

O ESPECTRO DA APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA CRÍTICA: DA PATOLOGIZAÇÃO À EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

THE SPECTRUM OF LEARNING FROM A CRITICAL PERSPECTIVE: FROM PATHOLOGIZATION TO THE EMANCIPATION OF THE SUBJECT

EL ESPECTRO DEL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA: DE LA PATOLOGIZACIÓN A LA EMANCIPACIÓN DEL SUJETO



10.56238/MultiCientifica-069

Francisco José de Oliveira Neto

Mestre em Psicologia

Instituição: Universidade Federal de Goiás (UFG)

E-mail: Francisconeto3@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo propõe uma análise crítica das categorias transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem no campo da psicologia escolar e educacional, articulando contribuições da psicanálise e da teoria crítica para problematizar seus fundamentos conceituais e seus usos institucionais. Parte-se da hipótese de que a recorrente imprecisão entre tais categorias sustenta processos de medicalização do fracasso escolar, deslocando para o indivíduo responsabilidades que pertencem, em grande medida, às práticas pedagógicas e organizacionais da escola. À luz da psicologia escolar crítica e da teoria crítica, discute-se como a racionalidade técnica e os modelos avaliativos normativos produzem processos de adaptação, normalização e exclusão, convertendo diferenças nos modos de aprender em déficits a serem diagnosticados. Em diálogo com a psicanálise, a aprendizagem é compreendida como processo atravessado pela constituição subjetiva, por conflitos psíquicos e pelas condições emocionais de sustentação do sujeito, permitindo interpretar o sintoma escolar como expressão de sofrimento e não apenas como disfunção cognitiva. O artigo analisa, assim, o papel da escola na produção das dificuldades de aprendizagem e defende a necessidade de distinções conceituais rigorosas entre transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Conclui-se pela importância de abordagens interdisciplinares que articulem crítica institucional, escuta clínica e responsabilidade pedagógica, evitando leituras reducionistas e patologizantes do não-aprender.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional. Transtornos de Aprendizagem. Psicanálise e Educação. Teoria Crítica. Medicalização do Fracasso Escolar.

ABSTRACT

This article proposes a critical analysis of the categories of learning disorder, learning disability, and learning difficulty in the field of school and educational psychology, articulating contributions from psychoanalysis and critical theory to problematize their conceptual foundations and institutional uses. It starts from the hypothesis that the recurring imprecision between these categories sustains processes of medicalization of school failure, shifting responsibilities that largely belong to the pedagogical and organizational practices of the school onto the individual. In light of critical school psychology and critical theory, it discusses how technical rationality and normative evaluative models produce



processes of adaptation, normalization, and exclusion, converting differences in learning styles into deficits to be diagnosed. In dialogue with psychoanalysis, learning is understood as a process traversed by subjective constitution, psychic conflicts, and the emotional conditions that sustain the subject, allowing the interpretation of the school symptom as an expression of suffering and not merely as cognitive dysfunction. This article analyzes the role of the school in the production of learning difficulties and defends the need for rigorous conceptual distinctions between disorders, disturbances, and learning difficulties. It concludes with the importance of interdisciplinary approaches that articulate institutional critique, clinical listening, and pedagogical responsibility, avoiding reductionist and pathologizing interpretations of learning difficulties.

Keywords: School and Educational Psychology. Learning Disorders. Psychoanalysis and Education. Critical Theory. Medicalization of School Failure.

RESUMEN

Este artículo propone un análisis crítico de las categorías de trastorno del aprendizaje, discapacidad del aprendizaje y dificultad de aprendizaje en el campo de la psicología escolar y educativa, articulando las contribuciones del psicoanálisis y la teoría crítica para problematizar sus fundamentos conceptuales y usos institucionales. Parte de la hipótesis de que la recurrente imprecisión entre estas categorías sustenta los procesos de medicalización del fracaso escolar, trasladando al individuo responsabilidades que, en gran medida, pertenecen a las prácticas pedagógicas y organizativas de la escuela. A la luz de la psicología escolar crítica y la teoría crítica, se discute cómo la racionalidad técnica y los modelos evaluativos normativos producen procesos de adaptación, normalización y exclusión, convirtiendo las diferencias en los estilos de aprendizaje en déficits que deben diagnosticarse. En diálogo con el psicoanálisis, el aprendizaje se entiende como un proceso atravesado por la constitución subjetiva, los conflictos psíquicos y las condiciones emocionales que sustentan al sujeto, lo que permite la interpretación del síntoma escolar como expresión de sufrimiento y no simplemente como disfunción cognitiva. Este artículo analiza el papel de la escuela en la producción de dificultades de aprendizaje y defiende la necesidad de distinciones conceptuales rigurosas entre trastornos, perturbaciones y dificultades de aprendizaje. Se concluye destacando la importancia de los enfoques interdisciplinarios que articulan la crítica institucional, la escucha clínica y la responsabilidad pedagógica, evitando interpretaciones reduccionistas y patologizantes de las dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: Psicología Escolar y de la Educación. Trastornos del Aprendizaje. Psicoanálisis y Educación. Teoría Crítica. Medicalización del Fracaso Escolar.



1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo da psicologia escolar e educacional tem sido atravessado por um crescimento expressivo das demandas relacionadas aos chamados transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Tal expansão não se limita ao aumento de diagnósticos ou encaminhamentos clínicos, mas reflete transformações mais amplas nas políticas educacionais, nas práticas avaliativas e nos modos contemporâneos de compreender o aprender e o não-aprender no contexto escolar. Nesse cenário, observa-se uma tendência recorrente à utilização indistinta dessas categorias, frequentemente tratadas como sinônimos, o que produz efeitos teóricos, institucionais e subjetivos relevantes para crianças, adolescentes e profissionais da educação (Correia, 2021; Rotta et al., 2021).

A literatura especializada aponta que a ausência de delimitações conceituais claras entre transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem favorece leituras reducionistas, centradas no indivíduo, em detrimento de análises que considerem o papel da escola, do currículo e das condições concretas de ensino (Souza, 2024; Coelho et al., 2023). Nesse sentido, transtornos de aprendizagem, definidos a partir de critérios diagnósticos e referenciais biomédicos, passam a coexistir, de modo pouco crítico, com dificuldades de aprendizagem decorrentes de práticas pedagógicas inadequadas, desigualdades sociais e modelos avaliativos normativos. Tal sobreposição conceitual contribui para a medicalização do fracasso escolar, entendida como o processo pelo qual problemas educacionais e institucionais são traduzidos em termos clínicos e psicológicos, deslocando a responsabilidade da escola para o sujeito.

Do ponto de vista da psicologia escolar e educacional, esse movimento exige uma análise crítica que ultrapasse a simples aplicação de categorias diagnósticas. Correia (2021) destaca que a queixa escolar deve ser compreendida como um fenômeno complexo, produzido na intersecção entre sujeito, família, escola e políticas públicas, e não como expressão direta de um déficit individual. De modo semelhante, Rotta et al. (2021) reconhecem a importância dos avanços das neurociências no campo dos transtornos de aprendizagem, mas alertam para os riscos de uma leitura exclusivamente neurobiológica, que desconsidere os contextos pedagógicos e socioculturais nos quais as dificuldades emergem.

A escola, nesse contexto, não pode ser pensada apenas como espaço de identificação de dificuldades ou de aplicação de intervenções técnicas. Diversos estudos têm demonstrado que práticas curriculares homogeneizantes, metodologias pouco flexíveis e sistemas avaliativos baseados na padronização do desempenho operam como dispositivos produtores de dificuldades de aprendizagem (Coelho et al., 2023; Silva et al., 2022). Ao exigir que todos aprendam da mesma forma, no mesmo tempo e segundo os mesmos critérios, a escola tende a transformar diferenças nos modos de aprender em indicadores de fracasso, reforçando processos de exclusão e estigmatização.



Essa lógica de funcionamento encontra respaldo naquilo que a teoria crítica denomina racionalidade técnica aplicada à educação. Adorno (1995/2011) problematiza a redução da formação à adaptação funcional do indivíduo às exigências do sistema, advertindo que a educação orientada exclusivamente pelo desempenho e pela eficiência tende a produzir sujeitos ajustados, porém empobrecidos em sua capacidade crítica. Quando transposta para o campo da aprendizagem, essa racionalidade contribui para a naturalização do fracasso escolar e para a legitimação de práticas diagnósticas que visam corrigir o sujeito, em vez de interrogar as condições institucionais que produzem o não-aprender.

Nesse sentido, a psicologia escolar crítica tem enfatizado a necessidade de reposicionar a escola como agente ativo na constituição das dificuldades de aprendizagem. Não se trata de negar a existência de transtornos do neurodesenvolvimento, mas de reconhecer que a forma como a escola organiza o ensino, avalia o desempenho e lida com a diversidade cognitiva exerce influência decisiva sobre a trajetória escolar dos alunos (Souza, 2024). Como afirmam Silva et al. (2022), intervenções psicológicas eficazes no contexto escolar exigem uma atuação que vá além do atendimento individual, incorporando ações institucionais, formativas e preventivas.

A contribuição da psicanálise, nesse debate, permite aprofundar a compreensão da aprendizagem como processo atravessado pela subjetividade. Freud (1926/2014) já apontava que inibições intelectuais podem operar como respostas psíquicas a conflitos inconscientes, articulando o aprender a dimensões afetivas e relacionais. Nessa perspectiva, o sintoma escolar não pode ser reduzido a uma disfunção cognitiva, mas deve ser compreendido como formação de compromisso, expressão de um mal-estar que se inscreve na relação do sujeito com o saber.

Autores pós-freudianos ampliam essa compreensão ao destacar o papel do ambiente e das relações iniciais na constituição da capacidade de aprender. Winnicott (1971/2022) sustenta que o aprender depende de condições de sustentação emocional, nas quais o ambiente escolar ocupa lugar central após a família. Quando a escola falha em oferecer um espaço suficientemente acolhedor e flexível, o processo de aprendizagem pode ser vivenciado como ameaçador, produzindo retraimentos, resistências e sintomas. Klein (1957/2019), por sua vez, contribui para pensar como fantasias inconscientes, angústias primitivas e relações de objeto influenciam a relação da criança com o conhecimento, especialmente em contextos marcados por exigências excessivas e pouco espaço para a simbolização.

Dessa forma, articular psicologia escolar e educacional, psicanálise e teoria crítica permite construir uma leitura ampliada e não reducionista das dificuldades de aprendizagem. Tal articulação possibilita compreender que o não-aprender não é apenas resultado de déficits individuais, mas emerge de uma trama complexa que envolve políticas educacionais, práticas escolares, processos subjetivos e



formas de organização social do ensino. Ao ignorar essa complexidade, corre-se o risco de reforçar práticas patologizantes que, sob o discurso da inclusão, acabam por intensificar a exclusão.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as categorias transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem, discutindo seus fundamentos conceituais e seus efeitos no contexto escolar. Busca-se, ainda, problematizar o papel da escola na produção das dificuldades de aprendizagem e defender a necessidade de intervenções interdisciplinares que articulem avaliação psicológica, reflexão institucional e responsabilidade pedagógica. Ao fazê-lo, o estudo pretende contribuir para o fortalecimento de práticas em psicologia escolar comprometidas com uma educação ética, crítica e efetivamente inclusiva.

2 METODOLOGIA

O presente artigo configura-se como um estudo teórico de caráter crítico-interpretativo, ancorado nos campos da psicologia escolar e educacional, da psicanálise e da teoria crítica. O percurso metodológico fundamenta-se na análise conceitual e na problematização teórica de produções científicas e obras de referência que discutem os processos de aprendizagem e não-aprendizagem no contexto escolar, com especial atenção às categorias de transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem.

A metodologia adotada não se organiza como uma revisão sistemática da literatura, mas como um percurso reflexivo e analítico, no qual os conceitos são mobilizados enquanto operadores teóricos para o debate crítico. Nesse sentido, o referencial teórico não se apresenta como uma etapa isolada do texto, mas é construído de forma transversal e articulada aos eixos analíticos desenvolvidos na discussão, permitindo que os conceitos sejam apresentados, tensionados e debatidos ao longo do artigo.

A seleção do material teórico e científico foi realizada a partir de bases de dados reconhecidas nas áreas da educação e da psicologia, tais como SciELO, PePSIC, PsycINFO, Scopus e Google Scholar, priorizando-se artigos publicados nos últimos dez anos, de modo a assegurar a atualidade do debate. Esse recorte temporal justifica-se pelas transformações recentes nas políticas educacionais, nos processos de avaliação e nas práticas diagnósticas relacionadas à aprendizagem. Foram igualmente incluídos livros e textos clássicos cuja relevância conceitual permanece fundamental para a compreensão histórica e teórica do tema, mesmo quando publicados em períodos anteriores.

Os critérios de seleção das obras consideraram a relevância teórica, o impacto no campo da psicologia escolar e educacional e o potencial crítico para problematizar leituras reducionistas, patologizantes ou medicalizantes das dificuldades escolares. A partir desse corpus, desenvolve-se a análise teórica em três eixos centrais, que estruturam tanto o referencial teórico quanto a discussão, permitindo explicitar diferenças conceituais, aproximações indevidas e efeitos práticos dessas categorias na escola e na clínica.



3 TRANSTORNO, DISTÚRBIO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: DISTINÇÕES CONCEITUAIS E EFEITOS DIAGNÓSTICOS

A crescente incidência de diagnósticos relacionados à aprendizagem no contexto escolar contemporâneo tem evidenciado um problema central no campo da psicologia escolar e educacional: a fragilidade conceitual na distinção entre transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem. Embora essas categorias possuam origens epistemológicas distintas, observa-se, na prática institucional, seu uso indiscriminado, frequentemente como sinônimos, o que produz efeitos significativos não apenas na condução pedagógica, mas também na constituição do sujeito e na organização das políticas educacionais. No contexto brasileiro, estudos epidemiológicos indicam que essa tendência diagnóstica não é marginal: uma pesquisa com amostras escolares representativas, baseada nos critérios do DSM-5, identificou prevalência de aproximadamente 7,6% de transtorno específico de aprendizagem com comprometimento global, com índices semelhantes para prejuízos em leitura (7,5%), matemática (6,0%) e escrita (5,4%) entre estudantes do 2º ao 6º ano do ensino fundamental (Fortes et al., 2016). Esses dados reforçam a necessidade de maior rigor conceitual e clínico na diferenciação entre dificuldades escolares e transtornos propriamente ditos, evitando que processos pedagógicos e subjetivos sejam reduzidos a categorias diagnósticas de forma acrítica.

Do ponto de vista conceitual, o termo transtorno de aprendizagem encontra respaldo em classificações diagnósticas e em abordagens neurobiológicas que descrevem alterações específicas em funções cognitivas relacionadas à leitura, escrita e matemática, como ocorre nos quadros de dislexia, disgrafia e discalculia (Rotta et al., 2021). Essas formulações partem do pressuposto de que há disfunções neurofuncionais relativamente estáveis, que impactam o desempenho escolar independentemente das condições pedagógicas imediatas. No entanto, mesmo nesses casos, autores da psicologia escolar crítica alertam para o risco de leituras deterministas, que tendem a naturalizar dificuldades e a reduzir o sujeito ao diagnóstico.

Em contraposição, o conceito de dificuldade de aprendizagem possui uma abrangência maior e está diretamente relacionado a fatores pedagógicos, institucionais, socioeconômicos, emocionais e culturais. Coelho et al. (2023) destacam que dificuldades de aprendizagem não se configuram como patologias, mas como expressões de desencontros entre o modo como o ensino é organizado e as singularidades dos processos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, dificuldades podem ser transitórias, contextuais e sensíveis a intervenções pedagógicas adequadas, diferentemente dos transtornos, que exigem avaliações mais específicas e cuidadosas.

O termo distúrbio de aprendizagem, por sua vez, ocupa uma posição ambígua no campo científico. Em muitos contextos, aparece como sinônimo de transtorno; em outros, é utilizado de forma imprecisa para designar qualquer dificuldade persistente. Essa indefinição conceitual contribui para a ampliação do uso de rótulos diagnósticos, frequentemente desvinculados de análises pedagógicas e



institucionais mais amplas (Correia, 2021). Tal cenário favorece a consolidação de práticas medicalizantes, nas quais o fracasso escolar é deslocado do campo educacional para o campo clínico-individual.

A psicologia escolar crítica tem sido enfática ao problematizar esse deslocamento. Ao analisar a produção histórica do fracasso escolar, evidencia-se que a escola, enquanto instituição, opera a partir de modelos normativos de aprendizagem que desconsideram as desigualdades sociais e culturais, bem como a diversidade dos processos subjetivos. Quando o aluno não corresponde às expectativas escolares, a tendência é localizar o problema no indivíduo, por meio de diagnósticos que funcionam como dispositivos de normalização e exclusão simbólica.

Essa lógica encontra ressonância na Teoria Crítica da educação. Adorno (1995/2011) alerta que sistemas educacionais orientados por racionalidades técnicas e adaptativas tendem a produzir sujeitos ajustados, mas não emancipados. No contexto escolar, o diagnóstico pode operar como instrumento dessa racionalidade, ao classificar, hierarquizar e administrar diferenças sob a aparência de neutralidade científica. Conforme afirma o autor, a educação que não problematiza seus próprios critérios de normalidade contribui para a reprodução das formas de dominação existentes. “A educação não deve apenas transmitir conhecimentos, mas formar sujeitos capazes de resistir à barbárie que se reproduz nas próprias estruturas sociais. Sempre que a educação se limita à adaptação, ela falha em seu compromisso emancipatório.” (Adorno, 1995/2011, p. 143)

Essa crítica permite compreender que o diagnóstico, longe de ser apenas um procedimento técnico, é também um ato político e institucional. Ao nomear uma criança como portadora de um transtorno ou distúrbio de aprendizagem, produzem-se efeitos que ultrapassam o campo clínico, incidindo sobre as expectativas docentes, as práticas pedagógicas e a própria imagem que o aluno constrói de si.

Do ponto de vista psicanalítico, a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como aquisição de habilidades cognitivas, mas como um processo atravessado pela constituição subjetiva, pelo desejo e pelas relações afetivas. Freud (1926/2014), ao discutir os conceitos de inibição e sintoma, oferece contribuições fundamentais para a compreensão das dificuldades escolares. A inibição, diferentemente do sintoma, não implica necessariamente uma patologia, mas pode representar uma limitação funcional ligada a conflitos psíquicos e à economia do desejo. “A inibição é uma restrição das funções do eu, que pode surgir por diversas razões, não sendo em si mesma patológica, mas podendo tornar-se fonte de sofrimento quando interfere nas exigências da vida.” (Freud, 1926/2014, p. 91)

Essa formulação permite interpretar determinadas dificuldades de aprendizagem como expressões de conflitos subjetivos, e não como falhas cognitivas estruturais. A criança que “não aprende” pode estar, na verdade, comunicando algo de seu sofrimento psíquico por meio do sintoma



escolar. Nesse sentido, o diagnóstico apressado tende a silenciar a dimensão subjetiva do problema, substituindo a escuta pelo enquadramento classificatório.

Melanie Klein (1957/2019) contribui para esse debate ao destacar o papel das ansiedades primitivas e das relações objetais no desenvolvimento emocional da criança. Situações escolares marcadas por exigências excessivas, avaliações normativas rígidas e ausência de acolhimento podem intensificar ansiedades persecutórias, impactando diretamente a capacidade de simbolização e, consequentemente, os processos de aprendizagem. A dificuldade escolar, nesse contexto, não é apenas um problema, mas uma resposta psíquica a um ambiente vivido como ameaçador.

Winnicott (1971/2022) amplia essa compreensão ao enfatizar a importância do ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Para o autor, a aprendizagem ocorre em um espaço potencial, no qual o sujeito se sente seguro para experimentar, errar e criar. Ambientes escolares excessivamente normativos e patologizantes tendem a inviabilizar esse espaço, transformando o aprender em fonte de angústia e retraimento subjetivo.

A psicopedagogia e a neuropsicopedagogia, quando articuladas de forma crítica, oferecem importantes contribuições para a superação dessas leituras reducionistas. Capovilla e Capovilla (2023) defendem que a avaliação das dificuldades de aprendizagem deve considerar simultaneamente aspectos neurofuncionais, emocionais e pedagógicos, evitando conclusões precipitadas e intervenções padronizadas. No entanto, os próprios autores alertam para o risco de uma apropriação acrítica do discurso neurocientífico, que pode reforçar processos de medicalização quando descolado do contexto escolar concreto.

Estudos recentes no campo da psicologia escolar evidenciam que a atuação do psicólogo no contexto educacional deve priorizar intervenções institucionais, colaborativas e preventivas, em vez de se limitar à emissão de laudos diagnósticos (Silva et al., 2022). Isso implica deslocar o foco da “criança-problema” para a análise das práticas pedagógicas, das relações escolares e das condições objetivas de ensino e aprendizagem. Souza (2024) ressalta que a confusão conceitual entre transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem favorece uma cultura escolar orientada pela lógica do encaminhamento, na qual o diagnóstico funciona como solução rápida para problemas complexos. Essa cultura tende a desresponsabilizar a escola de sua função pedagógica e a reforçar desigualdades, uma vez que alunos de contextos socialmente vulneráveis são mais frequentemente rotulados como portadores de dificuldades ou transtornos.

Dessa forma, a distinção conceitual entre essas categorias não constitui um debate meramente terminológico, mas um eixo central para a construção de práticas educacionais éticas e inclusivas. Reconhecer a complexidade dos processos de aprendizagem implica admitir que nem toda dificuldade é um transtorno, que nem todo rendimento insatisfatório indica um distúrbio, e que o diagnóstico, quando necessário, deve ser resultado de um processo cuidadoso, interdisciplinar e contextualizado.



Em síntese, este primeiro eixo evidencia que a imprecisão conceitual entre transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem sustenta práticas diagnósticas que produzem efeitos subjetivos e institucionais significativos. A articulação entre psicologia escolar crítica, psicanálise e teoria crítica permite compreender o diagnóstico como um dispositivo que pode tanto auxiliar quanto aprisionar o sujeito, a depender de como é concebido e utilizado. Assim, torna-se imprescindível deslocar o olhar do indivíduo isolado para o conjunto das condições pedagógicas, institucionais e subjetivas que atravessam o processo de aprender.

4 A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: ESCOLA, NORMALIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO

A análise das categorias transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem conduz, inevitavelmente, à problematização do fracasso escolar enquanto fenômeno historicamente produzido. Longe de constituir um dado natural ou individual, o fracasso escolar emerge como resultado de práticas pedagógicas, políticas educacionais e dispositivos institucionais que operam segundo lógicas normativas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreender a medicalização das dificuldades escolares exige deslocar o olhar do aluno isolado para o funcionamento da escola enquanto instituição social e cultural.

A psicologia escolar crítica tem demonstrado que o fracasso escolar não pode ser explicado exclusivamente por déficits cognitivos ou emocionais do estudante. Ao contrário, ele se constitui na intersecção entre expectativas escolares homogêneas, currículos rígidos, avaliações padronizadas e a desconsideração das desigualdades sociais e culturais que atravessam o cotidiano escolar. Quando o aluno não responde adequadamente a essas exigências, a dificuldade tende a ser interpretada como falha individual, abrindo espaço para processos de patologização e medicalização.

Esse movimento de individualização do fracasso encontra respaldo em uma racionalidade técnico-científica que privilegia explicações rápidas, mensuráveis e aparentemente objetivas. A avaliação psicológica e pedagógica, quando descolada de uma análise institucional mais ampla, passa a funcionar como instrumento de triagem, classificação e exclusão simbólica. Assim, o diagnóstico deixa de ser um recurso de compreensão para tornar-se um mecanismo de gestão da diferença.

A teoria crítica oferece ferramentas fundamentais para compreender esse processo. Adorno (1995/2011) aponta que a sociedade administrada tende a converter problemas sociais complexos em questões técnicas, passíveis de controle e correção. No campo educacional, essa lógica se manifesta na busca incessante por diagnósticos, protocolos e intervenções padronizadas, que prometem resolver o fracasso escolar sem questionar suas causas estruturais. A medicalização, nesse contexto, opera como uma forma de adaptação forçada do sujeito às exigências do sistema escolar. “A tendência à administração total transforma também a educação em um mecanismo de ajuste, no qual o indivíduo



deve ser moldado para corresponder às exigências do sistema, sob pena de ser considerado inadequado." (Adorno, 1995/2011, p. 98)

Essa leitura permite compreender que o fracasso escolar não é apenas tolerado pelo sistema educacional, mas, em certa medida, produzido por ele. A escola moderna, ao se organizar a partir de padrões normativos de desempenho, cria as condições para que uma parcela significativa dos alunos seja considerada "aquérm do esperado". O diagnóstico, nesse cenário, funciona como uma resposta institucional que legitima a exclusão, ao mesmo tempo em que preserva a imagem de neutralidade da escola.

Do ponto de vista da psicologia escolar e educacional, essa dinâmica impõe desafios éticos e epistemológicos importantes. Correia (2021) ressalta que a atuação do psicólogo escolar deve problematizar as queixas de aprendizagem em sua dimensão coletiva e institucional, evitando reduzi-las a problemas individuais. A escuta da queixa escolar implica analisar o contexto pedagógico, as relações estabelecidas na escola e os sentidos atribuídos ao aprender e ao não aprender.

A medicalização do fracasso escolar também pode ser compreendida como um fenômeno discursivo. Ao nomear a dificuldade como transtorno ou distúrbio, produz-se um efeito de verdade que reorganiza as práticas escolares e as expectativas em relação ao aluno. O estudante passa a ser visto a partir do diagnóstico, e não de suas potencialidades, o que impacta diretamente sua trajetória escolar e sua constituição subjetiva.

A psicanálise contribui de forma decisiva para essa discussão ao recusar explicações lineares e causalistas para o fracasso escolar. Para Freud (1926/2014), o sintoma não é um erro a ser eliminado, mas uma formação de compromisso que expressa conflitos psíquicos inconscientes. Transposta para o campo educacional, essa concepção permite compreender a dificuldade de aprendizagem como uma resposta subjetiva a determinadas exigências ou condições do ambiente escolar. "O sintoma não surge por acaso; ele possui um sentido e uma função na economia psíquica do sujeito, ainda que esse sentido não seja imediatamente acessível. (Freud, 1926/2014, p. 112).

Essa perspectiva desloca radicalmente o modo como o fracasso escolar é interpretado. Em vez de ser visto como sinal de incapacidade, ele pode ser compreendido como uma forma de expressão subjetiva diante de um ambiente que não oferece condições simbólicas suficientes para o aprender. A criança que não aprende, nesse sentido, não falha; ela responde.

Winnicott (1971/2022) aprofunda essa compreensão ao destacar que o aprendizado está intrinsecamente ligado à experiência de segurança emocional. A escola, enquanto ambiente, pode favorecer ou inviabilizar o processo de aprendizagem, dependendo de sua capacidade de acolher a singularidade do sujeito. Ambientes escolares marcados por excesso de cobrança, comparação constante e ausência de reconhecimento tendem a produzir retraimento, inibição e desinvestimento no aprender.



Melanie Klein (1957/2019) acrescenta que contextos vividos como persecutórios podem intensificar ansiedades primitivas, interferindo na capacidade de pensar e simbolizar. Avaliações normativas rígidas, rotulações precoces e práticas pedagógicas excludentes podem ser vividas pela criança como ameaças ao eu, comprometendo seu engajamento com o processo de aprendizagem. Nesses casos, o fracasso escolar não é causa, mas efeito de um sofrimento psíquico mais amplo.

A psicopedagogia e a neuropsicopedagogia, quando orientadas por uma perspectiva crítica, reconhecem a centralidade do contexto escolar na produção das dificuldades de aprendizagem. Capovilla e Capovilla (2023) enfatizam que intervenções eficazes exigem uma leitura integrada do funcionamento cognitivo, das condições emocionais e das práticas pedagógicas. Contudo, os autores alertam que a ênfase excessiva nos aspectos neurofuncionais pode reforçar a tendência à medicalização, sobretudo quando a escola se exime de revisar suas próprias práticas.

Estudos empíricos recentes indicam que a medicalização do fracasso escolar incide de maneira desigual sobre diferentes grupos sociais. Alunos provenientes de contextos socioeconômicos vulneráveis são mais frequentemente diagnosticados com dificuldades ou transtornos de aprendizagem, o que evidencia o caráter socialmente seletivo dessas práticas (Silva et al., 2022). O diagnóstico, nesse sentido, pode funcionar como instrumento de controle social, ao justificar desigualdades educacionais sob o manto da neutralidade científica.

Souza (2024) argumenta que a cultura do encaminhamento, amplamente disseminada nas escolas, contribui para a desresponsabilização pedagógica. Ao atribuir o fracasso escolar a supostos déficits individuais, a escola evita questionar seus métodos de ensino, seus critérios de avaliação e suas condições materiais. Essa lógica reforça a fragmentação entre educação e saúde, dificultando a construção de práticas interdisciplinares efetivamente comprometidas com o desenvolvimento do aluno.

À luz da Teoria Crítica, esse cenário revela a contradição central da escola contemporânea: ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de inclusão e democratização do saber, reproduz mecanismos de exclusão e normalização. O fracasso escolar, longe de ser um acidente, torna-se parte constitutiva de um sistema que opera pela seleção e pela hierarquização dos sujeitos.

Dessa forma, o enfrentamento da medicalização do fracasso escolar exige mais do que ajustes técnicos ou novos instrumentos diagnósticos. Implica uma revisão profunda das concepções de aprendizagem, das práticas pedagógicas e do lugar atribuído ao sujeito na escola. A articulação entre psicologia escolar crítica, psicanálise e teoria crítica permite sustentar uma leitura complexa do fracasso escolar, reconhecendo-o como fenômeno multideterminado, atravessado por dimensões subjetivas, institucionais e sociais.

Assim, este segundo eixo evidencia que a medicalização das dificuldades de aprendizagem não pode ser compreendida isoladamente do funcionamento da escola enquanto instituição normalizadora.



O diagnóstico, quando utilizado como resposta automática ao fracasso escolar, tende a reforçar processos de exclusão e sofrimento psíquico. Torna-se, portanto, imprescindível deslocar o foco da adaptação do aluno para a transformação das condições pedagógicas e institucionais que produzem o não-aprender.

5 DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO INSTITUCIONAL: DESAFIOS ÉTICOS E POLÍTICOS NA PSICOLOGIA ESCOLAR

A consolidação de diagnósticos no campo das dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem impõe à psicologia escolar e educacional um conjunto de desafios que ultrapassam a dimensão técnica da avaliação. Conforme discutido nos tópicos anteriores, a nomeação diagnóstica não é um ato neutro, mas um operador discursivo que produz efeitos subjetivos, pedagógicos e institucionais. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar criticamente os modos como o diagnóstico é apropriado pela escola e os impactos que ele exerce sobre as práticas de intervenção e sobre a responsabilização ou desresponsabilização institucional.

No contexto escolar contemporâneo, o diagnóstico frequentemente assume a função de resposta rápida à queixa de aprendizagem. Diante do não-aprender, a escola tende a acionar dispositivos de avaliação psicológica e psicopedagógica com o objetivo de identificar “o problema” no aluno. Esse movimento, embora possa ser apresentado como cuidado ou zelo, frequentemente opera como estratégia de deslocamento da responsabilidade pedagógica. A dificuldade deixa de interpelar o projeto educativo da escola e passa a ser atribuída ao funcionamento individual do estudante.

A psicologia escolar crítica tem denunciado esse uso instrumental do diagnóstico, alertando para o risco de sua transformação em ferramenta de gestão da exclusão. Correia (2021) destaca que a queixa escolar deve ser compreendida como fenômeno relacional e institucional, e não como atributo intrínseco da criança. A intervenção psicológica, nesse sentido, não pode se limitar à avaliação do aluno, devendo incluir a análise das práticas pedagógicas, das relações escolares e das condições concretas de ensino.

Esse deslocamento do foco individual para o institucional representa um desafio ético central para o psicólogo escolar. Ao aceitar passivamente a lógica do encaminhamento e da rotulação, o profissional corre o risco de legitimar processos de medicalização e de reforçar desigualdades educacionais. Por outro lado, ao tensionar o pedido diagnóstico e problematizar seus pressupostos, o psicólogo se coloca em uma posição crítica, que nem sempre é confortável, mas é eticamente necessária.

A teoria crítica contribui de modo decisivo para essa reflexão ao evidenciar como as instituições tendem a preservar sua lógica de funcionamento por meio da individualização dos problemas. Adorno (1995/2011) argumenta que, em sociedades marcadas pela racionalidade instrumental, as instituições



evitam a autocritica ao converter falhas estruturais em déficits individuais. No campo educacional, essa dinâmica se expressa na proliferação de diagnósticos que explicam o fracasso escolar sem questionar o modelo de escola que o produz. “A adaptação do indivíduo às exigências do sistema é apresentada como virtude, enquanto a crítica às próprias condições que produzem o sofrimento é sistematicamente silenciada.” (Adorno, 1995/2011).

Essa leitura permite compreender por que o diagnóstico, em vez de promover inclusão, frequentemente reforça processos de exclusão simbólica. Ao etiquetar o aluno como portador de um transtorno ou distúrbio, a escola justifica práticas diferenciadas que, muitas vezes, reduzem as expectativas em relação à sua aprendizagem. O estudante passa a ser acompanhado não para aprender mais, mas para “não atrapalhar” o funcionamento da sala de aula.

Do ponto de vista da psicanálise, esse movimento produz efeitos subjetivos profundos. Freud (1926/2014) já advertia que as nomeações exercem impacto significativo sobre a constituição do eu. Quando a criança é reiteradamente definida a partir de sua dificuldade, o diagnóstico pode operar como identificação, organizando sua relação com o saber e com a escola. A dificuldade de aprendizagem deixa de ser uma experiência transitória para tornar-se um traço identitário.

Winnicott (1971/2022) contribui para essa discussão ao enfatizar a importância de ambientes suficientemente bons para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Intervenções centradas exclusivamente no indivíduo, desconsiderando o ambiente escolar, tendem a fracassar porque ignoram o papel fundamental do contexto na sustentação do aprender. Uma escola que não se interroga sobre suas práticas dificilmente conseguirá oferecer condições para que o aluno diagnosticado se engaje de forma criativa no processo educativo.

Melanie Klein (1957/2019) acrescenta que a vivência de ser rotulado pode intensificar fantasias de inadequação e sentimentos de perseguição, especialmente em crianças que já apresentam fragilidades emocionais. Avaliações excessivas, comparações constantes e intervenções fragmentadas podem ser vividas como ataques ao eu, comprometendo a capacidade de pensar e simbolizar. Nesses casos, a intervenção, em vez de promover desenvolvimento, aprofunda o sofrimento psíquico.

A psicopedagogia e a neuropsicopedagogia enfrentam, nesse cenário, um dilema importante. Por um lado, oferecem instrumentos valiosos para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem; por outro, correm o risco de reforçar leituras biologizantes quando desarticuladas de uma análise crítica do contexto escolar. Capovilla e Capovilla (2023) enfatizam que a avaliação deve ser compreendida como ponto de partida para a intervenção, e não como ponto de chegada. No entanto, alertam que essa avaliação precisa estar integrada a um projeto pedagógico inclusivo, sob pena de se tornar mais um dispositivo de exclusão.

Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2021) defendem uma abordagem multidisciplinar dos transtornos de aprendizagem, ressaltando a importância do diálogo entre educação, saúde e família. Contudo, os



autores reconhecem que, na prática escolar, essa articulação frequentemente se perde, e o diagnóstico passa a funcionar como justificativa para encaminhamentos sucessivos, sem que haja efetiva transformação das condições de ensino. O aluno circula entre profissionais, mas permanece excluído do processo de aprendizagem.

Pesquisas recentes indicam que a intervenção centrada exclusivamente no aluno apresenta resultados limitados quando não acompanhada de mudanças institucionais (Silva et al., 2022). Programas de apoio individual, reforço escolar ou acompanhamento terapêutico tendem a produzir efeitos restritos se a escola mantém práticas pedagógicas rígidas, currículos inflexíveis e avaliações normativas. O diagnóstico, nesses casos, atua como paliativo, e não como instrumento de transformação. Souza (2024) argumenta que a superação da lógica medicalizante exige a construção de uma cultura escolar reflexiva, capaz de acolher a diversidade de ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem. Isso implica repensar os critérios de avaliação, flexibilizar práticas pedagógicas e reconhecer o aprender como processo complexo, atravessado por dimensões cognitivas, emocionais e sociais. O papel do psicólogo escolar, nesse contexto, é o de mediador crítico, e não de mero especialista em diagnósticos.

A responsabilização institucional emerge, assim, como eixo central para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Em vez de perguntar “o que essa criança tem?”, torna-se necessário questionar “o que essa escola produz?”. Esse deslocamento epistemológico não nega a existência de transtornos ou dificuldades reais, mas recusa sua utilização como explicação totalizante para o fracasso escolar. Trata-se de recolocar o diagnóstico em seu devido lugar: como ferramenta de compreensão, e não como sentença.

À luz da teoria crítica, esse movimento pode ser compreendido como gesto de resistência à lógica adaptativa que domina as instituições educacionais. Adorno (1995/2011) defende que a educação comprometida com a emancipação deve fomentar a capacidade crítica, inclusive em relação a si mesma. No campo da psicologia escolar, isso significa sustentar práticas que não se limitem a ajustar o aluno à escola, mas que questionem as condições que tornam o aprender impossível para muitos.

Diante do exposto, este terceiro eixo evidencia que os desafios éticos e políticos da psicologia escolar não se resolvem com novos protocolos diagnósticos ou técnicas de intervenção isoladas. Eles exigem uma revisão profunda do lugar do diagnóstico, da função da intervenção e da responsabilidade da escola enquanto instituição formadora. A articulação entre psicologia escolar crítica, psicanálise e teoria crítica permite sustentar uma abordagem que reconhece o sofrimento do aluno sem reduzi-lo a um problema individual, abrindo espaço para práticas educativas verdadeiramente inclusivas e transformadoras.



6 CONCLUSÃO

O percurso desenvolvido neste artigo permitiu sustentar que as categorias transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem não constituem apenas classificações técnicas ou diagnósticas, mas operam como construções teóricas e institucionais carregadas de efeitos simbólicos, pedagógicos e políticos. Ao longo da análise, evidenciou-se que a imprecisão conceitual entre esses termos não é um problema secundário, mas um elemento central na sustentação de práticas medicalizantes e na produção do fracasso escolar enquanto fenômeno socialmente naturalizado.

A partir da articulação entre psicologia escolar e educacional, psicanálise e teoria crítica, foi possível demonstrar que o não-aprender não pode ser compreendido como atributo isolado do aluno. Ao contrário, ele emerge no interior de uma rede complexa de relações que envolve a organização da escola, as práticas pedagógicas, os dispositivos avaliativos e os discursos científicos que legitimam determinadas formas de exclusão. O diagnóstico, nesse contexto, deixa de ser um instrumento neutro de compreensão para assumir a função de operador normativo, reorganizando expectativas, trajetórias escolares e modos de subjetivação.

O primeiro eixo do artigo evidenciou que a confusão entre transtorno, distúrbio e dificuldade de aprendizagem contribui para o deslocamento sistemático de questões pedagógicas e institucionais para o indivíduo. Ao nomear como patologia aquilo que muitas vezes é efeito de práticas escolares inadequadas, a escola preserva sua lógica de funcionamento e se exime de um exame crítico de seus próprios limites. Tal movimento reforça a individualização do fracasso e legitima intervenções centradas quase exclusivamente no aluno, em detrimento de transformações estruturais.

No segundo eixo, demonstrou-se que o fracasso escolar não constitui um acidente do sistema educacional, mas um de seus produtos. A análise, sustentada pela teoria crítica, permitiu compreender como a escola moderna, ao operar por meio de padrões homogêneos de desempenho e normalização, produz sistematicamente sujeitos considerados inadequados. A medicalização das dificuldades de aprendizagem aparece, assim, como resposta funcional a um modelo de escola que não comporta a diversidade de ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem. Nesse cenário, o diagnóstico atua como dispositivo de gestão da diferença, mais do que como instrumento de inclusão.

O terceiro eixo aprofundou os desafios éticos e políticos colocados à psicologia escolar diante da centralidade assumida pelo diagnóstico. Evidenciou-se que a intervenção psicológica, quando restrita à avaliação individual, corre o risco de reforçar processos de exclusão simbólica e sofrimento psíquico. A psicanálise contribuiu para problematizar os efeitos subjetivos da rotulação, mostrando como a nomeação diagnóstica pode operar como identificação, interferindo na relação do sujeito com o saber e com a escola. Ao mesmo tempo, destacou-se a importância de compreender o ambiente escolar como elemento constitutivo do processo de aprendizagem, e não como cenário neutro.



Ao longo do artigo, tornou-se evidente que enfrentar a medicalização das dificuldades de aprendizagem exige mais do que ajustes conceituais ou refinamento técnico dos diagnósticos. Trata-se de um desafio que interpela diretamente o projeto educativo da escola e o lugar ocupado pela psicologia no interior das instituições escolares. A responsabilização institucional emerge, nesse sentido, como eixo fundamental para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas. Perguntar pelo aluno que não aprende sem interrogar a escola que ensina revela-se insuficiente, quando não eticamente problemático.

A articulação entre psicologia escolar crítica, psicanálise e teoria crítica permitiu sustentar uma leitura complexa do fenômeno da não-aprendizagem, recusando tanto explicações biologizantes quanto abordagens puramente pedagógicas. Essa perspectiva integrada não nega a existência de transtornos ou dificuldades reais, mas questiona o uso indiscriminado e totalizante dessas categorias como explicação última para o fracasso escolar. O diagnóstico, quando necessário, deve ser recolocado em seu devido lugar: como ferramenta de compreensão situada, e não como sentença que fixa destinos escolares.

Por fim, este trabalho defende que uma educação comprometida com a emancipação nos termos propostos pela teoria crítica exige que a escola e os profissionais que nela atuam sejam capazes de sustentar a autocrítica. Isso implica reconhecer que o fracasso escolar não é apenas um problema do aluno, mas um sintoma das contradições do próprio sistema educacional. À psicologia escolar cabe, portanto, um papel que ultrapassa a função técnica: o de produzir deslocamentos, tensionar discursos naturalizados e abrir espaços para que o aprender possa novamente se constituir como experiência possível, simbólica e humanizadora.



REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (2011). Educação e emancipação (W. L. Maar, Trad.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1995).
- Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (2023). Neuropsicopedagogia clínica: fundamentos e prática. Memnon.
- Coelho, V., Ribeiro, L., & Santos, M. (2023). Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Fundação Carlos Chagas.
- Correia, M. F. B. (2021). Psicologia e atuação em queixas de dificuldades de aprendizagem. Editora Fi.
- Freud, S. (2014). Inibições, sintomas e angústia (J. Salomão, Trad.). Imago. (Obra original publicada em 1926).
- Klein, M. (2019). Inveja e gratidão (E. B. Rocha, Trad.). Imago. (Obra original publicada em 1957).
- Rotta, N. T., Ohlweiler, L., & Riesgo, R. S. (Orgs.). (2021). Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar (2^a ed.). Artmed.
- Silva, A., Pereira, R., & Gomes, L. (2022). Intervenção do psicólogo no contexto escolar para transtornos de aprendizagem. Research, Society and Development, 11(17), e3836717. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i17.38367>.
- Souza, J. P. (2024). Transtornos de aprendizagem: da teoria à prática. Editora UFSM.
- Winnicott, D. W. (2022). O brincar e a realidade (Á. Cabral, Trad.). Zahar. (Obra original publicada em 1971).
- Fortes, I. S., Paula, C. S., Oliveira, M. C., Bordin, I. A., Mari, J. J., & Rohde, L. A. (2016). Prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. European Child & Adolescent Psychiatry, 25(2), 195–207. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0708-2>.