ações nos países provieram de escolas e de pensadores que praticamente fundaram o arcabouço teórico neoliberal, como a Escola Austríaca de Economia, a Escola de Chicago e os escritos de economistas liberais como Friedrich Hayek e Milton Friedman. Para Hayek, por exemplo, uma crise econômica era proveniente das exigências de sindicatos por aumento salarial e luta por melhores condições de trabalho e uma solução liberal seria a redução de gastos e o aumento da taxa de desemprego que enfraqueceria o poder sindical (Gros, 2004).

Dessa forma, a elite brasileira viu uma oportunidade de estabelecer um projeto ideológico hegemônico, não apenas, mas majoritariamente pelos Institutos Liberais, *think tanks* apresentadas sem vinculações partidárias, criadas e mantidas por grandes contribuições de burgueses para contrapor às diversas medidas de garantia de direitos sociais que encontraram força na luta popular e na promulgação da CF/88. Como escreve Casimiro (2011, p. 15), o país viveu “Uma ênfase na ação mais defensiva nos anos de 1980 e uma ênfase mais ativa e propositiva na década seguinte, onde posição e movimento coexistiram nos dois contextos com intensidades diferentes”.

Seguindo a onda democrática no país, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado. No movimento vindo da década de 1980 de romper com forças repressivas e ditatoriais, o ECA também rompeu com doutrinas repressivas provindas dos Códigos de Menores e o fez garantindo proteção e definindo direitos e

deveres para crianças e adolescentes. O conceito de cidadania apareceu associado às lutas pela defesa de direitos sociais, políticos e civis e o Estado como sendo o aparato que regularia e proveria tais direitos (Casimiro, 2011).

Movimentos populares anteriores ao CF/88 contribuíram para dar força à pauta do direito das crianças e adolescentes e que se mobilizavam por meio de vários Encontros e Congressos Nacionais e Internacionais. Em 1985 foi criado o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR, em 1986 formou-se uma Comissão Nacional “Criança Constituinte”, no qual apresentaram Emenda Popular à Constituição acerca dos direitos das crianças. Houve também ações do Ministério da Educação – MEC e da UNICEF a favor de mudanças legislativas (Longo, 2010). A Constituição Federal de 88 incorporou todos esses movimentos institucionais e populares que favoreceriam a criação do ECA, especialmente pelo artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF, 88, p. 130).

No mesmo ano da criação do ECA, surgem também movimentos de incentivo à pesquisa e à ciência brasileira, como o caso da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), concebida com o intuito de fomentar a ciência e profissão da/o psicóloga/o escolar e educacional. Considerando a regulamentação da Psicologia em 1962 e a diversidade de teorias, técnicas e práticas existentes, a Associação foi instituída no I Congresso de Psicologia Escolar (CONPE) em 1991, coordenada por um movimento de docentes de Psicologia Escolar da PUC – Campinas, dentre eles a primeira presidente, a Prof. Dra. Solange Múglia Wechsler, psicóloga com doutorado em Psicologia Educacional pela *University of Georgia* (Witter, 1996; Jacoby & Guzzo, 2013).

A ABRAPEE, sociedade civil e sem fins lucrativos, buscava – e busca – estimular a produção de estudos científicos ao organizar congressos e demais espaços que divulgassem atividades práticas e pesquisas realizadas pelas/os profissionais bem como

encarregou-se de publicar informativos com temáticas de interesse para as psicólogas e os psicólogos escolares e educacionais (Jacoby & Guzzo, 2013) e o periódico *Psicologia Escolar e Educacional*, totalmente voltado para este campo. Além disso, a Associação foi uma das entidades que manifestaram seu apoio ao já citado Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, demonstrando interesse e posicionamento contrário à medicalização da vida.

Adentrando na seara médica, as publicações dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos também influenciaram na formulação de Projetos de Lei. Em 1994, há a publicação da quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico – DSM IV, entretanto, desde o DSM III, em 1980, ocorreram mudanças estruturais significativas no fundamento dos diagnósticos propostos (Scarin & Souza, 2020).

Em busca de uma padronização diagnóstica dos transtornos psiquiátricos a fim de aproximar a psiquiatria do campo médico, o Manual e suas edições subsequentes buscaram ser descritivos, considerando a presença de uma certa quantidade de sintomas em determinado período de tempo e não mais se atentando para a etiologia e a historicidade do sujeito e sua condição. Embora o Manual traga o termo “estatístico” em seu nome, não se encontram discussões acerca desses dados estatísticos mencionados (Guarido, 2007; Scarin & Souza, 2020).

Os estudos financiados pelo governo estadunidense e fiscalizado pelo Instituto Nacional de Saúde Mental (NIMH), por exemplo, coincidiam com massivas campanhas de *marketing* promovidos pela indústria farmacêutica que, após a II Guerra Mundial, ansiava por descobrir a cura dos transtornos psiquiátricos pela via dos diagnósticos e dos medicamentos, assim como aconteceu quando descobriram a potência dos antibióticos no tratamento de infecções bacterianas (Whitaker, 2017).

As mudanças de intenção e de sentido dos Manuais diagnósticos a partir de 1980 ocorreram paralelamente à ascensão do discurso neoliberalista já citado, em uma relação de culpabilização do sujeito e do seu corpo pelos sintomas que experiencia e, em sequência, já trazendo o diagnóstico e a solução, por vezes medicamentosa, para que o desempenho no trabalho não seja prejudicado, mas sim maximizado.

Há relações profundas entre os experimentos de engenharia social do neoliberalismo e a reconstrução das estruturas categoriais clínicas [...], que começa a explorar cada vez mais os fármacos, inicialmente concebidos para o sofrimento

psíquico, em um novo objetivo, aquele da potencialização das performances no trabalho. (Safatle, Junior, & Dunker, 2021, p. 5-6).

De acordo com Scarin e Souza (2020), é a partir do desenvolvimento do DSM-IV que surgem os chamados Transtornos de Déficit de Atenção e Comportamento Disruptivo e os Transtornos de Aprendizagem, porém as discussões acerca da dislexia e do TDAH datam de antes, quando nomeados de distúrbio de déficit de atenção (DSM-III) e distúrbio específico do desenvolvimento (DSM-III-R), respectivamente.

Seguindo a linha do tempo, chegamos a 1999 com a criação da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA). Assim como na ABD, não foram disponibilizados nomes daquelas/es que lideraram o movimento de criação da Associação, tampouco artigos/ períodos científicos relatando esse processo institucional e não foram encontrados mais detalhes em outros sites.

Em seu *site*⁶² oficial, encontramos que a ABDA é uma associação sem fins lucrativos que objetiva divulgar conhecimentos científicos a respeito do TDAH e capacitar profissionais que possam atender familiares e pessoas com o citado transtorno para que recebam o diagnóstico e o tratamento. Já a participação na construção de políticas públicas é algo mencionado no *site* e, inclusive, ressaltado no texto, o que confirma a intenção e participação tanto da ABDA quanto da ABD na formulação de PLs.

Em 2007 foi aprovado e transformado na Lei 13085/2015 o primeiro PL Federal 929/2007⁶³ que dispunha sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia do autor Milton Monti do Partido PR de SP e que tramitou nas Casas Legislativas por oito anos.

Cabe pontuar que em 2010, por meio do I Seminário Internacional nomeado “*A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos*” existiu uma grande mobilização de acadêmicos e instituições para debater e lutar contra a medicalização, o que resultou no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, movimento devidamente citado na linha do tempo.

Diante dos eventos históricos e políticos até então mencionados, foram encontrados 28 PLs sobre dislexia e TDAH dentre as Assembleias Legislativas, Câmara e Senado Federais no intervalo entre 2003 a 2010⁶⁴, período assim recortado intencionalmente pela

⁶² <https://tdah.org.br/a-abda/quem-somos/>

⁶³ <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=349923>

⁶⁴ Nesse caso, sabe-se que o mandato governamental do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva se encerrou no dia 1º de janeiro de 2011, entretanto, os PLs apresentados ao longo de 2011 foram contabilizados já durante o mandato da ex-presidente Dilma Rousseff.

pesquisadora para coincidir com a duração dos mandatos presidenciais. O período em questão marca a gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) que durou oito anos. Dentre os 28 PLs, as ementas defendiam basicamente a identificação, tratamento e diagnóstico da dislexia e TDAH, implementação dos dias nacionais em defesa aos transtornos e a inclusão no rol de medicamentos gratuitos aqueles que tratassem do TDAH.

Avançando para o ano de 2013, tem-se a publicação do DSM-V, acompanhando a estratégia mercadológica de seus antecessores DSM III, DSM-III-R e DSM-IV. É importante mencionar que desde 1981 a Associação de Psiquiatria Americana (APA), criadora dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos, formou sua própria editora lançando mais de trinta livros por ano e a relação com a imprensa, com o *marketing* e com a indústria farmacêutica para financiamento de pesquisas e de eventos científicos, nunca esteve tão consolidada. De acordo com Whitaker (2017, p. 281), “Os leitores do New York Times aprenderam que a “depressão humana está ligada aos genes” e que os cientistas vinham desvendando a biologia do medo e da ansiedade”.

Assim, o DSM-V, principal produto da APA, adicionou transtornos à reformulada edição, apontou novos sintomas e conceituações, ainda descritivas, individualizantes e meramente classificatórias (Speed, Moncrieff, & Rapley, 2014). Até mesmo Thomas Insel, presidente do Instituto Nacional de Saúde Mental (NIMH), declarou, uma semana após o lançamento do manual, que a instituição não mais usaria como referência em suas pesquisas o modelo de classificação apresentado pelo DSM-V, alegando falta de fundamentos científicos (Caponi & Daré, 2020).

Moncrieff (2008) aponta a intrínseca relação da psiquiatria com a economia desde a Revolução Industrial e como esse período permitiu a ascensão da psiquiatria moderna. O neoliberalismo como modelo socioeconômico vigente favoreceu as multinacionais, abarcando nesse grupo a indústria farmacêutica, pelo incentivo da população ao consumismo, pela privatização de setores públicos, pela individualização de questões sociais. Nas palavras da autora, “Eles enriqueceram aqueles já ricos, fortaleceram corporações multinacionais e empobreceram uma proporção significativa da população tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento”⁶⁵ (Moncrieff, 2008, p. 241).

⁶⁵ “They have enriched the already wealthy, empowered multinational corporations and impoverished a significant proportion of the population in both developed and developing countries” (Moncrieff, 2008, p. 241).

Ao seguirmos na linha do tempo, temos que, em 2011, ocorreu um contraponto político interessante que diz respeito justamente a uma tentativa no Legislativo de demarcar um posicionamento contrário a todos os Projetos de Lei sobre dislexia e TDAH já apresentados até então e que sintetizava a luta de cientistas, de acadêmicos, de instituições apoiadoras do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade que se opunham à lógica neoliberal e mercadológica proposta pelas ABD, ABDA e pelos Manuais Diagnósticos.

Em 2011, o deputado estadual de São Paulo Carlos Giannazi, do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL, apresentou o PL 454/2011 com a ementa que instituía o "Dia de Luta contra a Medicalização da Educação". Entretanto, nesse período o PL foi arquivado após veto do governador Geraldo Alckmin do então Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Somente em 2015 o PL 1009/2015 foi novamente submetido pelo deputado Carlos Gianazzi (PSOL) em SP e transformou-se na Lei 16.081/2015 instituindo o "Dia Estadual de Luta contra a Medicalização da Educação", a ser promovido anualmente no dia 11 de novembro e que representa o movimento contra hegemônico.

O próximo evento mencionado na linha do tempo é o do *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (PT) e está deste modo destacado pela impossibilidade do cumprimento integral do mandato, e assim a contabilização dos PLs neste período finalizou-se em 2016, ano em que ela foi retirada do cargo. Além disso, o processo do *impeachment* demarcou novamente as intenções neoliberais no Brasil e esse acontecimento permitiu que mais medidas neoliberais fossem estabelecidas, a exemplo da Reforma Trabalhista⁶⁶ aprovada pelo Presidente Interino e antes Vice-Presidente Michel Temer em 2017 (Picolotto, Lazzaretti, & Hübner, 2020) e a Emenda Constitucional 103/2019, conhecida como Reforma da Previdência⁶⁷, elaborada pelo Ministério da Economia do governo de Jair Bolsonaro (Gervasoni & Linhares, 2021).

⁶⁶ A Reforma Trabalhista objetivou diminuir a importância dos sindicatos na mediação empregado-empregador, alegando uma modernização nas relações trabalhistas e benefícios em negociações diretas entre esses atores, entretanto, a Reforma enfraqueceu direitos trabalhistas, aumentou o sucateamento do trabalho e o desemprego no Brasil (Picolotto, Lazzaretti, & Hübner, 2020).

⁶⁷ A Reforma da Previdência foi apresentada como uma medida de redução de custos aos cofres públicos devido ao aumento da expectativa de vida do brasileiro e por isso a Emenda apresentou regras mais rígidas para se obter a aposentadoria, além do aumento de tempo de contribuição e da idade mínima para ter acesso ao direito. A Reforma da Previdência é mais uma medida neoliberal que almeja diminuir o papel do Estado na garantia de direitos sociais e que, junto com a Reforma Trabalhista, aumentaram a vulnerabilidade e a desigualdade social de brasileiros (Gervasoni & Linhares, 2021).

Considerando-se, assim, o intervalo entre 2011 e 2016, duração do mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, foram apresentados 50 PLs sobre dislexia e TDAH dentre as Assembleias Legislativas, Câmara e Senado Federais, com ementas similares às propostas anteriores de identificação, diagnóstico e tratamento dos transtornos, mudanças na aplicação de vestibulares e concursos para aumentarem o tempo de prova de quem tiver um diagnóstico definido, afastamento de crianças e adolescentes de janelas e de quaisquer circunstâncias que possam desconcentrá-los em escolas, entre outros. Em um intervalo de seis anos, o número de PLs quase duplicou quando comparado com o período de oito anos entre 2003 a 2010.

O último evento apontado na linha do tempo diz respeito à lei federal 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Essa lei derivou do PL Federal 3688/2000 do deputado federal José Carlos Elias (PTB) que tramitou durante dezenove anos nas Casas Legislativas e ainda sofreu um veto do Presidente Jair Bolsonaro que posteriormente fora derrubado pelo Congresso Nacional.

O próprio tempo em que o Projeto de Lei tramitou até que fosse transformado em norma jurídica já demonstra o esforço de inúmeros movimentos sociais, acadêmicos, legisladores e entidades como o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que entendem a importância de garantir psicólogas/os e assistentes sociais nos espaços escolares e a dificuldade enfrentada para aprovar medidas que contrariam ou que não interessam ao modelo neoliberal hegemônico explicitado. Atualmente, a luta acontece para que se faça cumprir essa lei em Estados e municípios.

Por fim, no período de 2017 a outubro de 2020 foram encontrados 81 PLs sobre dislexia e TDAH dentre as Assembleias Legislativas, Câmara e Senado Federais, o que apontou um aumento significativo de formulações de proposições legislativas em um curto espaço de tempo e que mantinham o intuito de identificar os transtornos, diagnosticá-los e tratá-los. Interessante notar que nas justificativas dos Projetos de Lei raramente o ECA, a maior política pública de garantia de direitos de crianças e adolescentes foi citado, o que nos faz questionar o motivo desse grande marcador político e social ser desprezado por esses PLs.

Com isso, o intuito da construção da linha do tempo foi contextualizar a formulação dos Projetos de Lei sobre dislexia e TDAH e exibir esse contraditório de forças, que perceptivelmente não é justo, mas existe e persiste. Buscamos compreender, ainda, que diante de tantos eventos históricos, uma linha ideológica permeia toda a história representada pelo neoliberalismo – modelo socioeconômico e “gestor de sofrimento psíquico” (Safatle, Junior, & Dunker, 2021, p. 5).

Em suas inúmeras facetas, o neoliberalismo associa-se a discursos e práticas medicalizantes sob uma pretensa persona de preocupação com a liberdade, pregando que a resolução de problemas sociais está em corpos individuais e bioquimicamente alterados. Para tanto, finalizo com uma citação de Paulo Freire que retrata esse momento tão atual e que também inflama a necessidade de se manter oferecendo a contra hegemonia, mesmo que de modo tímido.

Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer mas seguir a ordem natural dos fatos. [...] O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. [...]. Há um século e meio Marx e Engels gritavam e favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos, submetidos à fereza da ética do mercado. (Freire, 2020, p. 124-125).

5. Considerações Finais

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi

Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí

AmarElo - Felipe Vassão / DJ Duh / Emicida / Belchior

Considero que falamos não daquilo que define os sujeitos, não daquilo que os enclausura em diagnósticos movidos por listas de sintomas e nem do seu conseqüentemente apagamento. A experiência proporcionada pela realização da pesquisa do mestrado permitiu que falássemos além...

O objetivo da pesquisa era analisar Projetos de Lei que tratam de Dislexia e TDAH em crianças e adolescentes buscando identificar concepções relativas a esses transtornos nos projetos por meio de uma pesquisa documental e foi possível não apenas analisá-los,

como também resgatar uma trajetória histórica e social de eventos que permearam a formulação desses PLs.

Na seção 1 realizamos uma apresentação do meu percurso de vida acadêmico e o que me fez querer aprofundar acerca deste tema de pesquisa; na seção 2, intitulada *Aspectos Teóricos*, perpassamos historicamente e de modo sucinto pela infância, adolescência e pelas políticas públicas direcionadas a esses segmentos. Também foi abordada a relação entre as políticas públicas e os Projetos de Lei e o funcionamento dos Poderes Legislativos e Executivos na formulação de proposições legislativas. Concluindo a seção 2, discutimos a respeito das dificuldades no processo de escolarização, a Psicologia Escolar Crítica e a Medicalização da sociedade e da educação.

A seção 3 foi nomeada de *Percurso Metodológico* e nela discorremos sobre o caminho metodológico escolhido e explicamos como a pesquisa ocorreu, como foram realizadas as visitas aos *sites* das Assembleias Legislativas, da Câmara e do Senado Federais, os percalços vivenciados para se ter acesso aos PLs, a construção do *corpus*, e como, a partir da pesquisa qualitativa e documental, foi possível trabalhar com o *software* NVivo e com a Análise de Conteúdo.

Na seção 4, *Análises: O que as Proposições Legislativas nos contam* nos debruçamos sobre todos aqueles PLs, explicitamos em formas de gráficos e tabelas alguns dados encontrados e apresentamos também os eixos de análise em subseções. Assim, na subseção 4.1, *Concepções e sintomas da Dislexia e do TDAH*, investigamos as etiologias dos supostos transtornos, como formuladores das proposições legislativas entendiam o que era a dislexia e o TDAH, quais os referenciais utilizados por elas/es e verificamos o quanto o discurso biológico impera para justificar ações, projetos e políticas públicas.

A subseção 4.2 traz *Propostas apresentadas nos Projetos de Lei*; constatamos que a maioria delas demonstra ser medicalizante e culpabilizadora de sujeitos. As propostas buscam realizar alterações nos espaços escolares, efetivar capacitações de professoras/es e diretoras/es para a identificação, diagnóstico e tratamento da dislexia e TDAH e principalmente implantar nas escolas programas de diagnóstico com apoio de equipes multiprofissionais. Tais propostas dos PLs ilustram as próprias modificações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras, mudanças que priorizaram a obtenção das metas de avaliação, que têm interesse massivo em índices, resultados em detrimento do efetivo processo de aprendizagem e desenvolvimento das/os alunas/os.

Verificamos que as propostas dos PLs e as políticas educacionais fundamentam-se nos pressupostos do sistema neoliberal e seu intrínseco funcionamento, que mercantilizou a educação e que espera da escola a produção de trabalhadoras/es que possam somente manter este *status quo*, sem questionar e sequer pautar aspectos sociais, políticos, históricos e econômicos e gerando, para tanto, a política de culpabilização, individual e biologizante das questões escolares.

No que diz respeito à *dislexia, TDAH e a inserção nas Políticas destinadas às Pessoas com Deficiência*, escopo da subseção 4.3, verificamos o movimento dos PLs em considerar os transtornos enquanto deficiências e garantir direitos individuais e sociais pela via do diagnóstico, como se a garantia de cidadania estivesse atrelada ao pertencimento a determinado coletivo. O diagnóstico alcança um novo patamar para além da identificação e do tratamento dos sintomas, pois agora com o diagnóstico constatado o sujeito estaria inserido em políticas de inclusão e de direitos, o que consequentemente aumentaria a visibilidade daqueles transtornos e a quantidade de pessoas se reconhecendo e se identificando como disléxicas/os ou com TDAH. Desse modo, na sociedade neoliberal, novas facetas surgem para mascarar o processo de medicalização da vida e da educação.

Por fim, na subseção 4.4 construímos uma *Linha do Tempo – análise do contexto histórico e político*, apontando diversos eventos a partir de 1983 que possivelmente impactaram de algum modo a formulação dos PLs, seja pela proximidade com a temática da dislexia e do TDAH, de uma intervenção direta no entendimento médico acerca desses supostos transtornos, seja por esse contexto neoliberal que age deliberadamente imputando ao indivíduo e ao seu corpo as causas para problemas de ordens sociais e que gradualmente adentrou-se no sistema político e social brasileiro.

Identificamos relações entre os Institutos Liberais (ILs) e a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) além da grande participação na seara política da ABD e da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA). Notamos também o aumento do número de Projetos de Lei sobre dislexia e TDAH após a publicação, por exemplo, do DSM-V, principal produto da APA que adicionou transtornos à reformulada edição e ainda apontou novos sintomas e conceituações descritivas, individualizantes e classificatórias. A ligação entre a indústria farmacêutica, o *marketing* e propaganda e os manuais diagnósticos, que naturaliza o processo de medicalização, também compõe a linha do tempo.

Consideramos que a pesquisa realizada ajuda na compreensão da importância desta temática para a Psicologia Escolar e para a formação de psicólogas/os, uma vez que o estudo de políticas públicas é um assunto emergente e fundamental para o entendimento das desigualdades sociais e das relações entre os poderes institucionais existentes no Estado.

Destacamos que a redução de sujeitos a um diagnóstico, às suas cicatrizes, como lindamente cita Emicida, é enclausurar as experiências humanas em sintomas, entre o que se consideraria saudável e patológico sem sequer colocar em discussão os aspectos que permeiam as vivências humanas, como os aspectos econômicos, culturais e sociais dando abertura somente a fatores biológicos, considerados sempre do ponto de vista individual.

Por fim, salientamos que outras pesquisas sejam realizadas com o intuito de aprofundar o estudo das interlocuções entre Psicologia Escolar, as políticas públicas e as proposições legislativas, e assim oferecer conhecimento científico para avançarmos no entendimento sobre as complexas relações existentes entre o Estado, a cultura, o sistema social e político e os sujeitos que vivenciam e também produzem vivências diante de tudo isso.

Mais ainda, que novas pesquisas sejam produzidas para que a/o psicóloga/o compreenda a importância de estar inserida/o não apenas no momento em que as leis e as políticas públicas já estão formuladas e prestes a serem executadas, mas principalmente na formulação dessas políticas⁶⁸, na mobilização junto às/aos legisladoras/es e à iniciativa popular, acompanhando as políticas para que possam auxiliar na construção e implementação delas, em busca de pautas que versam sobre a dignidade da pessoa humana, sua emancipação e a diminuição da desigualdade social.

Que de mãos dadas com a Psicologia Escolar possamos combater os algozes que insistem em nos apagar.

⁶⁸ Enquanto finalizava as considerações finais desta dissertação, o Ministério da Saúde aprovou um protocolo clínico e diretrizes nacionais terapêuticas (<https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-conjunta-n-14-de-29-de-julho-de-2022-419678091>) para não apenas diagnosticar o TDAH, como também construir critérios de inclusão e exclusão, tratamento e mecanismos de regulação do transtorno, o que reitera a importância de nos inserirmos nestes espaços de construção de políticas públicas.

6. Referências

- Almeida, S. I. M. (2014). *Genes envolvidos na determinação do autismo* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa].
- Alves, D., Filho, D. F., & Henrique, A. (2015). O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. *Revista Política Hoje*, 24(2), pp. 119-134. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3723>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ames, V. D. B. (2013). As possibilidades de uso do software de análise qualitativa Nvivo. *Sociologias Plurais*, 1(2), pp. 230-147. <https://doi.org/10.5380/scplpr.v1i2.64766>
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), pp. 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Ariès, P. (1986). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Batista, H. L. (2019). Reflexões acerca do pensamento marxista e weberiano: O Estado, as políticas públicas e a educação. *Revista Com Censo*, 6(1), pp. 74-85. Recuperado de <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/590/385>
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Beck, C. G., & Cunha, L. H. H. (2017). As múltiplas faces da comodificação e a constituição da crítica acerca das práticas de consumo contemporâneas. *Ciências Sociais Unisinos*, 53 (1), São Leopoldo, p. 136-147. <https://doi.org/10.4013/csu.2017.53.1.14>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2009). *O novo espírito do capitalismo*. Martins Fontes: São Paulo.
- Borins, S. (2010). Strategic Planning from Robert McNamara to Gov 2.0. *Public Administration Review*, 70(1). <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2010.02278.x>
- Braunstein, H. R. (2015). Das instituições de pseudo cuidado, para uma educação e escola ética na perspectiva do cuidado, democrática e desenvolve. *Interfaces da Educ.*, 6 (18), 165-177. Recuperado de <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1083/944>

- Caliman, L. V. (2009). A constituição sócio-médica do “Fato TDAH”. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1), p. 135-144. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100016>
- Caliman, L. V. (2013). Os bio-diagnósticos na era das cidadanias biológicas. In Collares, C. L., Moysés, M. A. A., & Ribeiro, M. C. F. *Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na era dos transtornos*. Mercado de Letras: Campinas-SP.
- Candeira, B. S., Carvalho, L. S., & Negreiros, F. (2020). O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: mapeamento e demandas. *Interação em Psicologia*, 24 (3), p. 258-267. <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v24i3.67544>
- Caponi, S., & Daré, P. K. (2020). Neoliberalismo e Sofrimento psíquico: A Psiquiatrização dos Padecimentos no Âmbito Escolar. *Revista Mediações, Londrina*, 25(2), pp. 302-320. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665>
- Casimiro, F. H. C. (2011). *A construção simbólica do neoliberalismo no Brasil (1983 - 1998): a ação pedagógica do Instituto Liberal* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João Del Rei].
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: Poupart, J. et al. (Org.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Conselho Federal de Psicologia. (2012). *Subsídios para a “Campanha não à medicalização da vida e da educação”*. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/publicacao/subsidios-para-a-campanha-nao-a-medicalizacao-da-vida-medicalizacao-da-educacao/>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2015). *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*. Grupo de trabalho Educação e Saúde do fórum sobre medicalização da educação e saúde. São Paulo. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília: Senado.
- Costa, A. C. P. (2012). As políticas de proteção à infância e adolescência e a educação: reflexões a partir da década de 1920. In *Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social IV Congresso Internacional de Pedagogia Social*.
- Cruz, M. G. A., Ferrazza, D. A., & Cardoso Júnior, H. R. (2014). Projetos de lei sobre medicalização da educação: biopolítica, controle e resistência na contemporaneidade. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (2), 210-233. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2645> Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126736>
- Dye, T. (2009). Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: Heideman, F. G., Salm, J. F. (Org.), *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Edunb.
- Ferreira, E. T. A. (2015). *Uma análise do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade: práticas, política e Psicologia* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará].

- Firbida, F. B. G., & Vasconcelos, M. S. (2018). O desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar Crítica no Brasil. *Psicol. Estud*, 23, pp. 1-13. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v23i0.40300>
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa*. Porto Alegre, RS: Penso Editora.
- Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (2010). *Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 66ª ed, Obra original publicada em 1968.
- Frey, K. (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Ipea Planejamento e Políticas públicas*, (21), pp. 211-259. Recuperado de <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>
- Friderichs, L. E. (2016). A importância dos *think tanks* para a divulgação do neoliberalismo no Brasil. *Revista Faces de Clio UFJF*, 2(4), pp. 109-129. Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/26621/18366>
- Galaburda, A. M., LoTurco, J., Ramus, F., Fitch, R. H., & Rosen, G. D. (2006). Developmental dyslexia: gen, brain, and cognition. *Psyche. Cambridge*, 15(2), p. 3-11. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000200001>
- Garcia, A. P. (2016). A Falácia da Iniciativa Popular em Projetos de Lei: uma análise sob a perspectiva da e-democracy. In: *Fórum de Procuradores-Chefes na Temática: Pesquisa, Ciência, Tecnologia e Inovação – PCTI*, 8(2). Brasília – DF. Recuperado de http://www.anpprev.org.br/redactor_data/20170310091156_livro_forum_pesquisacie_nciatecnologiainovacao_pgf.pdf
- Gervasoni, T. A., & Linhares, R. R. (2021). Neoliberalismo, austeridade e o desmantelamento dos direitos sociais: Uma análise na perspectiva dos efeitos sobre a Reforma da Previdência. *Revista Mertium*, 16(1), pp. 157-173. Recuperado de https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/FUMEC-1_4e239fe3d74c3673ca8d6cbab37c6fbd#
- Gros, D. B. (2004). Institutos Liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(54), pp. 143-159. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000100009>
- Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Revista Educação e Pesquisa*, 33(1), pp. 151-161. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100010>
- Harari, Y. N. (2015). *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. Companhia das Letras: São Paulo.
- Hochman, G., Arretche, M., & Marques, R. (2007). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: SciELO - Editora FIOCRUZ. <https://doi.org/10.7476/9788575413500>

- Jacoby, A. G., & Guzzo, R. S. L. (2013). História da ABRAPEE: por que e para que se organiza uma associação científica. *Anais do III Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação* – ISSN 2237-0420.
- Kripka, R. M. L., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, (2), pp. 243-247. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>
- Lage, M. C., & Godoy, A. S. (2008). O uso do computador na Análise de dados qualitativos: Questões emergentes. *Revista de Administração Mackenzie*, 9(4), pp. 75-98. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712008000400006>
- Lage, M. C. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *Educação Temática Digital*, 12, pp.198-226. <https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.1210>
- Laranjeira, C. A. M. (2015). *Dislexia em crianças e adolescentes: perspectiva atual* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto].
- Lasswell, H. (1984). *Política: quem ganha o que, quando, como*. Brasília: Edunb.
- Leher, R. (2013). Medicalização de políticas públicas, avaliação e metas de desempenho. In Collares, C. L., Moysés, M. A. A., & Ribeiro, M. C. F. *Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na era dos transtornos*. Mercado de Letras: Campinas-SP.
- Leite, H. A., & Souza, M. P. R. (2014). O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque histórico-cultural. *Nuances: Estudos sobre a Educação*, 25(1), pp. 29-77. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2729>
- Leite, H. A., & Tuleski, S. C. (2011). Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), pp. 111-119. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100012>
- Leonardo, N. S. T., & Suzuki, M. A. (2016). Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), pp. 46-54. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1161>
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Lima, J. L. O., & Manini, M. P. (2016). Metodologia para Análise de Conteúdo Qualitativa integrada à técnica de mapas mentais com o uso dos softwares Nvivo e Freemind. *Informação e Informação*, 21(3), pp. 63-100. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2016v21n3p63>
- Lobato, L. (1997). Algumas considerações sobre a representação de interesses no processo de formulação de políticas públicas. *Revista De Administração Pública*, 31(1), pp. 30-48.
- Longo, I. S. (2010). Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infanto-juvenis. *III Congresso Internacional Psicologia Social*, São Paulo. Recuperado de

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100013&script=sci_arttext

- Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral*. V. 3, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.
- Machado, J. P. (2019). *A relação entre aprendizagem e desenvolvimento em pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento de atenção e TDAH* [Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Uberlândia].
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Meneses, M. S., Hertz, A., Gruetzmacher, C., Blattes, S. F., Júnior, E. B. S., Vosgerau, R. A., Laroca, H., & Kowacs, P. A. (2006). Epilepsia e Desordens de Malformação do Desenvolvimento Cortical. *Jornal de Epilepsia e Clínica Neurofisiológica*, 12(3). <https://doi.org/10.1590/S1676-26492006000500007>
- Moncrieff, J. (2008). Neoliberalism and biopsychiatry: a marriage of convenience. In Cohen, C. L. & Timimi, S. *Liberatory Psychiatry: Philosophy, Politics, and Mental Health*. UK: Cambridge University Press.
- Moysés, M. A. A. (2010). Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: Benevenuto, A. B. et al. (Orgs.). *Dislexia: subsídios para políticas públicas*, pp. 11-23. São Paulo: CRP-SP.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2011). O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: Facci, M. G. D., Meira, M. E. M., Tuleski, S. C. (Orgs.) *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2013). Controle e medicalização da infância. In: Castro, L. R. *Desidades Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, 1(1). Rio de Janeiro-RJ.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2020). Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. *Educação, Sociedade & Culturas*, (57), 31–44. <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.11>
- Nascimento, C. T., Brancher, V. R., & Oliveira, V. F. (2008). A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Contexto & Educação*, 23(79), pp. 47-63.
- Negreiros, F., Filho, G. S. O., & Fonseca, T. S. (2020). O psicólogo escolar em proposições legislativas: atuação e articulação política. In: Negreiros, F., Maia, J. B. D. (Org.), *Psicologia Escolar, atuação político-legislativa e luta antimedicalizante*. Curitiba-PR: CRV, Teresina-PI: EDUFPI. 10.24824/978854443422.2
- Neto, L. (2013). *Getúlio: Do Governo Provisório à ditadura do Estado Novo (1930-1945)*. São Paulo: Companhia das Letras, 632 p.
- Nunes, J. V., Woloszyn, M., Gonçalves, B. S., & Pinto, M. D. S. (2017). A pesquisa qualitativa apoiada por softwares de análise de dados: uma investigação a partir de

- exemplos. *Revista Fronteiras*, 19(2), pp. 233-244.
<https://doi.org/10.4013/fem.2017.192.08>
- Oliveira, T. C. (2017). Evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente com ênfase no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Interdisciplinar de Direito*, 10(2). Recuperado de <https://revistas.faa.edu.br/FDV/article/view/173/141>
- Oliveira, P., & Lacerda, C. B. F. (2018). A trajetória histórica dos estudos e pesquisas sobre a dislexia: a busca pela compreensão do fenômeno. *Distúrb Comun*, São Paulo, 30(4): 791-801. <http://dx.doi.org/10.23925/2176-2724.2018v30i4p791-801>
- Oliveira, F., & Souza, M. P. R. (2013). O que dizem os Projetos de Lei sobre dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Contribuições da Psicologia Escolar. In Collares, C. L., Moysés, M. A. A., & Ribeiro, M. C. F. *Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na era dos transtornos*. Mercado de Letras: Campinas-SP.
- Organização Mundial de Saúde. (1993). *Classificação internacional de doenças: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Ortega, F. (2003). Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades. *Cadernos Saúde Coletiva*, 11(1), pp. 59-77.
- Pacheco, L. B., & Mendes, P. R. (2015). *Questões sobre Processo Legislativo e Regimento Interno*. Brasília: Edições Câmara.
- Pasqualini, M. G., Souza, M. P. R., & Lima, C. P. (2013). Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), pp. 15-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100002>
- Patto, M. H. S., & Bosi, E. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patto, M. H. S. (2007). A Psicologia em questão. In Patto, M. H. S., Frayze-Pereira, J. A. (orgs.), *Pensamento cruel – humanidades e ciências cumanas: há lugar para a psicologia?* (pp. 3-15). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paulino, L. A. (2015). *Aspectos genéticos da dislexia: uma revisão da literatura* [Trabalho de conclusão de curso, Centro Universitário de Brasília].
- Pereira, M. P. (2020). *Psicologia Escolar na Educação Superior: um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia].
- Perez, J. R.R., & Passone, E. F. (2010). Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (140), pp. 649-673. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200017> Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>
- Picolotto, E., Lazzaretti, M., & Hübner, M. F. (2020). Reformas neoliberais no mundo do trabalho no pós-impeachment de 2016: atores, argumentos e alguns resultados. *Revista*

- Reis, 4(1), Rio Grande, pp. 109-125. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/11216/8308>
- Pouso, R.G.P.G. (2008). *Iniciativa popular municipal: Ferramenta de Legitimação da Democracia* [Dissertação de Mestrado, Instituto Brasiliense de Direito Público].
- QSR Internacional. (2014). *Tutorial NVivo 11*. Recuperado de <http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo11/11.4.0/pt-BR/NVivo11-Getting-Started-Guide-Pro-edition-Portuguese.pdf>
- Resolução n.º 17, de 1989. (1989). *Aprova o Regimento Interno da Câmara dos Deputados*. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/regimento-interno-da-camara-dos-deputados/arquivos-1/RICD%20atualizado%20ate%20RCD%206-2019.pdf>
- Resolução n.º 031, de 2002. (2002). *Dispõe sobre o Regimento Interno da Câmara Municipal de Uberlândia e dá outras providências*. Diário Oficial do Município, Uberlândia. Recuperado de <https://www.camarauberlandia.mg.gov.br/transparencia/processo-legislativo/regimento-interno-atual.pdf>
- Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percursos histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola.
- Rocha, C. V. (2005). Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as Políticas Públicas: Algumas observações. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, 5(1), pp. 11-28. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2005.1.32>
- Rodrigues, G. F. (2013). *Influência do gene ADRA2A na etiologia do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400827503>
- Sacoman, M. B. (2019). A Síndrome de Irlen: diagnóstico e o contexto de intervenção. *Rev. Psicopedagogia*, 36(110), pp. 222-34.
- Sá Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), pp. 1-15.
- Safatle, V., Junior, N. S., & Dunker, C. (2021). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santana, A. P. (2016). *TDAH e Medicalização: Implicações neolinguísticas e educacionais do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Plexus Editora: São Paulo-SP.
- Santana, C. C. G., & Gonçalves, L. R. (2019). Educação, Patologização e Medicalização: É possível quebrar essa corrente? *Educ. foco*, 24 (3), Juiz de Fora, pp. 827-848. <https://doi.org/10.22195/2447-5246029162>

- Santos, C. V. (2015). *Os discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e na escola* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Santos, V. C., Filha, M. B. M., & Amaral, C. T. (2021). Direitos da criança e do adolescente: Contribuições da memória e da História. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), pp. 3054-3076. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-208> Recuperado de <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22865/18342>
- Saviani, D. (2018). Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Rev. HISTEDBR On-line*, 18 (2), Campinas, pp. 291-304. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>
- Scarin, A. C. C. F., & Souza, M. P. R. (2020). Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>
- Schmidt, J. P. (2018). Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista do Direito*, 3(56), pp. 119-149. <https://doi.org/10.17058/rdunisc.v3i56.12688>
- Silva, C. R., & Lopes, R. E. (2009). Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 17(2), pp. 87-106.
- Silva, J. A. (2006). *Processo Constitucional na formação das leis*. São Paulo: Editora Malheiros.
- Silva, J. A. (2010). Estrutura e funcionamento do Poder Legislativo. *Revista de Informação Legislativa*, 47(187), pp. 137-154.
- Silva, K. C. S. (2019). *Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação emblemática* [Dissertação de Doutorado, Universidade de São Paulo].
- Silva, R. S., & Araújo, S. M. V. G. (2010). Apropriação da agenda do Legislativo: como aferir esse fenômeno? *Centro de Estudos da Consultoria do Senado*. Recuperado de <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-76-apropriacao-da-agenda-do-legislativo-como-aferir-esse-fenomeno>
- Silva, S. S., & Lima, E. M. (2017). Os limites do Poder Legislativo para atuar sobre políticas públicas. *Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas*, 3(1), pp. 101-118. <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9881/2017.v3i1.1935>
- Smith, M. (2014). The Hyperactive State: ADHD in Historical Perspective. In *De-Medicalizing Misery II: Society, Politics and the Mental Health Industry*. UK: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137304667_6
- Souza, B. P. (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Revista Sociologias*, 8(16), pp. 20-45. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>
- Souza, C. (2018). *Coordenação de políticas públicas*. Brasília: Enap.

- Souza, L. M. (2016). Comentando as classificações de políticas públicas. *Revista Cronos*, 11(1), pp. 161-197. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1695/1167>
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23(83), pp. 129-149.
- Souza, V. A., Ritcher, L. M., & Silva, L. C. (2020). Políticas de avaliação externa e a medicalização da educação: dos sentidos do “não aprender” até o “não ensinar”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15 (5), Araraquara, p. 2916-2931. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14566>
- Speed, E., Moncrieff, J., & Rapley, M. (2014). *De-Medicalizing Misery II: Society, Politics and the Mental Health Industry*. UK: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137304667>
- Spink, P., Ribeiro, M. A. T., Conejo, S. P., & Souza, E. (2014). Documentos de domínio público e a produção de informações. In M. J. P. Spink, J. I. M. Brigagão, V. L. Nascimento, & M. P. Cordeiro (Orgs.), *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*, pp. 207-228. Rio de Janeiro: Centro Edelstein.
- Strauss, S. L. (2013). Problemas com a medicalização da dislexia. In Collares, C. L., Moysés, M. A. A., & Ribeiro, M. C. F. *Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na era dos transtornos*. Mercado de Letras: Campinas-SP.
- Teixeira, E. C. (2002). O Papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia*. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf
- Torrens, A. C. (2013). Poder Legislativo e políticas públicas: Uma abordagem preliminar. *Revista de Informação Legislativa*, 50(197), pp. 189-204.
- Veiga, C. G. (2016). Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944). *Rev. bras. hist. educ.*, 16(4), pp. 272-303. <http://doi.org/10.4025/rbhe.v16i4.822.pt> Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40733>
- Verde Gomes, I. L., Caetano, R., & Bessa Jorge, M.S. (2008). A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(1), pp. 61-65. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672008000100009> Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2670/267019608009.pdf>
- Viana, E. F.C., & Coêlho, J. P. L. (2020). Desenvolvimento da atenção voluntária e a crítica medicalização da educação: TDAH à luz da psicologia histórico-cultural. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), pp. 14278-14287. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-336>
- Viégas, L. S., Harayama, R. M., & Souza, M. P. R. (2015). Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(9), pp. 2683-2692. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015209.08732015>

- Viscardi, C. M. R. (2018). Corporativismo e neocorporativismo. *Revista Estudos Históricos*, 31(64), pp. 243-256. <https://doi.org/10.1590/S2178-14942018000200007>
- Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wehmuth, M. (2016). *Análise molecular dos polimorfismos dos Genes SLC6A4 e DRD4 em pacientes com Transtorno do Espectro Autista* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná].
- Whitaker, R. (2017). *Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Witter, G. P. (1996). Entrevista com a fundadora da ABRAPEE Prof. Dra. Solange Múglia Wechsler. *História Psicol. Esc. Educ.* 1 (1). <https://doi.org/10.1590/S1413-85571996000100014>