

Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia

Critical notes on stigma and medicalization according to the psychological and anthropological view

Lygia de Sousa Viégas ¹
Rui Massato Harayama ²
Marilene Proença Rebello de Souza ³

Abstract *This article aims to reflect on ethical aspects involved in the social sciences and humanities researches conducted in the educational context. In this debate, which goes beyond the limits of Resolution 466/2012 and the Plataforma Brasil bureaucracies, we refer to Psychology and Anthropology critical readings in order to emphasize the ethical risks in the medicalized view of education and human development, which has contributed to the production of stigmas that reinforces school exclusion. As central elements of this questioning, we highlight: the debate about the illusion that research in humanities and social sciences do not imply ethical risks and the false dichotomy of biomedical sciences x social and human sciences within the research in psychology and anthropology in education. Attesting to the importance of such problems we referred to researches of national and international authors in the field of school /educational psychology and neuroscience. Through these considerations, the article concludes for the importance of ethical rigor in humanities and social sciences researches, focusing not only in the construction of the project and the methodological procedures of data collection, but also in the research results interpretations and in the publication of reports and scientific articles.*

Key words *Ethics, Social sciences, Human sciences, Medicalization*

Resumo *Este artigo objetiva refletir sobre os aspectos éticos envolvidos nas pesquisas das ciências sociais e humanas realizadas no contexto educacional. Nesse debate, que ultrapassa os limites da Resolução 466/2012 e da burocracia envolvida na Plataforma Brasil, tomamos como referência leituras críticas em Psicologia e Antropologia, a fim de enfatizar os riscos éticos presentes no olhar medicalizante voltado para a educação e o desenvolvimento humano, que tem contribuído para a produção de estigmas que reforçam a exclusão escolar. Como elementos centrais desta problematização, destacam-se: a ilusão de que pesquisas em ciências humanas e sociais não implicam em riscos éticos e o debate sobre a falsa dicotomia ciências biomédicas x ciências sociais e humanas no âmbito das pesquisas em psicologia e antropologia na educação. Atestando a importância de tais problematizações, são referidas pesquisas de autores nacionais e internacionais no campo da psicologia escolar/educacional e das neurociências. O artigo conclui pela importância do rigor ético nas pesquisas em ciências sociais e humanas, focalizando não apenas a construção do projeto e os procedimentos metodológicos de coleta de dados, mas também as interpretações da pesquisa e as publicações de relatórios e artigos científicos delas resultantes.*

Palavras-chave *Ética, Ciências sociais, Ciências humanas, Medicalização*

¹ Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon s/n, Canela. 40110-100 Salvador BA Brasil. lyosviegas@gmail.com

² Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

³ Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Este artigo objetiva refletir acerca da dimensão ética nas pesquisas realizadas na escola pública brasileira, dando ênfase à crítica às explicações medicalizantes que, ao compreenderem o desenvolvimento humano como eminentemente biológico e maturacional, produzem classificações, padrões de normalidade e anormalidade e estigmas que reforçam a exclusão escolar. Nesta análise, adotamos como referência, especialmente, leituras críticas em Psicologia, Psicologia Escolar e Antropologia Social que muito contribuem para constituirmos parâmetros explicativos aos desafios da escolarização.

O debate em torno da ética na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas envolvendo seres humanos constitui-se em pauta cada vez mais presente entre pesquisadores, questionando, dentre outros aspectos, a forma como a ética tem sido avaliada pelo sistema Conselhos de Ética em Pesquisa (CEP)/Conselho Nacional de Pesquisa (CONEP), com destaque para a ferramenta em que se insere projetos de pesquisa a serem avaliados¹⁻⁵.

Dentre as críticas trazidas pela literatura em Ciências Sociais e Humanas, destaca-se o predomínio da ótica biomédica nos crivos de análise dos CEPs: a necessidade de apresentar um desenho fechado da pesquisa, com a delimitação absoluta dos participantes antes do seu início, e a obrigatoriedade da assinatura prévia no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido são exemplos de aspectos mencionados por pesquisadores, sobretudo quem adota metodologias qualitativas, caracterizadas por serem abertas e artesanais.

No bojo dessa crítica, comparecem questionamentos sobre a pertinência de se apontar os riscos da pesquisa, nos quais por vezes surgem afirmações de que “a maioria das pesquisas em Psicologia não apresenta riscos aos participantes”³, ou ainda, que a pesquisa social “apresenta apenas um risco semelhante àquele que existe na vida cotidiana”³. Sendo assim, uma provocação se faz urgente: seria a reflexão sobre os riscos implicados na pesquisa social no campo da educação dispensável?

Em tempos em que o debate sobre ética em pesquisa tende a ser capturado pela burocracia envolvida na Plataforma Brasil, sendo assunto remetido como aborrecimento por pesquisadores, retomamos elementos que atingem, em cheio, questões éticas nas pesquisas no campo educacional. Essa reflexão não termina com a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a liberação do pesquisador para a coleta de dados, ou a entrega do relatório final. Ela é e deve ser constante-

mente trabalhada pelo pesquisador, considerando, sobretudo, que pesquisas servem de base para a elaboração e implantação de políticas públicas, impactando diretamente na prática de diversos profissionais.

Nessa virada de olhar, cumpre-nos problematizar a produção de pesquisas que têm contribuído para a justificação do fracasso escolar de forma individualizante. São pesquisas que, embora se suponham neutras e objetivas, e mesmo possuam aceite do CEP ao qual foram submetidas, possuem desenho metodológico, tanto no âmbito do trabalho de campo quanto da análise do material, que, ao contrário de contribuir para explicar os problemas educacionais que nos atingem historicamente, precisam, elas sim, ser explicadas criticamente, dado seu caráter ideológico^{6,7}.

Tais elementos reforçam a importância da constituição de mecanismos de análise social das pesquisas no âmbito das ciências humanas e sociais, visando, com isso, a superação de situações nas quais contribuem politicamente para a manutenção das desigualdades sociais, ao desconsiderar questões históricas complexas, analisando o fracasso escolar sob a aparência de reflexo justo de diferenças supostamente individuais⁸.

Nesse sentido, se é consenso que a avaliação dos aspectos éticos envolvidos nas pesquisas em ciências humanas e sociais no chão da escola precisa ser revisada, superando o olhar biomédico entranhado nos critérios de eticidade elencados pelo Sistema^{1,4}, essa necessidade não pode ser interpretada como sinônimo de que pesquisas nesse campo produzam menos risco ético que pesquisas biomédicas. Na direção contrária, defendemos a necessidade de rigorosa avaliação ética por pares e interlocutores para garantir que o conhecimento produzido nas pesquisas educacionais não viole os Direitos Humanos ou o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Aqui importa pensar a ética na pesquisa educacional para além das instâncias tradicionais constituídas ou em processo de constituição. Ou seja, o chamamento é a pensar a ética, sobretudo a partir do pressuposto de que o conhecimento científico é histórica e socialmente datado e, por isso, a *ciência* é um espaço de discussão e de reprodução de ideologias e de tensões sociais.

Antes de prosseguir, uma ressalva atesta a complexidade do debate em questão: segundo Severino⁹, é preocupante a crescente ocorrência de “fabricação e invenção de dados, falsificação de resultados, plágios e autoplágios” na produção de trabalhos e pesquisas acadêmicos, traduzindo um “relaxamento no compromisso do pesquisa-

dor com a fidedignidade de suas ações propriamente científicas”. É nesse cenário tenso que o presente artigo se situa, buscando pensar criticamente a ética na produção de conhecimento no âmbito das ciências sociais e humanas no chão da escola, recuperando seus aspectos profundos.

A escola como campo de pesquisa: tensões no interior da Psicologia e das Ciências Sociais e Humanas

A rede pública de ensino no Brasil estabelece uma relação intrínseca com pesquisas educacionais, nas quais é comum encontrar estudos em psicologia e ciências sociais que têm como foco o contexto escolar, com o intuito de compreender questões que constituem o processo de escolarização de crianças e jovens. Também é comum que tais pesquisas sirvam de base para a construção ou consolidação de políticas públicas educacionais.

Análise diligente de Patto⁷ impõe o reconhecimento de que pesquisas no campo educacional assumem necessariamente um posicionamento em torno das relações de poder que se materializam na educação e na escola. O fato é que, de maneira hegemônica, a psicologia escolar e educacional brasileira contribuiu com a conservação das relações de dominação, por exemplo, ao justificar a forma hierarquizada de organização escolar, legitimar a implantação de políticas públicas verticalizadas ou culpabilizar alunos, famílias e professores pelo fracasso escolar que, não coincidentemente, atinge justamente a população pobre que mais depende da rede pública para garantir o direito social à educação escolar.

Dentre os vários elementos passíveis de crítica das pesquisas em psicologia no campo da educação, chama atenção a materialização de um importante risco ético: muitas pesquisas de fato serviram para *justificar cientificamente* as desigualdades sociais, apresentando-as como simples reflexo de méritos individuais. A sociedade e a escola, nessas concepções, aparecem naturalizadas, sendo apenas o local onde a socialização e a escolarização se dão⁷.

Pode-se considerar que a obra de Patto produziu impactos incisivos na produção de conhecimento no campo da psicologia escolar e educacional a partir dos anos 1990 no Brasil. Como consequência de sua profundidade, muitos psicólogos assumiram o desafio ético de repor a psicologia em outras bases, rompendo com o ciclo de (re)produção de estigmas e preconceitos em relação aos alunos pobres, suas famílias e profes-

sores. Merecem menção Machado¹⁰, Machado e Souza¹¹, Tanamachi et al.¹², Freller¹³, Viégas e Angelucci¹⁴, Meira e Facci¹⁵, Rocha et al.¹⁶, Souza¹⁷, Patto¹⁸, Roman¹⁹, Souza²⁰, Checchia²¹, Souza et al.²², Ribeiro²³.

Em comum, tais estudos compreendem a escolarização como processo complexo que deve ser observado em diversas dimensões: histórica, política, econômica, social, institucional, pedagógica, relacional... Como oriente ético, destaca-se a preocupação com o risco de contribuir com a construção social de estigmas no campo da pesquisa em educação, aliada ao compromisso de desconstruir estigmas consolidados socialmente (os quais contaram com a mão pesada das pesquisas “científicas” despreocupadas com a questão).

É nesse cenário contraditório que se constitui o universo de pesquisas em psicologia escolar e educacional no chão das escolas brasileiras: ao mesmo tempo em que se acumulam investigações que prezam pela análise social e do contexto escolar para explicar o fracasso e o êxito no processo de escolarização, crescem pesquisas que tratam a escola como local privilegiado para corroborar teses organicistas com foco estrito ao corpo biológico dos alunos²⁴. Estas últimas, embora se insiram na grande área das ciências humanas e sociais, operam com a ótica biomédica na compreensão do fenômeno, a qual marca as perguntas feitas, bem como procedimentos de investigação e de análise do material da pesquisa.

Nesse sentido, questionamos, junto com Fonseca²⁵ e Porto²⁶, o sentido da distinção feita pelo antropólogo Oliveira²⁷⁻²⁹ entre pesquisas *com* seres humanos (pesquisas no contexto dos sujeitos de pesquisa, pesquisas ‘qualitativas’ e pesquisas das ciências humanas) e pesquisas *em* seres humanos (pesquisas com experimentos nos corpos dos sujeitos e pesquisas biomédicas). Se, por um lado, essa distinção pode ser produtiva para pensar o histórico de como as ciências *hard* foram sendo construídas em detrimento das ciências *softs*, por outro, ela pode obliterar o fato histórico de que pesquisadores das ciências humanas não estão livres de infrações éticas. Como exemplo emblemático, citamos os experimentos realizados nos campos de concentração nazistas, que ocorriam de acordo com a legislação sobre experimentação científica da Alemanha Hitlerista; pensando no território brasileiro, lembramos que a coleta de sangue Yanomami na década de 1960 foi realizada em uma missão científica que contou com apoio de antropólogos.

Dentro da escola, essa divisão entre pesquisadores das ciências humanas e das ciências bio-

médicas é antiga e evidencia as tensões e os perigos de sua reificação. Essa divisão entre campos de saber, além de artifício argumentativo, pode gerar duas falsas imagens: a de que as pesquisas nas ciências humanas são ‘frouxas’, nos termos da *Soft Sciences*; ou, mais perigoso ainda, a de que tais pesquisas oferecem menos riscos para os participantes^{25,26}. Esse ponto é crucial para compreendermos o local da escola na discussão sobre ética em pesquisa.

Seriam inofensivas as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no chão da escola?

É da longa tradição das próprias ciências humanas, sobretudo da antropologia, a reflexão sobre como as pesquisas das *Soft Sciences* produzem efeitos nas populações estudadas^{30,31}. No contexto da Psicologia Escolar pode-se mesmo lembrar, seguindo Patto³², da teoria da carência cultural desenvolvida por “forças-tarefas criadas por órgãos estatais que reuniram psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, pedagogos, educadores, assistentes sociais, linguistas” com o intuito de criar um discurso oficial e científico que justificasse a desigualdade social e o racismo institucional vigente na década de 1970 nos Estados Unidos. Dentro dessa teoria, alunos negros e de periferias teriam menos sucesso escolar, e na vida social, dada a sua ‘carência cultural’, ou seja, deixava-se de afirmar que sua inferioridade biológica, reposta, agora, em termos socioambientais.

A história da ciência e diversos estudos da antropologia da ciência mostram como a diferença entre o científico e leigo, a ciência *hard* e *soft* são convenções associadas a formas de apresentação dos dados e em que grupos de pesquisas eles estão associados³³⁻³⁶.

Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que o pressuposto de que as pesquisas que não intervêm no corpo biológico são menos perigosas corrobora com a tradição de pesquisas realizadas no contexto escolar que mostra como a constituição social de uma classe específica de desajustados sociais é historicamente construída e politicamente determinada. E principalmente, que essas produções e controle de corpos desajustados se dão por meio de artifícios *softs*. De fato, muitos pesquisadores das ciências humanas que estudam a escola o fazem por meio de questionários e entrevistas aparentemente inofensivos, mas muitas vezes aplicados em contextos verticais e nem sempre com os devidos questionamentos e reflexões. Tais pesquisadores tendem a agir como

se a escola estivesse ao seu serviço e não o contrário, fazendo com que muitas escolas se perguntem qual é, de fato, o compromisso deles.

Nesse sentido, torna-se essencial a reflexão sobre os riscos das pesquisas em ciências humanas e sociais na escola, que implica em analisar a própria construção teórico-metodológica da pesquisa, ampliando o escopo da análise ética, que deixa de incidir apenas nos protocolos relativos à forma de estar no campo, mas passa a focalizar também a forma de analisar o material construído na pesquisa e de escrever, posteriormente, relatórios e publicações.

Acentuamos que a preocupação ética deve permanecer no pós-coleta de dados, contexto decisivo na construção do conhecimento nas ciências humanas e sociais. No entanto, esse é elemento menosprezado nas discussões do tema. O que se observa, de modo recorrente, seguindo os apontamentos do antropólogo da ciência Bruno Latour^{33,37}, é um processo de ‘purificação’ dos dados científicos; em outras palavras, um processo parecido com o que realizam psicólogos, ao avaliarem crianças, adolescentes e adultos por meio de laudos classificatórios e centrados em explicações reducionistas sobre o desenvolvimento humano e a escolarização. Tais documentos produzidos pelos psicólogos, segundo Patto,

*falam, com convicção autoritária, de um sujeito abstrato, reduzido a números e a chavões vinculados de arbitrariedade e preconceito; silenciam sobre a realidade social, a política educacional, o cotidiano escolar e podem, por isso, culpar a vítima, situando invariavelmente no aluno e em seu ambiente familiar tomados em si mesmos a origem das dificuldades escolares*³².

Ou seja, independente de ser realizada na área de humanas ou na biomédica, as pesquisas científicas, por estarem dentro de um contexto histórico e social, são passíveis de reproduzir estigmas e preconceitos que, ao contrário de contribuírem para explicar os desafios da construção da escola bem sucedida, reforçam dificuldades. Tal situação sobreleva, portanto, a importância de se colocar em foco, justamente, a produção científica de estigmas e preconceitos sociais.

Finalmente, entendemos que, seja na entrada em campo, seja em sua estadia, ou mesmo após a saída para os gabinetes universitários, pesquisadores da educação devem estar atentos para não (re)produzir históricas relações de autoritarismo com os atores da escola (alunos, familiares, professores etc.), caso contrário podem ser interpretados como distantes e pouco afinados com os desafios enfrentados na realização bem sucedida

do processo de escolarização. Quem quer que pesquise escolas públicas brasileiras reconhece a tensão presente na relação pesquisador-pesquisado, sendo comum escolas demonstrarem desconforto com a presença de pesquisadores em seu interior. Defendemos que essa resistência deve ser interpretada politicamente, retirando seu suposto caráter intrapsíquico. O que da nossa postura enquanto categoria de pesquisadores tem contribuído para a desconfiança em relação à nossa entrada nas escolas? O que podemos e devemos fazer para superar esse entrave?

Pesquisas das ciências sociais e humanas x pesquisas biomédicas: intersecções medicalizantes

No cenário atual, a escola e seu contexto são pesquisados por dois grandes paradigmas que vêm se confrontando desde a década de 1990: de um lado, pesquisas que, à luz de referencial histórico-crítico, desvelam que diversas categorias psicológicas e biológicas têm sido utilizadas como forma de reprodução da desigualdade e de preconceitos, com destaque para questões em torno da raça, gênero e classe social; de outro, pesquisas com forte acento biologicista, as quais, após inúmeras críticas à falta de fundamentos em mitos como desnutrição, problemas oftalmológicos ou presença de verminoses, passaram a escrutinar o cérebro dos alunos, em busca das causas do fracasso escolar³⁸.

Este último paradigma, dado o vultoso financiamento do governo dos Estados Unidos, bem como das indústrias farmacêuticas, tem sido definidor da agenda de pesquisas, imprimindo marcas decisivas nas explicações contemporâneas acerca dos desafios vividos da construção cotidiana da escola, ao ponto de a década de 1990 ser anunciada como a década do cérebro³⁹. Autores mais críticos, como a neurocientista Molly Crockett, diante da avalanche de neuroafirmações, ponderam que esta é a era da “neurobobagem”⁴⁰.

Sob enfoque biologicista, tem crescido o número de pesquisas sobre o fracasso escolar no campo das neurociências, o que só se tornou possível com a flexibilização dos parâmetros para identificação de transtornos e déficits de aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Discalculia, Déficit de Processamento Auditivo etc. Tais pesquisas tendem a tratar a escola como coorte estatístico privilegiado para definir e especificar as diferenças no processo de aprendizagem em transtornos e entidades nosológicas descritos em manuais de

medicina e de psiquiatria, mas amplamente vulgarizados por meio de questionários e testes que, apesar de não retirar de fato nenhuma substância biológica dos participantes da pesquisa, acabam por inventar estigmas e bioidentidades nos pesquisados.

Exemplo paradigmático desta afirmação é o questionário para diagnóstico do Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido como SNAP IV⁴¹. O nome do questionário, construído para ser preenchido por pais, professores e profissionais, alude, justamente, o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais IV⁴², este criticado em profundidade, por exemplo, em Jerusalinsky e Fendrik⁴³.

Entretanto, no âmbito da avaliação ética no sistema CEP/CONEP, tais pesquisas entram no campo das ciências humanas e sociais a depender, somente, da filiação do pesquisador, seja por sua formação ou por sua adesão a grupos de pesquisa. A separação asséptica entre ciências humanas e sociais, de um lado, e ciências biomédicas, de outro, não se faz real nesse território. O que vemos, concretamente, é um conjunto significativo de pesquisas realizadas no contexto escolar sob a alcunha de “levantamentos epidemiológicos em saúde mental e desenvolvimento humano”, os quais são meras aplicações de questionários criados na área biomédica em segmentos das escolas, geralmente públicas, de grandes centros urbanos. Com isso, urge uma análise profunda sobre a avaliação ética dessas pesquisas, a partir do reconhecimento de que elas transitam entre as ciências humanas e sociais e as ciências biomédicas, impondo que se ultrapassem reificações.

Atesta essa urgência o estudo impactante acerca da história da medição científica da aprendizagem e do comportamento humano, realizado por Gould⁸, que, partindo da cranio-metria criacionista pré-darwiniana, até atingir a criação de escalas métricas de inteligência, aponta as seguintes recorrências: o caráter especulativo, embora supostamente sejam ciência pura; a declaração de interesse no bem da humanidade; o predomínio do determinismo biológico de matriz no racismo científico. Como decorrência, são estudos que operam com a reificação da inteligência e do comportamento, observados como entidades separadas, independentes e passíveis de análise abstrata, fora do contexto. A tais elementos soma-se o impacto dos preconceitos nos achados das pesquisas, ou seja, as conclusões são fortemente determinadas pelas expectativas do investigador, crivando procedimentos de coleta e análise. Segundo Gould⁸, foi com base em pre-

conceitos que Lombroso afirmou, em 1887, e em 1911, respectivamente:

Somos comandados por leis silenciosas que nunca deixam de atuar e que regem a sociedade com mais autoridade que as leis inscritas em nossos códigos. O crime... parece ser um fenômeno natural.

O exame antropológico, que aponta o tipo criminoso, o desenvolvimento do corpo, a falta de simetria, o pequeno tamanho da cabeça e o tamanho exagerado do rosto, explica as falhas escolares e disciplinares das crianças que apresentam esses traços, e permite isolá-las a tempo de seus companheiros melhor dotados, bem como orientá-las para carreiras mais adequadas ao seu temperamento.

Cumpramos ressaltar que tais pesquisas, não raro, serviram de base para a construção de políticas públicas, nas quais Gould destaca a esterilização em massa de mulheres americanas que obtiveram resultado abaixo da média na Escala Stanford-Binet de QI⁸. O encontro entre a pesquisa psicológica e a política de esterilização é sintetizada, pelo autor, na publicização da sentença judicial favorável à violência contra uma mulher em 1927. Afirma o juiz: “Mais uma vez, vimos que o bem-estar público pode reclamar a vida dos melhores cidadãos. Seria estranho que não pudesse pedir um sacrifício menor aos que já solapam as forças do Estado... Três gerações de imbecis já são suficientes”⁸.

O que separa as pesquisas de Lombroso ou Binet no final do século XIX e começo do século XX, ambas criticadas por Gould, das pesquisas contemporâneas sobre o TDAH e outros supostos transtornos de aprendizagem e comportamento? E o que as une? Patto⁴⁴ não nos deixa ser ingênuos, quando, em 2000, afirma: “Tudo indica que, em matéria de avaliação psicológica, diagnósticos neuropsíquicos dos excluídos substituirão em breve a psicanálise vulgar e o cognitivismo raso dos laudos atuais”.

De fato, conforme aponta Pereira⁴⁵, em sua Dissertação de Mestrado em História das Ciências e da Saúde, na versão dominante no campo psiquiátrico:

O TDAH é um fato biológico e atemporal e, se o número de diagnóstico aumenta, é porque o transtorno estava sendo subdiagnosticado e os portadores privados, portanto, dos benefícios que o conhecimento sobre o transtorno e seu tratamento trariam para suas vidas. [...] Nesta visão, o fato médico é uma realidade independente, definitiva, não condicionada por fatores temporais e sociais; é um evento puramente objetivo e sua descoberta resulta do progresso das ciências que o investigam (grifos nossos).

Munidos dessa crença na atemporalidade da ciência, muitos são os psicólogos e educadores que tomam o TDAH como *fato*, pouco perguntando sobre sua construção histórica. Com essa perspectiva, quando adentram as escolas o fazem em busca de crianças em quem aplicar escalas médicas de diagnóstico desse suposto, mas inquestionável, transtorno⁴⁶⁻⁴⁸.

Se Gould apresentou, de forma clara e evidente, a articulação entre pesquisas produtoras de estigmas e a produção de políticas públicas de extermínio, não podemos nos furtar a reconhecer que tal perspectiva prosseguiu com o “avanço científico”, embora abrandando as formas de cativo, para usar expressão de Patto⁴⁴.

É com base nessa constatação que assistimos, assombrados eticamente, à realização do VI Fórum Nacional sobre Medicamentos no Brasil, no Senado Federal em 2014. Desde o texto de apresentação, o evento, patrocinado por inúmeras indústrias farmacêuticas (a saber: Sanofi, Medley, Astrazeneca, MSD), em parceria com o governo federal, explicita sua intenção: *expandir* ainda mais “o mercado de fármacos e medicamentos no Brasil”, tratado como setor da economia, e não como direito social. Assim, as farmacêuticas veem com bons olhos o aumento do poder aquisitivo das classes C e D, uma vez que tal ascensão, aliada à ampliação das políticas de governo, coloca o Brasil na “rota de potencial investimento de grandes grupos farmacêuticos”. Dentre os temas debatidos no referido evento, a produção de pesquisas visando a ampliação do mercado e do acesso aos medicamentos aparece como tópico essencial⁴⁹. Seria ingenuidade supor que tais pesquisas se restringem à área biomédica. Cumpramos-nos, pois, questionar os efetivos riscos que a produção de conhecimento do campo das ciências humanas e sociais têm de contribuir para a manutenção de uma visão medicalizada da educação, embora, aparentemente, opere com outra lógica na sua construção.

Considerações Finais

Até o momento lançamos reflexões sobre o campo da ética no contexto das pesquisas escolares, chamando atenção à naturalização da dicotomia entre ciências humanas e ciências biomédicas. Posto isso, defendemos a necessidade de articular tais questionamentos com o funcionamento atual do sistema de regulação da ética em pesquisa, apontando desafios que, entendemos, estão colocados para o sistema como um todo.

As pesquisas da Psicologia Educacional e Escolar e das Ciências Sociais e Humanas demonstram o poder com que a lógica biomédica adentra a escola e determina os padrões de normalidade dentro da vida escolar e das pesquisas realizadas na e sobre a escola, o que é definido como medicalização da educação. É por isso que, apesar dos entraves e dificuldades, seja de diálogo com pesquisadores de outras áreas, seja no preenchimento de formulários para a Plataforma Brasil, não se deve desconsiderar o real desafio sobre a ética em pesquisa.

Apostamos na importância de se prosseguir com o debate sobre ética em pesquisa, caminhando na direção de se diferenciar de fato questões ligadas às burocracias dos comitês de ética em pesquisa, que precisam ser superadas, das questões elementares para a consolidação de pesquisas que não percam o diapasão ético-político na sua construção, sobretudo face aos desafios impostos contemporaneamente. Essa discussão deve ser conduzida levando em conta as especificidades dos projetos apresentados e respeitando os diferentes modos de fazer pesquisa.

No debate sobre o sistema CEP/CONEP, interessa-nos que não o desloquemos do que realmente interessa, se pretendemos construir um conhecimento que possa contribuir para enfrentar os desafios historicamente impostos à educação escolar. Pautados nessa preocupação, perguntamos: qual o lugar do pesquisado na produção do conhecimento científico? Ou, em outros termos, seguindo a retórica em voga desde a Promulgação da Constituição Federal de 1988⁵⁰: qual o papel da participação social na pesquisa científica?

Tais questionamentos estão calcados nos princípios da Reforma Sanitária no contexto da redemocratização do país, de fundamental importância na construção do Sistema Único de Saúde e dos processos de participação social na manutenção de políticas públicas, com destaque para os movimentos sociais. Avançando nesse debate, questionamos: como garantir a participação popular na definição e questionamento da agenda científica? Quais mecanismos de participação social e popular podem ser criados para garantir essa condição?

A participação social além de garantida pela Constituição⁵⁰, é cláusula de diversos documentos internacionais, como a Convenção dos Povos e Populações Indígenas, a OIT 169 de 1996⁵¹, e tem sido utilizada como argumento para questionar pesquisadores sobre as razões e usos das pesquisas realizadas em populações tradicionais

que muitas vezes são feitas junto com grandes intervenções governamentais e raramente tem seu conteúdo discutido com os grupos pesquisados.

No terreno escolar essa pauta ainda não se faz presente de forma oficial, mas tem sido demanda das escolas, sobretudo no contexto da entrada de pesquisadores em campo, quando gestores, educadores, alunos e familiares questionam a serviço de que(m) estamos quando pedimos para permanecer na instituição com o intuito de realizar uma pesquisa.

De fato, considera-se que pouco se tem discutido sobre a participação social no Sistema CEP-CONEP. Desde a sua criação, o caráter pedagógico e educativo sobre ética em pesquisa é praticamente inexistente, transformando, em grande parte, os CEPs em arenas burocráticas de certificação ao assumirem primordialmente a tarefa de fornecer atestados de eticidade aos projetos de pesquisa. Nesse cenário, os resultados das pesquisas, aspecto da maior relevância para a sociedade como um todo, permanecem sem a devida publicização.

Sobre esse aspecto, entendemos que houve um retrocesso no Sistema CEP-CONEP desde a implantação da Plataforma Brasil, em 2012, tendo em vista que os dados das pesquisas realizadas deixaram de ser publicizados em sua página, só sendo conhecidos a partir de solicitações baseadas na Lei de Acesso à informação de 2011.

A ausência de discussão epistemológica mais abrangente sobre os usos e os motivos da ciência, em todas as áreas que realizam pesquisas envolvendo seres humanos, gera a falsa imagem de neutralidade científica, embora os dados das pesquisas sirvam de subsídio para a criação ou consolidação de políticas públicas.

Finalmente, defendemos a necessidade de inserir a discussão sobre a regulação ética em pesquisa em outras agências de controle da produção científica, sobretudo a Capes e o CNPq. Como ponto chave de discussão, enfatizamos o que na literatura de língua inglesa vem sendo chamada de *Audit Cultures* (Cultura da Avaliação)⁵²⁻⁵⁴, que instala o modo de pensamento neoliberal na academia. Como efeito, contextos complexos são substituídos por formulários e números, como no ranking das revistas e programas de pós-graduações e nos pareceres emitidos pelo CEP. Há de se considerar que a lógica produtivista impacta na qualidade da produção científica.

Na retórica neoliberal em que a dialética da crise-solução torna-se modelo a ser seguido, não propomos nenhum modelo específico de regulação da ética em pesquisa, mas a realização de um

esforço consensual das áreas de conhecimento na construção de princípios ético-políticos que norteiem as práticas em pesquisa e as explicações apresentadas pela ciência aos fatos sociais. As bases para tal tarefa se encontram presentes em documentos fundamentais sobre ética na pesquisa cujas raízes estão no sofrimento e na insensatez daqueles que, ao desumanizar o conhecimento, justificaram práticas de violência, tortura e terror, como o Código de Nuremberg (1947), a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948),

a Declaração de Helsinque (1964), apenas para citar alguns.

Entendemos que só quando efetivamente enfrentarmos esse debate com a densidade que ele demanda, estaremos dando à discussão sobre ética na pesquisa em ciências humanas e sociais a importância que ela de fato merece, explicitando concepções de homem, de mundo e de sociedade subjacentes às interpretações e a determinados formatos que constituem a pesquisa dita científica e trabalhando pela superação da neutralidade da ciência.

Colaboradores

LS Viégas, RM Harayama e MPR Souza participaram de todas as etapas de construção do artigo.

Referências

1. Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo. Reunião sobre ética em pesquisa qualitativa em saúde. Relatório. São Paulo; 2007. [acessado 2015 mar 30]. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/comiteetica/Relatorio_Etica_em_Pesquisa_Qualitativa_em_Saude.PDF.
2. Minayo MCS. Apresentação. In: Guerriero ICZ, Schmidt MLS, Zicker F, organizadores. *Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; 2008. p. 13-18
3. Trindade ZA, Szymanski H. O impacto dos comitês de ética – CEPs, na atividade de pesquisa em Psicologia. In: Guerriero ICZ, Schmidt MLS, Zicker F, organizadores. *Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; 2008. p. 280-303.
4. Carvalho ICM, Machado FV, A regulação da pesquisa e o campo biomédico: considerações sobre um embate epistêmico desde o campo da educação. *Praxis Educativa* 2014; 9(1):209-234.
5. Barbosa MCS. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações *Praxis Educativa* 2014; 9(1):235-245.
6. Chauí MS. *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense; 1980.
7. Patto MHS. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
8. Gould SJ. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes; 2003.
9. Severino AJ. Dimensão ética da investigação científica. *Praxis Educativa* 2014; 9(1):199-208.
10. Machado AM. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1994.
11. Machado AM, Souza MPR, organizadores. *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1997.
12. Tanamachi E, Proença M, Rocha M, organizadores. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2000.
13. Freller CC. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho do psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2001.
14. Viégas LS, Angelucci CB, organizadores. *Políticas públicas em educação: análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2006.
15. Meira MEM, Facci MGD, organizadores. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2007.
16. Rocha ML, Machado AM, Fernandes AMD, organizadores. *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2007.
17. Souza BP, organizador. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2007.
18. Patto MHS, organizador. *A Cidadania Negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2009.
19. Roman MD. *Psicologia e adolescência encarcerada*. São Paulo: Editora Unifesp; 2009.
20. Souza MPR, organizador. *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2010.
21. Checchia AKA. *Adolescência e escolarização: uma perspectiva crítica em psicologia escolar*. Campinas: Editora Alínea; 2010.
22. Souza MPR, Silva SMC, Yamamoto K, organizadores. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e inovações*. Uberlândia: EDUFU; 2014.
23. Ribeiro MIS. *A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)* [tese]. Salvador: Universidade Federal da Bahia; 2015.
24. Souza MPR. Retornando à patologização para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. CRP-SP; GIQE, organizadores. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2010. p. 57-67.
25. Fonseca C. Que ética? Que Ciência? Que sociedade? In: Fleischer S, Schuch P. *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: Unb, Letras livres; 2010. p. 39-70.
26. Porto D. Relato de uma experiência concreta com a perspectiva das ciências da saúde: construindo um anthropological blues. In: Fleischer S, Schuch P. *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: Unb, Letras livres; 2010. p. 101-126.
27. Oliveira, LR. Pesquisa em Versus Pesquisa Com Seres Humanos. In: Victória C, Oliven, RG, Maciel ME, Oro AP. *Antropologia e ética: O debate atual no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFF; 2004. p. 33-44.
28. Oliveira LR. O ofício do antropólogo, como desvendar evidências simbólicas. Brasília: DAN, UNB; 2007. (*Série Antropologia*; 413).
29. Oliveira LR. A antropologia e seus compromissos ou responsabilidades éticas. In: Fleischer S, Schuch P. *Ética e Regulamentação na Pesquisa Antropológica*. Brasília: UNB: Letras Livres; 2010. p. 25-38.
30. Boas F. Scientists as Spies. *Anthropology Today* 2005; 21(3):27-27.
31. Clifford J, Marcus G. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Oakland: University of California Press; 1986.
32. Patto MHS. De gestores e cães de guarda. *Temas em Psicologia* 2009; 17(2):405-415.
33. Latour B. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP; 2000.
34. Sá DMD. *A ciência como profissão: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935)*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.
35. Said EW. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras; 2007.
36. Schwarcz LM. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras; 1993.
37. Latour B. *Jamais Fomos Modernos*. São Paulo: Editora 34; 1994.
38. Moysés MAA. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. São Paulo: FAPESP/Mercado de Letras; 2001.

39. Bush G. *Presidential Proclamation n° 6158*, July 17, 1990. [acessado 2015 mar 30]. Disponível em: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-104/pdf/STATUTE-104-Pg5324.pdf>
40. Crockett M. (Novembro; 2012). Cuidado com a neurobobagem. *TedTalk*. [acessado 2015 mar 30]. Disponível em: http://www.ted.com/talks/molly_crockett_beware_neuro_bunk?language=pt-br
41. Mattos P, Serra-Pinheiro, MA, Rohde, LA, Diana P. Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul* 2006; 28(3):290-297.
42. DSM-IV-TR. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2003.
43. Jerusalinsky A, Fendrik S. *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo: Via Lettera; 2011.
44. Patto MHS. Mutações do cativo. In: Patto MHS. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores, EDUSP; 2000. p. 157-185.
45. Pereira CSC. *Conversas e controvérsias: uma análise da constituição do TDAH no cenário científico e educacional brasileiro* [dissertação]. Rio de Janeiro: Casa Oswaldo Cruz-Fiocruz; 2009.
46. Souza EML, Ingberman Y K. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: características, diagnóstico e formas de tratamento. *Interação em Psicologia* 2000; 4:23-37.
47. Abreu, JNS. *Memória e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade* [tese]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 2007.
48. Cardoso DMP. *A concepção dos professores diante do Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade em contexto escolar: um estudo de caso* [dissertação]. Salvador: Universidade Federal da Bahia; 2007.
49. Instituto Brasileiro de Ação Responsável; 2014. Release VI Fórum Nacional sobre Medicamentos no Brasil. [acessado 2015 mar 30]. Disponível em: http://www.acaoresponsavel.org.br/images/2014_VI_Medicamentos/RELEASE_PRE_EVENTO.pdf
50. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União* 1988; 5 out.
51. Organização Internacional do Trabalho (OIT). Convenção 169 Sobre Povos Indígenas Tribais. [acessado 2015 mar 30]. Disponível em: http://www.ilo.org/brasilia/conven%C3%A7%C3%B5es/WCMS_236247/lang--pt/index.htm
52. Strathern M. “Melhorar a Classificação”: a avaliação no sistema universitário britânico. *Novos Estudos CEBRAP* 1999; 53:15-31.
53. Power M. *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: OUP Oxford; 1999.
54. Strathern M, organizador. *Audit Cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge; 2000.

Artigo apresentado em 07/04/2015

Aprovado em 26/06/2015

Versão final apresentada em 28/06/2015