



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ARIANE ROCHA FELÍCIO DE OLIVEIRA**

**MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:  
DISCURSOS QUE ECOAM NA VIDA DIÁRIA ESCOLAR**

Salvador  
2015

**ARIANE ROCHA FELÍCIO DE OLIVEIRA**

**MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:  
DISCURSOS QUE ECOAM NA VIDA DIÁRIA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lygia de Sousa Viégas.

Salvador  
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Ariane Rocha Felício de.  
Medicalização da educação : discursos que ecoam na vida diária escolar /  
Ariane Rocha Felício de Oliveira. – 2015.  
172 f.

Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, Salvador, 2015.

1. Medicalização. 2. Fracasso escolar – Aspectos psicológicos. 3. Ambiente  
escolar. 4. Escolarização. 5. Inclusão escolar. I. Viégas, Lygia de Sousa. II.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.285 – 23. ed.

**ARIANE ROCHA FELÍCIO DE OLIVEIRA**

**MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:  
DISCURSOS QUE ECOAM NA VIDA DIÁRIA ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 31 de agosto de 2015.

Lygia de Sousa Viégas (orientadora): \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).  
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Adriana Marcondes Machado: \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).  
Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

Elaine Cristina de Oliveira: \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).  
Professora Adjunta do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

À professora Rosana, aos alunos do 3º ano B e a todos que acreditam e lutam por  
uma escola pública de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido até chegar aqui não seria possível se não fossem as pessoas especiais com as quais tive/tenho o imenso prazer de ter como parceiros. De antemão, agradeço a todos que de alguma forma, seja ela direta ou indireta, me ajudaram a realizar esse sonho de vida que é trilhar o caminho da pesquisa e do ensino.

Primeiramente, o meu “muito obrigada” vai para todos os participantes da pesquisa pela abertura e acolhimento durante a realização do campo, especialmente para a professora Rosana e todos os alunos da turma do 3º ano B. Vocês me proporcionaram grandes momentos plenos de vida, uns mais dolorosos, outros mais divertidos e amorosos, mas todos carregados de aprendizados e crescimento, que vou levar, sem dúvida, para a minha prática e também para a vida.

À Lygia Viégas, parceira de bons anos e inspiração de vida, prática e luta! Se estou aqui hoje, é porque você me contagiou com seu entusiasmo e brilho nos olhos pela área da Psicologia Escolar e Educacional Crítica. Muito obrigada, de verdade, por todo o apoio e por acreditar, desde sempre, no meu potencial.

Ao “grupo de orientandos” pelas experiências trocadas, escutas, contribuições, conversas fiadas, risadas, apoio e carinho. Vou levar todos comigo para a vida! Em especial, agradeço a Lívia, Sarah, Pérola e Cácio pela amizade, leveza e gargalhadas na FACED, no carro e em outros momentos!

Ao Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, especialmente ao Núcleo Bahia, pelo rico aprendizado e parceria de luta.

Às professoras Adriana Marcondes Machado e Elaine Cristina de Oliveira por aceitar compor a banca e contribuir para a melhoria do trabalho. Também pelas observações ricas e pertinentes do exame de qualificação, as quais me ajudaram muito a situar minha pesquisa e vivenciar o campo.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

À minha grande família – mãe (Arlene), meu anjo bom que ilumina meus passos, pai (Adenawer), irmãos (Ariele, Nawzinho, Diler e Aninha), Marcinha, Gui e Eli – pelo apoio, compreensão e admiração tão importantes para a minha caminhada.

À grande amiga Isa, parceira de tudo, por estar comigo sempre e me acolher em sua casa sempre que preciso!

A Dudu pela compreensão, amor e respeito nesse meu momento.

Por fim, à tia Vanilda pela disponibilidade e dedicação na correção do trabalho.

OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. **Medicalização da Educação**: Discursos que ecoam na vida diária escolar. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## RESUMO

A presente pesquisa pretende compreender, a partir do referencial teórico da Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva crítica, como os discursos medicalizantes ecoam na vida diária escolar, a partir da aproximação com uma escola municipal da cidade do Salvador-BA. A ideia de perceber o eco é entender de que modo a escola tem se apropriado, ainda que não de forma consciente, da concepção medicalizante, tanto no intuito de repetição quanto na ideia do que se produz a partir da reflexão desses discursos. A fim de alcançar o objetivo apresentado, a pesquisa adotou como método a pesquisa qualitativa em Psicologia e Educação, de inspiração etnográfica. A realização do campo contou com observações em sala de aula e entrevista. Partindo do conceito de medicalização, que entende o fenômeno como a transformação de questões coletivas, produzidas a partir de instâncias históricas, sociais, políticas, culturais e escolares, em problemas de cunho individual, a presente dissertação busca considerar as mais diversas formas de apresentação de discursos, concepções e práticas que vão nessa direção no território escolar, tanto no sentido de reprodução como em possíveis resistências a esse processo. Para entender a reprodução de discursos que pautam a escolarização no esforço pessoal, tanto de alunos como de professores, a pesquisa ressalta o papel relevante das políticas educacionais, sobretudo no que tange à política do ciclo por aprendizagem, por ela ter servido como base para que os olhares se voltem para o indivíduo, responsabilizando-o pelas dificuldades enfrentadas e produzidas no processo de escolarização. A pesquisa também faz uma análise crítica dos discursos que reproduzem o olhar para a pobreza como complicadores no desenvolvimento da aprendizagem e das relações dos alunos, ressaltando o quanto isso gera estigma e ajuda na manutenção de preconceito. A fim de aproximar o olhar para o que tem passado crianças e adolescentes, o trabalho traz a história de dois alunos da turma do 3º ano, os quais ajudam na elucidação e aprofundamento das interpretações acerca das dificuldades de escolarização. No intuito de tentar entender as diversas formas de medicalização, o trabalho traz o tema a partir da perspectiva do professor, objetivando, também, evitar que os olhares se reduzam à culpabilização desses profissionais pelas dificuldades enfrentadas na vida diária escolar. Além dos aspectos já citados, a pesquisa também faz um resgate do que seria o papel fundamental da escola para discutir diversidade e inclusão. Por fim, a presente pesquisa aponta para as contradições e rupturas nos discursos e práticas medicalizantes, apostando na possibilidade de fortalecimento das ações de resistência.

**Palavras-chave:** Medicalização. Fracasso escolar. Ambiente escolar. Escolarização. Inclusão escolar.

OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. Medicalization of Education: Speeches that echo in school everyday life routine. Thesis (MS) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2015.

## **ABSTRACT**

This research aims to understand, from the theoretical framework of School Psychology and Education at a critical perspective, as medicalized discourse echo in school everyday life, from the approach to a municipal school in the city of Salvador. The idea to realize the echo is to understand how the school has been appropriate, even if not consciously, of medicalized conception, both the repeat order as the idea of what is produced from the reflection of these discourses. In order to achieve the goal presented, the survey adopted as a method qualitative research in Psychology and Education, ethnographic inspiration. The completion of the field had observations in class and interview room. Based on the concept of medicalization that understands the phenomenon as the transformation of collective issues, produced from historical, social, political, cultural and educational bodies in individual nature of problems, this work tries to consider the various forms of keynote speeches , concepts and practices that go in this direction in the school grounds, both to play as possible resistance to this process. To understand the reproduction of speeches that guide the school in the personal effort of both students and teachers, the study highlights the role of education policies, especially regarding the policy cycle by learning that she had served as a basis for that looks to turn to the individual, blaming him for the difficulties faced and produced in the schooling process. The research also makes a critical analysis that replicate the look at poverty as complicating the development of learning and relationships of students, emphasizing how much it generates stigma and prejudice helps in maintenance. In order to approximate the look at what has been going children and adolescents, the work brings the story of two students in the class of 3rd year, which help in clarifying and deepening of interpretations about the difficulties of schooling. In order to try to understand the various forms of medicalization, the work brings the theme from the teacher's perspective, aiming also prevent the eyes are reduced to blaming these professionals by difficulties in school everyday life. Besides the aspects mentioned above, the survey also makes a bailout that would be the fundamental role of the school to discuss diversity and inclusion. Finally, this research points to the contradictions and ruptures in the discourses and medicalized practices, focusing on the possibility of strengthening the resistance actions.

**Keywords:** Medicalization. School failure. School environment. Schooling. School inclusion.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Ciclo de Estudos Básicos
CENAP	Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico
CID	Código Internacional de Doença
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROSA	Programa Salvador Avalia
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## APRESENTAÇÃO

A incidência da medicalização e a reprodução dos seus discursos dentro do contexto escolar frequentemente se fazem presentes no cenário da educação pública. É comum deparar com professores, pais e educadores compreendendo e explicando as dificuldades de escolarização das suas crianças e adolescentes por meio de justificativas que vão em direção a uma causa individual, que se volta ao esforço pessoal e as relações familiares.

Pensar criticamente a temática da medicalização está imbricado no processo de formação na trajetória profissional e pessoal da autora desta dissertação. É graduada em Psicologia pela Faculdade Social da Bahia, em um curso em que a maioria dos professores prezava pela visão crítica dos aspectos históricos, políticos e culturais da sociedade. Nesse sentido, a formação, de maneira geral, pôde possibilitar o embasamento teórico necessário e fortalecimento da crítica para as inquietações que já a moviam a respeito das desigualdades sociais e educacionais da realidade brasileira e baiana.

O interesse pelos aspectos educacionais se intensificou a partir do terceiro semestre de graduação, pois naquele momento começou a atuar, através de um estágio extracurricular na área da educação, tendo contato mais próximo com os discursos medicalizantes presentes no ambiente escolar. A inquietação nesse momento a fez procurar por referências que pensassem o processo de escolarização a partir de outro viés. Nesse momento, teve contato com o texto de Moysés e Collares, *O lado escuro da Dislexia e do TDAH*.

Foi nas disciplinas obrigatórias Processos Educativos I e II, ambas ministradas por Lygia Viégas, e cursadas no ano de 2010, que encontrou referências de diversos autores que discutiam a temática a partir de uma perspectiva crítica. Desse modo, o que antes eram inquietações transformou-se em luta. Uma luta que, ao mesmo tempo em que era da pesquisadora, estava no terreno do coletivo. Tratava-se de um momento em que as pessoas estavam se organizando em grupo, desenvolvendo e dando continuidade a pesquisas que versavam sobre a medicalização da educação e da sociedade a fim de lutar pelo direito à vida e a diversidade que ela comporta.

As disciplinas citadas deram oportunidade de estar no ambiente escolar novamente, agora, a partir do lugar da Psicologia. Para realização da prática

prevista na disciplina citada, juntou-se a uma colega em uma escola de ensino Fundamental I da rede municipal de Salvador, a princípio apenas como observadoras e posteriormente pensando intervenções possíveis para lidar com as relações escolares. Durante essa experiência tiveram contato com um grupo de crianças medicalizadas, no qual uma delas destacou-se pelo número de diagnósticos e pela visão estereotipada que existia sobre ela, sua família e sua comunidade. Foi dado àquela criança o codinome Mateus.

Esse caso foi de vasta experiência para ambas que estavam na metade do curso, e que pretendiam fazer uma Psicologia orientada pelo compromisso político e social com a melhoria da educação pública que se afastasse de concepções cristalizadas de aluno, professor e escola. Emocionaram-se, lutaram juntas com Mateus e sua mãe, em prol de questionamentos a respeito do que estava posto sobre ele, do retorno do direito a ser criança que a todo tempo lhe era negado. Durante as supervisões, cruciais para o bom desenvolvimento desse trabalho, cresceram como futuras profissionais e abraçaram, de forma ainda mais intensa, a luta contra a medicalização da educação e da sociedade.

Ao final do estágio obrigatório orientado, decidiram (a pesquisadora, a colega e a Professora Dra. Lygia Viégas) transformar a história de Mateus em um pôster intitulado *De CID a Mateus: prolematizando um diagnóstico neuropediátrico*, a fim de apresentá-lo no *I Seminário Internacional A educação medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos*, que aconteceu na cidade de São Paulo no ano de 2010. No evento, foi possível ouvir os autores que ambas liam e que encantavam com a força e com o modo pelo qual lutavam por uma sociedade e uma educação menos desigual, gerando a certeza de que era por esse ideal que lutariam na continuidade da formação acadêmica. Assim sendo, foi na ocasião do referido evento que a pesquisadora adentrou para o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, o qual se constituiu enquanto movimento articulado no mesmo momento.

Ainda durante a graduação, já próximo ao seu término, foi cursada a disciplina optativa *Orientação à queixa escolar*, ministrada também pela professora Lygia Viégas, na qual crianças encaminhadas com queixa escolar eram atendidas no serviço de Psicologia da faculdade em que estudava. A pesquisadora permaneceu no atendimento durante um ano, tendo a oportunidade de conhecer e atuar a partir de outra lógica, colocando as crianças, a escola e a família como centrais no

atendimento e cruciais para a compreensão da queixa enquanto algo produzido a partir de uma ampla rede de relações.

Somado às experiências citadas, no último ano de graduação fez estágio em uma escola privada de Salvador, onde foi possível perceber que os discursos medicalizantes também se faziam muito presentes dentre a classe média e alta da sociedade. A escola não se mostrava medicalizante em suas concepções e práticas, mas muitos dos adolescentes inseridos naquele contexto, quando passavam por dificuldades no processo de escolarização, eram medicalizados, tendo suas diferenças rotuladas e enquadradas em critérios diagnósticos, pois a maioria deles trazia laudos com diagnósticos formais de supostos transtornos que culminavam, em grande parte, no uso da medicação e na inserção do aluno nas práticas inclusivas.

Através de todas as experiências citadas, a partir de uma perspectiva crítica, foi-se debruçando cada vez mais à leitura e a pesquisa da medicalização da educação, o que culminou na produção do trabalho de conclusão de curso, monografia intitulada *Diagnóstico e tratamento do TDAH em crianças e adolescentes: uma análise crítica a partir da medicalização da educação e da sociedade*, em 2012.

Devido ao exposto, e fundamentada em autores críticos, clássicos e atuais, no mestrado, decidiu aprofundar os estudos na área e pesquisar a respeito de como a temática tem sido presente no estado da Bahia, mais especificamente na cidade do Salvador. Diante desse contexto é que esse trabalho se insere. Tem como título *Medicalização da Educação: Discursos que ecoam na vida diária escolar*, pois visa a compreender como o discurso medicalizante tem repercutido, feito eco, dentro do contexto escolar público soteropolitano. Quais discursos fazem-se mais presentes? São no sentido orgânico? São na direção da reprodução? Da resistência? Como são compreendidos pela escola? As concepções e práticas caminham em que direções?

Embora venha sendo pesquisada desde a década de 1980, com a obra clássica intitulada *A produção do fracasso escolar*, de Maria Helena Souza Patto, e com as contribuições da ciência médica para a discussão crítica da medicalização, a partir das obras da autora Maria Aparecida Affonso Moysés, a temática aqui trazida tem tomado corpo recentemente, estando em ascensão nos últimos cinco anos. As pesquisas produzidas têm ganhado notoriedade frente à comunidade científica e a sociedade brasileira em geral, porém, a Bahia é um estado que precisa aprofundar os estudos na área, problematizar e debater com professores e outros profissionais,

construir bibliografias na perspectiva crítica, para criar e fortalecer rupturas no discurso; a fim de, dessa forma, caminhar na direção de ir além das críticas e construir práticas não medicalizantes.

A medicalização não se apresenta como algo incorporado no contexto escolar baiano, implicando que olhares e práticas transitam entre uma leitura medicalizante, apropriada pelas mais diversas vias (seja a midiática ou através dos laudos que chegam à escola), e pequenas rupturas, que apontam a necessidade de fortalecer as contradições e vozes destoantes. No meio acadêmico baiano, o tema comparece de forma tímida, embora crescente. Nesse sentido, a denúncia do discurso medicalizante é de extrema relevância no contexto baiano, não como uma denúncia que paralisa, mas que tem como papel alargar a discussão crítica nessa área e contribuir para o fortalecimento de práticas que visem a acolher as diferenças, entender o processo de escolarização como fenômeno multideterminado e colaborar para que as diferenças não sejam vistas como desvios individuais, na luta contundente pela infância e pela vida sem rótulos.

Vale salientar que esta dissertação foi normalizada pela ANBT, com base nas NBRs 6024 (Divisão de seções), 6023 (Referências), 6027 (Sumário), 10520 (Citação) e 14724 (formatação). Optou-se em escrever, a partir desta Apresentação, todo o texto na forma verbal impessoal por ser considerada mais científica, desta forma, seguindo as seções que compõem esta escrita, a autora da dissertação denomina-se “pesquisadora”.

Por fim, é importante frisar que esse trabalho está sendo encerrado e defendido no contexto de greve de professores e servidores das Universidades Federais, a qual tem aderência da Universidade Federal da Bahia, devido, principalmente, ao corte orçamentário divulgado pelo governo federal.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	16
2	<b>MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: COMPREENSÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL CRÍTICA</b>	19
2.1	RAÍZES HISTÓRICAS DAS CONCEPÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR: UMA APRESENTAÇÃO NECESSÁRIA	19
2.2	REDUACIONISMOS DE QUESTÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS A PROBLEMAS INDIVIDUAIS: RAIZ DA MEDICALIZAÇÃO	30
3	<b>CAMINHOS DO CAMPO: REFLEXÕES METODOLÓGICAS</b>	36
3.1	PRIMEIROS CAMINHOS NO CAMPO	37
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	38
3.2.1	<b>Caminhos percorridos dentro da escola</b>	40
3.3	ANÁLISE DO MATERIAL DA PESQUISA	45
4	<b>APROXIMANDO O OLHAR PARA A ESCOLA</b>	48
4.1	CONHECENDO A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA: BREVE CARACTERIZAÇÃO	48
4.1.1	<b>Instalações físicas da sala de aula do 3º ano B: caracterização necessária</b>	50
4.2	A SALA DE AULA DO 3º ANO: UMA APROXIMAÇÃO COM O HETEROGÊNEO	51
5	<b>CICLO ESCOLAR: UMA POLÍTICA PRODUTORA DE OLHARES MEDICALIZANTES?</b>	55
5.1	DO QUE SE TRATA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CICLO POR APRENDIZAGEM EM SALVADOR?	56
5.2	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CICLO: REFLEXÕES CRÍTICAS A PARTIR DA APROXIMAÇÃO COM A TURMA DE 3º ANO	58
6	<b>FRACASSO ESCOLAR E O OLHAR DA ESCOLA PÚBLICA PARA SEUS ALUNOS: REPRODUÇÃO DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS</b>	71
7	<b>MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: APROFUNDANDO A COMPREENSÃO DO FENÔMENO A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE IVISON E FABIANO</b>	84
7.1	MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A CRENÇA NO ESFORÇO PESSOAL COMO FORMA DE SUPERAR O FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE IVISON	84
7.2	A HISTÓRIA ESCOLAR DE FABIANO: TRAJETÓRIA DE FRACASSO E ESTIGMA	97
8	<b>MEDICALIZAÇÃO DE PROFESSORES: EXPRESSÃO E SILENCIAMENTO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</b>	110
8.1	DESVALORIZAÇÃO DO SABER E DA PRÁTICA DOCENTE:	110

	APROXIMANDO O OLHAR	
8.2	DESGASTE MENTAL E PROCESSO DE ADOECIMENTO DO PROFESSOR	114
8.3	MEDICALIZAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DOS DIÁLOGOS COM A PROFESSORA ROSANA	117
9	<b>MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO TENTATIVA DE DESTITUIR A ESCOLA DO SEU PAPEL FUNDAMENTAL</b>	123
9.1	MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	125
9.1.1	<b>Educação inclusiva: breve histórico</b>	126
9.1.2	<b>Medicalização da Educação e Inclusão escolar: reflexões a partir do encontro com a turma do 3º ano</b>	129
10	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	144
	<b>REFERÊNCIAS</b>	148
	<b>APÊNDICES</b>	154
	<b>ANEXO</b>	169

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objetivo principal compreender como os discursos medicalizantes ecoam na vida diária escolar, a partir do contato com uma escola pública de Ensino Fundamental I da cidade do Salvador-BA, e adota como método a pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica em Psicologia e Educação.

Esta pesquisa realizou-se em uma unidade escolar pertencente à Rede Municipal de Ensino de Salvador, localizada próxima a uma comunidade periférica da cidade. A fim de alcançar o objetivo apresentado, a pesquisa contou com observações em sala de aula e entrevista com a professora da turma. Para a realização do campo, foi indicada pela diretora da instituição e acolhida pelo grupo (alunos e professora da turma sugerida) a turma do 3º ano B, do turno vespertino da referida escola.

A apresentação e as reflexões a respeito dos discursos medicalizantes encontram-se sob três eixos principais de análise, os quais se articulam entre si: a política educacional como produtora de concepções e práticas individualizantes, a apropriação na vida diária escolar dos discursos baseados no esforço pessoal e na meritocracia e, por fim, a culpabilização individual de alunos e professores pelo fracasso escolar.

Entendendo como medicalização a transformação de questões coletivas, produzidas a partir de instâncias históricas, sociais, políticas, culturais e escolares, em problemas de cunho individual, a presente dissertação busca dar conta de considerar diversas manifestações desses discursos no território escolar, tanto pela via do aluno e seus familiares como pela via dos professores.

No sentido do exposto, os ecos dos discursos medicalizantes serão apresentados e discutidos a partir da elaboração das seguintes seções apresentadas nos parágrafos subsequentes.

A segunda sessão desta dissertação diz respeito ao referencial teórico adotado para nortear a pesquisa. Embasado na Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, sobretudo a partir das obras da autora Maria Helena Souza Patto, a seção apresenta e discute as principais explicações para o fracasso escolar presentes na educação, ressaltando os aspectos históricos relevantes para a construção de tais justificativas. Também é apresentado o conceito de

medicalização adotado na pesquisa, o qual se fundamenta na culpabilização de crianças (e seus familiares) e professores pelas dificuldades de escolarização constituídas de aspectos políticos, sociais, históricos, culturais e escolares.

A terceira seção expõe os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa de campo, apresentando o percurso trilhado dentro da escola, os participantes da pesquisa, os procedimentos adotados e a elaboração da análise do material suscitado do campo.

Na quarta seção, tendo os passos do caminho trilhado expostos, a escola e a sala de aula do 3º ano B serão apresentadas, tanto no que diz respeito aos seus aspectos físicos como no que se refere aos seus atores.

Na quinta seção são apresentados, discutidos e problematizados os aspectos que dizem respeito à política educacional do ciclo por aprendizagem e o seu papel na construção e perpetuação de concepções individualizantes a respeito das dificuldades de escolarização, na direção de subsidiar discursos medicalizantes.

A sexta seção discute as reproduções dos discursos preconceituosos e estigmatizantes que fazem referência às famílias e à comunidade dos alunos da escola pública como desestruturadas, violentas e carentes de educação, moral e bons costumes; problematizando essas concepções e buscando romper com a naturalização de tais discursos.

A sétima seção aborda a individualização e a medicalização dos processos de escolarização a partir da apresentação dos casos de dois alunos da turma do 3º ano B: Ivison e Fabiano. A história escolar desses dois meninos, de modos distintos, chama atenção para as concepções individualizantes, baseadas no esforço pessoal, as quais têm embasado as teorias e as práticas escolares.

A oitava seção, por sua vez, traz reflexões a respeito do processo de medicalização sofrido por professores, chamando atenção para o fato dos discursos culpabilizantes não se restringirem aos alunos e seus familiares. Desvela o caráter individualizante das interpretações direcionadas ao processo de sofrimento enfrentado pelos educadores, contrapondo-se a essa ideia e chamando atenção para o seu caráter coletivo e político.

A nona seção da presente dissertação discute a respeito do papel fundamental da escola, trazendo, nesse contexto, pequena reflexão sobre a inclusão, uma vez que, mesmo não sendo o foco deste trabalho, essa foi uma temática que tangenciou alguns diálogos e acontecimentos do campo.

A décima e última seção desta dissertação apresenta as considerações finais da pesquisa, retomando as principais discussões presentes no trabalho e trazendo as reflexões concernentes a ele.

A construção desse trabalho está implicada com o compromisso político de luta por uma escola pública de qualidade que respeite as diferenças. Nesse sentido, espera-se que possa contribuir para a reflexão de alunos, familiares e educadores a respeito das concepções e práticas medicalizantes presentes na escola, servindo como instrumento para a desnaturalização de justificativas individualizantes construídas historicamente, na direção de contribuir para o fortalecimento de práticas que visem a acolher a diversidade humana.

## **2 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: COMPREENSÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL CRÍTICA**

O fenômeno da medicalização encontra suas raízes na normatização e na perspectiva individualizante que temos dos aspectos sociais, políticos e escolares. O modo como entendemos o processo de escolarização de crianças e adolescentes, sobretudo das oriundas da escola pública, a partir da ótica que culpabiliza a eles e aos seus familiares pelo fracasso construído coletivamente, tem raízes históricas, as quais precisam ser desveladas para que haja possibilidade de problematização e desnaturalização do fenômeno.

Para fazer o histórico necessário da medicalização e da concepção hegemônica sobre o fracasso escolar e o modo como ela se constituiu no mundo e na realidade brasileira, serão utilizadas como referencial teórico principal as obras de Patto (1987, 1989, 2010), uma vez que a autora é um clássico na área e também pioneira no que se refere ao estudo de tais fenômenos enquanto questões marcadas pela relação entre capital e educação e, portanto, atravessado por uma sociedade de classes.

### **2.1 RAÍZES HISTÓRICAS DAS CONCEPÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR: UMA APRESENTAÇÃO NECESSÁRIA**

Como afirma Patto (1987), não existe compreensão de sociedade que não perpassa pelas condições históricas objetivas às quais se fundamentam. Não existe, pois, uma sociedade enquanto entidade abstrata, atemporal e ahistórica; ela é sempre uma entidade específica, que se funda em forças, modos de produção e relações de classes específicas.

De acordo com Patto (2010a), o advento do capitalismo não aconteceu de maneira simples, mas sim a partir de convulsões sociais, e em termos sociais e políticos mudou a face do mundo, retirando até o final do século XIX a monarquia como regime político e social dominante. Nesse sentido, o século XIX é entendido como filho de duas revoluções, a política francesa e a industrial inglesa. As duas vêm reforçar o surgimento de relações de produção inéditas na história, as quais elaboram justificativas para uma nova maneira de organizar a vida social. Grandes

contingentes das populações rurais foram para os centros industriais, o que gerou o crescimento exorbitante dos centros urbanos com seus contrastes. Esse processo engendrou uma nova classe dominante, a burguesia, e uma nova classe dominada, o proletariado, essa “explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século” (PATTO, 2010a, p.31).

Com base no novo modo de produção citado, aqui se faz importante entender um dos conceitos fundamentais de Marx em relação ao trabalho. É a partir da ascensão da burguesia que cada vez mais o produtor, outrora artesão e independente, começa a ser destituído dos meios de produção. O sujeito começa a produzir para outrem. Em relação a esse modo de produção, peculiar ao capitalismo, Marx, na obra *Manuscritos econômico-filosóficos* (2010), caracteriza esse trabalho como “estranhado”, no momento em que o trabalhador lida com um objeto que lhe é estranho e com um poder que é independente do produtor. Além disso, Marx (2010) coloca que quanto mais o trabalhador produz, menos ele terá acesso ao produto, portanto, o mesmo lhe é alheio, estranho. Esse estranhamento citado não se refere apenas ao resultado do trabalho, mas também ao ato da produção. Nesse sentido, seu trabalho não é voluntário, é obrigatório.

Consistindo em uma espécie de “trabalho compulsório”, a atividade produtiva perde o seu caráter humanizador. Exteriorizado por imposição das necessidades do mercado, o trabalho deixa de ser criativo, satisfatório e fruto da livre energia física e espiritual do trabalhador, transformando-se em fardo, sacrifício, mortificação. A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano que tendem a se animalizar, induzindo o trabalhador à condição de alienado do próprio gênero humano, levando-o a sentir-se livre e ativo em suas funções animais: comer, beber e procriar, posto que nas funções humanas sente-se animalizado (MARX, 2010).

Justificar esse modo de produção alienado por meio de uma ideologia era extremamente necessário para manter o capitalismo e seu apogeu. Dessa maneira, o trabalho era configurado como necessário para a conquista de um melhor lugar social; afirmava-se que somente por meio dele proletariados poderiam um dia deter os meios de produção. Segundo Patto (2010a), com base nessa lógica, as pessoas seriam bem-sucedidas a partir de uma habilidade e mérito pessoal, já que não era mais a partir de privilégios advindos do nascimento como na monarquia. Essa visão

de que o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo, bem como a confiança em uma sociedade igualitária a partir de esforços individuais contribuíram para a crença na liberdade individual. “O liberalismo clássico, tal como formulado pelos filósofos e economistas dos séculos XVII-XVIII, era a ideologia política burguesa”. (PATTO, 2010a, p.42).

A partir dos ideais liberais é que foi realizada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, um documento representativo das exigências da burguesia. Segundo Patto (2010a), esse é um manifesto que prevê em seus escritos a existência das distinções sociais e da propriedade privada como direito natural e inalienável. Preconiza, também, que os homens são iguais perante a lei e às oportunidades de sucesso profissional, mas deixa expresso que embora as oportunidades sejam dadas igualmente e os competidores partam do mesmo ponto de largada, eles não terminam juntos<sup>1</sup>.

A escola, dentro desse cenário de ascensão da burguesia, não foi uma realidade muito presente nos primeiros anos do século XIX. Mesmo nos países que já tinham um sistema público de ensino, a educação primária era negligenciada e se resumia ao ensino rudimentar da leitura, aritmética e obediência moral<sup>2</sup> (PATTO, 2010a). A escola, então, configura-se como instrumento de unificação nacional, a qual terá como um dos seus objetivos a consciência de nacionalidade,

Além disso, não se deve esquecer que em torno de 1850 a grande maioria dos que se dedicavam ao ensino das primeiras letras era constituída de professores privados e governantas dedicados às crianças da burguesia (PATTO, 2010a, p.48).

A maioria da população mundial permaneceu analfabeta até os anos de 1870. Após esse período, a escola, então, passa a ser demandada pela classe trabalhadora, pois é o momento em que a mesma percebe, de alguma maneira, a desigualdade embutida na nova ordem e, portanto, deseja superá-la. Dessa forma, a escolarização é um dos meios adotados para tentar escapar da sua condição (PATTO, 2010a).

Neste sentido, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, as pressões populares por educação desempenham um papel importante na expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais (PATTO, 2010a, p. 51).

---

<sup>1</sup> A autora faz referência a Hobsbawn (1979).

<sup>2</sup> A autora baseia-se na obra de Hobsbawn (1982).

É válido ressaltar nesse momento que o pensamento liberal burguês preconiza uma igualdade, mas não deseja alcançá-la de fato; ele se atém a justificar as desigualdades por meio de ideologias. Um dos modos de explicar a desigualdade social inerente ao capitalismo é substituí-lo por desigualdade racial, pessoal ou cultural. Nesse momento, ainda segundo Patto (2010a), é que filósofos e cientistas do século XIX se encarregam dessas justificativas individuais para as diferenças, a fim de constituir a burguesia como classe hegemônica sem que os demais componentes da sociedade se deem conta disso.

A psicométrica exerceu importante papel para dar um valor de cientificidade a tais teorias, gozando de grande prestígio na época. Afirmava a superioridade dos brancos sobre os não-brancos, dos civilizados sobre os primitivos, dos ricos sobre os pobres (PATTO, 1992). Esses ideais tomaram força nas concepções sobre educação, na tentativa de medir quem era naturalmente mais apto para o aprendizado:

[...] cujo objetivo não era só identificar, o mais precocemente possível, os “escolarizáveis”, como também aperfeiçoar instrumentos de medida da inteligência, tida durante muito tempo como inata, a julgar por “provas”, entre as quais o fato de que os homens mais ilustres nas várias áreas da arte, da ciência e da política pertenciam a sucessivas gerações da mesma família. (PATTO, 2010a, p.110)

O Brasil adotou os mesmos modelos de pensamento da França e de outros países capitalistas. Desse modo, na época da Primeira República encontra-se uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e origem social como algo individual e, sobretudo, orgânico. Os brancos pertenciam a uma classe que detinha a inteligência e a capacidade de criar, cabendo aos negros a obediência e a afetividade. Os negros seriam, nesse sentido, biologicamente menos inteligentes e capazes de pensar de forma complexa (PATTO, 2010a). Como extensão dessa lógica, as diferenças de rendimento escolar entre as diferentes classes sociais eram explicadas através de aptidões naturais. Nos anos seguintes, foram elaboradas teorias que saíam do cunho naturalista do racismo, mas nenhuma superou a interpretação a partir de tipologias psicológicas de povos e raças (PATTO, 2010a).

Patto (2010a) afirma que nos anos 1920 o Brasil estava em efervescência educacional, momento em que foram evocados os princípios liberais e, portanto, o sonho de uma sociedade igualitária conseguiu a adesão da classe operária,

pequenos comerciantes e pedagogos da época. Sob essa ótica, surge a crença na escola como meio para uma democratização social. Porém, vale ressaltar que essa conquista de igualdade a partir da escolarização era baseada também no mérito pessoal. Seria o aluno, através dos seus esforços próprios, responsável pelo seu crescimento pessoal e social ou pelo seu fracasso.

Dentro de todo esse cenário mundial e nacional de educação e escolaridade, faz-se necessário entender o lugar que a medicina e seu saber ocuparam no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, Patto (2010a) afirma que tanto a medicina como a psicologia pautada na ciência médica preocupavam-se em entender os fenômenos humanos a partir dos estudos da neurofisiologia e outros aparelhos orgânicos. A partir dessa ótica, foram criadas e desenvolvidas clínicas e centros de higiene mental escolar.

A respeito das produções da ciência pautada em teorias racistas e determinismos biológicos, Patto afirma:

Confere-se, assim, cunho pessoal à desigualdade social inerente a relações de produção fundadas em exploração e opressão. A cada um resta aceitar a fatalidade das diferenças individuais ou étnicas de capacidade, responsabilizar-se pelo próprio fracasso, sentir-se, no máximo, inferior e humilhado, jamais revoltado e, muito menos, questionador, reivindicador ou desejoso de mudanças radicais. Afinal de contas, a evolução não comporta rupturas, o progresso exige ordem, do que advém a necessidade de que o bom cidadão – o indivíduo “normal” – seja conformado e produtivo, aceite a forma, sujeite-se ao discurso dos únicos tidos como competentes para dizer como são as coisas: os cientistas. (PATTO, 2010a, p.97)

As teorias racistas estavam em voga nessa época, aparecendo tanto no sentido biológico quanto a partir do conceito de uma cultura primitiva herdada dos negros e índios, a qual levava os brasileiros para o primitivismo. Um autor que representa esse pensamento é Arthur Ramos, o qual, afinado com as ideias dominantes de sociedade, superava a concepção de hereditariedade do caráter psicológico e educacional humano, mas ressaltava a influência do meio e do ambiente familiar nesse processo, entendidos de forma naturalizada. Sendo assim, permanecia com ideais dominantes e preconceituosas de cultura e aprendizado (PATTO, 2010a).

A atenção detida na criança “escorraçada”, aliada à importância dada à constelação familiar, à ideia de “pais problemas” e à visão estereotipada das relações familiares nas classes pobres – “de um lado a criança mimada, superprotegida, de outro a criança do morro, da favela, do barracão em vida

promíscua”, dicotomizava ele – levaram-no a relatar, nos quatro capítulos voltados para a análise do “escorraçamento”, seguidos casos nos quais desajustes de famílias pertencentes às classes populares eram responsabilizados pelo baixo rendimento escolar (PATTO, 2010a, p.111).

Com base na lógica apresentada, foi desenvolvida a teoria da carência cultural, a qual, por não se valer de pressupostos racistas de modo propriamente dito, explicava os baixos rendimentos escolares dos alunos oriundos das classes pobres da sociedade brasileira, a partir do argumento de falta de acesso aos bens culturais (PATTO, 2010a). Vale ressaltar que eles se utilizam de um conceito etnocêntrico de cultura, em que os modos e conhecimentos aceitáveis eram os disseminados pela classe dominante.

A partir da lógica de carência cultural citada no parágrafo anterior, foram elaborados ao redor do mundo, com nascimento nos Estados Unidos da América, os programas de educação compensatória (PATTO, 1987). Esse tipo de programa foi desenvolvido para escolarizar as crianças chamadas de carentes, ensinando-as uma cultura que fosse capaz de restaurar a igualdade de oportunidades fundamental para uma sociedade democrática. Como algumas crianças estavam fracassando na escola supostamente por uma disparidade cultural em relação às crianças da classe média, a solução dos problemas seria preparar as crianças marginalizadas em idade pré-escolar para os conteúdos e métodos próprios da escola guiada por valores da classe média (PATTO, 1987). Nesse sentido, o objetivo dos programas de educação compensatória era:

[...] levá-las [as crianças em idade pré-escolar] a adquirir atitudes, valores, habilidades perceptivo-motoras, estruturas intelectuais, hábitos de pensamento, estilos de linguagem, vocabulário ou repertório comportamental (os termos variam, segundo a orientação teórica de cada programa) tidos como necessários ao sucesso na escola primária pública [...]. Em outras palavras, segundo os proponentes desta estratégia, a única possibilidade que uma pessoa pobre tem de deixar de pertencer às camadas pauperizadas da população é a substituição, devidamente monitorada por psicólogos e educadores, de sua visão de mundo e de sua ação pela visão de mundo e pela ação típicas da chamada classe média (PATTO, 1987, p.118).

A atribuição de uma sociedade de classes justa à escola, como já citado, encontrou apoio dos educadores brasileiros. Segundo Patto (2010a), essa ideia tinha presença no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia uma educação para todos, independente de classe social pertencente. Porém, em seus escritos, ele era dúbio, pois, paralelamente a essa defesa citada, era a favor de

escolas profissionalizantes predominantemente manuais para as massas rurais e o trabalhador da cidade e dos centros industriais. Juntamente com outros autores da época, essa ideia de educação específica para grupos sociais específicos gerou uma Constituição (1937) preconceituosa e segregadora. Dentro dessa política e da lógica na qual ela está posta, é

[...] como se houvesse uma adolescência apta a pensar e exercer as profissões mais valorizadas socialmente – a que pertence às classes dominante e intermediária – e outra a agir e a exercer profissões manuais – a que pertence às classes dominadas. (PATTO, 2010a, p. 136)

Braverman (1974) endossa o argumento do parágrafo anterior no momento em que afirma que a escolarização do trabalhador só é interessante no momento em que o torna uma “mão” pela qual o capital faz o seu trabalho. “Instruir um trabalhador significa apenas capacitá-lo a executar as diretrizes do seu programa de trabalho. Desde que ele possa fazer isso, terminou sua instrução, seja qual for sua idade”<sup>3</sup> (p. 378). Esse modo de entender a escolarização dessa classe específica esvazia de sentido o próprio processo de escolarização.

Essa ideia de divisão do trabalho entre “intelectual” e “braçal” encontra raízes nos ideários da burguesia desde o século XIX, com a justificativa de que esse último deveria ser exercido por pessoas com grau de inteligência menor, uma vez que era um trabalho mais fácil de ser exercido. Esse argumento justificava que os trabalhos tidos como braçais tivessem baixo valor de troca no mercado (PATTO, 1992).

A partir de todo o exposto, é possível observar que os pressupostos do liberalismo, que preconizavam igualdade de oportunidades para todos, dentre elas as educacionais, não foram alcançados, apenas serviram de aparato ideológico para justificar as desigualdades sociais e de escolarização. No entanto, com o advento do neoliberalismo, as premissas básicas de liberdade individual foram reforçadas.

Segundo Melo (2004), o pensamento neoliberal passou a atingir o cotidiano de vida e trabalho da população através da sua forte penetração na mídia e nas ações governamentais. Ele foi ganhando um status de banalidade, como se sua presença fosse natural, intrínseca e perene, sendo constituído como uma espécie de organização capaz de direcionar e acolher os problemas históricos da humanidade. Dessa forma, esse discurso foi ocultando uma indignação social, sujeitos que

---

<sup>3</sup> O autor cita Frank Gilbreth nessa passagem.

discutem e reagem contra o sistema, como se ele fosse uma aceitação geral, um pensamento consensual único.

[...] as contradições sociais, os conflitos de classe, a exploração do trabalho, guerras, genocídios e atrocidades em geral começaram a parecer justificados, a ter uma função mesmo de regulação dentro de um sistema mais geral que, como o próprio ser humano, seria profundamente desigual. (MELO, 2004, p. 29).

Como no liberalismo, ideologia da classe burguesa, o neoliberalismo reforça a responsabilização do indivíduo em relação à sua própria existência e os elementos que a constituem. Segundo afirma Melo (2004), no modo neoliberal de organizar a sociedade há uma exigência de competição pela própria sobrevivência para que indivíduos se tornem particularmente mais competentes e aptos do que outros. Essa desigualdade é tida como algo natural, gerando um individualismo exacerbado, que passa a ser justificativa para todas as dimensões da vida, deixando sem análise os aspectos sociais condicionantes da nossa existência. Desse modo, faz-se importante ressaltar que:

Pensar desta forma é subestimar, ou mesmo desconsiderar a força ideológica que imprime ao neoliberalismo uma materialidade, e desconsiderar também a historicidade de sua consolidação. Incorrer numa caracterização a-crítica ou a-histórica do neoliberalismo é copiar sua própria forma de dizer o mundo. (MELO, 2004, p. 31)

Como afirma Patto (2010c), as classes nomeadas como "baixas" são apresentadas pela ciência e pela mídia dominantes de modo pejorativo e desrespeitoso, sendo consideradas como uma massa sem inteligência e sem moral. Esse modo de conceber essas pessoas é, segundo a autora, fruto da economia e da política neoliberal e globalizada, ambas tendo como precedência o mercado e o capital como instâncias reguladoras e como substrato a indiferença pela injustiça.

Dentro dessa lógica, as políticas educacionais se voltam para uma revalorização de uma formação individual, a qual responsabiliza o indivíduo pela sua própria escolarização, suas escolhas em relação àquilo que deveria formar durante todo o processo, a fim de ascender socialmente e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento econômico e social do seu país (MELO, 2004).

A partir da afirmação anterior é que se reforçam os pressupostos da meritocracia, tão valorizada na sociedade brasileira atual. Segundo Melo (2004), esse conceito perpassa as reformas políticas na área da educação, tanto no que

tange à montagem do currículo quanto à formação como um todo, incluindo o método dos sistemas de avaliação, que valorizam o desempenho individual nos mais diversos níveis de ensino.

Com base no viés da meritocracia, é decisão de cada um seguir os estudos até o final do Ensino Básico ou passar a trabalhar antes que eles se concluam. Essa responsabilização do indivíduo pela sua própria formação, a qual se fundamenta em raízes históricas difíceis de desconstruir, é de uma violência extrema, uma vez que culpabiliza o indivíduo isoladamente quando não há prosseguimento no estudo, desconsiderando as constituições históricas das desigualdades, da constituição do trabalho proletário, de diferenças de acesso a direitos, classes e da formação da pobreza. Nesse sentido, há uma “desresponsabilização’ institucional, um afastamento, quanto uma opção por estabelecer um caráter de terminalidade à educação básica, dirigida especialmente para as massas” (MELO, 2004, p.146).

Um dos conceitos mais bem sustentados pela meritocracia e que se faz importante de ser compreendido é o de que a pessoa conseguirá melhores empregos à medida que se esforçar e se preparar intelectualmente para esse fim. Essa crença, mais uma vez, isenta de responsabilidade todos os condicionantes históricos e sociais que permeiam e constituem os locais de trabalho a serem ocupados pela massa e os passíveis de serem ocupados pela classe dominante. Essa lógica de que a empregabilidade está estruturalmente ligada às competências individuais faz com que as pessoas iniciem uma corrida incessante em busca de melhor preparação, de cursos e formações que tornem possível qualificar-se profissionalmente, sob a ilusão de que assim elas conseguirão melhores empregos com melhores salários. Segundo Melo (2004), o conceito de empregabilidade é elemento fundamental dessa ideologia, a qual transfere para o indivíduo a responsabilidade pela aquisição de suas ‘competências e habilidades’ ou de suas ‘necessidades básicas de aprendizagem’ para sua formação profissional para o mercado de trabalho.

Afinada a esses processos históricos e políticos, o avanço da ciência, a partir da herança higienista e psicométrica, vem como grande aliada para atestar as diferenças como desvios e rotular aqueles que se diferenciam do que é entendido como padrão de comportamento. Nesse sentido, as ciências médicas e psicológicas têm papel fundamental, uma vez que, negligenciando as desigualdades sociais inerentes ao nosso sistema, reforçam a crença de que é possível medir a partir de

testes padronizados e supostamente neutros a capacidade intelectual das pessoas (MACHADO, 2000).

Abstratamente, trata-se de um instrumento neutro e objetivo que consegue medir quantitativamente o nível de capacidade intelectual das pessoas, no qual o julgamento subjetivo não tem espaço, pois, supostamente, há um afastamento positivista entre o sujeito e o objeto. No entanto, esses testes partem de uma visão hegemônica de mundo e, portanto, de normas e de conhecimentos elitistas de homem; suas perguntas padronizadas, elaboradas fora de contexto, desconsideram outras formas de conhecimento.

A hegemonia citada faz-se clara no clássico *A falsa medida do homem*, quando Gould (2014) analisa as obras e pesquisas científicas mais influentes das mais diversas épocas, mostrando que várias "verdades" da ciência eram, em realidade, dados distorcidos por preconceitos, os quais esperavam por conclusões predeterminadas. Dados supostamente neutros que mediam inteligência a partir de uma única escala limitavam-se a reproduzir preconceitos sociais. O determinismo biológico é, para o autor, de grande utilidade para os detentores do poder que se originam a partir de um contexto político específico.

Os deterministas muitas vezes invocam o tradicional prestígio da ciência como conhecimento objetivo, livre de qualquer tipo de corrupção social e política. Eles pintam a si mesmos como detentores da verdade nua e crua [...] (GOULD, 2014, p.4).

Porém, em um mundo de diferenças, em que há predileções de etnia e grupos sociais, a transformação da diversidade em teorias científicas com limites rígidos configura-se em uma ideologia (GOULD, 2014).

Um dos grandes exemplos que pode ser trazido para elucidar os pressupostos preconceituosos da ciência durante a construção da sua história é a craniometria. Essa técnica, concebida no século XIX, desenvolveu a teoria científica numérica, apoiada no determinismo social, de que brancos eram mais inteligentes do que os índios e negros, pois possuíam uma caixa craniana maior. Gould (2014) analisa o autor de maior expressão nessa área (Morton) e percebe que há diversas incongruências nos seus estudos, concluindo que a pesquisa do autor não revela nenhuma diferença significativa entre as raças.

Dentre as principais incongruências encontradas por Gould (2014) nos estudos

da craniometria, algumas valem ser destacadas nesse momento. A primeira diz respeito aos critérios desiguais adotados por Morton para incluir ou eliminar amostras em suas pesquisas. Ele eliminou dos seus estudos os crânios dos indianos, sob a justificativa de que, como eles tinham a cabeça muito pequena, isso influenciaria no resultado do valor médio do crânio dos caucasianos. Porém, o mesmo não aconteceu com os incas, os quais permaneceram válidos na pesquisa, reduzindo a média indígena. O segundo ponto que devemos perceber são omissões que parecem óbvias, como não distinguir crânios por sexo ou estatura.

Morton usou uma amostragem de três crânios hotentotes, todos pertencentes a mulheres, para demonstrar a estupidez dos negros, e uma amostragem composta unicamente por crânios masculinos de ingleses para confirmar a superioridade dos brancos (GOULD, 2014, p.59).

Além das duas contradições observadas, outra é salutar: havia erros de cálculo e omissões de informações nos estudos dos crânios. Morton arredondou a média de negros para 79, ainda que matematicamente o correto seria elevá-la para 80, enquanto que afirma que a média das medidas do crânio dos brancos alemães e anglo-saxônicos é de 90, sendo que os valores originais corretos eram 88 e 89 (GOULD, 2014).

Posto o anterior, é importante registrar que Gould (2014) chama atenção para o fato de que a motivação para apresentarmos diferenças nas medidas cranianas são as diferenças de estatura. O tamanho do cérebro está relacionado com o tamanho do corpo, portanto, as pessoas altas tendem a ter cérebros maiores do que as pessoas baixas.

Este fato não implica que as pessoas altas sejam mais inteligentes - assim como o fato de possuírem cérebros maiores que o dos seres humanos não implica que os elefantes sejam mais inteligentes do que estes (GOULD, 2014, p.51).

Todo o exposto em relação à craniometria faz sentido no momento em que percebemos que os testes de inteligência são desenvolvidos seguindo a mesma lógica. Segundo Gould (2014), tais testes desempenharam no século XX a mesma função que a medição craniana exerceu no século XIX, pois ambas pressupõem a inteligência enquanto coisa única, inata, hereditária e mensurável, em um processo de reificação da inteligência, o que significa transformação de um conceito abstrato em uma entidade.

A respeito dos testes psicométricos em geral e, sobretudo, de inteligência, Patto (2000) afirma que as críticas vêm das mais diversas ordens, sejam elas pelo seu conteúdo, pela definição de inteligência na qual se baseiam, pelo critério estatístico e adaptativo de normalidade que os constituem, pelo modo como foram aplicados no momento da testagem e da teoria a partir da qual os testes são gerados.

As perguntas que são feitas em testes de inteligência delimitam muito bem a visão de mundo elitista da qual eles partem. O julgamento do correto ou incorreto é analisado a partir dos ideais e da cultura burguesa, em uma compreensão de realidade específica que por vezes pode variar daquela de quem está sendo submetido ao teste (PATTO, 2000).

Em relação ao teste de QI especificamente, a autora afirma:

Somadas, todas essas críticas a conteúdos e procedimentos de aplicação configuram os testes de QI como artimanhas do poder, que preparam armadilhas aos avaliados, os quais podem acabar vítimas de resultados que não passam de artefato do próprio instrumento de medida (PATTO, 2000, p.69).

Patto (2000) chama atenção, ainda, para o fato de que as críticas aos testes psicométricos não podem restringir-se às questões citadas anteriormente, mas devem ir em direção a uma crítica mais aprofundada, a fim de incidir sobre o próprio critério de normalidade que embasa tais testes e sobre as próprias concepções elitistas de inteligência e personalidade a partir das quais são construídos.

Esse modo de compreender a inteligência e os comportamentos humanos baseados em uma lógica naturalizada de que sentimentos, desenvolvimento, aprendizagem, inteligência etc. são fatores prontos e, portanto, podem ser medidos através de instrumentos neutros passam a ideia de que se trata de coisas, de entidades. Nesse sentido, a ciência precisa (e precisou ao longo dos anos) atribuir uma localização física para essas instâncias: já que supostamente se trata de produtos concretos, há de se ter um local em que eles se instalem. A partir desse viés de pensamento, como o cérebro é a fonte da atividade mental, a inteligência deve, então, residir nele (GOULD, 2014); assim damos início à "cerebralização" do desenvolvimento humano.

O processo de atribuir ao cérebro e ao corpo biológico as causas para as dificuldades de escolarização presentes no cenário da educação pública brasileira é

o resgate da individualização do problema travestido de ciência. Seja em uma ciência exclusivamente biológica seja em uma ciência que considera os aspectos psicológicos como instâncias naturais e estanques, entender os processos humanos como fruto exclusivo do indivíduo dá margem para que a medicalização crie raízes e finque suas concepções na vida diária escolar, culpabilizando alunos, familiares e professores por questões eminentemente coletivas, de cunho substancialmente educacional e político.

Para Patto (1989; 2000), fazer a crítica à Psicologia que fundamenta suas teorias e técnicas na concepção hegemônica da classe dominante é desvendar seu caráter ideológico. Dessa forma, uma Psicologia fundamentada no pensamento crítico tem papel político fundamental na construção de agentes de transformação da estrutura social e não mais da conservação do *status quo* (PATTO, 1987).

A necessidade da crítica ressaltada por Patto vem como forma de questionar a naturalização das concepções de desigualdades individuais, na busca da compreensão da constituição histórica, social e política, de caráter coletivo, dos fenômenos educacionais.

## 2.2 REDUACIONISMOS DE QUESTÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS A PROBLEMAS INDIVIDUAIS: RAIZ DA MEDICALIZAÇÃO

Como visto, a partir da historicização feita, sobretudo por meio das obras de Patto, o modo de produção capitalista e o liberalismo como sua forma de expressão conduziram à construção social, científica e educacional para uma ideologia que centraliza no indivíduo a responsabilidade sobre sua própria condição, seja ela no mundo do trabalho ou na escola. Patto (1987) problematiza essa visão reducionista, afirmando que a mesma se embasa em concepções naturalizadas e naturalizantes de sociedade, referindo-se aos sujeitos como abstratos, desconsiderando sua constituição histórica e social.

O liberalismo econômico, enquanto doutrina, tem como um dos seus alicerces fundamentais o individualismo. Como, teoricamente, ele garante igualdade de oportunidades, o esforço pessoal seria o único critério de sucesso ou fracasso (PATTO, 1987; 2010a). Esse modo de compreender os lugares sociais ocupados pelas diferentes classes estende-se à escola e funda raízes nas concepções de professores a respeito dos seus alunos.

Baseado nos ideais liberais, o esforço pessoal é estruturante dentro das práticas escolares, em um caráter homogeneizante. Dessa forma, se nem todos os alunos da turma apresentam resultados entendidos como positivos na aprendizagem, é porque não houve esforço suficiente para alcançar êxito, uma vez que o colega do lado conseguiu, deixando de compreender a escolarização como fruto de múltiplas determinações.

A escola, enquanto instância social, segue os padrões ditados pela ideologia que rege a sociedade como um todo. Fora da escola, a sociedade revela preconceitos sociais, através de discriminação por cor, sexo, costume etc. Na escola, a sociedade apega-se a preconceitos que cria, manipulando fatos linguísticos, culturais e intelectuais. Fora dela, há o poder do dinheiro que determina quem domina e quem é dominado. Na escola, o poder do saber decide quem é inteligente e quem é ignorante, quem tem distúrbio de aprendizagem e quem simplesmente cometeu erros causais (CAGLIARI, 1997).

A escola define os “alunos problema” a partir do fracasso escolar que se apresenta através dele, mas seguida pela concepção hegemônica de meritocracia e esforço pessoal, pouco questiona a respeito da qualidade do ensino oferecido, das condições estruturais e políticas as quais professores e alunos estão submetidos, dentre outros elementos que revelam aspectos mais amplos do que problemas de aprendizagem. Nesse sentido, Angelucci (2002) afirma que: “O parâmetro utilizado, portanto, para definir normalidade/anormalidade é cumprir (ou não) as expectativas da escola” (p.51). Expectativas essas que não se restringem às questões da aprendizagem do conteúdo, mas também fazem menção à forma de falar e de se comportar dos alunos.

A esse respeito, a teoria da carência cultural citada anteriormente encontra terreno fértil, uma vez que conduz os educadores a interpretarem que os alunos pobres, que pertencem à escola pública, fazem parte de uma subcultura e que esse fator dificultaria o aprendizado delas na escola (PATTO, 1992). A partir dessa lógica, como as crianças e adolescentes supostamente não têm estimulação da linguagem em casa, pois os pais (principalmente as mães) são hipoteticamente ignorantes e não desenvolvem um diálogo adequado com os seus filhos desde cedo, esses meninos e meninas teriam maior dificuldade na aquisição da linguagem escrita (PATTO, 1987). Além do já exposto, tais alunos supostamente viveriam em ambientes desestruturados, carentes de moral e de bons costumes, o que seria

responsável também pela dificuldade de relação entre professores e alunos vistos como indisciplinados e violentos.

A Psicologia (e demais áreas da saúde enquanto ciência) tem corroborado com tais discriminações, atestando as dificuldades como pertencentes ao estudante e conferindo à educação o direito de se valer de sua autoridade científica para promover a distinção entre supostamente capazes e incapazes. De modo a situar a origem do fracasso escolar na falta de competência, aptidão natural ou potencialidade do aluno, a Psicologia tem exercido importante papel para justificar e ocultar a desigualdade social (PATTO, 1987).

Essas sentenças vestidas com roupagem científica legitimam os discursos ideológicos e tomam conotação de verdade absoluta. As pessoas são culturalmente levadas a não questionar o saber científico, sobretudo os que dizem respeito ao saber da saúde. Nossas concepções e práticas escolares são direcionadas para a supressão dos questionamentos, das vozes que destoam, fundamentados em uma lógica de que contra fatos, no caso os científicos, não há argumentos. Dessa maneira, a utilização e os “resultados” de testes e outros métodos científicos os tornam inquestionáveis, pois eles são pretensamente fundamentados em teorias científicas e universalmente validadas, oriundas do conhecimento neutro e objetivo, portanto verdades imutáveis no tempo e no espaço (IRIART; IGLESISAS-RIOS, 2013).

Conforme enfatiza Patto (1992), essas teorias fundamentadas em concepções naturalizantes, que centralizam suas proposições no sujeito individualmente, contribuem para a legitimação científica de preconceitos e estereótipos socialmente difundidos, despolitizando as práticas educacionais e escolares.

Deste modo, o cotidiano escolar é invadido por processos discriminatórios em suas práticas e discursos, estigmatizando crianças e adolescentes. A escola, que deveria ser lugar de perspectivas e possibilidades, passa, em muitos momentos, a ser lugar de depreciação e humilhação (CALDAS, 2005).

A partir dos aspectos citados, e como consequência da invasão do discurso das ciências da saúde no território educacional, é que se constrói e solidifica dentro das escolas a expressão “olho clínico” (PATTO, 1987). É comum ver professores afirmarem que o tempo em sala de aula já deu a eles experiência suficiente para perceber precocemente quem vai apresentar dificuldades no processo de aprendizagem e até quem vai ou não obter aprovação ao final do ano letivo.

“Algumas professoras chegam a afirmar que sabem, na primeira semana de aula, quem serão os malsucedidos” (p.143).

No sentido do exposto, se o olhar e a expectativa para a criança ou o adolescente desde o início do ano já são na direção de que ele irá fracassar, é difícil que ele saia dessa condição, convergindo com a opinião inicial da professora e reforçando a perspectiva de olhar clínico descrito no parágrafo anterior. A esse respeito, Rosenthal e Jacobson (1989) trazem diversas pesquisas diferentes sobre a profecia autorrealizadora, as quais convergem para a seguinte conclusão:

[...] as expectativas do professor sobre o desempenho escolar dos alunos podem funcionar como profecia educacional que se auto-realiza (p.258). [...] Quando os professores esperam que certas crianças apresentem um maior desenvolvimento intelectual, isto realmente acontece (ROSENTHAL; JACOBSON,1989, p.287).

Pesquisa realizada por Moysés (2001) também ilustra e endossa os efeitos da expectativa do professor sobre o processo de escolarização dos alunos: das crianças apontadas no começo do ano pelas professoras como as que iriam fracassar, 94,1% reprovaram ao final do ano letivo. Uma porcentagem tão alta de “acerto” não quer dizer que a professora de fato tem o olho clínico, mas chama atenção para a “profecia autorrealizadora” (PATTO, 1987), que conduz o aluno a um sentenciamento precoce à reprovação; nos alerta para a “determinação de desempenho escolar” (MOYSÉS, 2011).

Aqui se faz importante afirmar que o mito do esforço individual, da meritocracia e da incompetência não se restringe apenas ao aluno no dia a dia das escolas, mas se estende também aos professores. Embora a ciência propriamente dita não dê conta de elaborar teorias que se voltem para explicar biologicamente a suposta ineficiência do professor, as políticas educacionais, baseadas ideologicamente no mérito pessoal, trazem em seu bojo que se a sua implementação não for efetiva, foi o professor quem não soube fazer o seu trabalho direito, ficando, dessa forma, isenta de responsabilidade. Vale ressaltar que a maioria dessas políticas é construída com intenções apenas econômicas e os professores nem sequer são consultados para pensar sua elaboração, ficando alheios ao processo e sendo reduzidos ao papel de trabalhadores braçais (PATTO, 2010b).

Dentro dessa lógica individualizante, o professor, às vezes, aponta para seus alunos e/ou familiares, outras para seus colegas de trabalho, a fim de encontrar as

motivações e justificativas para o fato do aluno estar apresentando dificuldades nos conteúdos escolares.

Posto o anterior, faz-se necessário, também, ressaltar que os professores são porta-vozes de uma ideologia dominante e não produtores de discursos e práticas individualizantes. Quando o professor adere a essa ideologia e reproduz discursos que culpabilizam seus alunos, seus próprios colegas ou a si mesmos pela má qualidade histórica da educação pública, ele está fazendo, segundo Patto, papel de boneco de ventríloquo: não é ele quem está falando, mas uma lógica que reproduz a visão de mundo do opressor (PATTO, 2010b).

Mais do que apenas os professores, os alunos e seus familiares também incorporam a ideia dominante disseminada através da ideologia e reproduzem esses discursos. Não é raro deparar com pessoas das classes oprimidas falando sobre seu próprio processo de escolarização como sendo algo relacionado apenas a ele individualmente, por exemplo, com afirmações de que a cabeça não dá para o estudo (PATTO, 2010b). Os alunos afirmam corriqueiramente que se estudarem, fizerem as lições de casa, esforçarem-se e se comportarem, conseguirão passar de ano. Diante de dificuldades no processo de escolarização, eles comumente atribuem a si próprios as justificativas. Quando a aprovação não acontece, é igualmente comum ouvi-los afirmar que perderam de ano porque bagunçaram ou não estudaram como deveriam. Também os pais, muitas vezes, trazem essas concepções ao falar das dificuldades de escolarização enfrentadas pelos filhos. É comum ouvi-los dizer que seus filhos não se dão bem na escola porque não se esforçam, só querem saber de brincar, tem problema na cabeça, que o estudo não entra, dentre outras justificativas individualizantes (PATTO, 1987).

Machado (2010a), a partir da entrevista com Helena, no livro *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*, ilustra as afirmações anteriores. Helena, às vezes, atribuía os motivos do seu filho Paulo ser visto como indisciplinado e bagunçar muito na escola como resultado da falta de dinheiro da família, assumindo sozinha a responsabilidade de um sistema educacional perverso. Segundo Patto (1987), essa é “uma visão ideológica do problema, que encobre a percepção da maneira pela qual os sistemas educacional e social agiram na produção de suas dificuldades escolares e sociais” (p.120).

Embora haja contradição no discurso e aí esteja a riqueza da crítica contra a culpabilização individual pelo fracasso escolar, é frequente que as explicações se

voltem para a procura de causas nas crianças, adolescentes, familiares e professores para dar conta de explicar as dificuldades de escolarização e notas baixas apresentadas nos exames, tanto nacionais como estaduais e municipais que pretendem medir a qualidade da educação. É nesse contexto que se inserem as discussões sobre medicalização e patologização das dificuldades de escolarização enfrentadas na vida diária escolar.

A partir de todo o exposto, entendendo como medicalização tornar individual aquilo que foi e é produzido no campo do social, político, cultural, escolar, em suma, o que faz parte da construção coletiva e histórica da educação e da sociedade<sup>4</sup>.

Baseada no referencial teórico apresentado, o qual se fundamenta na Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, a referente pesquisa tem como objetivo principal compreender como os discursos medicalizantes ecoam na vida diária escolar, a partir da vivência em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade do Salvador.

---

<sup>4</sup> Definição baseada no Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível no endereço eletrônico: <<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

### 3 CAMINHOS DO CAMPO: REFLEXÕES METODOLÓGICAS

A presente seção apresenta como foi percorrido o caminho metodológico da pesquisa, evidenciando sua trajetória, seus participantes, procedimentos e referenciais teórico-metodológicos.

Desde já, é necessário afirmar que esse estudo foi realizado a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa em Psicologia e Educação, tomando como referencial fundamental para essa escolha Marli André (1995), que ressalta o potencial das abordagens qualitativas para estudos que envolvem as questões concernentes à escola, definindo ser um modo de pesquisar capaz de repensar e reconstruir o espaço de prática escolar.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que para se conhecer como os discursos medicalizantes têm feito eco dentro do território escolar e de que forma alunos e professores têm lidado com isso, é de fundamental importância conhecer de perto o dia a dia da escola, convivendo com eles e estando próxima ao seu contexto. Para tanto, o método adotado foi de uma pesquisa de inspiração etnográfica, a qual, por valorizar o contato direto com as pessoas, possibilitou a compreensão mais aprofundada da complexa realidade escolar, permitindo entender de modo mais denso sua rotina, seus rompimentos, suas cristalizações, seus movimentos e suas potências (EZPELETA; ROCKWEL, 1989; ANDRÉ, 1995).

É importante ressaltar, nesse momento, que a pesquisa de cunho etnográfico na prática escolar é de extrema relevância, uma vez que, no momento em que se convive nesse ambiente, tem-se a possibilidade de entendê-lo como um contexto permeado por uma multiplicidade de fatores e sentidos que constituem a todo tempo o seu cotidiano, desprendendo-se de possíveis preconceitos e estereótipos previamente construídos.

Além do exposto, é o convívio continuado com a escola que nos permite perceber os encontros e desencontros que constituem o dia-a-dia escolar, seus mecanismos de dominação e resistência, opressão e contestação (ANDRÉ, 1995), bem como as dificuldades que elas enfrentam e as possibilidades que constroem frente à realidade concreta.

Movida pelo interesse de conhecer a escola de perto, dispondo a perceber situações significativas e estabelecer uma relação menos técnica e mais aprofundada e próxima com os atores sociais que fazem parte dela, a autora entrou

em uma unidade escolar a qual possibilitou vivenciar experiências intensas no campo durante o semestre letivo de 2014.2. A partir de alguns momentos mais formais e outros menos, conviveu com alunos, professoras, gestoras e funcionários da escola, podendo, a partir disso, entender o dinamismo dela. Por se tratar de uma unidade escolar, a pesquisa envolveu um estudo de caso do tipo etnográfico, o qual ao mesmo tempo em que está atento aos aspectos particulares da unidade escolar, compreende seu contexto como inserido em uma realidade situada (ANDRÉ, 1995; VIÉGAS, 2007).

Quando o campo foi iniciado, o interesse era compreender como os discursos medicalizantes ecoavam na vida diária escolar a partir da perspectiva de diversos atores, como a professora da turma, a gestora da escola, alguns alunos e seus pais. Para isso, além das observações participantes na sala de aula, seriam feitos grupo de alunos, entrevista com professora e gestora e algumas visitas domiciliares. Porém, a riqueza trazida pelo convívio com a sala de aula direcionou a pesquisa apenas para a compreensão do fenômeno da medicalização a partir dos acontecimentos, falas, gestos, atitudes e olhares suscitados no dia a dia da turma. A decisão de retirar o grupo com alunos e visitas domiciliares foi sugerida pelos membros da banca de qualificação, pois o ambiente da sala de aula por si só já traria elementos de análise suficientes para o objetivo da pesquisa.

É importante salientar que a pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, órgão regulador dos procedimentos éticos das pesquisas brasileiras, tendo sua aprovação datada do dia 21/05/2014, com início do campo apenas após esse aceite (parecer em anexo).

Uma vez posto isso, faz-se importante agora relatar como ocorreu o percurso até a entrada no campo e de que maneira foi realizada a escolha da escola e o processo para o consentimento da instituição em relação à pesquisa.

### 3.1 PRIMEIROS CAMINHOS NO CAMPO

O ano da realização do campo da pesquisa foi de um calendário atípico nas escolas, pois alguns eventos, tanto os programados quanto os imprevistos, mexeram com a disposição dos dias letivos. Nesse sentido, a entrada efetiva no campo precisou ser adiada, pois em um curto período de tempo houve greve da Polícia Militar do Estado da Bahia (março), greve dos rodoviários (maio), assembleia

de professores da rede municipal de ensino de Salvador (maio) e Copa do Mundo (junho), todas elas culminando na suspensão das aulas e, portanto, impossibilitando as visitas nas escolas.

Além dos aspectos relatados, é importante salientar que houve dificuldade para conseguir o aceite de uma escola para a realização da pesquisa. Como o primeiro contato era feito a partir da visita presencial na escola e não através de telefonema, a fim de evitar que a comunicação não presencial pudesse ser uma barreira ao acolhimento de receios suscitados (VIÉGAS, 2007), foram comuns sucessivos desencontros com os diretores das instituições. Ademais, mesmo quando o diálogo se tornava possível, havia certa resistência por parte de algumas gestoras à abertura do espaço escolar para pesquisadores. Acredita-se ser esse fato consequência de um histórico de pesquisas que não respeitam os procedimentos éticos, não dão retorno e/ou são pouco cuidadosas ao retratar a realidade escolar e seus atores, versando sobre eles de modo preconceituoso e estigmatizante, fazendo da pesquisa uma constatação de erros e falhas do sistema educacional e da escola, com a culpa recaindo sobre o ombro dos participantes da pesquisa, sejam eles professores, pais ou alunos.

O percurso de idas e vindas às instituições e conversas com gestores durou aproximadamente três meses. Nesse período, cinco escolas foram visitadas, muitas delas mais de uma vez. Todo o processo começou em março, quando foi realizada a visita à primeira escola e terminou em julho, depois da Copa do Mundo, quando foi possível entrar em campo, na primeira escola procurada para realizar a pesquisa.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Entendendo que o estudo de caso de inspiração etnográfica nos possibilita um contato mais próximo com a realidade escolar, tornando possível a compreensão mais aprofundada dos processos que permeiam a vida diária da escola (ANDRÉ, 1995), foi decidido colocar a lente de aumento (EZPELETA; ROCKWELL, 1989) nas relações que constituem o dia a dia no interior de uma escola pública municipal de Salvador, voltada para o ensino Fundamental I.

A escolha da escola em que foi realizado o campo deu-se a partir de alguns critérios estabelecidos no projeto para a compreensão de como tem se constituído os ecos da medicalização dentro do território escolar. Por considerar que o ensino

público Fundamental I é uma das raízes dessa forma de conceber os processos de aprendizagem, foi escolhida uma instituição municipal voltada para esse nível de ensino. Não houve intermédio da Secretaria de Educação do Município para a definição da escola, sendo essa realizada livremente a partir da ponderação com a orientadora.

Quando foi feita a primeira visita na escola, acompanhada, alguns meses antes da entrada no campo, a pesquisadora foi recebida pela vice-diretora e, ao pedir para falar com a diretora a respeito da possível realização de uma pesquisa naquela instituição, foi informada que ela não se encontrava no local, mas que poderia falar com a própria vice a respeito do assunto. Desse modo, foi conversado sobre o que versava a pesquisa, do que se tratava o tema, quais eram os objetivos e o que pretendia fazer na escola, para que ela passasse as informações para a gestora, facilitando o contato em uma próxima visita. A vice-diretora mostrou-se interessada em acolher a pesquisa, mas salientou que não cabia a ela a autorização para a entrada de pesquisadores na escola, pedindo que uma nova visita fosse feita outro dia para que a conversa fosse diretamente com a diretora. Para facilitar esse próximo diálogo, foi deixada na instituição a carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE A), para que fosse entregue à diretora, com retorno marcado para aquela mesma semana.

Na mesma semana, ao voltar à instituição, a pesquisadora foi recebida novamente pela vice, pois a diretora havia faltado naquele dia por “motivos pessoais”. Como esse mesmo desencontro de horários ocorreu nas outras duas idas à escola, na última, foi pedido o número do telefone da instituição para entrar em contato e agendar um diálogo com a diretora no melhor dia e horário.

Após diálogo com outras instituições, foi tentado contato com a diretora da escola. Através de um telefonema realizado no dia 30 de maio de 2014, uma sexta-feira, conseguiu-se falar com a gestora. Na ocasião, ela estava ocupada, mas pediu que fosse até a escola na segunda-feira, não sem antes fornecer o seu número de celular pessoal para a confirmação do horário.

No dia marcado, 02 de junho de 2014, foi confirmada a visita por telefone e a pesquisadora direcionou-se até a escola. Durante o diálogo com a diretora, foi apresentado o tema, os objetivos do projeto e o tempo estimado de permanência no campo. Ela mostrou-se, de imediato, bastante receptiva com a proposta e com a realização da pesquisa naquele espaço escolar. Foi relatado que, a princípio,

pretendia-se estar em uma sala de aula fazendo as observações participantes e no mesmo momento a diretora sinalizou uma turma, a qual ela acreditava ser ideal para a pesquisa em questão. Nesse momento, ela chamou a professora referente ao terceiro ano do ensino fundamental, apresentou a pesquisadora, pediu que fosse explicado do que se tratava a pesquisa e perguntou se ela aceitava que a mesma estivesse presente durante suas aulas. A partir do aceite da diretora e da professora, foram apresentados alguns alunos pertencentes à turma sugerida, todos com alguma deficiência. Como na semana seguinte começaria a Copa do Mundo de Futebol, foi marcado o início efetivo do campo para depois do recesso, dia 16 de julho de 2014.

Embora o primeiro contato não tenha sido feito efetivamente com a diretora da escola, houve respeito à hierarquia escolar, com entrada em campo apenas após o consentimento da diretora e a entrada em sala de aula somente após o aceite da professora. A saída do campo também foi conversada com elas, havendo diálogo sobre algumas questões que a convivência suscitou. Esse modo de agir é uma forma de demonstrar respeito ao ambiente e ao funcionamento da escola, construindo uma relação de confiança (VIÉGAS, 2007).

Nesse momento, faz-se importante reiterar, também, que, embora o consentimento formal de realização da pesquisa tenha sido dado pela diretora da escola, a licença dos alunos e da professora da turma foi considerada de fundamental importância para o desenvolvimento do campo.

Vale ressaltar que todos os nomes utilizados nesta Dissertação são fictícios a fim de preservar os participantes da pesquisa.

### **3.2.1 Caminhos percorridos dentro da escola**

Como acordado com as gestoras e a professora da escola, na quarta-feira após o recesso da Copa, teve início o primeiro dia de observação no campo. A partir daí a frequência à escola foi sistematicamente às quartas-feiras durante todo o segundo semestre letivo de 2014.2, permanecendo lá todo o turno vespertino.

Antes de entrar na sala de aula para começar as observações participantes, a autora passou na sala da diretora, quando conversou rapidamente. Na ocasião, foi entregue o termo de anuência do campo (APÊNDICE B), pedido que ela lesse e assinasse assim que pudesse, pois a pesquisadora passaria no final da tarde para

buscá-lo. Ao final da tarde, retornou à referida sala para pegar o termo assinado.

Desde a entrada em sala de aula, tanto a professora como os alunos mostraram-se receptivos e dispostos a dividir o dia a dia. Logo no primeiro dia, embora com alguns olhares de estranheza, a turma mostrou-se curiosa, fazendo diversas perguntas: sobre o motivo da visita, o que era mestrado, o que estava sendo anotado e se a pesquisa também seria realizada nas demais salas de aula. Todas as perguntas foram respondidas, em uma tentativa de explicar a presença de forma clara e compreensível, deixando-os livres, tanto alunos quanto professora, a conversar sempre que desejassem e, também, a acessar o caderno de anotações.

Ao final do 1º encontro, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) para que a professora pudesse ler e assinar. Na ocasião, foi retomada a explicação a respeito do que se tratava a pesquisa, apresentado o termo e esperou-se a leitura do documento. Ao final da leitura, foi perguntado se a professora tinha alguma dúvida a respeito; diante da resposta negativa, foi pedido, então, que ela assinasse o termo.

No período em que o campo foi realizado, foram adotados os seguintes procedimentos de pesquisa: a) observações participantes em sala de aula; b) análise documental do histórico dos alunos do 3º ano B; c) entrevista semidirigida com a professora da turma.

### **a) Observações em sala de aula**

Antes de iniciar o campo, o planejamento era de que fossem realizadas uma média de dez observações participantes na sala de aula, recreio e outras aulas da turma (Artes, Educação Física etc.). A partir daí as observações se encerrariam e a pesquisadora escolheria um grupo de alunos para refletir sobre as questões concernentes à medicalização.

Durante os encontros com os alunos e a professora da turma, essa configuração foi sendo modificada. Os acontecimentos diários de sala de aula eram tão ricos e importantes para a compreensão da pesquisa que aquele ambiente e convívio tornaram-se espaço potente para aproximação com os processos educacionais e as histórias que eles suscitam.

Nesse sentido, no período de julho a dezembro de 2014, foram realizadas, uma vez por semana (todas as quartas-feiras), observações na sala de aula do 3º ano B,

totalizando 20 encontros. Cada observação durava o período inteiro da tarde, de quatro horas. As observações abarcavam as mais diversas situações: aulas regulares, recreio, aula de artes e educação física. Além dessas situações, também houve a oportunidade de presenciar algumas confraternizações, como lanche coletivo, apresentação de natal e confraternização de final de ano.

Sendo assim, todo o campo foi pautado pelas observações, as quais se tornaram, com o passar do tempo e a aproximação entre a pesquisadora, o grupo de alunos e a professora, cada vez mais o ponto central da pesquisa. Tal espaço propiciou não só a aproximação com a dinâmica da sala de aula e da instituição, mas também com o aprofundamento da trajetória escolar dos alunos, sobretudo dos que já levavam o estigma do fracasso escolar.

O contato pessoal que as observações participantes proporcionaram foi de extrema relevância para compreender quais relações os alunos estabelecem com o aprender e como saber e não saber influenciam a dinâmica da sala de aula, tanto do ponto de vista da elaboração de estratégias pedagógicas para lidar com o heterogêneo, quanto das relações dos alunos entre si e com a professora.

O papel de observadora era o de estar atenta aos acontecimentos, diálogos, olhares, ditos e não ditos da sala de aula observada. Tal estratégia, à luz do referencial teórico adotado, reconhece que a presença do pesquisador modifica, toca e deixa-o ser tocado com e pelo contexto pesquisado. Como afirma André (1995), a observação é chamada participante e não apenas observação porque se entende que quando se chega ao local de pesquisa não se consegue neutralidade e, portanto, interage-se; o pesquisador afeta e é afetado pelo dia a dia daqueles atores sociais.

À medida que o tempo de convivência foi avançando, tornou-se possível perceber o quanto as relações entre a pesquisadora, alunos e professora intensificaram-se. As relações um pouco mais formais, características dos encontros iniciais, foram se distanciando e dando lugar à construção dos laços de confiança que permitiam tanto alunos como professora a procurar a pesquisadora para conversar sobre questões pessoais e dividir algumas angústias e conquistas. Essas questões levam a crer que a experiência de troca afastou os possíveis receios da pesquisa enquanto um meio de culpabilizar e apontar erros e falhas, trazendo o fortalecimento dos diálogos. O carinho dos alunos, os abraços, a vontade de sentar próximo e as diversas conversas abertas que ocorreram com a professora

aumentaram a confiança de que o modo de conduzir a pesquisa refletiu o real interesse em estar ali: partilhar experiências e pontos de vista, sem julgamentos e condenações.

Para o registro das observações, foram adotados dois modos: diário de campo e relato ampliado. Viégas (2007), à luz das pesquisadoras mexicanas, reitera que o pesquisador deve utilizar essas duas formas de registro para ter um aprofundamento das suas observações. No diário de campo, o qual era produzido no momento exato da observação, eram anotados todos os aspectos possíveis observados no dia (EZPELETA; ROCKWELL, 1989). Aqui vale ressaltar que esse diário foi de acesso irrestrito ao seu conteúdo: tanto os alunos quanto a professora poderiam ler, embora apenas os alunos tenham feito esse pedido. A abertura do diário de campo para os participantes da pesquisa auxilia na minimização dos possíveis receios da presença do pesquisador em sala de aula (VIÉGAS, 2007).

Ao final das observações do dia, as anotações do diário de campo e as lembranças dos acontecimentos e sentimentos, transformavam-se em um relato ampliado (APÊNDICE D). Tais relatos tinham como característica tanto os aspectos descritivos das situações quanto as impressões deixadas por aquela vivência, tentando abarcar o maior número de detalhes sobre os acontecimentos (VIÉGAS, 2007).

## **b) Análise documental dos históricos dos alunos**

Com o intuito de conhecer a história documentada dos alunos dentro da escola, foi visitada a secretaria da instituição e pesquisada a pasta do 3º ano B. Durante essa pesquisa, foi levantado o histórico escolar de cada aluno da turma a fim de possibilitar uma aproximação com o percurso escolar individual deles até o referido ano. Como afirma André (1995), os documentos são relevantes no sentido de contextualizar o fenômeno pesquisado, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações que estão sendo observadas e reunidas através de outras fontes.

As fichas dos alunos, porém, não traziam muitas informações, sobretudo as que ajudassem a compreender a trajetória escolar deles, com exceção de algumas, pontuais, que continham trechos das análises de competências e habilidades desenvolvidas ao longo do ano anterior, relatório de queixa por indisciplina assinado

pelos responsáveis, documentos de transferência e laudos médicos ou psicológicos. Em geral, o que havia eram documentos pessoais, como RG, comprovante de residência, carteira de vacinação etc.

Como a pasta da turma tinha certa precariedade de informações, a consulta foi feita em apenas uma tarde, sendo necessários diversos diálogos com a professora da turma, a fim de esclarecer algumas dúvidas e lacunas deixadas nos documentos da escola a respeito da história escolar vivenciada pelos alunos.

### **c) Entrevista com a professora**

A realização de entrevistas estava prevista para acontecer desde a elaboração do projeto desta pesquisa, uma vez que ela é um instrumento interessante na pesquisa de cunho etnográfico, pois possibilita compreender a opinião do participante da pesquisa a respeito do tema, bem como nos auxilia a complementar algumas informações que não tenham sido possíveis de alcançar durante as observações.

No sentido do exposto, foi realizada uma entrevista semidirigida com a professora da turma do 3º ano B. Embora diversos temas tenham sido abordados por ela durante conversas informais, o momento de uma entrevista formal e gravada era de extrema importância para retomar algumas questões trazidas nessas conversas, aprofundar tais relatos e trazer temas ainda não debatidos.

Durante a realização da entrevista, tentou-se ao máximo deixar a professora falar livremente sobre os assuntos, tornando aquele momento muito mais próximo a um diálogo do que a uma mecânica busca de informações. Segundo Alves (1991), é importante que as entrevistas qualitativas sejam pouco estruturadas, assemelhando-se mais a uma conversa do que a uma entrevista formal. Nesse sentido, embora existisse um roteiro pré-elaborado (APÊNDICE E), foi evitada a imposição de perguntas estanques e a professora foi convidada a falar sobre alguns temas, pedindo para ela aprofundar alguns assuntos que diziam respeito às informações que a própria fala gerava, permitindo uma contínua transformação do esquema trazido.

Optou-se por fazer a entrevista no início do mês de dezembro, em data próxima ao término do ano letivo, pois nesse momento já havia uma gama de informações suscitadas pelas observações no campo e a professora já tinha

vivenciado um ano inteiro com seus alunos, permitindo ter uma ideia mais profunda do perfil de cada um deles, sobretudo no que tange aos processos de aprendizagem. No momento da entrevista, a professora já sabia quais alunos seriam conservados no 3º ano e quais avançariam para o 4º, informação importante para o desenvolvimento da análise da pesquisa. Além do exposto, realizar a entrevista ao final do processo do campo permitiu que a professora tivesse tempo de conhecer, conviver com a presença da pesquisadora em sala e criar um vínculo, o que facilitou muito a abertura de um diálogo.

Como a professora ficava na escola para dar aula à turma da noite, a referida entrevista foi realizada ao final do turno da tarde quando todos os alunos do vespertino já tinham ido embora. Conseguir fazer a entrevista nesse horário facilitou bastante sua fluidez, pois sem a correria rotineira de alunos, aulas e acontecimentos inesperados que compõem o turno escolar, a professora pôde se concentrar na nossa conversa quase sem nenhuma interrupção. Nesse sentido, a entrevista, que durou mais de uma hora e meia, enriqueceu as informações construídas durante as observações, complementou os diálogos informais corriqueiros entre a pesquisadora e a professora e abarcou alguns temas e pontos de vistas que ainda não haviam sido referidos.

Finalmente, é importante ressaltar que a transcrição da entrevista foi feita pela pesquisadora, pois a possibilidade de escutar novamente e com atenção o material gravado já é o início da análise da entrevista. Foi o processo de transcrever que tornou possível reviver aquelas palavras, observar ditos e não ditos, tons, risos, sussurros e modos de falar que ocasionalmente escapam no momento e que, tantas vezes, nos comunicam questões cruciais para a compreensão do próprio conteúdo da entrevista.

### 3.3 ANÁLISE DO MATERIAL DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa de inspiração etnográfica, a análise do material não se dá apenas ao final do campo, mas paralelamente a ele. O foco do olhar foi sendo modificado à medida que as observações foram avançando e, portanto, conduzindo a selecionar os aspectos que mereciam maior aprofundamento e quais elementos poderiam ser abandonados (ANDRÉ, 1997). Ainda assim, entendendo que a análise de uma pesquisa qualitativa é complexa e merece aprofundamento, a

fase mais concentrada de análise foi ao final do trabalho de campo (ANDRÉ, 1997).

Ao sair do campo da pesquisa, notou-se uma gama de informações, escritos e sentimentos gerados pela convivência com a vida diária da escola. Diante de tamanha complexidade da realidade escolar, a pesquisadora sentiu-se perdida em relação ao que fazer, como fazer, do que falar e do que deixar de dizer. Como as experiências foram vivenciadas de forma intensa, na concepção inicial, havia a necessidade de tratar de todos os aspectos que o campo trouxera: diversidade, preconceito, inclusão, deficiência, heterogeneidade, política de ciclo, dificuldades relacionais, analfabetismo, estratégias pedagógicas, dentre outros. Com orientações, leituras e releituras dos referenciais adotados é que foi se tornando possível delinear melhor o que, no momento, deveria ser aprofundado, registrado e construído como potente para a discussão da medicalização naquele contexto escolar.

Fundamentada em André (1997), foram feitas leituras e releituras exaustivas de todo o material abarcado ao longo do campo, até que o seu conteúdo já estivesse impregnado. “Nestas leituras sucessivas vão aparecendo as dimensões mais evidentes, os elementos mais significativos, as expressões e as tendências mais relevantes” (ANDRÉ, 1997, p.44). Nesse período, foram feitos grifos no material e anotações no caderno, os quais facilitaram a divisão do mesmo em conjuntos de temas que dialogavam entre si, o que, posteriormente, transformou-se em categorias analíticas.

É importante salientar aqui que não só a complementaridade presente nos acontecimentos registrados no material de campo foi observada, mas também as discrepâncias e contradições advindas dele, pois, como afirma Viégas (2007), subtrair os aspectos que destoam e ter uma pesquisa completamente linear é ser desonesto com o campo, o que não configuraria um estudo de caso do tipo etnográfico, uma vez que o campo não seria sua fonte principal de descobertas, linearidades e rupturas, mas sim um meio de constatar uma ideia preconcebida.

Após a construção de um campo em que as relações estabeleceram vínculos de confiança e respeito, vem a preocupação de elaborar uma leitura do material e a escrita de uma dissertação que faça valer a confiança estabelecida e mantenha o mesmo respeito ao tratar das pessoas e suas histórias. Nesse sentido, a busca do cuidado na escrita marcou a elaboração desse trabalho, pois foi sincera a tentativa constante de levar em conta a diversidade de visões de mundo e modos de

compreensão e perspectivas dos atores que constroem a vida diária escolar, bem como em afastar conotações que se aproximassem de julgamentos e exaltações de falhas.

A tentativa de uma escrita cuidadosa contou com um referencial teórico igualmente preocupado com a ética e o respeito ao contexto educacional e político da escola pública, pois, como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989), é o referencial teórico que define os rumos do olhar do pesquisador para a realidade pesquisada. Portanto, baseado nos referenciais da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, esse trabalho tem como intenção contribuir para uma discussão crítica e respeitosa em relação à medicalização e seus discursos, levando em conta os processos constitutivos da temática dentro do contexto escolar, em direção a uma interpretação mais ampla que possa abrir espaços de reflexão para uma educação que, consciente da complexa rede de relações que a constituem, respeite a diversidade e possa, assim, cumprir de maneira bem sucedida com a finalidade educativa.

## 4 APROXIMANDO O OLHAR PARA A ESCOLA

Antes de adentrar as seções de análise da presente pesquisa, é importante conhecer um pouco de que escola se fala, como se caracteriza a turma com a qual houve convivência e qual é sua dinâmica, a fim de situar e contextualizar todos os acontecimentos e as análises suscitadas do campo.

### 4.1 CONHECENDO A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Querer conhecer de perto uma escola é muito mais do que perceber como são suas instalações físicas. Porém, para compreender a vida diária escolar de alunos e professores, é preciso situar onde as relações se estabelecem, dentro de que estrutura e em quais condições de infraestrutura os processos de escolarização acontecem. Serão detalhados, a seguir, os aspectos relevantes acerca da estrutura da escola que versa essa pesquisa.

A escola municipal na qual a pesquisa aconteceu fica situada em uma região popular de um bairro grande e bastante povoado de Salvador. Embora não se localize em nenhuma das avenidas principais do bairro e seja longe do centro da cidade, a escola fica em uma rua de fácil acesso, tendo em seu entorno alguns pontos de comércio, posto de saúde, escola estadual de Fundamental II e ponto de ônibus, além de uma praça pública com amendoeiras, a qual alunos e moradores frequentam assiduamente, realizando até festas no local.

Em relação à estrutura da escola propriamente dita, ela é pequena, tem seu espaço mal distribuído e com pouca área para os alunos correrem, dando a impressão de que o lugar não foi construído para funcionar como uma escola. Logo na entrada tem um portão, o qual normalmente era mantido fechado e sob responsabilidade de um dos vigias que ali trabalhava. O portão dava acesso ao pátio da escola, o qual é descoberto, tem o chão de cimento batido, uma árvore no meio que, por ter galhos espalhados, dá pouca sombra e bancos de concreto semelhantes a arquibancadas antigas ao redor. Como não há quadra de esporte, é nesse pátio que os alunos faziam aulas de educação física; é também no pátio que os alunos ficam brincando durante o recreio.

Próximo ao pátio (com visão para ele) fica a sala da secretaria, a da diretoria e mais outra, que, algumas vezes, era usada para as atividades do Programa Mais Educação<sup>5</sup>, e em outros momentos era usada para as aulas do reforço escolar. A secretaria tem um espaço relativamente extenso, com alguns armários, nos quais ficam as pastas dos alunos, duas mesas e poucas cadeiras. Além disso, a sala tem uma janela bem grande toda gradeada e uma porta que normalmente fica aberta. Na sala da direção ficam a diretora e a vice-diretora. É um espaço pequeno, que tem uma janela de tamanho padrão também com grade e uma porta. Dentro da sala tem duas mesas, uma para cada gestora; sendo que na da diretora, há duas cadeiras na frente, para quando ela recebe pais, representantes da secretaria etc. Além disso, a sala também tem um armário grande cinza típico de sala de aula e um armário menor com várias gavetas, que parecia ser um local de guardar documentos. Na parede acima da mesa da vice-diretora existe um quadro com calendário, lembretes, cartazes sobre propostas de formação para professores e recados.

Passada a porta da diretoria, há um gradeado que divide o restante do pátio a um corredor largo; essa grade fica aberta todo o tempo, sendo fechada apenas ao final do período. Ao lado direito desse corredor há uma grande bancada de concreto, onde vários alunos sentam para lanchar. Nesse mesmo corredor, do lado esquerdo tem uma sala que normalmente encontra-se fechada e outra em que ficam os livros em estantes, uma mesa, algumas cadeiras e uma televisão. Quase ao final do corredor tem dois bebedouros e a cozinha da escola, na qual há uma bancada por onde os alunos recebem a merenda escolar. Essa cozinha é bastante espaçosa e tem uma mesa, alguns bancos, duas pias, freezer, fogão e micro-ondas.

Ao final do largo corredor há dois pequenos lances de degraus, um seguindo reto e o outro à sua direita, em frente à bancada da cozinha. Ambos os lances levam a uma parte mais alta, com alguns lugares de chão batido e outros com piso, onde se localiza a maioria das salas de aula da escola; à direita desse espaço há um corredor com duas salas; em uma localização mais central tem um espaço coberto, com uma mesa típica de refeitório e mais à esquerda outro corredor com mais três salas. Além das salas, nesse espaço há também dois banheiros e algumas torneiras. Passando por um estreito corredor, um lugar bastante escondido, há mais duas salas de aula.

---

<sup>5</sup> Programa que desenvolve atividades no contraturno escolar.

Para além das instalações mencionadas, vale ressaltar também que a escola é bastante quente, pois, por ser poente, o sol da tarde bate na maioria das salas e espaços comuns. Fora o fato de a escola localizar-se no poente, a disposição da estrutura física dela não favorece muito a circulação de ar.

Caracterizado o espaço físico da escola de forma mais geral, cabe agora falar um pouco sobre os aspectos estruturais observados na sala de aula do 3º ano B, local que mais houve convivência com os alunos e a professora, por estar semanalmente junto com eles durante todo o turno da tarde.

#### **4.1.1 Instalações físicas da sala de aula do 3º ano B: caracterização necessária**

A sala de aula do 3º ano B era a segunda após a pequena escada que dava na parte superior da escola. Ela fica em frente ao banheiro, mas em nível um pouco acima, com um batente para subir na porta de entrada.

A sala tem piso branco, paredes pintadas de verde, com azulejo branco até a metade dela. Há mesas e cadeiras pequenas para os alunos nas cores branca e vermelha, todas enfileiradas. Do lado esquerdo fica a mesa e a cadeira da professora, em cor cinza; na mesma parede da porta fica o quadro branco e na parede à direita o armário de ferro, também na cor cinza.

Nas paredes da sala era possível ver um calendário, um mural com algumas páginas de revista que falavam sobre alimentos saudáveis, desenhos que chamavam atenção para conscientização sobre a importância da água e cartazes sobre a prevenção da dengue; em outra parede ficava um desenho do mapa do Brasil, com a divisão dos estados.

O espaço interno da sala é pequeno e nela não há janelas. A circulação de ar fica por conta da porta e de saídas de ventilação existentes na parede que fica acima do quadro branco. Devido à falta de janela e ao fato de ser poente, faz muito calor dentro da sala.

O local tem originalmente apenas um ventilador, que fica fixado na parede esquerda da sala; o outro era trazido pela professora e ficava apoiado em uma das mesas de estudante, normalmente permanecendo virado para a professora da turma.

A sala de aula (como foi possível notar) tem más condições de instalação física, é apertada para a quantidade de alunos que havia na turma e é muito quente. O incômodo que esses fatores geram fica claro em uma das falas da professora:

Querem que eu mantenha meus alunos em sala de aula, sem deixá-los circular pela escola. Mas como eu posso fazer isso, se até eu tenho vontade de sair dessa sala quente e apertada? Sempre que eu posso, eu saio. Eu poderia pedir para algum aluno ir buscar um material que eu esteja precisando, mas eu prefiro ir eu mesma.

A qualidade do ensino oferecido e o processo de aprendizagem perpassam também por questões de infraestrutura. Oferecer uma sala de aula quente e apertada e esperar que os alunos superem essa condição e vivam um processo de escolarização fluido e potente é negligenciar a luta por melhores condições da escola pública, necessidade tanto dos alunos quanto dos professores. É preciso atentar para o fato de que a melhoria da estrutura física sozinha não quer dizer que haverá mudanças significativas na escolarização dos alunos no 3º ano B, pois há uma série de outros fatores imbricados. Porém, naturalizar tal condição estrutural é auxiliar na naturalização das dificuldades enfrentadas por alunos e professora, dando, assim, margem para a individualização do fracasso escolar.

#### 4.2 A SALA DE AULA DO 3º ANO: UMA APROXIMAÇÃO COM O HETEROGÊNEO

A sala de aula do 3º ano B era composta pela professora Rosana e por 20 alunos matriculados, dentre eles, apenas sete meninas. Além desses alunos, também havia um que, embora fosse matriculado no turno da noite, frequentava a turma do vespertino. Esse último aluno citado tinha o diagnóstico de microcefalia e assistia às aulas da tarde a pedidos da mãe, pois ela tinha medo que, à noite, ele sofresse preconceito.

A maioria dos alunos era composta por negros, baianos (com exceção de uma aluna do Rio Grande do Sul), nascidos em Salvador e moradores da comunidade local. Por morarem próximos uns dos outros, a maior parte da turma se conhecia havia muitos anos, havendo também irmãos e/ou primos na mesma sala.

Essa turma era bastante heterogênea, tanto no que se refere à idade como ao domínio de conteúdo escolar. A idade variava entre oito e 20 anos, sendo o intervalo mais comum, dos 12 aos 14. Os alunos que estavam com idade compatível ao 3º

ano, no caso oito anos, eram minoria na sala de aula, sendo representados apenas por cinco estudantes. A diversidade de faixa etária nessa sala de aula se justificava por alguns motivos, como reprovação, evasão escolar e demora no início de escolarização dos alunos com deficiência. No que se refere a esse último, havia quatro alunos, um com Síndrome de Down (13 anos), dois com diagnóstico de microcefalia (11 e 20 anos) e uma sem diagnóstico definido, mas compreendida pela escola também como “aluna especial” (10 anos).

A documentação presente nas pastas escolares dos alunos da turma é um pouco confusa no que tange ao ano de ingresso dos mesmos na escola, mas foi possível notar que a maioria deles estuda ali, pelo menos, desde o ano de 2013. Na pasta da turma também foi possível notar que a maior parte dos alunos com idade escolar avançada estava na escola no ano anterior e foi mantida no 3º ano.

No que se refere ao domínio de conteúdo, a classe era bastante heterogênea. Havia alunos regulares com idade compatível ao terceiro ano completamente alfabetizados, alunos nessa mesma idade ainda analfabetos ou em início de alfabetização, estudantes em idade mais avançada alfabetizados e com total domínio dos demais conteúdos, alunos também com idade avançada ainda analfabetos ou em início de alfabetização e, por fim, alunos com algum tipo de deficiência, dentre eles apenas uma alfabetizada.

Devido a essa heterogeneidade a respeito do domínio dos conteúdos escolares em sala de aula, a professora da turma adotava materiais didáticos diversos; todos, à exceção do livro didático referente ao 3º ano, comprados com recurso próprio da professora. Dessa forma, os materiais adotados eram: livros do 3º e 1º ano, cartilha de alfabetização e atividades xerografadas de pintar, circular ou ligar os pontos, seja para formar letras ou números.

Para dar conta de abarcar todos os momentos escolares vivenciados no 3º ano B, a professora evitava dar muitas aulas expositivas para a turma como um todo. Normalmente passava atividades referentes ao ano em curso no quadro e, enquanto alguns faziam essa atividade, ela acompanhava os demais passando de mesa em mesa. Às vezes, havia confusão por parte de alguns alunos que, na prática, realizavam atividades próprias do 1º ano, do que era para copiar ou não, mas normalmente eles já tinham noção do que era atividade para eles e do que não era. Quando havia dúvida, eles perguntavam à professora e ela respondia: "não, essa é difícil para você" ou "ah, acho que essa você consegue sim. Faça.".

Dentre os alunos que ainda não haviam sido alfabetizados, apenas um sabia copiar muito bem e, portanto, copiava todas as atividades propostas no quadro, ainda que não a compreendesse. Além dele, dois alunos com deficiência, um com Síndrome de Down e o outro com microcefalia, também tentavam executar essa tarefa da cópia, mas como não conseguiam, tentavam imitar o ato de copiar do quadro, fazendo desenhos tipo espirais, garatujas ou letras aleatórias.

A sala não tinha lugares marcados, mas o desenho da turma era sempre parecido. De um lado da sala ficavam os alunos que apresentavam alguma deficiência, junto com alguns de idade condizente ao ano cursado; do outro, os alunos mais velhos juntos, exceto Iverson (13 anos) e Davi (12 anos); o meio como um lugar relativamente volante, no qual apenas uma aluna sentava sempre, embora, às vezes, outros (normalmente os de "idade certa") também habitassem.

É possível observar que a sala do 3º ano B era bastante diversa, formada por alunos em idades e momentos de escolarização variados. Como o funcionamento escolar padrão vigente na nossa sociedade preza pela homogeneidade nas idades e etapas de escolarização dos alunos de uma mesma turma, funcionar cotidianamente com um modo de organização marcado pela heterogeneidade traz uma série de desafios para a professora da turma. A composição e a dinâmica da sala de aula do 3º ano B suscitam uma série de reflexões acerca da organização dos espaços e tempos curriculares, da trajetória dos alunos e de como todos esses aspectos podem contribuir com o eco da medicalização na vida diária escolar.

## 5 CICLO ESCOLAR: UMA POLÍTICA PRODUTORA DE OLHARES MEDICALIZANTES?

Ao realizar a pesquisa de campo desta dissertação em uma escola municipal de Salvador, um dos pontos que chamou atenção no que se refere à medicalização da educação foi a política do ciclo por aprendizagem implementada oficialmente na rede desde o ano de 2007 (SALVADOR, 2007).

À medida que o campo ia avançando, a temática do ciclo mostrava-se cada vez mais importante na discussão da produção de olhares e discursos medicalizantes, uma vez que talvez fosse ela uma das protagonistas da construção desses discursos.

Diante de uma sala tão heterogênea, em que havia alunos que não sabiam reconhecer letras, alunos ainda analfabetos e os já completamente alfabetizados, mas em sua maioria com distorção série/idade, a angústia por uma explicação que pudesse dar conta de justificar essa diferença tomava conta da professora da turma. Rosana, na maioria das vezes, voltava-se para interpretações que permeavam os alunos, os professores da outra turma e os esforços pessoais de cada um para explicar o motivo de seus alunos estarem tão diferentes no que se refere ao domínio dos conteúdos escolares. Era comum existir falas do tipo "ah, mas ele não aprendeu a ler direito ainda porque não se esforça, não faz a atividade que envio para casa", "essa eu já tentei de várias formas, não sei dizer o que acontece com ela que ela não aprende" ou "se a professora do primeiro ano fizesse seu trabalho como deve ser feito [...]", todas voltadas para encontrar o motivo da dificuldade de escolarização no comportamento e na vida do aluno ou do professor, olhados isoladamente.

Embora seja notório que alguns alunos tenham mais domínio de conteúdo do que outros, precisamos produzir um esforço no sentido de não os igualar ou justificar com razões individualizantes o avanço maior de um ou de outro, mas questionar o que a trajetória escolar deles comunica a esse respeito. Se pararmos para refletir sobre a política do ciclo e a progressão continuada que o constitui, consegue-se perceber que até o terceiro ano esses alunos foram sendo promovidos, ainda que não tivessem alcançado as tais competências e habilidades sugeridas, sem que houvesse uma modificação real nas condições dadas à escola para lidar com a diversidade nos modos de aprender, conservando a lógica de seriação, só que sem a possibilidade de reprovação.

Sem tomar defesa da volta da reprovação desenfreada nas escolas, precisamos pensar criticamente a respeito dos efeitos que tem causado o ciclo escolar e quais têm sido os impactos dele na organização da escola e no processo de escolarização. O que a experiência na aproximação com a turma de terceiro ano mostrou é que as dificuldades de escolarização trazidas com o ciclo têm reforçado a culpabilização dos alunos e professores pelo fracasso escolar e feito ecoar os discursos e olhares medicalizantes.

### 5.1 DO QUE SE TRATA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CICLO POR APRENDIZAGEM EM SALVADOR?

A implantação do ensino fundamental de nove anos reforçou a possibilidade de organização curricular, já determinada pela LDB de 1996, em séries anuais, períodos semestrais, grupos não seriados e ciclos. A esse respeito, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), desde o ano de 2007, delibera que o Ensino Fundamental do município de Salvador deve organizar-se da seguinte forma: Ciclo de alfabetização, referentes aos três primeiros anos do Ensino Fundamental; Ciclo II, que são os dois anos complementares e regime de seriação do 6º ao 9º anos (SALVADOR, 2007).

O modelo de formação inicial baseado em ciclos de aprendizagem tem, segundo a SMEC de Salvador, a intenção declarada de ampliar e consolidar o trabalho pedagógico, compreendendo a aprendizagem como um processo inconcluso. Segundo consta no documento das diretrizes pedagógicas da cidade do Salvador, essa forma de organização curricular visa a:

[...] assegurar ao aluno a continuidade dos estudos e oferecer-lhe oportunidades, dentro do **seu grau de desenvolvimento e aprendizagem**, [...] pois, a retenção e a evasão ainda existentes nas escolas [...], comprometem a função social do próprio processo de escolarização (SALVADOR, 2007, p.30 - grifos da autora).

A organização em ciclo tem por finalidade romper com a lógica de reprovação comum ao sistema de seriação, baseando-se em premissas dos mais diversos autores ligados à educação e ao desenvolvimento infantil, como, por exemplo, Piaget. Tal política compreende que o conhecimento é construído e que, portanto, é necessário "respeitar o tempo do aprendiz" (SALVADOR, 2007).

Estudos e pesquisas revelam que a repetência não leva à melhoria da aprendizagem, mas transforma-se numa arma para punir o aluno pelo **seu fracasso**. A repetência pela repetência (a repetência em si) traz muitas repercussões negativas, como, por exemplo, o baixo autoconceito e baixa autoestima dos alunos, assim como estimula a evasão escolar e a marginalização social (SALVADOR, 2006, p.19 - grifos da autora).

Segundo o discurso oficial, a partir da implementação do ciclo e da extinção da "cultura da repetência" (SALVADOR, 2006, p.19), seria possível superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado, buscando a melhoria da escola pública (SALVADOR, 2006).

Ao adotar o ciclo escolar, o documento de diretrizes pedagógicas do município de Salvador afirma que visa a garantir as demandas específicas de cada aluno no contexto escolar, levando em consideração sua história de vida, suas demandas pessoais, seus conhecimentos prévios e seu ritmo pessoal de aprendizagem.

Portanto, a opção de organização do currículo por **ciclos** tem como responsabilidade social e pressuposto pedagógico o foco na garantia das **condições necessárias a aprendizagem do educando**. Nos ciclos, a proposta é preparar sujeitos para compartilhar sentidos em construções dialéticas e progressivas. (SALVADOR, 2007, p.31).

O currículo do Ensino Fundamental I está organizado em dois blocos: ciclo de aprendizagem I (1º, 2º e 3º anos) e ciclo de aprendizagem II (4º e 5º anos), em regime de progressão continuada para os anos referentes ao mesmo ciclo. Ou seja, o aluno apenas poderá ser retido na mudança de um ciclo para outro, para não quebrar o fluxo; no caso, do 3º para o 4º ano e na passagem do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, ou seja, do 5º para o 6º ano. A organização do ciclo de alfabetização (ciclo de aprendizagem I) dá-se em três fases: inicial, intermediária e final, cabendo a conservação apenas na fase final, como dito, no 3º ano, "caso **o aluno** não consiga construir as competências e habilidade necessárias para avançar". (SALVADOR, 2006, p.18 - grifos da pesquisadora).

O ciclo de alfabetização, também conhecido como Ciclo de Estudos Básicos (CEB), é organizado, então, continuamente entre os três anos estabelecendo um fluxo escolar pela eliminação da repetência entre as fases do ciclo, para tanto, a escola deverá organizar seu tempo e espaço de forma mais flexível, considerando a faixa etária, os interesses e as necessidades dos alunos (SALVADOR, 2006).

Para os três primeiros anos do Ciclo I de Aprendizagem, deve ser garantida aos alunos a aquisição da base alfabética, ainda que a Coordenadoria de Ensino

(CENAP) não considere que o processo de alfabetização se encerre nesta etapa. A SMEC afirma que para alcançar esse objetivo é necessário que a atuação docente privilegie “[...] situações didáticas favoráveis ao desenvolvimento das habilidades e competências pertinentes a aquisições e construções propiciadoras de condições eficazes para o letramento” (SALVADOR, 2007, p.31).

No sentido do exposto, embora seja compreendido que o tempo de aprendizado de cada educando é diferente e variável, é compromisso do professor alfabetizá-lo no Ciclo I. No documento está expresso que:

[...] o compromisso didático em alfabetizá-lo, possibilitando-lhe amadurecimento, sistematizações e desenvolvimento das relações entre pensamento e linguagens, amplia-se como **desafio profissional e cidadão do educador** (SALVADOR, 2007, p.32 - grifos da pesquisadora).

A forma de organização curricular por ciclo adota como avaliação um processo contínuo, tomando como referência a progressão continuada. Portanto, descarta as formas de avaliar que atuam sob uma perspectiva somativa e acumulativa, pautando sua avaliação no alcance das competências e habilidades esperadas para o encerramento de cada ciclo.

Como pode ser observado, a organização curricular por ciclo surge como uma necessidade de diminuir os altos índices de reprovação escolar e da distorção série/idade presentes nas escolas públicas municipais soteropolitanas, ambas sendo compreendidas como sinal de fracasso escolar. Mas, de fato, que transformação está ocorrendo no cenário escolar da cidade do Salvador? A implementação do ciclo tem garantido a inclusão e aprendizagem efetiva dos alunos, assim como afirma o discurso oficial? Como a escola e seus atores têm percebido e como tem funcionado esse modo de organização curricular?

A partir desses questionamentos, faz-se necessária uma aproximação com o território escolar para perceber como as práticas pedagógicas têm funcionado com o ciclo e como os professores e alunos relacionam-se com esse modo de organização curricular.

## 5.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CICLO: REFLEXÕES CRÍTICAS A PARTIR DA APROXIMAÇÃO COM A TURMA DE 3º ANO

Antes de iniciar a discussão crítica a respeito das questões concernentes à política de ciclo propriamente dita, faz-se importante ressaltar que a preocupação com os altos índices de reprovação escolar e a extinção da reprovação como estratégia para diminuí-los não é algo novo no cenário das políticas educacionais brasileiras. Viégas (2011) afirma que o termo "promoção automática" está presente na bibliografia nacional desde o século XX, sendo a carta aberta de Sampaio Dória o primeiro marco histórico a respeito do tema. Esse documento defende que o fim da reprovação é uma forma econômica de resolver o problema do analfabetismo nas escolas públicas brasileiras e, embora não tenha sido implementada, serviu de base para novas propostas visando ao fim da reprovação anos mais tarde (VIÉGAS, 2011).

Demais autores que criticavam os altos índices de repetência e, com isso, defenderam a promoção automática, elencavam, dentre os seus motivos principais: a humilhação das crianças ao repetir o ano, a falta de autoestima, evasão, heterogeneidade da classe, questões financeiras, dentre outros aspectos (VIÉGAS, 2007).

Em relação a esse último aspecto, a oneração dos cofres públicos, fica claro que a ideia de extinguir a reprovação nas escolas nasce com intenções econômicas. Se o aluno é passado adiante, aprendendo ou não, não é preciso aumentar o número de vagas e nem gastar com a "manutenção" de um aluno que não aprende na mesma série. Os documentos da política de ciclo da cidade do Salvador não abordam declaradamente a respeito de questões econômicas, mas, diante do histórico no qual ela direta ou indiretamente se baseia, talvez nas entrelinhas seja essa a proposta.

Ribeiro (1992) mostrou em sua pesquisa que os dados do MEC estavam equivocados ao dar a entender que o problema da educação era a evasão escolar, afirmando, a partir de dados matemáticos, que o grande vilão da educação era a repetência. Segundo o autor, até chegar a evadir, o aluno mantinha-se 8,6 anos frequentando as séries iniciais. Porém, desde o ano de sua pesquisa, o autor aponta que a maneira elencada para lidar com os problemas educacionais (como repetência e evasão) não tem sido efetiva para superá-los. Afirma:

[...] a introdução do chamado "ciclo básico" nas redes estaduais de S. Paulo, de Minas Gerais e em Brasília está sendo, pela cultura do sistema escolar, socialmente compensado pelo aumento da repetência na 2ª série e

dos chamados “afastados por abandono” [...] Este “ciclo básico” não tem conseguido diminuir a repetência real nas duas primeiras séries, nem a idade que as crianças terminam a 2ª série (RIBEIRO, 1992, p.19).

Posto o anterior, ao se aproximar da vida diária escolar, é possível perceber uma série de contradições na implementação da política que prevê a organização curricular por ciclo no município de Salvador. Abolir a reprovação dentro do ciclo não tem sido efetivo no enfrentamento do fracasso escolar, tão presente na realidade das nossas escolas públicas soteropolitanas.

É preciso iniciar essa discussão refletindo sobre como essa política educacional, assim como tantas outras, é implementada nas escolas de cima para baixo, em um autoritarismo que retira de professores e gestores da instituição qualquer possibilidade de diálogo. Nesse sentido, Patto (2010b) afirma que a história de mudanças pedagógicas e administrativas nas escolas sempre foi introduzida de forma desrespeitosa, atropelando o saber fazer institucional e culminando em um desrespeito crônico pelos educadores.

A respeito do exposto, Souza (2006) chama atenção para o fato de que a manutenção dessa maneira hierarquizada e pouco democrática na implantação das políticas educacionais, em forma de decreto, mantém uma prática política pedagógica de subalternidade, o que torna o professor alheio ao processo e, dessa forma, pouco potente na sua implementação.

A partir desse modo de pensar e implementar as políticas educacionais, os professores são retirados do lugar de produção de conhecimento e passam a ser compreendidos a partir de um lugar tecnicista, tornando-se meros executores de tarefas, cabendo a eles apenas obedecer às regras administrativas e pedagógicas impostas pelas Secretarias de Educação. Nas palavras de Patto, a partir de:

[...] projetos e reformas concebidos e planejados pelos especialistas em educação desde a década de 70, [...] os professores passam a ser considerados menos capazes na cadeia de competências e o ensino torna-se linha de montagem. (PATTO, 2010b, p.25)

Pode-se afirmar que quando a nova política entra no território escolar a partir de uma ordem, os profissionais da escola podem negar essa nova forma de fazer e, com isso, não há mudanças efetivas na lógica de funcionamento escolar historicamente construída, "gerando inúmeras formas de resistência, de

questionamento, de descontentamento e de descompromisso do professor com seu trabalho." (SOUZA, 2006, p.237).

Embora as políticas costumem colocar no professor a tarefa central de implementar e fazer valer as políticas educacionais, sendo trazidos como elemento fundamental para o sucesso das mesmas, eles pouco têm participado do seu planejamento e implantação (SOUZA, 2006). Pesquisas como a de Viégas (2002); Almeida, Neves e Santos (2013), a partir do trabalho feito com base no diálogo com professores da rede pública de ensino, demonstram o quanto os docentes estão insatisfeitos com essa forma que as políticas educacionais chegam ao território escolar. Em ambas as pesquisas, aparecem falas dos professores que vão em direção a afirmar que as políticas já vêm prontas e que eles não são consultados a respeito da demanda da escola em relação aos objetivos que a política pretende alcançar. As professoras (no feminino, pois a maioria do corpo de professores da rede básica é formada por mulheres) tecem críticas contundentes ao fato de ficarem alheias ao processo de construção e discussão das políticas e programas voltados para a educação. Isso fica claro em falas como:

[As políticas] vêm prontas, eu queria que elas fossem construídas dia a dia com os educadores. Olhando a realidade de cada turma, porque são coisas que vêm de fora de uma forma que a gente não dá nenhuma opinião e vai ser posta ali (ALMEIDA; NEVES; SANTOS, 2013, p.249).

E na pesquisa de Viégas (2011; 2002), especificamente sobre a progressão continuada:

Nem consulta teve [...] "Vai ter ciclo e acabou!". Veio a ordem e cumpra-se! As coisas não são implantadas [...] gradativamente. "É assim que vai ser [...] e pronto! Você que se vire!" (VIÉGAS, 2011, p.167).  
[...] A população tem a impressão de que os professores escolhem as mudanças, quando na verdade nem são consultados (VIÉGAS, 2002, p.108).

Há muitos anos, profissionais da educação criticam o autoritarismo das políticas educacionais e a preocupação exclusiva com as estatísticas escolares trazidas por elas, denunciando que, direta ou indiretamente, no seu bojo, há uma forma de ditadura dos números como indicadores de eficiência do sistema educacional (PATTO, 2010a). Patto (2010a), em sua pesquisa realizada em uma escola na década de 1980, ilustra essa afirmação a partir do diálogo com a assistente pedagógica Maria José, uma das participantes da sua pesquisa, a qual

afirma que "é moda se preocupar com o índice de retenção, sem preocupação com a qualidade do que está sendo feito." (p.225).

Além do exposto, é preciso pensar também que o fato de uma política ser escrita e formulada no papel não quer dizer que ela vai, por si só, ser capaz de transformar a realidade educacional e suas práticas (VIÉGAS, 2002). Esse suposto poder mágico e transformador parece reger a política de ciclo no momento que ela se exime de qualquer responsabilidade pelo simples fato de, teoricamente, estar pensando no respeito ao desenvolvimento de cada aluno. Mesmo reconhecendo que as mudanças só virão a partir de um longo processo, ela joga para a escola e os professores a obrigação de mudar o cenário educacional construído durante longos anos (VIÉGAS, 2002).

Uma das falas da professora Rosana sobre o ciclo, proferida durante uma das observações em campo, deixa clara a crença que ela tem de que política por si só não causa transformação na vida diária escolar: ela em si não é ruim, mas não tem servido para mudar a configuração atual da escola pública. Disse ela: "O ciclo não deixa reprovar nem no 1º e nem no 2º ano, então o aluno vai passando, vai passando para frente e a bomba cai no 3º ano, que é o que retém". Portanto, não causa mudanças reais em relação nem à reprovação escolar nem à alfabetização.

A afirmação anterior justifica-se quando se aproxima e faz-se uma análise dos dados fornecidos pelo documento de indicadores educacionais da escola pesquisada. No ano de 2013 (ainda não foram fornecidos os dados de 2014), a taxa de reprovação de alunos no 3º ano foi de 45,7% (SALVADOR, 2013), o que significa que quase metade da turma foi retida naquele ano. Esse fato apareceu durante o campo da pesquisa, não em forma de dados, mas de histórias e falas. A professora Rosana, durante entrevista, disse não entender o motivo pelo qual um grupo de alunos da turma havia sido conservado no 3º ano, pois alguns deles acompanhavam os conteúdos escolares referentes àquela etapa desde o começo do ano letivo; e afirmou que ela não faria isso, apenas permaneceria no 3º ano quem não tivesse condição nenhuma de seguir em frente. Essa afirmação nos conduz a pensar que o ciclo não rompeu com a interpretação adquirida ao longo da história no sistema educacional brasileiro de que a reprovação vem como punição para os alunos que não correspondem às expectativas da escola (PATTO, 2010b).

É importante ressaltar que a partir do acompanhamento da turma de 3º ano, o qual, como já dito, é autorizado pela política a conservar os alunos que não

"conseguirem alcançar" os objetivos propostos para o Ciclo I, foi possível perceber o quanto a reprovação e o medo dela têm sido comuns entre os alunos. A mudança do regime de seriação para os ciclos não rompeu com o fantasma da reprovação e nem mesmo com o estigma de vivenciar esse momento de ser conservado no mesmo ano. Embora na política esse momento não se apresente como "perder de ano", mas como uma forma do aluno ter mais um ano para "se alfabetizar", na vida diária escolar, a compreensão de alunos e professores não opera com essa lógica. É comum na fala dos alunos frases como: "se você não fizer o dever, você não vai conseguir passar de ano" ou "você não sabe ler, com certeza, não vai passar para o quarto ano", mantendo a lógica de seriação e da reprovação como modo de punir construídas ao longo de tantos anos.

O que tem acontecido, na prática, é que os alunos são avançados de um ano para outro sem, muitas vezes, conseguirem ser alfabetizados e ter noções mínimas de lógica matemática. Se o pensamento operante é: "ele ainda não se alfabetizou, mas deve ser porque ele tem o tempo dele", como o ciclo nos leva a pensar, e a escola permanece com todos os condicionantes antigos que não dão base para uma alfabetização satisfatória, esse "tempo do aluno" não será alcançado no ano posterior do ciclo. Se aliado a tudo isso, não há outra proposta de trabalho que substitua a reprovação, esse raciocínio e mecanismo implementados pela política do ciclo estão fadados ao fracasso. Esse aluno, ao chegar no terceiro ano, não acompanha os conteúdos propostos para aquela etapa e termina retido, na tentativa de que, no ano posterior, ele possa dar conta daquilo que não foi possível durante os anos iniciais de sua escolarização. Por isso, ao se aproximar da turma do 3º ano B, é tão marcante a presença de alunos mais velhos na sala de aula, com grande déficit de conteúdo.

A respeito da distorção série/idade, o documento da Prefeitura aponta que na escola pesquisada os alunos com idade avançada no 3º ano são representados por mais de 50% da turma, desde o ano de 2011. No referido ano, os alunos mais velhos representavam 53,5%, número que aumentou para 62,1% em 2012 e caiu um pouco no ano de 2013, com a porcentagem de 57,4% de alunos com idade avançada (SALVADOR, 2013), ou seja, mais da metade da turma.

Diante de todo o exposto, pode-se perceber que a partir da lógica de funcionamento proposta pelo ciclo escolar, a intenção de diminuir a distorção série/idade não tem se concretizado. A existência dessa defasagem, pelo contrário,

tem sido um sintoma da forma de conceber e organizar essa política educacional (PATTO, 2010b). Os alunos passam pelas primeiras séries do ciclo sem aprender os conteúdos básicos, chegam ao 3º ano sem saber ler, escrever e fazer operações matemáticas e acabam retidos. Dessa maneira, essa forma de organização curricular produz uma sala de aula extremamente heterogênea, tanto do ponto de vista de idade quanto do domínio de conteúdo. Todas essas razões juntas levam à estigmatização das crianças e adolescentes reprovados e/ou não alfabetizados que cursam o 3º ano. Nesse sentido, Patto afirma que com as sucessivas reprovações dos alunos:

[...] muitos acabam adolescentes em classes de crianças, com todas as consequências adversas impostas por uma pedagogia que se dirige a um grupo supostamente homogêneo e que produz, por isso, desajustados. (PATTO, 2010b, p.24)

É importante ressaltar que construímos uma educação ao longo da história pautada em classes homogêneas, tanto no que tange às idades dos alunos quanto no que se refere ao domínio dos conteúdos. A partir do momento que o ciclo é implementado, da maneira que ele foi implementado, é exigido do professor, sobretudo os das etapas que retêm, saber trabalhar com uma turma completamente heterogênea nos mais diversos aspectos, tendo que criar estratégias para lidar com essa questão, como, a exemplo da professora Rosana, adotar e custear materiais didáticos diversos. Esse custeio de materiais pela professora é importante de ser enfatizado, pois se configura como uma estratégia possível de tentar dar conta de uma falha resultante da política.

É necessário, neste momento, voltar para um dos aspectos presentes no próprio documento municipal da política do ciclo: a responsabilização do professor quanto ao sucesso ou ao fracasso do ciclo escolar. Fica evidente em alguns trechos do documento que alfabetizar os alunos e construir uma política educacional bem-sucedida torna-se uma obrigação social e moral **do docente**, ficando os órgãos públicos eximidos de qualquer responsabilidade caso a política não funcione para melhorar o quadro municipal de educação pública, evitando implicar-se no caso de fracasso do projeto (VIÉGAS, 2011).

As questões citadas ajudam a construir uma prática de culpabilização do professor, uma vez que, como já citado, o próprio documento oficial se exime de responsabilidade no processo e torna o docente o único responsável pelo sucesso

ou fracasso pelo aprendizado do aluno e na implementação da política de ciclo. Se, segundo o documento, poder oferecer a melhor didática e técnicas de letramento para alfabetizar todos os alunos é uma condição de cidadania e de desafio docente, caso o aluno não seja alfabetizado nos três primeiros anos do ciclo, faltou dedicação e eficácia do professor, ou capacidade do aluno.

A partir da forma que está escrito o documento do ciclo, os próprios profissionais atuantes na escola se convencem de que são eles os únicos responsáveis para o funcionamento do mesmo, pois são levados a crer que se no papel o ciclo é ótimo, são os professores que não estão sabendo cumprir com sua responsabilidade em educar (VIÉGAS, 2011). Essa responsabilização se torna tão perversa que os professores apontam o erro para seus colegas quando vivenciam cotidianamente os problemas de domínio de conteúdo apresentados pelos alunos. A professora Rosana reproduz em sua fala a lógica de que se o ciclo não tem funcionado de maneira satisfatória é porque os professores não têm feito um bom trabalho na sua sala de aula. Ela afirma que:

[...] o meu professor no primeiro ano tem que alfabetizar, para eu pegar o segundo, 'dar meu pau' e quem chegar no meu terceiro aqui agora, eu botar no quarto. Mas eles saem do primeiro ano analfabetos, não conhecem letra. Porque ele vai ter o segundo, porque ele vai ter no terceiro. Aí o que acontece? A bomba estoura na mão do professor do terceiro ano, que tem que alfabetizar [...] Acho o ciclo bom, se todo mundo batesse seu martelo, mas não bate, infelizmente. In-fe-liz-men-te. [...] A queixa do ciclo (feita pelos professores): 'Ah, porque é aprovação automática!'. Não é aprovação automática, é dando oportunidade de resgatar esse tempo que não construiu. Então, ele vai ter oportunidade de no segundo ano se alfabetizar, quem não se alfabetizou. Mas aí já era, não vai. Porque se fosse visto nessa concepção, seria perfeito. Mas aí o professor não faz nada porque tem o segundo e o outro não faz nada porque tem o terceiro, aí o terceiro que paga o pato. Aí o do terceiro manda para o quarto, o quarto é automático para ir para o quinto e o resto "que se dane futebol clube".

A partir dessa forma de pensar, os olhares vão se voltando apenas para dentro da escola e as condições objetivas de trabalho oferecidas e todos os outros condicionantes sociais, estruturais, políticos e culturais que permeiam a escola e o trabalho docente são desconsiderados.

Diante da dificuldade apresentada por um grupo de alunos, duas explicações tornam-se dominantes: ou o professor anterior não cumpriu com sua tarefa de educador ou o aluno não se esforçou o suficiente e/ou tem problemas de aprendizagem. Ambas as justificativas individualizam o problema, seja pela

culpabilização do professor ou do aluno, e acabam tornando naturalizado um processo amplo e complexo.

É um ponto de extrema relevância a quantidade de alunos não alfabetizados ou em início de alfabetização no terceiro ano. Como afirmou a professora Rosana durante a entrevista,

[...] esse terceiro ano meu é uma alfabetização, você está entendendo? [...] uma alfabetização batida de 'alfinha' no terceiro ano. [...] Aí você pega o terceiro ano, uma bomba! Para alfabetizar e mandar para um quarto que não retém, que aí vai uma bomba para o quinto ano de menino analfabeto. De novo!

A fala da professora condiz com os dados que os sistemas de avaliação Programa Salvador Avalia (PROSA) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) apresentam sobre a escola pesquisada.

Os resultados do PROSA, aplicado em dezembro de 2013, ou seja, final do ano letivo, mostraram que 52,5% dos alunos do 3º ano encontravam-se no nível de escrita representado pela letra A, que corresponde à classificação "Escreve utilizando-se da hipótese silábico-alfabética"; 40% dos alunos apresentavam a escrita correspondente a letra E, que eles conceituam como "Escreve utilizando-se de grafismos e/ou de outros símbolos"; apenas 7,5% estavam no nível considerado ideal para a prefeitura, o qual diz que o aluno "Produz texto utilizando a escrita alfabética e a ortografia regular" (SALVADOR, 2013).

Ao analisar e interpretar os dados apresentados pelo documento citado no parágrafo anterior pode-se inferir que mais da metade da turma do 3º ano de 2013 da escola pesquisada, ao final do ano letivo, não sabia ler e escrever, encontrando-se no início do processo de alfabetização. Outra parte significativa da turma, os 40% que constam nos indicadores educacionais, não estava nem mesmo no processo inicial de alfabetização, utilizando-se de grafismos para representar palavras. Por fim, uma parcela mínima da turma, referente aos 7,5%, encontrava-se alfabetizada, lendo e escrevendo pequenos textos.

A SMEC adota como principais referenciais teóricos para o processo de aprendizagem da linguagem escrita as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nesse sentido, as avaliações de desempenho dos alunos baseiam-se nas três fases de escrita descritas nos seguintes termos: pré-silábica, silábica e alfabética (FERREIRO, 2003; TEBEROSKY; CARDOSO, 1991). Sem ater à explicação de

cada etapa citada, pode-se concluir, a partir das autoras de base da SMEC, que os alunos do 3º ano da escola pesquisada apresentavam-se, no final do ano de 2013, em sua imensa maioria, nas fases pré-silábica e silábica. É possível afirmar que 40% das crianças e adolescentes do referido ano faziam uso de letras aleatórias e outros símbolos para representar as palavras. Isso quer dizer que eles não compreendiam a grafia como representação dos fonemas (TEBEROSKY; CARDOSO, 1991), ou seja, não conseguiam relacionar as letras com os sons da língua falada. Já a parte representada por 52,5% dos alunos estava na fase chamada de silábica, a qual quer dizer que esses alunos escreviam palavras a partir da análise sonora da linguagem (TEBEROSKY; CARDOSO, 1991). Como, a partir do resultado do PROSA, os alunos estavam no período de transição entre a escrita silábica e a alfabética, fase chamada de silábico-alfabética, é possível afirmar, com base no referencial teórico apresentado, que eles escreviam algumas sílabas completas e outras incompletas, ora atribuindo apenas uma letra à sílaba, ora apresentando a grafia completa do fonema (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Usar as referências e termos das autoras citadas no parágrafo anterior não quer dizer que se concorda com essa estrutura para analisar e avaliar o processo de alfabetização dos alunos. Elas foram utilizadas na explicação dos dados inferidos pelos indicadores educacionais da Prefeitura, pois as autoras são a base de análise da SMEC para avaliar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas soteropolitanas.

Em consonância com os resultados do PROSA, a Avaliação Nacional (ANA) apresenta em seus resultados que, no ano de 2013, no que tange à leitura, a maioria dos alunos do 3º ano estava no que eles entendem como níveis 1 e 2. Apresentando como adequado para a etapa os níveis 3 e 4, a ANA classifica 40% da turma do 3º ano como nível 1 e 34% como nível 2, ficando apenas 26% dos alunos classificados como nível 3 na leitura. Nesse quesito, nenhum aluno foi avaliado como pertencente ao nível 4. No que se refere à escrita, a avaliação nacional classifica 42% dos alunos como "sem pontuação", 25% como nível 1; 10% como nível 2 e 3; e 13% como nível 4. Em relação à escrita, pode-se afirmar, então, que a partir da ANA, 67% dos alunos do 3º ano ou são analfabetos ou estão em início de alfabetização. Por fim, a avaliação aferiu que em relação aos conhecimentos matemáticos, 75% do 3º ano estavam nos níveis 1 e 2 de conhecimento.

A afirmação da professora, juntamente com os dados presentes nos indicadores municipais e nacionais da escola, comunica que a maioria dos alunos, ao concluir o 3º ano, não está completamente alfabetizada, muitos deles encontrando-se analfabetos ou em fase inicial de alfabetização. A esse respeito pode-se concluir que somente progredir os alunos de turma não resolve o problema da redução das taxas de analfabetismo e nem do fracasso escolar como um todo. Talvez seja o contrário, estejam sendo produzidas crianças com as chamadas "dificuldades de aprendizagem", que nada têm a ver com uma dificuldade encontrada na sua trajetória individual, mas com uma consequência de um sistema que posterga o "problema" para o último ano dos ciclos, tornando-os uma nova configuração de um problema antigo: a reprovação.

A produção das chamadas "dificuldades de aprendizagem" fazem recair sobre os ombros das crianças e dos adolescentes a responsabilidade pela história de fracasso escolar presente em suas trajetórias. Muitos alunos da turma do 3º ano B, de fato, apresentam grandes dificuldades na leitura/escrita e nos conteúdos da matemática, como a professora sinalizou. Porém, essas dificuldades vêm como resultado de um processo de escolarização precário, baseado em políticas que pouco se preocupam em mudar o quadro educacional e promover mudanças reais no ensino público.

Nesse momento, é preciso estar atento para um possível novo formato de rotulação, culpabilização e patologização das crianças e adolescentes, que, baseado nos velhos preconceitos, discursos e práticas, reconfiguram a medicalização que antes chamava o aluno de "deficiente mental leve" para uma que agora o chama de "pré-silábico" (PATTO, 2010b).

O fato de estar presente nos documentos oficiais que as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos no ciclo são a partir do seu grau de desenvolvimento sugere que alunos são biologicamente diferentes em modos de aprender, e que se o aluno chega ao 3º ano analfabeto ou semianalfabeto, o ciclo não tem nenhuma responsabilidade sobre isso, o aluno é que não obteve desenvolvimento satisfatório, recaindo sobre ele explicações organicistas e medicalizantes de aprendizagem e escolarização.

A mesma culpabilização do aluno permanece em outros diversos trechos do documento, a palavra "fracasso", por exemplo, sempre está associada ao pronome "seu", sugerindo que quem fracassou não foi a política, mas o aluno. Além disso, ao

justificar a retenção na fase final do ciclo, o documento diz que isso só ocorrerá se o aluno não conseguir atingir as competências e habilidades definidas para o final da etapa, conduzindo-nos a entender, mais uma vez, que aprender ou não aprender é de responsabilidade exclusiva do aluno, e que o ciclo em nada atrapalha esse processo.

Conduzida por essas proposições, a escola acaba olhando para os alunos do 3º ano que não aprenderam a ler e escrever, como alguém que não se esforçou ou não se esforça o suficiente para tal, reforçando o deslocamento de questões políticas e institucionais para o plano individual (MOYSÉS, 2001).

Ainda que a professora Rosana não seja alguém que se volte para explicações organicistas de aprendizado, e em seus discursos e práticas reconheça questões estruturais da escola e tente alfabetizar seus alunos das mais diversas maneiras, em vários momentos ela recai na falta de esforço e de dedicação para diferenciar quem já conseguiu aprender a ler e escrever, e quem permanece sem grandes avanços nos conteúdos escolares. Muito embora, diversas vezes, ela reconheça e afirme que o ciclo “empurra” o aluno para o ano seguinte e justifique a retenção de alguns estudantes por isso, ela permanece com algumas explicações pautadas no comportamento do aluno individualmente (ou junto a sua família) quando quer justificar a possível “demora” para aprender a ler, escrever e realizar operações matemáticas.

É necessário estar atento e ter a compreensão de que esse discurso de esforço pessoal não é da professora, mas faz parte de uma concepção hegemônica de sociedade e de escolarização, a qual se fundamenta na suposta igualdade de oportunidades e justifica as diferenças de resultado no esforço e mérito pessoal (PATTO, 2010a). Esse é um discurso amordaçado (PATTO, 2010b), no qual a professora fala como porta-voz da ideologia dominante, reproduzindo a visão de mundo do opressor. Estar atento a isso é ter o cuidado de não reduzir as problemáticas tão complexas que tangem os problemas de escolarização a uma opinião exclusiva da professora da turma, como se fosse ela sozinha a responsável pela sua existência e perpetuação.

Posto o anterior, é importante ressaltar aqui também que a professora da turma traz diversas contradições em suas falas. Ao mesmo tempo em que, por vezes, individualiza as dificuldades de escolarização enfrentadas pelos alunos, ela também fala de questões estruturais e políticas que tangem a escola e dificultam o

aprendizado, como sala quente e apertada e o ciclo como um "empurrão" para o ano seguinte, mesmo se o aluno não tiver aprendido. A importância do discurso contraditório é trazido por Patto (2010b) como possibilidade de ruptura de um "pensamento único" e cristalizado produzido pela ideologia dominante, que elimina e desqualifica discursos de oposição. É na contradição que se abre espaços de reflexão e crítica, a fim de que a professora atente para sua própria condição, rumo à possibilidade de denunciar e rachar com o silenciamento, tornando-a potente para a luta por melhorias (PATTO, 2010b).

Como é possível perceber, o fim da reprovação pura e simples dentro do território escolar não tem significado avanços na melhoria do ensino público e nem no enfrentamento do fracasso escolar. Pode-se afirmar que, ao contrário disso, ela tem auxiliado na conservação e reconfiguração de uma série de preconceitos e estereótipos, os quais a reprovação ajudava a construir.

A partir de um texto que tenta convencer que a política por si só vai mudar a configuração educacional e passar a respeitar os alunos e seus saberes, o ciclo vai se isentando de responsabilidade, deixando, como afirma Patto (2010b), a qualidade do ensino oferecido e os problemas essenciais da educação intocados. Sem que haja uma defesa da volta da reprovação, que tanto prejudicou o processo educacional dos alunos ao longo de tantos anos:

O que questiono é a legitimidade de qualquer modalidade de promoção automática antes que seja posta em marcha a solução, pela raiz, da precariedade crônica do ensino que se oferece às crianças das classes populares. [...] Sem que isso mude, qualquer reforma ou projeto pedagógico pontual será plantado em terra estéril. (PATTO, 2010b, p.42-43)

Com base na experiência da realização da pesquisa na sala do 3º ano foi possível perceber que, mesmo a partir de uma nova configuração, o ciclo escolar adotado na rede municipal de ensino de Salvador tem servido para reatestar a culpabilização de alunos e professores em relação ao fracasso na aprendizagem dos conteúdos basilares. Dessa maneira, o ciclo tem ajudado a manter as justificativas históricas em relação ao esforço e incapacidade individual, produzindo um terreno fértil para que a medicalização das dificuldades de escolarização tome forma e se apresente em práticas e discursos na vida diária escolar.

## 6 FRACASSO ESCOLAR E O OLHAR DA ESCOLA PÚBLICA PARA SEUS ALUNOS: REPRODUÇÃO DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS

*Não é melhor por questões familiares mesmo que a escola não vai dar jeito. Questões sociais.*

*(Fala da professora Rosana em entrevista)*

Um discurso fundamental que embasa os olhares e discursos medicalizantes na escola baseia-se em concepções que individualizam problemas sociais, políticos e educacionais, tornando aspectos construídos coletivamente em problemas de cunho pessoal, familiar ou da comunidade em que vivem os alunos. Assim como afirma Patto (1992), o preconceito contra pobres, presente na sociedade brasileira, torna-se um estruturante poderoso das práticas e processos escolares, fazendo com que escolas reproduzam essas ideias de forma naturalizada. Os discursos individualizantes e medicalizantes bem como o olhar dominante sobre as classes populares dentro da escola pesquisada não fugiram a essa visão de mundo, reproduzindo, em diversos momentos, preconceitos e pensamentos cristalizados a respeito dos seus alunos, familiares e da sua condição de pobreza.

Foram comuns durante o campo algumas falas da professora Rosana que direcionavam o olhar para as crianças e adolescentes da escola como pessoas que não têm educação familiar, boas maneiras e vocabulário adequado. Além dos aspectos citados, também esteve presente na fala dela a concepção dominante que faz relação direta entre pobreza e criminalidade, voltando-se para explicar os desafios encontrados no processo de escolarização como consequência do envolvimento com o tráfico de drogas e outros delitos.

A respeito do que foi dito no parágrafo anterior, diversos momentos do campo podem ilustrar essa visão de mundo dominante. Uma delas se refere ao modo de falar dos alunos, sobretudo dos meninos, da turma do 3º ano, entendidos pela professora como falta de educação familiar e de modos aprendidos na comunidade em que vivem os alunos.

Um dos momentos que pode ilustrar a afirmação anterior foi quando Rosana disse, durante a entrevista, que não gostava muito de ficar reclamando com seus alunos, querendo que eles façam as coisas de modo igual e no mesmo ritmo. Mas

que chamava atenção deles quando eles estavam “avacalhando”<sup>6</sup> muito em sala. Ao falar disso, a professora contou que outro dia havia dado uma bronca em Monalisa e em Amanda, pois, segundo Rosana, elas estavam tendo comportamentos parecidos com os de alguns meninos da sala, como Vitor e Willian. A professora disse que chamou ambas as alunas e conversou, dizendo: “Não é assim. Você não pode tirar a medida deles”. Rosana diz que esses alunos têm comportamentos inadequados, mas que isso se dá também pela falta de educação, a qual faz, segundo a professora, com que eles acreditem que possam ter certos tipos de comportamento na escola por não ter noção mesmo do que é correto, já que na casa e na comunidade deles certos comportamentos e palavreados são comuns e aceitáveis. Rosana conclui:

Porque para eles ter certos tipos de comportamento, na comunidade, no grupo familiar é tão normal que, às vezes, eles fazem sem ter a medida do senso. [...] Outro dia um deles gritou ‘Porra! Que desgraça!’<sup>7</sup>. Eles falarem ‘desgraça’, né? Na comunidade, no grupo, é como falar ‘merda!’, ‘droga!’ e outras coisinhas assim.

Cabe aqui o questionamento: se tanto a palavra “desgraça” quanto “merda” são consideradas xingamentos, por que uma delas tem sido vista pela professora como resultado de falta de educação e orientação em casa e a outra como normal? A professora está interpretando e fazendo eco à interpretação dominante de que o ato de xingar dos seus alunos é um hábito próprio das comunidades pobres, como se eles fizessem uso de “palavrões” piores, menos aceitáveis socialmente porque os pais não ensinam moral e bons costumes aos seus filhos; sendo esses bons costumes, os determinados pela classe dominante (PATTO, 2010a). O xingamento, nesse sentido e a partir desse viés, vem como um defeito moral próprio dos pobres, o qual seria capaz de prejudicar o desenvolvimento intelectual e escolar das crianças e adolescentes da escola pública (PATTO, 1987).

Essa suposição de que à família pobre está associada a ideia de falta, como se eles fossem portadores de deficiências generalizadas, da qual a deficiência verbal tem fundamental importância, desempenha um papel relevante e estrutural nas

---

<sup>6</sup> Expressão usada pela professora, a qual significa “causar incômodo, devido a comportamento inconveniente”. Definição retirada no Dicionário Aurélio, disponível no endereço eletrônico: <<http://dicionariodoaurelio.com/avacalhar>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

<sup>7</sup> “Desgraça” na Bahia é um xingamento compreendido como pesado, mas, ao mesmo tempo, bastante comum no vocabulário das pessoas quando elas querem exprimir raiva.

explicações para o insucesso econômico, social e escolar. É bastante disseminada a ideia de que os pobres falam mal, falam errado e isso repercute diretamente no aprendizado das crianças e adolescentes (PATTO, 1987).

O professor, ao reafirmar em concepções e atitudes que a forma de falar das crianças e adolescentes pobres é menos aceitável do que os da classe média e alta, elegendo a língua em seu formato padrão como critério para sucesso ou fracasso escolar, está, de forma consciente ou não, exercendo um ato de dominação, no qual desvaloriza outras formas de linguagem e ajuda a perpetuar o *status quo* (PATTO, 1987). A partir desse viés, o professor, conduzido por essa ideologia, termina, nas palavras de Patto (1987, p. 141):

[...] universalizando, enfim, a cultura dominante (em termos da avaliação constante do que é civilizado e o que é primitivo, o que é culto e o que é inculto, o que é certo e o que é errado em matéria de hábitos, valores e atitudes).

A ideia dominante de carência cultural que se circunscreve na fala de Rosana produz interpretações e olhares de ineficiência para os familiares dos alunos, como se eles não fossem potentes para educar seus filhos, pois vivem e também foram criados em um ambiente desestruturado e ausente de normas sociais e morais (PATTO, 1992).

A partir dessa lógica que se refere à pobreza como um ambiente carente de cultura e educação, faz-se possível a condução para uma compreensão da pobreza como sinônimo de criminalidade em potencial. Conduzida por essa lógica dominante, Rosana fala algumas vezes durante o campo da pesquisa que alguns alunos, em especial Vitor e Wallace, têm envolvimento com atos infracionais. A respeito de Vitor, a professora afirma que ele é o único da família que ainda não foi preso, pois o irmão já foi pego pela polícia e é conhecido na comunidade pelo seu envolvimento com o tráfico de drogas. Na entrevista, a professora volta a comentar sobre o assunto e em voz baixa diz que o irmão dele e outros membros da família estão comprovadamente na vida do crime e que soube que o menino talvez já esteja envolvido com crimes também. Rosana fala que Vitor é um menino muito inteligente e que “pega fácil os assuntos”, que ele só não é melhor por questões familiares e sociais, que a escola não tem como dar jeito. Mas que ele, assim como outros colegas (os que fazem parte do grupo de amigos de Vitor, como Willian e Wallace),

em termos de aprendizagem, acompanha bem e conclui dizendo: “são coisas que a escola não vai [...] o que a escola resolve, está resolvido”.

A concepção que a professora demonstrava ter de Vitor parecia ser uma visão de todos os educadores da escola. Certa vez, em uma das tardes de observação, Rosana contou que na semana anterior Vitor havia sido suspenso sem que a diretora avisasse a ela a respeito do ocorrido. A professora conta que em um dia em que ela faltou houve uma briga entre Vitor, Wallace e um aluno de outra turma. Na ocasião, uma pessoa responsável por Wallace foi até à escola e, devido a isso, o menino não recebeu suspensão. Como o mesmo não aconteceu com Vitor, ele foi suspenso. Rosana disse que a diretora não avisou a ela nem sobre o ocorrido e nem a respeito da suspensão do aluno; ela contou que sentiu falta dele e perguntou na turma se alguém tinha notícias. Segundo conta a professora, foi nesse momento que ela soube que Vitor havia sido suspenso, pois o grupo de amigos dele contou. Rosana diz que, quando soube, foi falar com a direção e pedir que os pais de Vitor fossem chamados no dia posterior para que a situação fosse esclarecida e resolvida, a fim de que o menino voltasse a frequentar as aulas. No dia que Rosana contou sobre a suspensão, a mãe de Vitor foi até a escola e conversou com a professora e a diretora. Quando Vitor voltou para a sala, ele disse para os colegas que a diretora havia falado que não tinha suspenso ele. Ao ouvir essa afirmação, Rosana me olhou como quem desaprova e acha absurda a atitude da diretora.

Rosana demonstrava gostar de Vitor, mas devido ao fato de acreditar que o aluno e sua família são envolvidos com o tráfico de drogas e outros crimes, ela demonstrou um pouco de receio do que o aluno poderia ser capaz de fazer com algum colega de sala de aula. Duas situações ilustram essa afirmação: uma delas aconteceu quando, em um dos dias de observação, a professora contou que um dos alunos da sua turma tinha saído da escola. Quando perguntado o motivo, respondeu que tinha sido porque João Gabriel, 9 anos, havia brigado com Vitor na semana anterior e na ocasião da briga, Vitor tinha ameaçado o colega de “pegar” ele na rua. Rosana acreditava que, devido à ameaça, a mãe de João Gabriel tinha resolvido tirá-lo da escola e com a voz um pouco mais baixa concluiu: “Se fosse meu filho, eu também tiraria. Ela deve saber como é a família dele, entendeu? Como é que vai arriscar?”.

A outra situação que ilustra a concepção que a professora tem sobre Vitor e o receio que sente dele, aconteceu próximo ao final do ano letivo. Naquele dia, Vitor

reclamou que sua caneta havia sumido dentro da sala de aula e que ele queria que aparecesse. Nesse momento, o menino disse: “Se eu não achar minha caneta, vou começar a dar pau em todo mundo aqui dentro”. Rosana, ao ouvir isso do menino, colocou a cabeça para fora da porta da sala e chamou pela vice-diretora. Quando a vice chegou, a professora disse, bastante nervosa, que o aluno estava ameaçando os colegas dentro da sala de aula e isso era inadmissível. Enquanto a vice apenas a escutava e olhava para Vitor com olhar de reprovação, a professora voltava-se para o menino e dizia: “Você quer uma caneta? Eu te dou uma caneta. Agora, ameaçar de bater em todos os colegas é que você não pode fazer”. Vitor disse à professora que não queria a caneta dela, porque ele poderia comprar outra. Mas fala que o problema dessa escola é esse, que quando sumia alguma coisa, todo mundo, inclusive a professora e diretora, acusavam ele, Willian e Wallace de ladrões, igual tinha acontecido no dia que mexeram no armário da professora. “Aquele dia que mexeram no armário da senhora, todo mundo veio em cima da gente tirando pergunta e acusando a gente de ladrão”. Rosana diz que não tinha acusado ele, que ela tinha perguntado se ele havia mexido. Vitor diz que ela acusou sim e que a diretora também tinha acusado e finaliza dizendo que não era ladrão. A vice-diretora diz para ele se acalmar, fala que ele ameaçar está errado e sai da sala. Rosana volta a copiar a atividade no quadro e Vitor pega uma caneta do colega e começa a copiar.

Assim como sinalizou Vitor na cena descrita acima, a professora Rosana acreditava que Wallace, seu aluno da turma do 3º ano, cometia furtos e roubos. Embora a professora diga que o menino nunca tenha feito nada a esse respeito na escola, durante a entrevista, Rosana diz em tom de voz bem baixo, quase apenas mexendo os lábios, que algumas pessoas já tinham ficado sabendo que o menino roubava. Ela diz que essas questões, associadas aos problemas familiares de Wallace, dificultavam um pouco a sua aprendizagem, pois ele queria trazer o perfil que tem na rua, frente às outras pessoas, para dentro da sala de aula. A professora finaliza a descrição do aluno dizendo:

Wallace, ele não é melhor por causa dessa questão da idade, da adolescência e das coisas que ele traz também, né? Porque assim, Wallace também tem uma mãe doente, ele é o mais velho da casa, então é ele que manda. Então, ele quer ser o bonzão. Trazer esse perfil para a sala. Então, é difícil, mais difícil de aprender, mas ele não é melhor porque ele não quer. Mas teve avanço. É porque ele não é humilde para sentar e se dedicar mais um pouquinho. Ele vai na onda dos outros que sabem mais do que ele.

Ainda sobre o suposto envolvimento dos seus alunos com o crime, presente nos discursos da professora, é preciso citar a relação dela com um aluno da turma que evadiu pouco tempo depois da entrada da pesquisadora na sala: João. Embora ele tenha ficado pouco tempo na turma desde o início da pesquisa, foi possível notar o quanto a relação dele com Rosana era difícil. João tinha 16 anos, era o segundo aluno mais velho da turma (o mais velho tinha deficiência), o que incomodava a professora. Rosana afirmou algumas vezes que o menino tinha que frequentar o noturno, pois ele destoava da turma e a presença dele influenciava mal os demais alunos da sala. A professora tentava explicar o fato do aluno não frequentar o noturno com argumentos obscuros, dito em meias palavras, sem precisar ao certo sobre o que exatamente ela se referia. O que dava para perceber era que Rosana acreditava que João tinha envolvimento com o tráfico de drogas da região da escola.

O incômodo de Rosana com a presença do aluno em sala ficou muito claro nas observações. Ao mesmo tempo em que ela dizia sentir receio de reclamar com o adolescente, chegando a afirmar desde o mês de julho: “Ariane, João está passado porque eu não vou reprovar”, a professora demonstrava para o aluno o quanto ele não era bem-vindo naquela sala, através de olhares atravessados e diálogos duros. Certa vez, Rosana contou que a professora de inglês não iria mais dar aula na escola aquele ano, pois estava passando por problemas pessoais. Ao ouvir a professora dizer isso, João falou “Ainda bem! Eu não gosto dela mesmo, professora chata”; nesse momento, Rosana voltou-se para o aluno e respondeu com um tom bastante ríspido: “Bom para quem? É uma pena para os alunos, não sei alunos como você, né?”. Diálogos parecidos com esse aconteceram algumas vezes durante as poucas observações que João fez parte antes de evadir. Rosana, além de manter uma relação difícil com João, também não apostava nele e nem acompanhava suas tarefas. Mesmo sendo uma professora atenciosa com os demais alunos da turma, passando de mesa em mesa para acompanhar a realização dos exercícios, com João isso não acontecia. Rosana parecia fazer questão de deixar o aluno alheio à dinâmica da turma, repreendendo, inclusive, qualquer conversa que outros alunos tivessem com João. Algumas vezes presenciei Rosana dizer a mais de um aluno: “Pare de conversa com João, viu? Não quero você conversando com ele”, na frente do aluno e para todos ouvirem.

No momento da entrevista, Rosana falou de João e disse que a saída dele tinha sido um alívio para ela, pois ele não queria nada com as questões escolares e,

além disso, era do tráfico. Quando questionada se sabia de algum caso, ela disse que sabia, que todo mundo sabia e de forma quase inaudível disse: “Claro que sabe, menina. Todo mundo sabe. Ele é daqui do bairro. Todos sabem. De Vitor todo mundo sabe, de Wallace todo mundo sabe e dele também”.

Certa vez, o grupo de meninos da turma, no qual fazia parte Wallace, Willian e Vitor, “colou B15”: trata-se de uma brincadeira em que todos eles tinham que ter B15 escrito em algum lugar do corpo ou teriam que pagar uma prenda para os demais colegas. Como Rosana estava imbuída dessa concepção de que esses alunos da sua turma fazem parte do crime, ela achou que B15 fosse o código de uma facção da comunidade em que vivem os meninos. A história aconteceu assim: em um dos dias de observação, Vitor foi até a professora e perguntou se tinha algo escrito nas costas dele. A professora, olhando para as costas do menino, sorri e diz: “Com as costas dessa cor está difícil de ver<sup>8</sup>”. Moisés, que estava por perto, olha para as costas do colega e fala que está escrito B15. Ao ouvir isso, Rosana pergunta a Vitor: “O que significa B15? É o nome de uma facção, é?” Vitor e os demais colegas riem e Willian diz à Rosana rindo: “Oxe, professora, não! É uma brincadeira”. Rosana, então, completa: “Ah, bom, porque aqui dentro o comando é meu”.

Aqui se faz importante relatar que, durante a entrevista, a professora afirmou que os alunos da escola nunca lhe fizeram nada, nem a ela, nem aos seus pertences, seu carro. Rosana diz que deixa a bolsa dela em cima da mesa, armário aberto, e que nunca aconteceu de nenhum aluno levar nada dela; que nunca teve problemas nem com aluno e nem com mãe de aluno, pois ela sabe como agir com eles. Diz que se posiciona quando necessário, age e não é conivente com o erro, mas que sabe levar as coisas da melhor forma possível. Ela diz:

Deus é bondoso comigo. Deus é bondoso! Deus é bondoso. Esses anos todos, eu nunca tive problemas com aluno nem com mãe de aluno. Graças a Deus! Não sou boba. Sei que você já percebeu. Não sou conivente com coisas e ajo, me posiciono quando tenho como necessário, mas consigo levar as coisas de uma forma, da melhor maneira possível. Não tenho carro arranhado... Eles não... eles não... Nem na poeira do meu carro eles escrevem "puta". Você acredita? Nunca tive ninguém, um aluno assim de colocar um chiclete, nada. Uma sacanagem com a minha pessoa, nada. Então eu acho isso muito bom. Então eu percebo, assim, que Deus é bondoso. E trato eles com respeito e o que vier para minha mão é o que tem que vir.

---

<sup>8</sup> O aluno era negro e tinha a pele de tonalidade bastante escura.

Como não foi pesquisada a história de vida extraescolar de cada um dos alunos apontados por Rosana como envolvidos com crimes de tráfico, furto e roubo, não se está aqui negando que haja a possibilidade dessas informações serem reais. O que questionamos é a vinculação com um discurso fatalista, que relaciona pobreza com desestrutura e criminalidade; como se, por pertencerem a comunidades de classes oprimidas e, portanto, a partir desse viés, faltar-lhes educação doméstica e estrutura familiar adequada, os adolescentes não tivessem outra saída que não o envolvimento com atos ilícitos. Além do exposto, associar dificuldade de escolarização, um processo amplo e complexo, o qual envolve uma série de fatores, a um suposto envolvimento com tráfico de drogas e roubos é reduzir o fenômeno e eximir a escola de responsabilidade nesse processo.

Além da visão de desestrutura familiar e violência que a professora demonstrava ter sobre os alunos, Rosana também reproduzia uma visão comum nas escolas, que é a do suposto desinteresse das famílias dos alunos pela vida escolar dos filhos. Esse modo de compreender as famílias ficou evidente em algumas falas de Rosana; uma delas foi quando a professora estava falando sobre uma entrega de resultado que foi marcada em dia de AC (Atividade Complementar). Rosana estava reclamando sobre ter sido esse o dia escolhido, pois ela teria que parar de fazer o planejamento e outras atividades destinadas para o dia para receber os pais e responsáveis. Ao falar isso, Rosana conclui: “Os que vêm, né? Porque, minha filha, o processo é complicado”.

A escola costuma olhar para essa família, sobretudo a mãe, que não vai à escola como irresponsável e desinteressada pela escolarização dos seus filhos. O que a escola não consegue perceber é o modo como ela trata essas famílias quando elas chegam à escola. Diretoras, coordenadoras e professoras julgam esse familiar, acusam-no de ser o culpado pelo comportamento tido como inadequado da criança e do adolescente, cobram que ele esteja mais junto do filho nas tarefas e obrigações escolares, exigindo que ele exerça o papel do “corpo docente oculto” (PATTO, 1992).

Os olhares e discursos julgadores, que parecem desconsiderar questões concretas da vida dos familiares das crianças e adolescentes, como a exaustiva e ampla jornada de trabalho, acabam afastando essas pessoas da escola; é difícil querer estar em um lugar onde apenas há reclamação sobre você e seu filho, é

igualmente complicado querer fazer-se presente em um local onde as pessoas lhe acusam de ineficiente na criação e condução da escolarização do seu filho.

O caso de Helena, entrevistada por Adriana Marcondes Machado (2010a)<sup>9</sup>, ilustra as afirmações e questionamentos acima. Helena afirma o quanto é sacrificante trabalhar o dia todo e cuidar dos filhos e em meio a tudo isso ser julgada pelo Conselho Tutelar, pela polícia e pela escola. Diz que é difícil ser mãe de um menino de escola pública, sobretudo quando ele se torna adolescente, pois há muitas reclamações e ela precisa ir à escola diversas vezes. “Você cansa de ter tanta reclamação na escola”, diz ela (p.207). Em outro trecho, Helena relata sobre o fato da escola só chamá-la para fazer reclamação do seu filho: “No meu caso, até hoje, só reclamaram. Ninguém nunca chegou para mim e falou assim: ‘Olha, vamos ver se a gente faz isso ou aquilo, para ver o que está acontecendo’” (p.207).

Com base no exposto, Rosana, conduzida por essa visão de mundo, fala da desestrutura familiar de uma das alunas: Deise. A menina enfrentava dificuldade de escolarização, estando com distorção série/idade e com o aprendizado dos conteúdos comprometidos. Deise encontrava-se no período inicial de alfabetização quando evadiu da escola, antes do término do ano letivo. A professora disse, em entrevista, que a família da menina não cuida dela, deixando-a responsável pela própria vida e escolarização, o que complicava o avanço na aprendizagem.

Deise tem 14 anos, é adolescente. Tem determinada dificuldade. Mas também ela tem uma situação de certo abandono familiar, né? O pai mora em um bairro distante, a mãe com dependência química. Ela mora com a cunhada e o irmão. Então não tem apoio, ela vem para a escola por vontade própria. Ela mostrou pela fala que não era puta porque não queria. Porque não tinha ninguém para dar os limites, nem cobrar decência. E... ela mostra amadurecimento e a opção, né? Dela vir para a escola, de ser direita. Mas, desde setembro mais ou menos que ela não vem à escola. Já liguei, ela disse que estava na casa do pai, que é em Pau da Lima, então tem a questão do transporte, da comida, já que a mãe estava sumida; deve estar na rua. Aí na casa está o padrasto também e ela não iria ficar só com o padrasto. Tem essas coisas, infelizmente. Agora, eu penso que se ela voltasse hoje, eu aprovaria ela. Por tudo! Se ela hoje viesse para a escola, com todas as faltas, eu aprovaria ela. Se ela chegasse aqui hoje "pró, voltei", "voltou? Ah, você está no quarto ano, terceira série." Eu mandei até recado: se os meninos vissem, que era para mandar vir, porque se ela viesse eu aprovaria ela.

---

<sup>9</sup> Entrevista presente no livro *A cidadania negada: Políticas Públicas e formas de viver*.

Rosana pensa e age como muitas outras professoras brasileiras ao considerar que é a falta de apoio familiar, doméstico, de forma isolada, que dificulta o aprendizado de crianças e adolescentes. Desconsiderando a escola e suas relações, bem como as políticas que regem a educação e as práticas pedagógicas, a responsabilização pelas dificuldades encontradas volta-se para as famílias e o lugar social que elas ocupam. Dessa forma, esses discursos destituem o caráter produtivo que as relações escolares e educacionais ocupam nas dificuldades de escolarização enfrentadas cotidianamente pelos alunos das escolas públicas brasileiras.

No sentido do exposto, Patto (1992; 2010a) afirma que preconceitos e estereótipos direcionados aos alunos e à sua pobreza, seculares na cultura brasileira, não se limitam às crianças da escola, mas são estendidos a toda sua família.

[...] quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é 'desorganizada'. Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são frequentemente referidos como 'irresponsáveis', 'desinteressados', 'promíscuos', 'violentos', 'bêbados' [...]. (PATTO, 1992, p.113).

A professora, por vezes, parecia esperar que o desleixo e a negligência familiar fossem a regra das famílias dos seus alunos; quando se deparava com pequenos cuidados da família surpreendia-se, como se o comum das famílias pobres fosse a desorganização, desestrutura, maus hábitos e falta de normas e cuidado. Em alguns diálogos, Rosana fazia questão de dizer que Théo, embora não morasse com os pais biológicos, era bem cuidado e vinha para a escola arrumadinho, cheiroso, de farda limpa. Certa vez ela cheirou a cabeça dele e disse: “Cheira aqui para você ver como a cabeça dele é cheirosinha”. A mesma surpresa a professora demonstrava quando se referia à família de Amanda. Ela dizia que embora a mãe da menina tivesse problemas mentais, o pai dela e uma tia próxima cuidavam bem de Amanda. Várias vezes, Rosana referiu-se à festa de carnaval que eles fizeram na escola e que a criança foi de baiana. Em diversos diálogos, a professora voltava a comentar sobre o fato de Amanda ir fantasiada e arrumada sempre que solicitado. Dizia Rosana:

Mesmo com esses problemas da mãe dela, o pai cuida, a tia cuida. Se você pedir para vir com fantasia ela vem, vem arrumadinha. No carnaval mesmo ela veio de baianinha, toda certinha, com uma sainha rodada. Toda lindinha.

Em contrapartida ao comentário feito a respeito de Amanda, Rosana, durante a entrevista, associou a dificuldade em aprender a ler e escrever apresentada por Tainá com um descuido na sua aparência e com a dificuldade financeira que ela e sua família passam. A professora compara a menina com uma colega de turma que tem a mesma idade, dizendo que Rafaela se interessa mais, é carinhosa e tem vontade de aprender. Já Tainá, a professora descreve da seguinte maneira:

Tainá é muito faltosa, ela já tem aquele estigma da dificuldade, né? E muita dificuldade. Tem também a questão da dificuldade financeira... E o aspecto físico, talvez, a desarrumação. Não entendo direito quanto à engrenagem, mas atribuo a isso também, né? As outras vêm mais arrumadinhas. Não sei, tem alguma coisa nela que não funciona direito. Não sei. O motivo pelo qual... ela falta muito. Ela se recusa. É... com as atividades. Aí eu quero corrigir e ela arranca a folha do caderno, apaga e mil motivos para eu não dar uma olhada no caderno. Diz que está copiando e não copia, diz que faz e não faz, se esquivava o tempo inteiro, até pela noção que ela tem, o que ela já percebeu no não saber. Então ela não permite que a gente chegue perto. Até que seja para ajudar. Ela não se abre muito para ajuda. "Está ok, pró. Estou fazendo". Aí chega "me revoltei", aqueles motivos fúteis para tirar a folha, para amassar, para apagar, para eu nunca conseguir a devolutiva das atividades dela. Aí o dever de casa, muitas vezes eu copiava para ela, aí ela vinha "meu irmão rasgou. Fez xixi no meu caderno.". Tentei trazer no coração... Comprei várias coisas de menina-moça, coisas para o cabelo, perfuminho, desodorante, "não sei quezinho". Para ver se ela se sentindo mais bem cuidada ela fosse mais... Porque, às vezes, a gente seduz com essas coisas.

Como afirmou a professora, Tainá e sua família pareciam ter uma condição financeira pior do que a dos demais colegas da turma. Esse fato revela-se na sua aparência física, na forma como ia para a escola. É importante ressaltar que a associação da aparência física da menina com descuido familiar revela um olhar reprodutor de preconceito e estigma contra as pessoas pobres. A respeito desse tipo de convicção, Patto (1987, p.142) afirma:

Tem profundas raízes a crença na incapacidade das crianças que mais se afastam, em termos físicos e psicológicos, da criança ideal, limpa, bem vestida, de posse do material escolar, atenciosa, obediente, assídua, proveniente de famílias legalmente constituídas, cujas mães comparecem à escola sempre que convocadas, presença esta tomada como único indicador de seu interesse pelos filhos.

A relação entre esses fatores e a dificuldade de aprendizagem torna-se uma questão ainda mais importante de ser frisada, pois a partir dessa lógica, pessoas pobres, que vão menos arrumadas para a escola devido a essa condição têm menos capacidade de aprender e acompanhar os conteúdos escolares. Manter essa

relação “pobreza=descuido”, sobretudo em caráter de causa e efeito (PATTO, 1987), é aceitar e perpetuar a visão preconceituosa de que família pobre é desleixada e descomprometida com suas crianças e adolescentes, o que supostamente comprometeria o desenvolvimento sadio para um bom desempenho escolar. Tentar reverter a dificuldade de escolarização a partir de supostos cuidados, como perfume e maquiagem, por mais que represente um esforço de cuidado por parte da professora, é negar a responsabilidade da escola na construção das dificuldades, bem como o caráter histórico de produção e manutenção das mesmas pelas políticas públicas, sobretudo as educacionais.

A partir do exposto, vale ressaltar, mais uma vez, que a teoria da carência cultural existente nesse tipo de concepção ajuda a reforçar a ideia dominante de que:

[...] o problema não se encontra nas relações e processos sociais e, neste sentido, também na escola, em seus currículos e em sua metodologia, em sua estrutura e em seu funcionamento, em sua natureza e em seu papel numa formação social [...]; o problema está, para todos os efeitos, na criança pobre e em sua família, incapazes de adquirir por si os requisitos necessários ao sucesso escolar e social (PATTO, 1987, p.119).

Aqui vale ressaltar que, embora se tenha citado trechos de conversas com a professora para discutir a reprodução de preconceitos e estigmas, não se está querendo culpá-la por esse tipo de discurso existir e ser mantido e reproduzido nas escolas. Escrever sobre esse tema de forma cuidadosa é, talvez, um dos maiores desafios desta pesquisa, sobretudo tendo em vista a relação de confiança estabelecida com a professora, e a clareza de seu compromisso como profissional na formação de seus alunos.

Salienta-se que os discursos presentes nos relatos da professora não são especificamente dela. Rosana reproduz, faz eco, a uma visão de mundo dominante estruturalmente preconceituosa com raízes históricas. A professora torna-se, então, porta-voz da visão de mundo da classe hegemônica, pois é formada nessa maneira. Sendo assim:

[...] veicula, com a autoridade que lhe é outorgada os conteúdos dos livros didáticos, os estereótipos e preconceitos sobre a criança, a família e os modos de vida na pobreza, as mensagens de que existe um mundo valioso, ao alcance de todos, dependendo apenas do mérito de cada um (PATTO, 1987, p. 140).

Além do já exposto, a professora também é vítima de um sistema que se embasa em políticas educacionais burocráticas, tecnicistas, que tentam tirar dela a possibilidade de refletir e criticar suas próprias concepções e práticas (PATTO, 1992).

No entanto, não se pode perder de vista e problematizar que, quando a professora fala dos seus alunos como potentes criminosos e/ou das suas famílias como desleixadas e com falhas no que tange à educação e à moral de forma naturalizada, ela está ao mesmo tempo reproduzindo e perpetuando uma concepção individualizante de sociedade que se fundamenta na desigualdade social e contribui com sua manutenção.

Não se está, a partir de todo o exposto, querendo fazer “o elogio da pobreza” (PATTO, 1992, p.113). Tem-se consciência que alguns alunos passam por dificuldades financeiras severas e situações de violência reais; relacionar essas questões, de modo direto e acrítico, com a condição de pobreza, bem como com as dificuldades de escolarização é no que se embasa a nossa crítica. Supor que os problemas enfrentados nas relações escolares diárias e a má qualidade da escola pública são resultado de desestrutura familiar é ser reducionista com um fenômeno tão complexo e multideterminado, possibilitando que os discursos individualizantes e medicalizantes façam eco no território escolar e mantenham as relações de poder.

Romper com essa forma ideológica de compreender os pobres é uma tarefa política, que necessita ir além das críticas e caminhar na direção da luta e do diálogo junto à escola e seus profissionais, trabalhando na direção de desenvolver relações e práticas que possam “desnaturalizar” ideias engessadas e construir coletivamente novas formas de ver.

## **7 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: APROFUNDANDO A COMPREENSÃO DO FENÔMENO A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE IVISON E FABIANO**

A medicalização da educação comumente se expressa em reducionismo e culpabilização, gerando estigma e dificultando o processo de escolarização de crianças e adolescentes, as quais já tem sua história marcada pelo fracasso.

Será conhecida, nesta seção, a história de dois meninos, Ivison e Fabiano, os quais, mesmo tendo caminhos escolares diferentes, trazem consigo marcas semelhantes de um processo de escolarização precário, fruto de políticas educacionais com viés exclusivamente econômico, que não prezam pela melhoria efetiva do ensino público.

### **7.1 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A CRENÇA NO ESFORÇO PESSOAL COMO FORMA DE SUPERAR O FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE IVISON**

O fenômeno da medicalização da educação, como se tem visto, não se resume apenas a considerar um conjunto de comportamentos e dificuldades no processo de escolarização como doença; o fato de compreender o que é da ordem do coletivo como consequência de fatores de cunho exclusivamente individual é medicalizar os processos escolares. Nesse sentido, a história escolar de Ivison, aluno da turma do 3º ano B, ilustra bem a transformação de uma dificuldade de escolarização, fundamentalmente política e social, em um problema individual, baseado na falta de esforço pessoal do aluno.

No mês de julho, quando a pesquisadora passou a conviver com a turma, Ivison estava com 13 anos, completando 14 no mês de setembro. Segundo consta na pasta de documentos da escola, o menino estava na instituição desde o ano de 2007, quando cursou o 1º ano do Ensino Fundamental I aos 7 anos de idade. Prestes a completar 14 anos, Ivison, no ano de 2014, cursava o 3º ano pela sexta vez consecutiva<sup>10</sup> e apresentava dificuldades de leitura e escrita, participando, por

---

<sup>10</sup> Essa informação não constava na pasta documental do aluno. Nos documentos estava o período de 2007 (ano de ingresso na escola) a 2010, voltando apenas a documentar o ano de 2013. Foi na conversa com a professora e com o próprio aluno que consegui a informação de que ele havia cursado o 3º ano seis vezes (2010-2014).

esse motivo, das aulas de reforço da escola; um caso clássico de como tem funcionado o ciclo escolar na cidade do Salvador.

Iverson era um aluno que não fazia parte de nenhum grupo específico de amigos, mas dialogava bem com todos da turma. Embora não demonstrasse ter problemas em se relacionar com os colegas, também não tinha nenhum parceiro em sala, sentando normalmente sozinho e circulando entre os grupos para diálogos pontuais.

Por não estar completamente alfabetizado, Iverson fazia parte do grupo de alunos que estava matriculado e frequentava a turma do 3º ano, mas que, na prática, cursava o 1º ano, uma vez que tinha como materiais de base atividades e livro didático referentes ao ano inicial do Ensino Fundamental I.

A partir da lógica de funcionamento da sala de aula, citada anteriormente, Iverson mostrava ter clareza de quando a atividade era direcionada para ele ou não. O menino não copiava a maioria dos exercícios passados no quadro, pois dizia ser difícil para ele. Iverson também fazia o papel de alertar os colegas que, assim como ele, apresentavam dificuldade no processo de escolarização, dizendo a esses colegas que aquela determinada atividade não era para ser respondida por eles. Quando ficava em dúvida a respeito da complexidade de determinada atividade, Iverson perguntava à professora se era necessário ele copiar. Nesses momentos, a professora parava, olhava para o quadro como quem faz uma análise rápida do conteúdo da atividade, e respondia ao aluno se era para ele realizar a cópia ou fazer outra atividade que ela passaria. Três variações de respostas dadas por Rosana podem ilustrar a cena descrita, são elas: “Não. Esse dever é difícil para você. Me dê seu livro que eu vou passar uma atividade para você responder”; “Não. Essa você não sabe fazer. Cadê a atividade do livro que eu passei para casa? Você fez?”, para o caso da resposta ser negativa, ela completava, “Então vá fazer”. Ou, por último, “Pode, pode fazer essa sim. Essa é ‘facinha’”.

Iverson era um aluno que, a todo tempo, demandava da atenção da professora, perguntando se estava respondendo a questão corretamente, se era para fazer mesmo daquele jeito ou como se escrevia determinada palavra. O aluno, em diversos momentos durante as aulas, buscava auxílio e aprovação da professora para toda e qualquer atividade realizada, fosse ela escolar ou fosse qualquer outra atividade, como, por exemplo, desenhos livres. Ele era um aluno que demonstrava reconhecer as limitações que trazia marcadas na sua trajetória de escolarização

precária, mostrando-se, nesse sentido, inseguro para tentar realizar sozinho tarefas escolares.

Além dos aspectos expostos, alguns outros diálogos entre Ivison e a professora parecem contribuir para o fato de o menino ter internalizado que ele é incapaz de realizar alguns tipos de atividade escolar. Duas conversas que ocorreram entre eles em dias diferentes de observação em sala de aula podem ilustrar a afirmação anterior.

Uma delas ocorreu por volta de um mês depois da entrada em campo. Na ocasião, a professora entregou uma atividade de interpretação de texto para os alunos que acompanham os conteúdos referentes ao 3º ano. Ivison, no momento, achou que era uma atividade para todos e, portanto, disse à professora que ela tinha esquecido de entregar o dele. Ao ouvir a afirmação do menino, a professora disse que não tinha entregue a atividade a ele, pois Ivison não acompanharia e, prontamente, passou uma atividade no livro do 1º ano. Depois de um tempo, ao perceber que o garoto estava com dificuldades na atividade proposta, ela foi até a cadeira dele ajudá-lo. Ao chegar lá ela disse: “Como é que eu posso te entregar uma atividade do 3º ano, se nem a do 1º ano você acompanha direito? Não acredito que você não está sabendo fazer essa”. Ao concluir a frase, ela explicou algumas questões a Ivison, acompanhando-o na execução da atividade por um tempo.

A outra conversa ocorreu pouco tempo depois da primeira relatada. Certa vez, Ivison chamou a professora, algumas vezes seguidas, para tirar dúvidas de uma atividade, apresentando dificuldade de entendê-la mesmo depois de algumas explicações. Nesse momento, a professora disse a ele: “Depois você fala que eu não tenho paciência com você. Como é que você quer que eu tenha paciência, se uma atividade boba dessa você não está conseguindo responder?”.

Após essa afirmação, a professora comenta: “Ivison disse essa semana que eu não tenho paciência com ele. Não é uma questão de paciência. Eu dou a ele o que ele tem condição de fazer, atividade de alfabetização, mas ele também não se esforça para responder”.

Em relação ao esforço pessoal, a professora ressalta sua importância comparando Ivison com Armando, seu colega de turma de nove anos, e completa: “Armando, por exemplo, chegou na mesma situação de Ivison e hoje já acompanha melhor”.

Desde já é de profunda relevância ressaltar que a professora não deixava de se empenhar para ensinar Iverson a ler e escrever. Buscar atividades referentes aos conteúdos do 1º ano era uma das estratégias encontradas por Rosana para dar conta de um déficit de conteúdo que as condições políticas e escolares deixaram marcadas no processo de escolarização do menino. Os relatos anteriores, assim como todos os demais, não têm por intenção julgar a professora e/ou apontar erros e falhas na sua relação com Iverson. Ao relatar os acontecimentos temos como objetivo apenas salientar o quanto a compreensão do esforço pessoal é enraizada e marca a vida diária da escola, no intuito de problematizá-la para desnaturalizar tais concepções.

A respeito da comparação feita por Rosana entre Armando e Iverson, é preciso ressaltar que diferente de Iverson, Armando não tem distorção série/idade e nunca havia passado pela experiência de reprovação escolar em nenhum ano. Como ele vinha seguindo o ciclo, aquela era a primeira vez que o menino cursava o 3º ano, estando, portanto, livre do estigma de incapacidade que se apresenta quando o aluno está cursando o mesmo ano pela segunda, terceira, quarta, quinta vez. Além de estar na chamada idade certa para o 3º ano, a professora Rosana disse durante a entrevista que Armando era um aluno muito próximo a ela, principalmente no início do ano, e que ele era neto de um dos funcionários da escola. A professora se refere a ele como um menino dengoso, “todo menininho” (expressão dela) e diz que devido a essas questões, ela acabou passando muito a mão pela cabeça dele também. Contou que como ele demorava de copiar, ela copiava por ele algumas vezes, o que a levava a acreditar que tinha prejudicado um pouco o aprendizado do aluno no processo de aquisição da escrita. A história escolar de Iverson, portanto, é bastante diferente da vivenciada por Armando e isso repercute em como cada um vai compreender o processo de escolarização e avançar nos conteúdos escolares.

Nesse sentido, aqui se faz importante refletir sobre dois aspectos fundamentais: a diferenciação entre dificuldade de aprendizagem e dificuldade de escolarização; a crença no esforço pessoal (ou na falta dele) como modo de superar a condição de fracasso escolar.

Em relação ao primeiro aspecto citado, Souza (2002) chama atenção para a importância de diferenciar os termos dificuldade de aprendizagem e dificuldade de escolarização, uma vez que o primeiro dá uma ideia de que a razão para a dificuldade apresentada está no aluno e, portanto, não faz parte de um conjunto de

razões complexas e multideterminadas. Ela sugere, então, que ao utilizar o termo dificuldade de escolarização, tem-se a oportunidade de mudar o foco do olhar, deixando de ser centrado na criança ou adolescente, para o conjunto de relações que constituem o dia a dia da escola. Esse modo de conceber as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização permite, portanto, deslocar o eixo de análise do aluno para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, pedagógicas, políticas, dentre outros, atravessadas por preconceitos e estereótipos que constituem, sobretudo, a escola pública, da qual participam não apenas alunos, professores e pais, mas também todas as instâncias citadas acima.

No sentido do exposto, pode-se dizer que uma análise da história de Iverson e das dificuldades apresentadas no seu processo de escolarização baseada na concepção dominante sobre as relações escolares poderia colocar o menino como alguém que tem dificuldade de aprendizagem, pois, na idade em que se encontra, com um histórico de sucessivas reprovações, ainda não está completamente alfabetizado. Na contramão desse tipo de interpretação, é preciso aprofundar um pouco mais o olhar para a história escolar desse menino e considerar que ele é porta-voz de um sistema educacional precário, que formula e implementa políticas, como, por exemplo, a política do ciclo, as quais não se fundamentam em propostas efetivas para a melhoria da educação pública, mas reforçam, em seus escritos, que seu sucesso depende de alunos e professores; individualizando, mais uma vez, um processo coletivo e dando espaço para que essas explicações individuais culpabilizem o aluno por um fracasso construído em instâncias muito mais amplas do que seu estudo pessoal possa dar conta de transformar.

Essa individualização do processo apresentada nas falas de Rosana não é propriamente da professora, ela é também porta-voz de uma ideologia dominante, a qual justifica a desigualdade educacional e social marcantes na escola pública e construídas historicamente, através do mérito pessoal.

A ideia predominantemente liberal, de que as oportunidades são dadas igualmente e cabe ao esforço pessoal de cada um galgar melhores lugares sociais é histórica e presente em todos os setores da sociedade, logo, a escola não poderia estar fora dela (PATTO, 2010a). Quando é colocado o peso da escolarização no aluno, deixa-se de conceber a escola enquanto instituição situada histórica e socialmente, passando a reforçar a lógica de que para a escola cumprir seu papel de democratização social, cabe ao aluno esforçar-se.

Imbricada nessa lógica, a falta de esforço de Iverson foi justificativa frequente na fala da professora para tentar explicar o motivo pelo qual o aluno não avançava nos conteúdos escolares. Rosana, embora citasse questões educacionais mais amplas em alguns momentos, não as relacionava com o processo escolar de Iverson, voltando-se para a história pessoal do aluno sempre que queria entender ou explicar o fracasso apresentado por ele.

A queixa da falta de paciência da professora expressada por Iverson mostrava-se nas pequenas atitudes e falas do dia a dia. Durante uma das tardes de observação na sala de aula, a professora passou uma atividade no caderno e disse que quem fosse terminando, era para colocar o material em cima da mesa para ela dar o visto. Iverson colocou o caderno dele em cima da mesa de Rosana, mas fechado. No momento que a professora estava cobrando as atividades para corrigir, ela perguntou a Iverson onde estava o caderno dele. O menino prontamente respondeu: "Oxe, pró, está em cima da sua mesa tem um tempão". Rosana, conferindo que o caderno de fato estava em cima de sua mesa, disse: "O caderno fechado, eu vou adivinhar, é? Não estou com esse poder ainda não".

Rosana também se mostrava impaciente para algumas dúvidas do aluno. Um dia, durante uma atividade de caça-palavras, Iverson perguntou à professora se a palavra caminhão tinha as letras "rr". Nesse momento, a professora disse que com essa pergunta ela iria chorar e simulou um choro. Afirmou que estava falando sério, que, às vezes, tinha realmente vontade de chorar, mas depois disso voltou-se para o menino e falou, enfatizando as sílabas: "Ca-mi-nhão. Tem alguma letra fazendo som de "rrrr" aí?". O garoto responde que não, com um sorriso sem graça no rosto, e Rosana completa "Pelo amor de Deus, hein?! Isso é básico".

Em algumas situações observadas, quando algum colega de Iverson pediu para ir ao banheiro, Rosana deixou no mesmo instante. O mesmo não aconteceu quando Iverson pediu; no momento que o menino fez o pedido para ir ao sanitário, ela disse para ele esperar um pouco ou ficar "quietinho lendo para não perder a concentração". Uma das vezes em que foi possível notar essa diferença aconteceu em uma tarde em que havia chovido bastante e o chão da escola estava muito molhado. Na ocasião, Fabiano, colega de turma de Iverson, pediu para ir ao banheiro e a professora permitiu que ele fosse, mas pediu que tivesse cuidado ao voltar para não sujar o chão da sala. Minutos depois, Iverson também pediu para ir ao sanitário e a professora negou, dizendo que do jeito que ele era "estabanado", o menino iria

voltar sujando tudo. Depois da insistência do garoto dizendo que estava apertado, a professora permitiu sua saída, mas disse que não era para ele "emporcalhar" o chão todo na volta. Ao voltar do banheiro, ele tirou as sandálias, pisou no pano de chão que estava na porta devido ao tempo chuvoso e entrou na sala devagar e na ponta dos pés.

Quando o Iverson tinha dúvida em alguma atividade, a professora sempre se mostrava disposta a tentar esclarecer e pensar junto com ele para que chegassem à resposta correta. Porém, em diversos momentos, a ajuda da professora não aconteceu sem que ela tenha falado para ele ler direito, prestar atenção, parar de preguiça e pensar melhor. Durante uma das observações, a professora pediu para que os alunos fossem até a mesa dela, a qual estava com vários livros paradidáticos, e escolhessem um deles da sua preferência para ler. Rosana pouco interferia nessa escolha, deixando os meninos, mesmo os que ainda não tinham fluidez na leitura, livres para pegar a obra que quisessem. Iverson escolheu um livro mais fino, o qual tinha bastante figura. Após fazer a leitura dele, o garoto disse à professora que já tinha terminado. Rosana, então, ao invés de sugerir que ele pegasse outro, como ela tinha feito com alguns outros alunos, pediu que ele lesse direito. Em diversos outros momentos, quando Iverson foi até a mesa da professora para entregar a atividade, Rosana perguntou se ele havia feito sozinho ou de quem ele havia copiado.

A partir de todo o exposto, é necessário reafirmar que a relação entre Iverson e Rosana mostrou-se contraditória em diversos momentos das observações. Ao mesmo tempo em que ela pareceu, em alguns momentos, colocar o menino no lugar de alguém que não se esforçava e nem se interessava pelos estudos, Rosana não desistia da escolarização do menino e, com isso, cobrava que ele fizesse atividades de classe e de casa, ia até a cadeira dele diversas vezes para tomar sua leitura e tirar suas dúvidas. Essa relação de contradição pode ser resumida em uma das falas da professora sobre sua relação com seus alunos, durante a entrevista: "Porque eu sou dessas de latir e depois mãe de novo! (risos)".

Rosana pareceu, por vezes, esperar tantas dificuldades e erros de Iverson, que nos momentos que as atividades foram respondidas corretamente, a professora mostrou-se surpresa. Em uma das observações, Iverson entregou uma atividade de matemática para que Rosana corrigisse. Ao conferir as respostas do menino, a professora voltou-se para a pesquisadora e comentou: "E não é que ele acertou?".

Mais uma vez é necessário frisar que a professora não é a produtora dessa forma de pensar/olhar seu aluno com olhos de incapacidade. Ela é quem, nessa sala específica, está representando uma visão de mundo presente em muitas professoras de outras muitas escolas, pois faz parte de um processo ideológico mais amplo. Olhar para o aluno a partir das suas limitações e não suas potencialidades é um processo educacional construído; olha-se muito mais para aquilo que o aluno não sabe e foca-se nisso do que para aquilo que o aluno tem se mostrado potente para desenvolver e avançar. Essa ideia naturalizada de norma para a aprendizagem, sendo esta, supostamente, no tempo certo, idade certa, ano certo, tão presente nas escolas, produz um olhar para os diferentes modos de aprender, às vezes, perpassados pelas dificuldades, como um problema, reforçando a ideia de capacidade individual.

Posto o anterior, é importante ressaltar que Rosana, para além das justificativas pautadas na falta do esforço individual do aluno, em algumas conversas informais, também justificou que a dificuldade no avanço dos conteúdos escolares de Ivison deu-se devido ao auxílio excessivo das irmãs dele nas atividades passadas para casa. Segundo ela, o garoto tem duas irmãs mais velhas e que, por isso, elas acabavam sendo superprotetoras e realizavam as atividades no lugar dele. Rosana diz que não tem como o aluno aprender desse jeito, que mesmo ele negando, ela sabia que as meninas respondiam as atividades porque uma delas foi sua aluna e ela reconhecia a letra. Baseado nisso, a professora volta a dizer que o problema de Ivison é esse: falta de esforço para aprender: “Eu passo atividade em sala, ele enrola e não se concentra para fazer, passo dever de casa, ele não faz ou as irmãs fazem por ele [...] Assim fica difícil, né? Ele já tem distorção de idade. Eu não tenho como fazer milagre”.

Essa última frase da professora Rosana permite refletir sobre algumas questões, como o sentimento do professor de ser ele sozinho o responsável pela escolarização do aluno (esse convivendo contraditoriamente com a afirmação de que o aluno é escolarizado com base no esforço pessoal) e a ansiedade de que as dificuldades apresentadas pelos alunos sumam rapidamente.

Em relação à primeira questão citada, é comum perceber no discurso dos professores o quanto eles puxam para eles, sozinhos, a responsabilidade pela escolarização dos alunos, trazendo aí imbricada a visão idealizada da escola como instituição potente de transformação social (PAPARELLI, 2009). Ao perceber que

estratégias utilizadas para a escolarização de outros alunos não têm funcionado com um aluno especificamente, o professor, muitas vezes, se frustra e angustia, como se tivesse a sensação de que mesmo trabalhando do modo que acredita ser correto, não está cumprindo com o seu papel elementar de ensinar.

É nesse sentido que entra a outra questão citada. As estratégias buscadas pela escola para lidar com as dificuldades apresentadas pelo aluno partem do pressuposto de que a dificuldade é um problema que precisa ser sanado o mais rápido possível (MACHADO, 2000). “Isto é, busca-se eliminar o que está paralisando o trabalho como se aquilo que paralisa não estivesse sendo produzido no e pelo próprio trabalho” (MACHADO, 2000, p.149). Como se está lidando com um processo complexo e multideterminado, a visão da professora pareceu, muitas vezes, restrita à concepção de que as tentativas dela eram em vão e que, sem o esforço do aluno e da família dele, aliado ao seu esforço próprio, milagres não aconteceriam. Essa afirmação de Rosana que não é, como já dito anteriormente, produzida por ela, pode retirar a possibilidade de se pensar as condições concretas em que a escolarização de Iverson se deu/dá, permanecendo no campo da fé de que um dia, quem sabe, a situação possa mudar.

Durante as observações em sala de aula foram comuns momentos em que a professora, diante de alguma dificuldade na realização das atividades apresentada por Iverson, voltou-se para a pesquisadora e disse: “E ele já tem 13 (e posteriormente 14) anos”. Logo na primeira observação em sala essa fala ocorreu, tornando-se, a partir dali, uma constante.

A professora também ressaltava constantemente para Iverson a idade que ele tinha, sempre que ele não sabia responder uma atividade própria do 1º ano ou quando recebia ajuda de algum colega para respondê-la. Ela cobrou e criticou algumas vezes o fato do aluno não saber, naquela idade, determinadas palavras ou operações matemáticas, lembrando a Iverson que ele estava no 3º ano. Uma cena que ilustra a afirmação anterior aconteceu no dia em que a professora passou uma atividade de caça palavras para os alunos da turma. Enquanto eles procuravam as palavras, Rosana saiu da sala. Ao retornar, ela viu Amanda, colega de sala de Iverson de 10 anos e alfabetizada, ao lado da mesa dele ajudando-o a encontrar algumas palavras, ainda que ele não tivesse solicitado ajuda. Ao se deparar com essa cena, a professora gritou desde a entrada da porta: “Não acredito que ela está te ensinando a atividade! Tome vergonha, Iverson! Você vai fazer 14 anos!”. Diante

disso e com todos da turma olhando para eles, o menino afirmou que não havia pedido ajuda da colega. A professora, então, falou: “Não pediu ajuda, mas aceitou que ela ajudasse”. Diante do silêncio do menino, a professora completou: “Você precisa ter uma postura. Precisa ter força de vontade. Essa atividade é de alfabetização. Pelo amor de Deus!”. Algum tempo depois, Amanda foi até a cadeira de Iverson ajudá-lo de novo na atividade e ele, com receio de uma nova reclamação de Rosana, chamou a professora e disse que a colega estava tentando ajudá-lo de novo e que ele estava mandando-a ir embora.

O lugar que a ajuda ocupou em sala de aula não era muito bem aceito por Rosana quando se direcionava aos alunos que, assim como Iverson, apresentavam maior dificuldade nos conteúdos escolares. A professora disse, em alguns momentos, que se eles aceitassem que algum colega os ajudasse, eles nunca aprenderiam. Essa concepção da professora mudou um pouco quando situações parecidas com a que ocorreu com Iverson aconteceram com outros colegas, sobretudo os pertencentes ao grupo de alunos com idade considerada avançada, mas que acompanhavam bem o conteúdo próprio do 3º ano. Existiram algumas vezes em que Rosana viu alunos sendo ajudados por outros na atividade e não reclamou.

Um caso que ilustra a afirmação anterior foi quando, certa vez, a professora Rosana passou uma atividade de matemática para a turma, em que parte dos alunos (os que acompanhavam o conteúdo do 3º ano) ficou com as de multiplicação e a outra (os alunos que acompanhavam o conteúdo do 1º ano) com atividades de soma e subtração. Wallace, aluno da turma de 13 anos, apresentou dificuldades com a lição proposta e seu grupo de amigos, principalmente Willian, foi até sua cadeira ajudá-lo. A professora perguntou a Willian o motivo de ele estar de pé e pediu para que ele se sentasse para terminar sua atividade. O menino respondeu que ele já se sentaria, que seria rápido, ele só iria terminar de ajudar o colega em uma questão. Rosana concordou e disse, apenas, para ele não dar a resposta ao colega, se não ele não aprenderia.

Ainda em relação à ajuda, Rosana pareceu, em alguns momentos, não considerar quando a ajuda partia de Iverson. Alguns acontecimentos durante as observações ilustraram essa afirmação, como, por exemplo, uma vez que a professora entregou atividades xerocadas de caça-palavras para os alunos. Ao ver Fabiano, seu colega de turma, tentando copiar sua atividade, Iverson foi até sua

cadeira ajudá-lo a encontrar algumas palavras. Quando a professora pegou a atividade de Fabiano para dar uma olhada e viu que ele encontrou algumas palavras, Rosana estranhou e perguntou: “Você fez sozinho ou seu irmão te ajudou?”. Nesse momento, Iverson falou “Fui eu que ajudei ele, pró”; a professora, então, disse: “Ah, Iverson, mas você não vale. Você já fez essa atividade várias vezes”.

Pegando a história de Iverson como exemplo, é válido pensar nesse momento o quanto pôr em dúvida a capacidade ou potencial de alunos pode gerar nele o sentimento e, portanto, também atitudes, de incapacidade. Ao olhar para a criança ou o adolescente como alguém com dificuldade para aprender, produz-se o efeito de incapacidade nele (MACHADO, 2000). Na educação, assim como afirmou Saraiva (2013) ao falar da Psicologia, também se fica diante de olhares faltosos, que procuram aquilo que o aluno não sabe, o que lhe falta. Assim como os psicólogos, os educadores, em sua história e formação, aprendem a ter um olhar voltado para as carências e falhas. “Olhar que não apenas enxerga, mas também diz, toca, sente, atribui sentido” (SARAIVA, 2013, p.64), sendo assim, produz e perpetua dificuldade.

Rosana olhava para Iverson, não como quem tinha uma dificuldade orgânica, biológica e, por isso, avançava pouco no domínio dos conteúdos escolares, mas ela seguia a lógica dominante de que se algo vai mal na escolarização do menino é porque ele, individualmente, não se esforça o suficiente para tal.

Partindo de uma visão diferente da de Rosana, a professora de artes, em diálogo particular, falou que acreditava que Iverson “tinha alguma coisa”. Ela disse que não sabia dizer se ele era especial ou não, já que não era da área, mas disse acreditar que ele tinha características muito parecidas com um personagem de novela<sup>11</sup>, pois, assim como ele, Iverson era agitado, tinha problemas de falta de concentração, comportamentos fora do normal, mas desenhava muito bem. Afirmou que ela não sabia em outras aulas, mas que na dela Iverson não conseguia ficar parado e que na hora de pintar, o menino fazia isso muito rápido, com o movimento das mãos também rápido (exemplificou imitando os gestos com a mão). A professora diz que ela não está afirmando que é igual, mas que lembra bastante o

---

<sup>11</sup> Após pesquisar na internet, descobri que o personagem da novela citado pela professora se chamava Domingos Salvador e era interpretado pelo ator Paulo Vilhena. Esse personagem era esquizofrênico e tinha grande habilidade para pintar telas. O nome da novela era Império, a qual foi transmitida no ano de 2014, pela TV Globo, no horário das 21h00.

rapaz da novela, que os comportamentos são parecidos. Perguntado o nome da novela, ela diz não saber, questionado, então, qual o horário ou emissora que ela é transmitida e a professora de artes também diz não saber. A única coisa que ela sabia dizer era que alguns comportamentos eram muito semelhantes, finalizando: "Não sei se ele é especial, se tem algum grau de psicopatia ou o que é, mas não acho normal".

Essa forma de compreender os comportamentos do aluno, transformando o que não é da ordem da saúde em questões relacionadas ao campo médico ou psicológico é a medicalização na sua forma mais clara, a qual atribui patologia a comportamentos que fogem ao padrão estabelecido como ideal. Dizer que Ivison tem um transtorno porque ele é inquieto na aula de artes e tem habilidade para desenho, realizando essa atividade de maneira rápida, assim como o personagem da novela, é desconsiderar os aspectos que envolvem a própria aula de artes, a qual, muitas vezes pareceu cansativa e desinteressante para muitos alunos do 3º ano; resultando em uma sala inquieta na maior parte das aulas. Talvez os aspectos citados estejam relacionados com o fato de que na maioria das aulas de artes fossem feitas atividades de escrita, leitura e cópia, deixando a turma como um todo inquieta.

Isentar de responsabilidade um sistema educacional que não valoriza o ensino das artes nas escolas públicas e não dá estrutura para que se tenha uma aula criativa e criadora é, de alguma forma, contribuir para a perpetuação de tais problemáticas. A medicalização cumpre esse papel de ocultar os problemas político-educacionais, naturalizando os desafios enfrentados, nesse caso, no ensino da arte na escola e submetendo crianças e adolescentes como Ivison, notoriamente com prazer pelo desenho, na teia de diagnósticos-rótulos-etiquetas (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

Contrapondo-se à versão sobre Ivison apresentada pela professora de artes, Rosana, durante a entrevista, afirma que o aluno não é um menino indisciplinado ou agitado, que o problema dele é a falta de esforço com as atividades escolares. Ela diz que o aluno parece desinteressado em alguns momentos, mas que no geral não perturba a aula. Em relação à aprendizagem da leitura e escrita, a professora acredita que o reforço tem ajudado no avanço do aluno, mesmo que pouco, mas estava ajudando.

Com relação ao reforço escolar, parecia ser esse um dos momentos em que a escola fazia sentido para Ivison. Se lá era o lugar onde o menino conseguia aprender a ler e escrever, portanto, progredir nos conteúdos escolares, o reforço ocupava o lugar de potente escolarização. Essa lógica se mostrou quando Ivison foi embora da escola logo após o término do período da aula de reforço. Esse fato aconteceu, segundo a professora, duas vezes durante os meses em que a pesquisadora esteve na escola. Uma delas aconteceu no dia anterior ao da observação em campo, ou seja, em uma terça-feira. Durante a tarde de observação, a professora contou, na frente de Ivison e de todos os demais colegas da turma, que o menino havia ido embora no dia anterior logo depois da aula de reforço e que essa era a segunda vez que isso acontecia. Rosana disse que deu falta do aluno e que quando foi procurar saber, ele tinha ido embora. Ela disse:

E se acontecesse alguma coisa? Uma bala perdida, um atropelamento, quem vai responder por isso? Porque eu não estou nem sabendo de nada. Aluno em horário de aula na rua, quem vai se responsabilizar? Porque não sou eu”.

A respeito do reforço e os resultados dele na aprendizagem de Ivison, Rosana afirma que o mesmo deu resultado e que o aluno melhorou com esse apoio. Nesse sentido, a professora disse, durante a entrevista, que não iria retê-lo mais uma vez no 3º ano, que o mandaria para o 4º esperando que ele mostrasse uma postura mais madura com as questões escolares dali para frente. Assim, no último dia de aula, Ivison recebeu o resultado de que tinha sido aprovado e, com um sorriso largo no rosto, contou que estava no 4º ano e saiu da sala para anunciar a alguns colegas que estavam do lado de fora que havia sido aprovado.

É importante ressaltar que a história escolar de Ivison constitui-se ao longo da sua escolarização, essa marcada por sucessivos fracassos e experiências de repetência, o que gerou uma estigmatização e olhares de incapacidade e falta de esforço voltados para o garoto. É fundamental destacar que Rosana não é sozinha a porta-voz dessa maneira de ver o menino; a professora ecoa uma história pregressa construída ao longo da trajetória de Ivison nesta escola.

Por fim, aqui se faz importante afirmar que se as aulas de reforço ajudaram Ivison a avançar, assim como disse a professora Rosana, isso significa que o problema não está no menino, mas na forma como seu processo de escolarização

deu-se ao longo da sua trajetória escolar. Fazendo um paralelo com o que afirma Machado (2000) em relação ao trabalho de avaliação psicológica, se a criança ou o adolescente conseguem produzir em outro espaço de maneira diferente ao que acontece na sala de aula, não estamos falando de algo crônico e individualizado, portanto temos a possibilidade de problematizar sua situação escolar e trazer outros possíveis.

## 7.2 A HISTÓRIA ESCOLAR DE FABIANO: TRAJETÓRIA DE FRACASSO E ESTIGMA

A rotulação e estigmatização das crianças e adolescentes na escola nem sempre vem apenas dos professores, funcionários e gestores. Muitas vezes, os porta-vozes desses discursos que culpabilizam e excluem o aluno na escola são os próprios colegas de sala. Isso não quer dizer que os alunos sozinhos são os responsáveis pela exclusão, mas eles são quem, algumas vezes, verbalizam aquilo que está posto nas entrelinhas, em olhares e atitudes da escola, mas que por receio de se mostrarem preconceituosos, são inibidos do discurso.

A afirmação anterior pode ser ilustrada a partir da aproximação com a história de Fabiano e sua relação com a turma do 3º ano B. De antemão, é possível dizer que ele era repudiado por seus colegas na sala. Talvez não fosse necessariamente um repúdio a ele, mas à condição de fracasso escolar que ele trazia marcada na sua trajetória.

Fabiano entrou na sala do 3º ano B no final do mês de julho, algumas semanas depois do início deste estudo de campo. Ele, juntamente com seu irmão mais velho, Davi, de 12 anos, vieram transferidos de outra escola da rede municipal de ensino de Salvador.

Fabiano, que tinha 9 anos, estava na idade considerada certa para o ano em curso, e seu irmão estava com a idade avançada para o 3º ano. Porém, em relação aos conhecimentos escolares, Davi estava completamente alfabetizado e acompanhava as atividades propostas para o ano em curso, enquanto que Fabiano não estava alfabetizado, apenas sabia escrever seu primeiro nome e reconhecer poucas letras.

Foi possível perceber que a chegada deles não agradou muito nem a turma e nem a professora da sala de aula. No que tange a professora, o motivo que pareceu

levá-la a não gostar da entrada deles em sala evidenciou-se quando ela contou que tinha recebido mais dois alunos, mas que para ela já era muito difícil cuidar dos alunos que ela já tinha em sala e que receber mais dois, naquela altura do ano, dificultaria ainda mais o seu trabalho. Em relação aos alunos, a aceitação de dois novos colegas parecia difícil devido à formação de grupos de amigos já estabelecida desde o início do ano, ficando os dois irmãos sentados juntos, sem estabelecer muito contato com os demais colegas por alguns meses.

Em relação aos conteúdos escolares, no início, a professora Rosana não sabia dizer ao certo como os dois estavam, sabia apenas que um deles não estava na idade certa e que eles eram irmãos. Devido a isso, a princípio, as atividades de Fabiano não eram diferenciadas como a de alguns dos seus colegas, passando a ser algumas semanas depois, quando a professora percebeu que ele não acompanhava os conteúdos referentes ao 3º ano, pois não respondia às atividades passadas no quadro, apenas as copiava.

Embora Fabiano claramente não soubesse ler, ele copiava todas as atividades passadas no quadro. Ao observar o ato dele de copiar, ficava muito claro que ele estava desenhando letra por letra no caderno, ainda que elas não fizessem sentido algum para ele. O ato de copiar desacompanhado de um sentido de escrita gera um conceito definido por Temple (2007) como aluno copista. A autora define esse tipo de aluno como:

[...] o aluno que desenvolveu a habilidade de escrever, mas não avançou à compreensão da linguagem escrita, que permaneceu apenas nesse momento de cópia. Os alunos copistas são capazes de copiar as atividades apresentadas pelo professor com bastante habilidade; conhecem algumas letras, sabem nomeá-las, mas não sabem ler. Também não sabem escrever quando solicitados que executem a atividade sozinhos. (TEMPLE, 2007, p.47)

O caderno de Fabiano seguia a mesma forma do quadro. Quando a professora quebrava uma palavra para outra linha, o garoto fazia o mesmo, de modo que o caderno dele se apresentava sempre em colunas que se assemelhavam à forma de um quadro, assim como o da sala de aula. Santos (2002) discute essa questão, afirmando que a necessidade de semelhança com o quadro, muitas vezes ressaltada em sala pela professora, termina por confundir o aluno em relação à proposta apresentada. A autora ressalta ainda que, devido a isso, muitas vezes o aluno que ainda não domina a lógica existente na cópia, quer fazer com que o

quadro caiba no caderno, sem levar em conta que as linhas dele não são iguais às do quadro. Para que o aluno consiga copiar da maneira que é esperado dele, o mesmo precisa ter domínio da interpretação do conteúdo e do contexto que aquelas informações serão escritas (SANTOS, 2002), o que para um aluno como Fabiano torna-se bastante difícil, uma vez que ele sequer decodifica o que está escrito.

Fabiano tentava fazer a cópia do quadro de forma mais rápida do que os demais colegas. Ele sempre estava procurando saber dos colegas que estavam sentados próximos a ele, em qual questão eles estavam, se já tinham terminado de copiar ou não. O menino, muitas vezes, remetia-se a Armando, 9 anos, colega da mesma turma, para saber em qual etapa da cópia ele estava. Um dia, ao perguntar a respeito da cópia do colega, Fabiano percebeu que Armando estava mais atrasado do que ele, o menino, então, com entusiasmo, falou: "Você ainda está na primeira questão? Eu já estou quase terminando". Santos (2008), baseada no caso do menino Jordan de sua pesquisa, ressalta que os alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita, mas que sabem fazer cópias, tem o desejo de copiar mais rápido do que os demais colegas para se sobressair em algo com relação aos outros alunos da turma.

Por saber copiar no caderno as atividades passadas, Fabiano, diferente dos demais colegas que não acompanhavam os conteúdos do 3º ano, não sabia distinguir quando era para realizar a cópia ou não. Ivison, 13 anos, colega que estava em processo de alfabetização, e Davi, seu irmão, eram quem normalmente avisavam a ele quando a atividade era direcionada a ele ou não. Quando eles viam o menino copiando uma atividade que seria para os alunos do 3º ano, eles prontamente diziam: "ô, rapaz! Você está copiando, é? Não é para copiar. Esse dever é difícil para você, você não vai conseguir fazer". Fabiano ouvia, sorria, mas normalmente continuava a copiar, pois era a forma que ele tinha de participar da dinâmica da sala de aula. A esse respeito, Temple (2007) afirma que, para os alunos copistas, o ato de copiar torna-se extremamente importante, pois ao realizar essa tarefa, tal aluno, mesmo sem saber ler e escrever, produz algo escrito e se aproxima das atividades realizadas em sala de aula. A cópia torna-se, então, uma possibilidade desse aluno colocar-se, ainda que apenas aparentemente, em pé de igualdade com os demais colegas da turma (TEMPLE, 2007).

Os alunos da turma percebiam que Fabiano copiava do quadro, mas não sabia ler o que estava escrito e nem escrever por conta própria. Essa percepção reforçava

os atos de exclusão direcionados para o menino em sala de aula. O que era para ser um modo de tentativa de fazer parte acabava sendo uma nova forma de reforçar a imagem negativa que os colegas tinham de Fabiano, sendo essa mais uma forma de fazerem chacota do garoto. Durante uma das observações em sala, Fabiano perguntou para a professora se a atividade que ela estava começando a escrever no quadro era para copiar. Moisés, 12 anos, um dos alunos da turma do 3º ano, prontamente respondeu: “É. Claro que é para copiar! Aliás, para copiar não, né? Para decalcar, porque você não sabe fazer nada, só isso”.

Em um dos dias de observação na sala de aula, a professora entregou atividade xerografada de matemática para a turma. Eram duas atividades diferentes: multiplicação e adição. Para os alunos que acompanhavam o conteúdo próprio do 3º ano, a atividade era de multiplicação, constando figuras da tabuada para o aluno completar com o resultado correto e alguns problemas envolvendo essa operação. A atividade de adição foi entregue para o grupo de alunos que ainda não dominava tal operação matemática, na qual constavam contas montadas e problemas a serem resolvidos. Os alunos resolviam suas atividades e tiravam dúvidas com a professora, que sempre os ajudava colocando-os para fazer contas nos dedos ou transformando a multiplicação em adição para esclarecer melhor o problema. Fabiano, por sua vez, tentava copiar a atividade do irmão a todo o tempo, mesmo se tratando de atividades diferentes. Como foi repreendido várias vezes por Davi, Fabiano então foi até a mesa da professora, com a atividade ainda em branco, perguntar coisas relacionadas às contas. Rosana perguntou a ele mostrando nos dedos: "se eu tenho oito e quero colocar mais cinco, quanto fica?" Fabiano conta até o oito e depois até o cinco separadamente sem fazer a somatória. A professora repete pausadamente a pergunta para que ele tentasse entender a lógica do raciocínio e ele continuava a contar os dois grupos de dedos sem fazer a soma. Rosana, então, fala mais alto e depois mais alto ainda para tentar se fazer entender. Nesse momento, todos os alunos da turma já tinham parado suas atividades para observar a situação que estava acontecendo na mesa da professora. Diante da dificuldade de Fabiano em responder, os demais alunos começam a comentar entre si, formando um burburinho, algumas frases como: "véi, ele não consegue somar nem no dedo", "meu Deus, que burro, não consegue nem fazer uma conta de somar", "é uma anta mesmo esse menino, não está conseguindo nem com a ajuda da pró". Somado a esses comentários, alguns alunos continuavam em silêncio, mas com os olhos fixos

e perplexos diante da situação ali apresentada. Dentre eles, Davi, o irmão mais velho de Fabiano, que horas olhava em direção à mesa da professora e horas olhava para a pesquisadora como quem desabafava com os olhos. Depois de certo tempo tentando fazer-se compreender por Fabiano, a professora desistiu, pegou a atividade dele, preencheu de caneta o local das respostas, deu o visto e pediu para que o aluno voltasse ao seu lugar.

Outras cenas parecidas com a relatada eram frequentes na vida escolar de Fabiano. Também em relação a tarefas de matemática, outra cena salta aos olhos durante as observações. Fabiano estava com dificuldade para resolver a atividade xerografada de soma passada pela professora. Sem compreender nem o que o anunciado pedia, o menino tentava copiar os resultados da atividade do seu irmão, a qual era diferente da dele, pois Davi acompanhava os conteúdos referentes ao 3º ano e, portanto, estava realizando tarefa de multiplicação e divisão. Como Fabiano não conseguiu copiar a atividade de Davi, ao ver Iverson chamar a professora para tirar dúvida, o menino fez o mesmo. Quando Rosana chegou até sua mesa, Fabiano, sem conseguir formular muito bem qual era a dúvida exata da atividade, perguntou: “Como que faz?”, apontando para a atividade com o lápis. A professora olhou para a atividade dele e começou a ler o enunciado em voz alta para o menino. Ela explicou, já se afastando da mesa dele, que era para ele somar os dois valores que estavam escritos no enunciado da atividade.

Como continuou sem conseguir resolver, Fabiano chamou novamente a professora. Ao chegar na carteira do menino novamente, Rosana disse: “Então, você tem que somar esse valor com esse aqui”, apontando para os valores com o dedo. Sem muita resposta do aluno, ela continua: “Se eu tenho oito maçãs e colho mais cinco, com quantas eu fico? Conte aí no dedo”, se afastando logo depois do término da frase para tirar dúvida de outro aluno. Nesse momento, vários dos colegas de sala de Fabiano, principalmente o grupo de amigos do qual faziam parte Moisés e Willian, já estavam comentando, novamente, a respeito da dificuldade apresentada por ele. Formou-se um novo burburinho, no qual o grupo de colegas dizia que Fabiano era burro e não sabia nem contar no dedo.

Assistindo a mais uma cena de humilhação, a pesquisadora não se conteve e chamou Fabiano para perto, para que ela tentasse, de alguma maneira, ajudar o menino a entender o que a questão pedia. Depois de ler o enunciado, disse a ele: “se você tem oito canetas e pegar mais cinco, quantas canetas você tem?”; Fabiano

tentou contar nos meus dedos, mas aconteceu o mesmo que havia acontecido com a professora, ele recomeçava a contar sem considerar os oito que já havia contado. Nesse momento, surgiu a ideia de tentar perceber se com objetos reais ele conseguia entender a proposta. Sendo assim, foi pego emprestado o estojo de uma das colegas de sala de Fabiano e retirados oito lápis de cor de dentro, sendo eles colocados sobre a mesa: “Conte quantos lápis tem aqui”, Fabiano contou e disse “oito”. Nesse momento, foi pego mais cinco objetos, entre lápis e canetas, e perguntado: “E agora? Quantos lápis junto com canetas têm aqui?” Fabiano contou todos juntos e chegou ao número 13. Então foi dito que ele deveria fazer a mesma coisa na atividade, só que substituindo lápis e caneta por maçãs. O menino, sorrindo, disse que tinha entendido. Mas ao voltar para a atividade, continuou olhando para o papel e batendo com a ponta do lápis, sem respondê-la.

Outros diversos momentos como esses relatados foram comuns durante as observações: sempre tentando copiar a atividade do irmão ou de um colega próximo, Fabiano soltava sorrisinhos sem jeito a cada reclamação das pessoas à sua volta e negava estar tentando copiar.

Em uma das conversas com Davi, ele afirma que acha que seu irmão não sabia ler nem escrever porque ele nunca tentava fazer as atividades sozinho, estava sempre tentando copiar o dever dele. Diz que até nas atividades de artes, o irmão quer imitar o que ele está fazendo. Reclama que se ele não tentar resolver as coisas sozinho, ele nunca aprenderá a ler, repetirá de ano e sempre será chamado de burro. Davi expressou a preocupação que tinha do irmão repetir de ano algumas vezes durante as observações. Era frequente ele virar-se para a pesquisadora depois de reclamar com Fabiano por ele estar tentando copiar, e dizer: “é, pró, eu acho que Fabiano não passa de ano não. Ele só faz copiar, não aprende a ler. Acho que ele não vai para o 4º ano”.

Em um dos dias de observação, a professora entregou uma atividade avaliativa para os alunos da turma. Fabiano, ao recebê-la, desesperou-se e começou a perguntar “é prova, é?” O irmão dele diz não saber, mas que era para ele responder a atividade proposta. Quando outro aluno da turma perguntou para a professora se aquilo era uma prova, ela disse que era como se fosse prova, que era para responder direito e com calma. Davi começou a responder a atividade e quando estava passando para a segunda página, olhou para o seu irmão, que horas estava com o lápis na boca, horas batendo com ele na folha de papel. Davi disse: “Bora,

Fabiano! Eu já estou na segunda parte, viu?”. Ao perceber que o irmão ainda não tinha respondido nenhuma questão, ele continuou: “Você não fez nem a primeira ainda? Bora, vá fazer logo!”

Durante outra avaliação, mas dessa vez institucional, o PROSA, Fabiano permaneceu no mesmo comportamento de tentar copiar do irmão. Sem conseguir fazer a cópia e vendo os colegas tirando dúvidas com a professora do primeiro ano que estava como fiscal da prova, o menino passou a chamá-la para fazer perguntas também. Como ele não sabia ler, as questões que ele fazia à professora giravam em torno de "o que é para fazer aqui?", obtendo respostas que não ajudavam, pois a dificuldade que ele apresentava era mais profunda do que a fiscal pudesse sanar. Ao ver os colegas entregando a prova, Fabiano foi até a mesa da professora para entregá-la também. Assim como fez com todos os alunos, ela deu uma olhada na prova do menino. Ao perceber que ele tinha escrito apenas o primeiro nome e não o completo, a professora pediu para ele escrever o sobrenome. Fabiano disse que não sabia e ela assustada disse: "Como assim não sabe? Tem que saber, você já é terceiro ano". Sorrindo, ela completa: "Sua tarefa para casa vai ser escrever seu nome dez vezes porque você já é 3º ano, já está na idade de saber!" O menino não respondeu nada em relação a isso, perguntando se poderia sair da sala. E saiu.

A partir de um diálogo com Davi, foi possível uma aproximação maior com a trajetória escolar dele e do seu irmão. A partir dessa conversa, foi viável compreender melhor o motivo que levou à defasagem série/idade de Davi e a falta de domínio dos conteúdos escolares de Fabiano. Davi contou que ele e o irmão mudaram muitas vezes de escola, pois mudaram também de casa. A princípio, os dois garotos moravam em uma cidade do interior da Bahia com os avós, onde estudavam na escola municipal local. Posteriormente, eles vieram para Salvador e passaram a estudar em uma nova escola. Pouco tempo depois, os irmãos foram morar junto com o pai em bairro distante da escola anterior e, portanto, tiveram que mudar mais uma vez de instituição. A morada com o pai, segundo conta Davi, não estava dando muito certo, pois ele diz que o pai batia nele e, por isso, eles passaram a morar com a mãe, a qual mora próximo à escola participante da pesquisa, onde eles concluíram o ano letivo. O menino conta que como ele cursava o ano “pela metade”, a escola não aceitava que ele fosse para o ano posterior, fazendo com que ele tivesse que repetir o 3º ano por inteiro. Sendo assim, mesmo com total domínio dos conteúdos trabalhados na sala, Davi tinha a idade considerada avançada para

um aluno do 3º ano. Já Fabiano, como não há reprovação dentro do ciclo, foi avançado para o ano posterior, sem precisar repetir o ano que não cursou até o final. É importante aproximar o olhar para conhecer como se deu a escolarização de Davi e Fabiano para aprofundar um pouco mais a compreensão a respeito das condições concretas que constituíram suas histórias de vida e determinaram as relações e o lugar que ambos ocupam na/com a escola. Nesse sentido, Viégas e Souza (2000) afirmam que é a compreensão das histórias individuais dos alunos de forma mais próxima que possibilita entender sobre as situações concretas de suas vidas, a fim de se compreender de modo mais amplo quais situações e trajetórias os levaram a ter seus processos de escolarização comprometidos, fazendo um encontro de versões entre o que a escola fornece e o que o próprio aluno pode fornecer.

Por volta de um mês depois da chegada de Fabiano, a professora comentou que achava que o menino tinha alguma “especialidade”, termo usado por ela para designar quando uma pessoa tem alguma deficiência intelectual. Rosana disse ter percebido que o aprendizado, o comportamento e as questões intelectuais do aluno não pareciam normais, mas que ela não sabia afirmar exatamente do que se tratava.

Os colegas da sala tinham essa mesma ideia a respeito de Fabiano, eles entendiam o comportamento do menino como sendo esquisito, fazendo questão de mostrar para ele que eles não eram iguais. Eram comuns falas dos meninos da turma que caminhavam na direção de reafirmar que Fabiano era doente, burro ou retardado mental, sendo esse último termo o mais comum dentre os xingamentos.

Fora as frequentes brigas com Fabiano, um grupo de colegas da turma também provocava o garoto jogando bola de papel nele, soltando indiretas e rindo quando ele reagia mostrando-se bastante nervoso com toda aquela situação. No início, quando essas atitudes começaram a acontecer em sala, Davi partia em defesa do irmão, discutindo com os colegas e até brigando fisicamente com eles, estando com frequência na diretoria. Em um determinado dia, a briga se intensificou a ponto de Davi pegar um lápis e ameaçar furar Vitor, um colega que xingou e empurrou Fabiano. A professora interferiu na briga, levou o caso mais uma vez para a direção e a mãe de Davi foi chamada na escola. Antes de ela chegar, Vitor perguntou a Fabiano se a mãe dele viria à escola e o menino fez uma feição de que se chateou com a pergunta. Percebendo essa situação, a professora disse: "Seu irmão tenta furar o colega e sua mãe fica retada, é? Ela tem que vir para resolver a

situação e ele não fazer mais". Quando a mãe dos meninos chegou, os três foram para a direção: a professora Rosana, Fabiano e Davi. Quando eles retornaram para a sala, Davi contou que a mãe falou para ele não se meter mais em confusão.

Em outra tarde em sala de aula, Vitor jogou bolinha de papel em Fabiano. A professora, quando viu, reclamou com o aluno dizendo: "Tá vendo você? Como é que eu posso te ajudar depois, me diga? Quando a mãe dele veio aqui naquele outro dia, eu coloquei panos quentes, você viu. Mas como é que eu posso te ajudar se você também não se ajuda?"

Com o passar dos meses, nada mudou em relação à postura dos colegas com Fabiano. Porém, Davi passou a não mais reagir diante das agressões, físicas e verbais, sofridas pelo irmão. Ele, por vezes, olhava para a pesquisadora quando alguns xingamentos aconteciam para provar que quando as brigas ocorriam não era ele quem começava, eram os demais colegas que xingavam seu irmão. Um exemplo de situação que ilustra bem essa transformação de Davi em relação ao irmão aconteceu com Willian, colega deles de sala. Durante uma das observações, quando a professora saiu da sala, Willian começou a jogar bolinha de papel em Fabiano enquanto o menino copiava algo do quadro. Ao ver isso acontecer, Davi apenas olhou para a pesquisadora e disse: "a senhora está vendo, né? Fabiano está quieto e o menino começou a abusar dele". Fabiano pegou a bolinha de papel e começou a xingar em direção ao grupo de amigos de Willian, mesmo sem saber exatamente quem tinha jogado. Nesse momento, Willian levantou da sua cadeira e foi até Fabiano tirar satisfações com ele. Ele foi chegando mais perto do colega e enquanto Fabiano bradava, Willian deu um tapa no rosto dele. Davi, novamente, apenas olhou para a pesquisadora e foi preciso que ela interferisse para que aquilo parasse. Diante dessas e de outras circunstâncias, Davi passou a se manter quieto, apenas observando a situação.

Davi, com o tempo, passou a conviver melhor com os colegas, embora ele não tivesse uma relação mais próxima com nenhum deles. Mas o mesmo não acontecia com Fabiano. A impressão que dava era que quanto mais o ano chegava próximo ao fim, mais os colegas ficavam intolerantes com o menino. Um dia, durante a aula de artes, Monalisa, colega da turma, sentou no lugar de Fabiano enquanto ele estava na aula de reforço, para fazer a atividade junto a Davi. Quando Fabiano voltou e reivindicou seu lugar, a menina foi grosseira com ele, perguntando se estava escrito o nome dele na cadeira e se negou a sair. Fabiano insistiu, dizendo que tinha

sentado lá primeiro e que sua mochila estava atrás da cadeira que a colega estava. Monalisa, prontamente, tirou o material dele da cadeira e falou “que mochila? Sua mochila está na cadeira do lado. Vá sentar lá!” Como Fabiano não quis desistir da cadeira, a discussão entre os dois intensificou-se e Monalisa então falou:

Para que você quer sentar aqui se você não vai fazer nada, só copiar dos outros? Você é um doente! Vá, doente, sente aqui na sua cadeira. Eu não quero mais sentar aqui mesmo não, para não ter que ficar perto de você.

E, então, levantou-se e sentou em outro lugar.

A relação de Davi com a professora também foi se tornando mais próxima ao decorrer dos meses. Como ele era um aluno comprometido com as aulas, que fazia todas as cópias, respondia todas as atividades propostas e trazia sempre o dever de casa respondido, Rosana foi se aproximando mais do menino e criando admiração por ele. Em várias atividades que Davi levava para ela dar o visto, a professora voltava-se para a pesquisadora e ressaltava o quanto ele era esforçado e inteligente, chegando a afirmar uma vez que o texto criado pelo garoto tinha sido o melhor da sala. Porém, essa mesma aproximação não foi possível com Fabiano. Como as dificuldades dele eram basilares e o final do ano já se aproximava, houve certa desistência de Rosana em relação a ele e ao seu aprendizado, fazendo com que eles se mantivessem distantes. Certa vez, a professora disse, depois de ter acabado de dar o visto no caderno de Davi: “Eu gosto desse menino, ele é bonzinho. Só o irmão dele que é doidinho”. Uma situação que também mostra essa falta de vinculação entre a professora e Fabiano é o momento da entrevista. Quando Rosana foi convidada a fazer o perfil de cada aluno da turma, ela falou de todos, até dos que não estavam mais frequentando a escola, mas não citou Fabiano em momento algum, embora tenha falado de Davi. Ela só falou do menino quando, ao responder outra pergunta, foi questionado: “E Fabiano?”

Em uma das observações, Davi contou que Fabiano havia faltado à aula, pois estava doente. Disse que o irmão estava com febre já há alguns dias e que a mãe deles tinha levado ele ao médico. Moisés e Monalisa estavam perto do colega no momento em que ele falou a respeito de Fabiano e, portanto, escutaram a notícia de que o colega estava doente. Ao ouvir sobre o estado de saúde do colega, Moisés disse para Davi: “ah, ele está doente, é? Achei que não viesse mais”. Davi confirmou com a cabeça que Fabiano estava doente e Moisés completou: “a doença dele cura

é com paulada na cabeça” e riu. Aproveitando a fala do colega, Monalisa completou dizendo: “nem para morrer logo!”. Davi ficou visivelmente perplexo diante das afirmações dos colegas de sala e, mais uma vez, olhou para a pesquisadora sem responder nada, num silêncio desconcertante.

Com a aproximação do final do ano letivo, Fabiano parecia estar tão exausto de todas as situações de humilhação já sofridas, que se apresentava nervoso e tinha rompantes de raiva com frequência. Houve um dia em que Fabiano caiu da cadeira sozinho, pois ele estava balançando-a para frente e para trás. Nesse momento, ele se virou contra o irmão, xingando e acusando Davi de ter derrubado ele, querendo até bater nele. Davi ria e dizia a todo tempo: “oxe! Você caiu sozinho, menino”. Mas Fabiano ameaçava o irmão e dizia que iria descontar. Todos os colegas assistiam a essa cena e comentavam, formando um murmurinho na sala, “olha lá o doido, está querendo bater no irmão dele do nada”. “Ele cai da cadeira sozinho e quer bater nos outros. Não bata nele não, viu, rapaz?”. Além desse grupo de colegas terem partido em defesa de Davi, eles, sobretudo Willian, começaram a chamar Fabiano de “cagado”. Falavam “vai, seu cagado” repetidas vezes enquanto riam e davam pequenos empurrões no menino para afastá-lo do seu irmão.

Nesse mesmo dia, na volta da aula da Educação Física, Amanda, colega de turma, chegou à sala contando à professora que o menino estava chamando todo mundo de “merda” e que por causa disso, Armando havia batido nele. Quando ela estava contando o ocorrido, Fabiano entrou na sala. A professora, então, chamou-o e disse: “Sim, você é o que? Por acaso é um profundo conhecedor de merda? Estudioso de merda? Para estar chamando seus colegas disso [...]”. Willian, nesse momento, estava entrando na sala e disse: “Ele entende sim, professora, porque ele é um cagado!”, e, rindo bastante, foi caminhando para sua cadeira. Fabiano apenas olhou, aparentemente bastante chateado, para a professora e para Amanda, não disse nada e foi sentar no seu lugar.

Todas as cenas relatadas aqui poderiam ser interpretadas como *bullying* escolar, pois se enquadram nas características que definem esse fenômeno, a saber, um conjunto de comportamentos agressivos, sejam eles de origem física ou psicológica, que podem culminar em comportamentos como empurrar, criar apelidos pejorativos, discriminar e excluir, os quais ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes (ANTUNES; ZUIN, 2008). Porém, este trabalho parte do entendimento de que quando se denomina um conjunto de comportamentos como

esses de *bullying*, direciona-se a atenção para quem pratica e não para os prováveis fatores que tornaram possíveis sua existência, interpretando o ato a partir de uma ótica moral, individualizando e naturalizando o problema, deixando de fora a problematização dos aspectos sociais, culturais e escolares que perpassam as ações do chamado *bullying*. Como afirmam Antunes e Zuin:

[...] O conceito de bullying coloca tudo em seu lugar, tenta arrumar e justificar aquilo que fere a ideologia democrática, e acaba por mascarar as tensões e contradições [...] (p.40).

Conseqüentemente, o que ocorre é a prescrição do bom comportamento e da boa conduta moral via imperativos de como se deve ou não agir frente àquele que parece diferente, via o velho ditado popular segundo o qual não se deve fazer com os outros o que não se quer que seja feito para si mesmo (ANTUNES; ZUIN, 2008, p.36).

A esse respeito, pode-se fazer uma articulação entre o conceito de *bullying* e o de medicalização, pois ambos têm como intenção calar as vozes destoantes sem discutir os aspectos que as produzem. Assim como a criação do conceito de *bullying* inibe preconceitos, o ato de medicalizar também o faz quando rotula uma criança pobre como menos capaz de aprender. A medicalização também tenta calar quem pode servir como porta-voz da denúncia de uma escolarização precária e excludente, chamando essa criança ou adolescente de doentes, encaminhando-os para tratamento individual, a fim de normatizar seu comportamento (MOYSÉS; COLLARES, 2010).

Nesse sentido, para não cair na ideia rasa e estagnada que o conceito pode trazer, propõe-se que essas atitudes sejam fruto do preconceito e humilhação, da dificuldade de lidar com a diferença dentro da escola. Fabiano representa uma antítese da regra de normatização existente no território escolar, ele carrega consigo a marca do fracasso escolar e dos desafios que a educação enfrenta. Isso incomoda os demais colegas e os fazem querer destruir esse incômodo através da violência direcionada a ele.

Faltando em média duas semanas para o final das aulas, durante a entrevista realizada com a professora, a mesma afirmou que apenas iria reter quem não tivesse condição nenhuma de passar para o quarto ano. Dentre os poucos alunos que seriam conservados no 3º ano, estava Fabiano. Rosana disse que não poderia colocar no 4º ano alunos que não sabem ler, pois o 4º é automático para o 5º e esse empurrão seria muito prejudicial.

No último dia de aula, após a festinha de confraternização que aconteceu dentro da sala, a professora deu o resultado para os alunos. No momento que ela avisou que daria os resultados, os alunos aglomeraram-se à sua volta e passaram a acompanhar o preenchimento do boletim final de cada colega. Quando chegou no momento do resultado final de Fabiano, um grupo de colegas, principalmente Willian, dizia “bora ver qual vai ser o resultado do cagado”. Enquanto a professora preenchia o boletim, Willian dizia “perde, perde, perde!” Na hora que a professora chegou ao espaço do resultado final e escreveu “conservado”, Willian, Wallace e Moisés começaram a pular, comemorar e contar aos demais colegas que não estavam em volta da professora, em tom de total alegria, que Fabiano havia repetido o ano. Willian dizia: “Ele perdeu! Fabiano perdeu de ano!” e ao se ajoelhar no chão ele continuava, “Graças a Deus, meu Deus! Eu não vou mais precisar olhar para a cara dele todos os dias!”. Depois, Willian levantou-se e saiu correndo da sala gritando “Perdeu! Ele perdeu!”.

Após a divulgação do resultado e toda a comemoração dos colegas em torno da sua retenção no 3º ano, Fabiano não quis mais ficar na festa. Embora Davi, que foi aprovado para o 4º ano, quisesse permanecer um pouco mais na confraternização e esperar para ir embora com a pesquisadora, o menino pedia insistentemente para ir para casa, conseguindo fazer com que o irmão cedesse. Davi despediu-se da pesquisadora e Fabiano simplesmente foi embora, levando com ele a marca de uma exclusão.

## 8 MEDICALIZAÇÃO DE PROFESSORES: EXPRESSÃO E SILENCIAMENTO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

*Se eu estiver bem, eu dou conta de tudo, sabe? Eu dou conta de tudo!  
(Fala da professora Rosana durante entrevista).*

O fenômeno da medicalização da educação não se restringe apenas às crianças e adolescentes alunos das escolas. Por se tratar de um processo mais amplo, que toma conta das mais diversas esferas da vida diária escolar, os professores também estão imbricados. Nesse sentido, educadores que passam por um processo de sofrimento gerado, sobretudo, pelas precárias condições de trabalho oferecidas, têm tido seu adoecimento analisado fora de contexto e compreendido como algo individual do professor.

Embora durante o campo a temática da medicalização de professores não tenha recebido o foco do olhar, no momento da análise do material, esse foi um tema que saltou aos olhos; não pela quantidade de elementos no diário de campo e relatos ampliados da pesquisa, mas pela complexidade dos relatos. Dessa forma, construir uma seção sobre a medicalização de professores tornou-se de extrema relevância para esta dissertação, uma vez que a mesma se propôs a compreender as mais variadas formas de eco das concepções e discursos medicalizantes na vida diária escolar de uma instituição pública de ensino. Desde já, é importante ressaltar que essa temática necessita de maior aprofundamento em pesquisas.

### 8.1 DESVALORIZAÇÃO DO SABER E DA PRÁTICA DOCENTE: APROXIMANDO O OLHAR

Antes de discutir efetivamente a medicalização do professor, é necessário compreender as condições políticas e sociais as quais os educadores são submetidos na sua prática diária.

Uma das primeiras questões que perpassam a prática docente é a falta de estrutura física das escolas públicas do país. Salas quentes, às vezes apertadas e com acústica ruim atrapalham o processo de ensino-aprendizagem, tanto na perspectiva dos alunos como na dos professores. Os locais que funcionam algumas

escolas nem sempre foram construídos para esse fim, bem como por vezes não recebem os cuidados e reparos necessários. Na rede municipal de Salvador, é comum ver unidades escolares funcionando em locais adaptados e, às vezes, reformados superficialmente para funcionar como escola<sup>12</sup>. A distribuição dos espaços nem sempre é satisfatória, gerando salas inadequadas e pouco ou nenhum espaço para correr, brincar e realizar outras atividades educacionais, comprometendo a concentração e bem-estar de alunos e professores.

Aliado às instalações físicas precárias, outro problema comum às escolas é a grande quantidade de alunos por turma. É comum aos profissionais de educação terem que lidar com uma sala cheia de crianças e adolescentes para ensinar. Esse fato é um complicador para que seja ofertado um ensino de qualidade, não só pela dispersão que uma sala lotada causa, mas também por impossibilitar o acompanhamento próximo ao aluno, o respeito às suas dificuldades e dúvidas e a construção coletiva do saber. Para além do já citado, nessas condições, o professor também tem que falar mais alto, durante uma jornada diária de trabalho pesada, o que compromete a saúde, por exemplo, da sua voz.

No que tange à citada jornada de trabalho, é necessário colocar que, devido à má remuneração, os professores, para melhorar sua condição salarial, trabalham em mais de uma escola, por vezes, ocupando os seus três turnos diários<sup>13</sup>. Nessa rotina, em que não se tem tempo para nada, muitas vezes, nem para se alimentar direito, o professor sente-se exausto, impaciente e frustrado por não conseguir realizar um bom trabalho. Além do exposto, essa rotina dificulta que o professor crie vínculos com os alunos e com a escola, impossibilitando o acompanhamento, reflexão e construção de estratégias de casos particulares (PAPARELLI, 2009).

Posto o anterior, é de fundamental importância ressaltar o papel das políticas educacionais no constante processo de desvalorização do professor. Embora seja o docente o ator principal das questões educacionais, essa categoria fica alheia às

---

<sup>12</sup> Alguns espaços que funcionam como escola são casas de entidades filantrópicas e/ou religiosas cedidas para a prefeitura. Durante a experiência da pesquisadora como arte-educadora em uma ONG que atua na rede municipal da cidade do Salvador, era comum chegar em escolas que antes funcionavam como galpão, outras que não tinha pátio, apenas escadas e salas de aula em cima e embaixo; ficando a diretoria sem sala e as crianças sem espaço para o recreio.

<sup>13</sup> A categoria de professores é formada em sua maioria por mulheres. Na sociedade machista que vivemos, cabe à mulher as tarefas domésticas; cuidar da casa e dos filhos é uma obrigação dela, mesmo quando ela trabalha fora de casa. Nesse sentido, como são também donas-de-casa, a jornada de trabalho fica ainda mais pesada, pois tem os dois ou três turnos em sala de aula e mais uma jornada doméstica.

elaborações de políticas que regem as práticas escolares. Tais políticas são pensadas e criadas por quem sequer vivencia o contexto escolar, que esperam do professor o mero papel de executor de ordens superiores. Assim, como já citado na seção que foi tratado sobre o ciclo escolar, esse modo hierarquizado de pensar e implementar as políticas silencia as reais demandas da educação, demandas essas que os professores têm conhecimento; bem como tenta reduzir os educadores a meros técnicos que cumprem ordens, ou seja, colocá-los no lugar de *peões* da escola, trabalhadores braçais da educação, alheios ao seu próprio trabalho (PATTO, 2010b). Resistir a isso tem sido a luta de muitos professores, mas não sem sofrimento.

Mesmo diante dessas condições de exclusão do processo de elaboração de políticas, o professor é, a todo tempo, convocado a ser criativo na sua prática, responsável pelo seu planejamento e pela elaboração de projetos. Mas essa demanda não vem no sentido de quebra de hierarquia e democratização da escola, mas como uma sobrecarga de trabalho, pois vem desvincilhada de autonomia (PAPARELLI, 2009).

Muito pelo contrário, o professor é “convidado” a ser “criativo” nos estreitos limites colocados pelas regras da educação, definidas nos gabinetes dos tecnoburocratas e “especialistas” da área. Essa “criatividade” também é bastante solicitada para fazer funcionar as instituições educacionais com poucos recursos materiais e falta crônica de profissionais (PAPARELLI, 2009, p.17).

Nesse sentido, se as políticas educacionais apresentarem poucos resultados e muitas falhas, a culpa cairá (como tem caído) nos ombros dos professores, que não souberam fazer seu trabalho direito. Tudo isso se torna um ciclo vicioso e o professor vai trazendo para si, ou unicamente para si e para o aluno, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das questões educacionais. Muitos professores buscam estratégias para lidar com as dificuldades encontradas, desgastam-se para pensar sozinhos em soluções e, por fim, frustram-se em não conseguir transformar sozinhos uma realidade tão complexa (PAPARELLI, 2009).

Dessa forma, esse desgaste intensifica-se ainda mais quando os docentes se veem sem apoio nessa busca por melhorias. Eles tentam criar e fazer a escolarização acontecer com mais qualidade, mas não têm apoio do poder público para que o trabalho aconteça. Aliado a esse sentimento de solidão, muitos docentes sentem-se desmotivados com a falta de reconhecimento pelo seu trabalho, oriunda

dos mais diversos setores da sociedade. O professor é visto, de maneira geral e com o reforço das grandes mídias, como um profissional de subcategoria, desinteressado e mal formado<sup>14</sup> (PAPARELLI, 2009).

Os profissionais da educação carregam consigo a marca do mito da incompetência docente, em um argumento que tem no seu cerne a ideia de que um dos principais motivos para a baixa qualidade do sistema educacional é a incompetência dos professores, os quais são mal formados, tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados (SOUZA, D., 2014). A lógica hegemônica se pauta no seguinte mito:

Em função de sua má formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Consequentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores (SOUZA, D., 2014, p.80).

A “melhoria” proposta para a mudança educacional é, com base nesse viés, garantir que esses professores sejam mais bem capacitados (em uma denominação que reforça o lugar de incapaz) através de cursos de formação continuada, que dariam conta, sozinhos, de suprir as “deficiências” da formação inicial, uma vez que proporcionariam ao professor o contato com novas teorias e técnicas facilitadoras de ensino-aprendizagem (SOUZA, D., 2002). Como se fosse falta de saberes atualizados os problemas enfrentados na educação pública, a partir dessa concepção, recai, mais uma vez, para o professor, individualmente, a responsabilidade e a cobrança pela qualidade no sistema educacional. Esse modo cristalizado de análise ignora todos os condicionantes políticos, culturais, sociais e escolares que fazem com que a educação oferecida às camadas populares não seja de qualidade e não cumpra com seu objetivo primordial de ensinar.

Dessa forma, os professores são culpabilizados pelas dificuldades de escolarização apresentadas pelos alunos e buscam, com isso, nos cursos de formação continuada oferecidos, respostas imediatas para os problemas enfrentados em sala de aula (SOUZA, D., 2002). Ao não encontrarem as soluções

---

<sup>14</sup> É possível perceber a forma como a mídia reforça esse tipo de concepção durante a cobertura das greves dos professores. Frequentemente, os veículos midiáticos culpabilizam o professor pela situação de greve, mostrando entrevistas com familiares e, às vezes, também com alunos que dizem sentir-se prejudicados pela falta de aula nesse período.

esperadas, vivenciam essas questões como problemas individuais, incorporando o argumento de incompetência, esvaziando sua prática de sentido e, não raro, apontando o dedo para seus colegas de trabalho.

Por incorporar e fazer parte dessa concepção ideológica dominante, os professores, comumente, não percebem que as limitações de sua prática vão muito além do modo individual de saber e atuação docente e, diante de questões estruturalmente políticas, buscam soluções individuais para lidar com as condições precárias e desrespeitosas às quais estão expostos. Dessa maneira, os professores são acometidos por justificativas medicalizantes que se propõem a explicar e tratar o mal-estar e a angústia vivenciados rotineiramente por esses profissionais, entendendo-os como uma questão particular do próprio docente.

## 8.2 DESGASTE MENTAL E PROCESSO DE ADOECIMENTO DO PROFESSOR

O afastamento de professores por questões de saúde, tanto física quanto mental, tem sido cada vez mais frequente na realidade escolar, sobretudo das escolas públicas. As problemáticas políticas e sociais apresentadas anteriormente são condicionantes estruturais para que esse processo de adoecimento do professor ocorra. Porém, quando pesquisadores, profissionais de saúde, mídia e até mesmo os próprios professores voltam-se para a compreensão da temática, eles tendem a analisar as más condições de trabalho como fator desencadeante e não constitutivo do problema (PAPARELLI, 2009).

Quando o educador se vê diante do mal-estar provocado pelos problemas educacionais, eles, frequentemente, buscam alternativas individuais de lidar com isso e sanar tais “sintomas” (PAPARELLI, 2009). O professor chora escondido para pôr para fora as frustrações trazidas pela impossibilidade de exercer seu papel fundamental de educador; procura um fonoaudiólogo para ajudá-lo a preparar melhor a voz, aquecendo-a e desaquecendo-a, para encarar uma jornada imensa de trabalho em turmas lotadas e salas com pouca acústica; vai a um especialista para tratar do seu estresse; e silencia os verdadeiros problemas fazendo uso de psicofármacos ou medidas alternativas de saúde.

No sentido do exposto, como nos mostram algumas pesquisas feitas na Bahia e em outros estados do Brasil, é comum encontrar professores com disfonia (MACEDO; SOUZA; PONDÉ, 2008; PROVENZANO; SAMPAIO, 2010), dores

musculoesqueléticas (CARDOSO et al., 2009) e outras doenças físicas (ARAÚJO; CARVALHO, 2009; FARIAS, 2009) provocadas pelas condições de trabalho nas escolas. Mais do que adoecimento do corpo, tem sido muito comum professores da rede pública de ensino diagnosticados com depressão, síndrome do pânico, transtorno de ansiedade e outros transtornos psíquicos, terminando, muitas vezes, afastados do exercício laboral e/ou fazendo uso de medicamentos controlados para conseguir enfrentar a rotina diária de trabalho.

Um estudo feito em Alagoas no ano de 2009 com servidores públicos estaduais, por exemplo, mostrou que a categoria de profissionais que mais se afastou das atividades laborais por motivo de transtornos mentais e comportamentais foi a de professores. Das 75 categorias pesquisadas, os professores representavam 45% do total de licenças médicas concedidas de janeiro a dezembro do ano de 2009, seguida dos auxiliares de serviços gerais<sup>15</sup>, que representaram apenas 8% dos casos (SILVA et al., 2012).

Corroborando com a pesquisa feita em Alagoas, estudo realizado pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), no ano de 2010, indicou que 41% dos professores entrevistados da rede estadual de São Paulo sofriam com algum problema relacionado à saúde mental. Desses, 29% receberam o diagnóstico de depressão e 23% de transtorno de ansiedade (ROUSSELET, 2010). Ainda segundo o sindicato, 57% dos professores da rede diagnosticados com depressão foram afastados do cargo, seguido dos profissionais com diagnóstico de transtorno de ansiedade, esse referente a 49% dos casos de afastamento (CALIXTO, 2012). O mesmo acontece no estado do Rio de Janeiro, onde, no ano de 2014, mais de 1200 professores da rede estadual foram afastados por depressão e outros transtornos mentais. Os transtornos psíquicos são a segunda maior causa de afastamento por licença médica nesse estado, perdendo apenas para problemas ósseos e fraturas<sup>16</sup>.

Um vídeo divulgado recentemente pela TV Carta, da revista Carta Capital, entrevistou os professores da rede estadual de São Paulo, os quais estavam em greve. Nas entrevistas concedidas pelos docentes, diversas delas denunciavam as condições precárias nas quais elas trabalham, falando sobre falta de material,

---

<sup>15</sup> Auxiliar de serviços gerais também é uma das categorias profissionais que fazem parte da escola. Portanto, mesmo esses profissionais podem estar relacionados com a educação.

<sup>16</sup> Conferir notícia em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366>>. Acesso em: 09 maio 2015.

estrutura física inadequada e falta de investimento por parte do Estado. Diante desse cenário, os professores do vídeo fazem um alerta a respeito do processo de adoecimento do professor: “É deprimente. A gente acaba ficando doente”; “Eu desconheço o professor que trabalha careta, sem estar tomando remédio”; “Dentro da categoria alguns professores acabam sofrendo disso [estresse e desgaste mental], ou eles tomam algum tipo de remédio ou eles acabam mesmo tendo outros problemas mentais que afastam”; “Sabe o remédio do professor? Chama fluoxetina! Isso é Rivotril. Para você ficar bem”; “É isso que a gente vive, é essa a realidade”<sup>17</sup>. Além do exposto, o vídeo também faz um alerta para o fato de alguns professores estarem mais suscetíveis ao alcoolismo para dar conta de todas as questões citadas. Nesse momento, vale chamar atenção para a expressão facial endurecida de algumas professoras entrevistadas no vídeo, sobretudo de uma profissional bem jovem, que devido às condições de trabalho em que atua, perde a leveza e a tranquilidade, demonstrando em suas sobrancelhas franzidas o quanto está duro lidar com a escola.

É importante salientar que quando Estados e Municípios voltam-se para a problemática do processo de adoecimento físico e mental do professor, eles reforçam o argumento da promoção de saúde como um trabalho individualizado. Os estados da Bahia e de São Paulo, por exemplo, têm implantado algumas ações de medidas preventivas de saúde voltada para professores. O Programa de Atenção à Saúde e Valorização do Professor (BA) e o Programa São Paulo Educação com Saúde (SP)<sup>18</sup> se baseiam em levar equipes multiprofissionais, com enfermeiros, psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas e outros profissionais de saúde, para fazer visitas às unidades escolares e encaminhar professores que apresentam problemas de saúde para acompanhamento médico. Dessa forma, políticas públicas vão mascarando os reais problemas educacionais e focando no professor individualmente, seguindo na lógica inversa do ditado popular que diz que é melhor prevenir do que remediar.

---

<sup>17</sup> Link do vídeo: <<https://www.facebook.com/CartaCapital/videos/922044971150251/>>. Acesso em: 11 maio 2015.

<sup>18</sup> Para maiores informações sobre os programas citados, acesse os seguintes links: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/saudedoprofessor>>; <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/35/mal-estar-docente-300042-1.asp>>; <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/pesquisa-aponta-que-depressao-e-maior-causa-de-afastamento-de-professores/>>. Acesso em: 09 maio 2015.

Compreender as problemáticas vividas diariamente pelos professores como doença e propor soluções no campo da saúde para lidar com elas, como, por exemplo, ter a presença do profissional fonoaudiólogo na escola para lidar com o desgaste da voz, do fisioterapeuta para amenizar os problemas de coluna, do psicólogo para lidar com as angústias etc., retira de cena questões fundamentalmente políticas, históricas e sociais que constituem a educação pública brasileira. Esse processo de transformar problemas político-sociais, portanto coletivos, em individuais é, como sabemos, chamado de medicalização. Nesse sentido, estamos vivendo um processo de medicalização de professores, o qual tem servido para ocultar as violências a que essas pessoas estão submetidas, convocando-as a procurar tratamentos individuais que tornem possível retomar o bem-estar físico e psíquico em condições desumanas de trabalho.

### 8.3 MEDICALIZAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DOS DIÁLOGOS COM A PROFESSORA ROSANA

Como dito no início desta seção, a importância de abrir espaço para falar do processo de medicalização de professores não vem devido à quantidade de falas e acontecimentos do campo que possam ter nos suscitado a isso, mas à possibilidade de aprofundamento na discussão da temática que alguns diálogos com a professora Rosana proporcionaram.

Rosana tem em torno de 50 anos, fez ensino médio com magistério e atua como professora desde o seu término. Além do magistério, Rosana é formada em Economia, mas nunca atuou na área. Passou no concurso para professora da rede municipal de ensino da cidade do Salvador no ano de 1999 e começou a atuar em 2000, com carga horária de 40 horas semanais. Na escola onde foi realizado o campo desta pesquisa, Rosana é professora nos turnos da tarde e da noite. Durante a tarde, no ano de 2014 (ano da pesquisa), ela era professora da turma do 3º ano B e no período da noite, ensinava numa turma do Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além dessa escola, Rosana também trabalha 20 horas (turno da manhã) em uma instituição da rede municipal da cidade de Lauro de Freitas (que fica na região metropolitana de Salvador) como coordenadora, totalizando uma carga horária total de 60 horas semanais.

Além do resumo da formação e atuação da professora Rosana, é importante citar que ela normalmente apresentava-se de bom humor, com vivacidade e energia

para trabalhar. Dizia e demonstrava gostar de dar aula, mostrando-se bastante assídua e atenciosa com os seus alunos em sala de aula. Apresentava-se preocupada com o aprendizado dos alunos, elaborando estratégias para conseguir lidar com a heterogeneidade que constituía a turma do 3º ano, acompanhando de perto, de mesa em mesa, sempre que possível, os alunos que apresentavam maiores dificuldades de escolarização.

Assim como apontam alguns pesquisadores, a professora diz durante a entrevista o quanto é incômodo sentir-se pressionada. Fala que não adota uma postura de pressionar os alunos para que todos aprendam igual, façam igual, no mesmo ritmo, pois ela também não gosta que façam isso com ela dentro da escola. A professora afirma que se a pessoa ficar marcando e cobrando, ela não consegue trabalhar direito. Exemplifica, nesse momento, que quando a direção cobra dela o planejamento semanal, ela responde que vai fazer, que a diretora não se preocupe que o mesmo não deixará de estar pronto na sexta-feira. Rosana afirma durante o diálogo:

Sei o que tem que fazer. Não é para fazer de segunda até sexta? Se preocupe não, porque se eu não fiz segunda, eu faço terça, eu faço quarta, eu faço quinta. Até sexta-feira está aí. Não se preocupe não. O planejamento não é de segunda a sexta? Não necessariamente eu tenho que fazer segunda. Não se preocupe não, que vai dar tudo certo. Nessa caixinha aqui vai dar certo. Pronto. Se preocupe não, até sexta vai estar tudo aí, olhe. Não vou ficar devendo nada, tanto que eu não devo. No meu conteúdo, caderneta das habilidades, eu não devo nada. E eu não devo desde... (estalos de dedos) já repeti isso mil vezes.

Esse sentimento de pressão, tensão em dar conta de todas as tarefas exigidas, demonstra a sobrecarga depositada nas costas do professor. Com a sala cheia de alunos, três turnos ocupados de trabalho, como é o caso de Rosana, cabe a ela conseguir um tempo para planejamento de atividades, transformando-se em tarefa massante e não criativa, que acaba se tornando repetitiva e sem sentido (PAPARELLI, 2009).

A sensação de sobrecarga também se expressou em uma das falas de Rosana, após um mês da entrada da pesquisadora em campo. A professora disse que havia comentado na última reunião de professores o quanto a presença da pesquisadora por si só já ajudava o trabalho dela em sala. Afirmou que a sala ficava mais calma nos dias em que a mesma estava presente e que, por isso, ela tinha condições de sentar, de acompanhar melhor os alunos e de descansar um pouco.

Diante do sorriso e da indagação “Por quê? Como é quando não estou aqui?”, ela afirma: “Porque quando você está aqui eu posso fazer tudo o que quero, ir no banheiro, sentar para descansar. É verdade! Quando você não está aqui, eu fico o tempo inteiro apagando incêndio”.

Além do exposto, a professora Rosana também diz se incomodar por não ter apoio para lidar com os alunos. Ela afirma que é como se todos da turma fossem de responsabilidade exclusiva dela e que ninguém mais respondesse por eles: “É como se os alunos fossem meus e não da escola”. Disse que essa questão se intensifica ainda mais quando se trata dos alunos “especiais” (termo usado por ela), que, nesses casos, nem a escola e nem a secretaria davam apoio para o trabalho. Rosana conclui: “É como se a escola não se chamasse Escola Municipal XX<sup>19</sup>, mas Escola Municipal Rosana Maria”.

Associado ao sentimento de estar sem apoio para lidar com os alunos, como se a responsabilidade da escolarização da turma fosse apenas da professora, durante o campo, Rosana, tanto a partir de conversas informais, quanto na entrevista realizada, transpareceu, às vezes, sentir-se angustiada pelo fato de alguns alunos não avançarem muito no aprendizado da leitura e escrita, mesmo diante de seus esforços para que isso acontecesse. Com o discurso variando entre a culpabilização dos alunos, professores dos anos anteriores e sua própria responsabilidade, Rosana dizia ficar muito inquieta e preocupada com as dificuldades apresentadas. Sem questionar políticas educacionais como o ciclo, por exemplo, a professora tentava encontrar maneiras para que ela pudesse alfabetizar, às vezes chegando a fazer uso de métodos tradicionais não mais adotados pelas diretrizes educacionais, como a cartilha. Em entrevista, disse:

[...] Elas já estão com 14 anos. São repetentes, birrepetentes, trirrepetentes. Eu já comprei cartilha, aquela da tradição e aí fui ver, quem sabe, se de algum modo, com algum método, sei lá, ela deslançava. [...] e ela me perguntou "pró, quando eu vou aprender a ler?". Aquilo foi assim [...] eu digo "nós vamos!", eu e ela. Mas isso me deixa, assim, muito inquieta. Eu disse a ela "eu vou comprar uma cartilha para você e eu vou te ensinar a ler". Quando eu comprei a cartilha, ela achou que eu fosse [...] que ela fosse deslançar, mas quando ela viu que a dificuldade permanecia. Quando ela percebeu que mesmo com a cartilha [...] [ela não aprendeu a ler] Era a fé dela, né? E continuou na dificuldade. Ela "pró, quando eu vou aprender a ler?". Isso aí me tocou para caramba<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> O nome da escola foi suprimido para conservar o sigilo.

<sup>20</sup> A aluna em questão foi retida no final do ano letivo.

A inquietude e o sentimento de “estar tocada” diante da dificuldade apresentada pelo aluno vêm da frustração de não ter “cumprido seu trabalho” corretamente. A sensação é de que, mesmo cumprindo com todas as obrigações que lhe cabem, bons resultados não foram alcançados (PAPARELLI, 2009). A partir dessa lógica, o professor, então, não teve capacidade de exercer aquilo que é seu principal dever: ensinar. Nesse sentido, carregando o “peso” da educação de forma solitária, a professora Rosana ilustra algo comum a esses profissionais: eles tomam para si, de forma individual, a culpa de um sistema que não funciona, procurando soluções individuais de melhoria; com isso, por vezes, individualizam também o processo de escolarização dos alunos como sendo falta de esforço pessoal.

Durante o recreio de um dia de observação feita na escola, a professora disse que certa vez estava tão estressada que começou a passar mal em casa, com muita falta de ar, aperto e dor no peito. Achando que estava enfartando, Rosana foi até a emergência do hospital. Ela conta que chegando lá, com falta de ar, ela dizia ao médico insistentemente “preciso respirar!” Ao fazer uma série de exames para verificar se Rosana estava tendo um infarto, o médico não viu nenhuma alteração. A professora diz que, sem contar para ela a respeito dos resultados, o médico colocou uma máscara tipo de nebulização no seu rosto para auxiliar na respiração, dizendo que ali havia oxigênio; fora isso, também aplicou uns remédios no seu soro para controle do coração. Rosana expôs que algumas horas depois, quando ela já estava mais calma, o médico disse a verdade para ela, afirmando que ela não tinha problemas no coração e que a saúde estava ok; disse que o suposto oxigênio era soro fisiológico e que os remédios ministrados eram calmantes misturados no soro. Ele falou que ela tinha tido uma crise de ansiedade e que, devido a isso, precisava procurar um psiquiatra para fazer o tratamento adequado. Rosana afirma que não foi, que procura relaxar por outros meios.

Em um mecanismo adoecedor no qual funciona a escola, em uma rotina diária que não permite que o professor tenha possibilidade de respirar, esses profissionais procuram recursos individualizados que possam fazer com que eles estejam prontos para estar em sala de aula diariamente. Rosana, por exemplo, procurou por métodos alternativos de alívio de estresse. No caso dela, a acupuntura duas vezes por semana. Logo nos primeiros dias de observação em sala, foi possível perceber que a professora usava sementes típicas de acupuntura nas orelhas. Perguntado a ela, no intuito de compreender os motivos pelos quais ela procurou essa técnica: “Você

faz acupuntura, não é? Estou vendo as sementinhas na sua orelha”, Rosana, então, respondeu que sim, que era ótimo para aliviar o estresse. Ela disse que se não fosse a acupuntura, ela não tinha como aguentar o tanto de coisas que ela aguenta. Sorrindo, ela disse que para não sair gritando, brigando com aluno, com todo mundo, por estar cansada e estressada, ela preferia as agulhinhas e sementinhas. Rosana afirma que elas são realmente super relaxantes e que adora.

Não se está aqui criticando a técnica da acupuntura em si e nem a professora por procurar um modo de lidar com o estresse, angústia e outras formas de manifestação dos desgastes causados pelas condições de trabalho, às quais ela é submetida diariamente. A análise refere-se ao processo de medicalização que está posto quando as supostas soluções para o problema tornam-se de cunho individual, transformando questões construídas coletivamente ao longo da história da educação, em tratamento para o corpo, seja ele de qualquer ordem.

Em relação a essa transformação, é válido ressaltar o papel do médico nesse processo de medicalização. É uma prática comum na medicina que não haja escuta por parte dos profissionais aos problemas enfrentados diariamente pelas pessoas. Essa forma de conduzir os problemas que se apresentam como sintomas em um corpo exausto não caminha na direção de elaborar a dor e entender os mecanismos que a produzem, mas direciona-se no sentido de anestesiá-las (BRUM, 2013). Na contramão dessa forma de lidar com o sofrimento psíquico, é preciso fazer ecoar as palavras de Eliane Brum, que diz: “Promover saúde é promover vida. E a vida começa pela escuta da vida” (2013, p.46).

Um aspecto importante de ser citado aqui, embora não tenha acontecido com a professora participante da pesquisa propriamente dita, é a elaboração de estratégias que não são vistas com bons olhos por dificultar o bom andamento do trabalho: falta, pedidos de licença, pedido de remoção para uma escola mais próxima de casa e evitar pegar uma turma tida como trabalhosa são alguns exemplos disso (PATTO, 1992). A categoria de professores é uma das poucas, quiçá a única, que incorporou as faltas como direito. Precisamos pensar criticamente essa incorporação, no sentido de compreender o quanto que a falta ser entendida como direito é uma forma de admitir e denunciar que o trabalho realizado, sob as condições em que é realizado, tem sido exaustivo e sacrificante.

Diante da complexidade dos problemas educacionais das escolas públicas, o sofrimento causado pela desvalorização dos professores, dos espaços escolares e

do sistema educacional como um todo, a lógica operante é a apresentada na fala da professora Rosana, que deu origem à epígrafe desta seção: “Se eu estiver bem, eu dou conta de tudo, sabe? Eu dou conta de tudo!”. Dar conta de tudo diante de uma realidade geradora de descontentamento, insatisfação, sentimento de incapacidade profissional e pessoal, acaba por cumprir o papel da medicalização de “controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos e desconfortos”.<sup>21</sup>

Na contramão de paralisar diante da realidade educacional, a crítica ao processo de medicalização de professores nos desafia a lutar por mudanças. Essa luta, que é tão coletiva quanto a construção histórica do sistema educacional público tal qual ele se apresenta, implica em tornar os espaços de encontro e de trabalho de grupos comuns, locais potentes para reflexão e criação de estratégias possíveis de resistência política; deslocando a semente posta nas orelhas para o plantio da semente da luta pela transformação.

Fazendo uso dos dois versos de Hölderlin citados por Maria Helena Souza Patto no final do seu livro *Exercícios de Indignação* (2010b):

*Mas onde habita o perigo  
Aí desponta a salvação.*

---

<sup>21</sup> Trecho presente no Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, disponível no link <<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>> no site do mesmo. Acesso em: 11 maio 2015.

## 9 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO TENTATIVA DE DESTITUIR A ESCOLA DO SEU PAPEL FUNDAMENTAL

Durante as observações em campo, foi possível perceber o quanto o lugar do “não saber” tem sido representativo para as relações constituídas na escola, tanto entre os alunos como entre alunos e professores. Saber ler frequentemente coloca os alunos em um lugar de esperteza, inteligência, normalidade; não saber ler ou estar no processo inicial de aquisição de leitura/escrita, em idade considerada avançada para tal, na maioria das vezes, gera lugar de estigma, falta de competência, esforço e inteligência. Não saber ler e escrever na turma do 3º ano pareceu gerar, em alguns momentos, um olhar para a dificuldade como algo incapacitante e de difícil transformação, perpetuando uma visão comum nas escolas, a qual concebe a dificuldade como problema.

A partir do exposto, aqui se faz importante resgatar qual o objetivo da escola, com base no referencial adotado nesse trabalho, para que se possa, então, perceber o quanto o processo de medicalização tem auxiliado na tentativa de construção de um olhar paralisador frente às dificuldades de escolarização apresentadas pelos alunos, tentando retirar da escola sua função primordial no trabalho educativo, a de transmitir conteúdos eruditos (SAVIANI, 2005).

Em relação à função da escola, Saviani (2005) afirma que um trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, nos indivíduos singulares, a humanidade que foi e é produzida histórica e coletivamente pelos homens, elaborando as melhores formas de transmitir esse conhecimento. Desse modo, em suas palavras:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p.13).

A partir da afirmação anterior, Saviani (2005) salienta que a escola é uma instituição que tem como papel fundamental socializar o saber sistematizado. O autor se refere a um saber sistematizado, pois não se trata de qualquer saber, mas de um conhecimento elaborado, não fragmentado, de uma cultura erudita. O que torna a escola como crucial na experiência do aprendizado é a exigência de

apropriação por parte das novas gerações do conhecimento sistematizado. Colocado isso, é importante ressaltar que a cultura erudita é letrada, logo a exigência primordial para o acesso a ela é aprender a ler e escrever; também o aprendizado da linguagem dos números, da natureza e da sociedade, todos letrados. Saviani aponta esses saberes como sendo o conteúdo fundamental de uma escola elementar.

Nesse processo, como dito, é papel da escola a socialização do saber sistematizado construído ao longo da história, com destaque ao mais basilar: ensinar a ler e escrever, fundamental para a formação humana. Essa afirmação que, segundo o autor, pode parecer óbvia, quando ocultada, acaba por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização do ensino.

A retomada do papel fundamental da escola faz-se importante quando se percebe que o processo de escolarização e as dificuldades enfrentadas no mesmo são compreendidos como problema dos alunos, o que reforça uma concepção de que eles não valem investimento. Fabiano (aluno apresentado na seção 7), por exemplo, era percebido dessa maneira, como alguém que naquele ano não valia mais o esforço, ficando, na maioria das vezes alheio à atenção e proximidade da professora, bem como às relações constituídas com os colegas de turma.

A partir da pesquisa de Cruz (1997) é possível compreender que as crianças da escola percebem essa dinâmica de valorização de um grupo específico, normalmente daqueles que sabem fazer as tarefas escolares tal qual elas são exigidas. As afirmações anteriores são ilustradas na pesquisa de Cruz, quando esta apresenta a fala da aluna Daniele (CRUZ, 1997): “Lá [na escola] não é o lugar onde se aprende, mas onde se tem que mostrar que sabe”. A medicalização vem, nesse processo, como um fenômeno que destitui a escola do seu lugar de democratização e a coloca em um lugar perigoso de discriminação a partir da lógica “saber *versus* não saber”, o que separa os alunos entre grupos de capazes e incapazes para o aprendizado padrão.

Se a escola não desempenhar seu papel de socializar saber sistematizado, acolhendo e lidando com as diversas formas de aprender, tem-se uma instituição esvaziada de sentido, a qual pode gerar estigma e rotulação. Aqui é importante frisar que essa falta de sentido não é culpa das professoras, dos alunos ou gestores de uma escola específica, mas de um conjunto complexo de elementos, dentre os quais os aspectos políticos se destacam, funcionando como base na tentativa de

transformação de educadores em observadores passivos e impotentes do fracasso escolar. A palavra usada foi “tentativa”, pois, ao passo que se vê professores paralisados diante das dificuldades enfrentadas na vida diária escolar, também se percebe a resistência deles nesse processo.

O acolhimento e a promoção da diversidade enquanto dois dos papéis fundamentais da escola põem a pensar sobre o tema da inclusão, uma vez que essa proposta é entendida como uma educação de qualidade para todos, garantindo que as mais variadas diferenças não se tornem desigualdades ou discriminações na escola.

Nesse sentido, o lugar ocupado pelo saber precisa ser revisto, uma vez que ele tem, muitas vezes, configurado-se como uma norma seguida na tentativa de homogeneizar para educar. Como afirma Abenhaim:

O resultado disso é uma separação marcada pela presença de alguém que sabe, é eficiente, perfeito e, portanto, normal, e alguém que não sabe, que é deficiente, imperfeito, ou seja, anormal. [...] impossibilitando a participação dessas pessoas escondidas e asfixiadas pelos rótulos. (ABENHAIM, 2005, p.50-51):

Além da importância do tema da inclusão para a discussão e compreensão da escola, ele faz-se importante também por ter sido um elemento que apareceu constantemente, de forma direta e indireta, durante o campo e, portanto, não pode ser desconsiderado.

## 9.1 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

A inclusão, de maneira geral, é compreendida como dar acesso à escola ou às classes regulares aos alunos com algum tipo de deficiência, seja ela física ou mental. Inclusão seria, a partir dessa concepção dominante, garantir a interação dos alunos deficientes, os quais foram excluídos por anos da escola padrão, com o espaço escolar formal, agora não mais pela via das classes especiais.

Mas esse não é o único modo de entender inclusão. A inclusão escolar seria, de modo geral, assegurar o respeito às diferenças e acolher a diversidade humana, a fim de garantir a democratização da escola. Segundo Prieto (2005), essa ideia de educação inclusiva é um equívoco conceitual, o qual está associado ao fato de

terem sido os professores da educação especial os principais atores na luta e propagação da inclusão na escola.

A compreensão mais ampla de inclusão proporia, então, que todos, sem exceção, sejam incluídos na escola e tenham direito não só acesso à educação, mas também à escolarização de forma a respeitar as diferenças, acolhendo a diversidade de todos. Mas isso tem se cumprido? Como são tratados os diferentes na escola?

Aqui se faz importante tecer um pequeno histórico de como o tema da inclusão na educação e da ideia de educação para todos foram sendo construídos no Brasil e no mundo, para nos auxiliar a compreender as discussões e temáticas concernentes à inclusão.

### **9.1.1 Educação inclusiva: breve histórico**

Abenhaim (2005) faz um histórico a respeito do processo de inclusão escolar na educação. A autora aponta que esse processo nasce a partir da globalização, uma vez que ela traz consigo a necessidade de aproximação entre os povos dos mais diversos países. Porém, esse convívio entre diferentes povos e culturas trouxe um conseqüente aumento na dificuldade de lidar com a diversidade. Nesse contexto é que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO) elege a educação como um eixo articulador do desenvolvimento, capaz de minimizar esses conflitos. Nesse sentido, o órgão assume como prioridade as discussões a respeito da necessidade de universalização da educação básica e criação de uma política de educação para a paz (ABENHAIM, 2005).

Ainda segundo Abenhaim (2005), em 1990, como alguns países, dentre eles o Brasil, encontravam-se com dificuldade de acesso e permanência na educação básica, bem como a escola era de baixa qualidade, a UNESCO realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nessa conferência foram estabelecidas seis metas mundiais para a educação, dentre elas assegurar que todas as crianças, sobretudo as provenientes de “minorias étnicas”, tivessem acesso à educação primária universal de qualidade; atingir até o ano de 2015, 50% de melhorias nos níveis de alfabetização de adultos, sobretudo das mulheres, bem como no mesmo ano atingir a igualdade de gênero no acesso à educação de qualidade; melhorar todos os aspectos relacionados à qualidade da educação,

atingindo resultados reconhecíveis e mensuráveis, sobretudo na alfabetização e aritmética (ABENHAIM, 2005).

Baseada na Conferência Mundial sobre Educação para todos, a UNESCO convocou uma comissão internacional a fim de refletir sobre educar e aprender no século XXI (ABENHAIM, 2005). Tal Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, foi criada no ano de 1993 e orientou seus trabalhos em seis princípios fundamentais, são eles (DELORS et al., 1998, p.274-275):

- 1) A educação é um direito fundamental da pessoa humana e possui um valor humano universal; a aprendizagem e a educação são fins em si mesmos, constituem objetivos a alcançar, tanto pelo indivíduo como pela sociedade; devem ser desenvolvidos e mantidos ao longo de toda a vida;
- 2) A educação formal e não-formal deve ser útil à sociedade, funcionando como instrumento que favoreça a criação, o progresso e a difusão do saber e da ciência, colocando o conhecimento e o ensino ao alcance de todos;
- 3) Qualquer política de educação deve se orientar pela tripla preocupação com equidade, pertinência e excelência; procurar associar, harmoniosamente, esses três objetivos é uma tarefa crucial para todos os que participam do planejamento da educação ou da prática educativa;
- 4) A renovação da educação e qualquer reforma correspondente devem se basear numa análise refletida e aprofundada das informações de que dispomos, a respeito das ideias e práticas que deram bons resultados, e na perfeita compreensão das exigências próprias de cada situação particular; devem ser decididas de comum acordo, mediante pactos apropriados entre as partes interessadas, num processo de médio prazo;
- 5) Se a grande variedade de situações econômicas, sociais e culturais exige, evidentemente, diversas formas de desenvolvimento da educação, todas devem levar em conta os valores e preocupações fundamentais sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das Nações Unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha do conhecimento, luta contra a pobreza, regulação demográfica, saúde;
- 6) A responsabilidade pela educação corresponde a toda a sociedade; todas as pessoas a quem diga respeito e todos os parceiros – além das instituições que têm essa missão específica – devem encontrar o devido lugar no processo educativo.

Com base nas ideias propostas para o alcance da educação para todos, houve um movimento mundial em favor das pessoas com necessidades educacionais especiais (ABENHAIM, 2005), a fim de que elas pudessem ter, também, seus direitos educacionais garantidos com a inclusão no sistema de ensino. A segregação em escolas ou classes especiais aprofundava os preconceitos e fortalecia a discriminação, deixando essas pessoas alheias ao processo educacional reconhecido como padrão pela sociedade (BARROS, 2009).

A partir dessas concepções e analisando as propostas de educação para todos, surge a necessidade de uma atenção especial para as causas relacionadas às pessoas com deficiência. Para dar conta dessa demanda, aconteceu, no ano de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na cidade de Salamanca, Espanha (BARROS, 2009). Tal conferência deu origem à Declaração de Salamanca, que ratifica o compromisso com as propostas da Educação para Todos de assegurar esse direito, independente das diferenças individuais (UNESCO, 1994). Essa declaração não se ateve apenas às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, “propondo uma escola que possa lidar com as diferenças sem ser especializada” (BARROS, 2009, p.30). Os cinco proclames fundamentais dessa declaração são (UNESCO, 1994):

- 1) Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- 2) Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- 3) Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- 4) As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- 5) As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

A declaração proclama e incita a todos os governos dentre outras coisas, prioridades nas medidas políticas e orçamentárias para o desenvolvimento de sistemas educativos que possam incluir todas as crianças, independente das diferenças ou dificuldades individuais; adotar como lei ou política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares; estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo; garantir programas de formação de professores, tanto a nível inicial

como em serviço, que insiram as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994).

Essa seção não tem como intenção historicizar de forma aprofundada os caminhos da educação inclusiva; esse breve histórico realizado tem por intenção ajudar a compreender como declarações universais buscaram garantir o acesso de todas as pessoas às escolas regulares de ensino e auxiliar a pensar criticamente sobre como esse acesso tem se dado. Tendo situado o tema de forma breve, pode-se partir para as reflexões que o campo da pesquisa trouxe em relação à temática da inclusão.

### **9.1.2 Medicalização da Educação e Inclusão escolar: reflexões a partir do encontro com a turma do 3º ano**

A turma do 3º ano, na qual se realizou o campo desta pesquisa, era composta por três alunos diagnosticados com algum tipo de deficiência intelectual: Téo, que tinha Síndrome de Down; Mariana e Vanderlei, que tinham Microcefalia. No caso de Mariana, nos seus documentos escolares consta um relatório da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que atesta, além da microcefalia, mais quatro diagnósticos a partir das suas siglas no CID 10: Epilepsia (CID G40), Paralisia Cerebral (CID G80), Transtorno Global do Desenvolvimento (CID F84) e Transtorno Específico do Desenvolvimento da Fala e da Linguagem (CID F80). Além desses três alunos com diagnóstico, havia mais uma aluna que era considerada pela professora e pela escola como “especial”, devido ao seu comportamento e dificuldade na fala e no aprendizado: Estela. A menina quase não ficava em sala e não estava alfabetizada. A professora Rosana dizia que não se incomodava de ter esses alunos em sua sala de aula, afirmando que era até bom para ela enquanto educadora, pois ajudava a lidar melhor com o diferente.

Em relação à diversidade, Rosana afirma durante a entrevista que um dos maiores desafios que encontra em sala de aula é lidar com as diferenças no aprendizado dos alunos. Ter respeito e saber lidar com as diferentes formas de aprender não foram considerados pela professora como inclusão enquanto um conceito. Ficou claro durante as conversas formais e informais que incluir, para Rosana, baseada na lógica geral vigente de inclusão, era aceitar alunos com

deficiência dentro da sala de aula e lidar com eles da maneira mais respeitosa possível.

Ao passo em que fala da importância que tem a inclusão, a professora fala da dificuldade que passa diariamente na sua prática para lidar com a diversidade dos alunos, não apenas os que têm algum tipo de deficiência. Ela declara que o maior desafio que encontrava em sua sala de aula era se “adaptar a todos”. Disse ela:

A questão desses alunos, de alfabetização, dessa questão de desenvolvimento mesmo. Porque eles são diferentes! Não tem o mesmo ritmo, né? E a gente tem que entender. Paciência! [...] O desafio é esse aí. Às vezes a gente se estressa. Eu sou acelerada, né? "Bora! Não sei o que!". Me identifico com os acelerados, mesmo os mal comportados, mas eu me identifico com eles. Mas [...] O desafio é esse aí. Se adaptar a todos.

Quando perguntado o que ela fazia para lidar com esse desafio citado, Rosana disse que diretamente nada, mas que tentava respeitar os diferentes tempos de cada um. A professora ressaltou que não tratava seus alunos como massa, que ela entendia que cada um tinha um ritmo diferenciado para executar as atividades propostas. Ela falou também, baseada na experiência da sua própria escolarização, que a “Lei do cão” não funcionou com ela, então ela não adotava essa lei com seus alunos.

R: Direcionadamente nada. Eu aceito, dou o tempo de cada um. O tempo que cada um acabar, acabou. Se não der, deixa para outro dia. No dia que eu me lembro eu retomo. (risos) Entendeu? Não exijo assim na linha "Não! Bora todo mundo junto!". Não trato como massa. "Tem que fazer, tem que acabar, tem que não sei o que". Não. Mesmo porque a minha alma também não é de exigência, eu tiro por mim. Eu não lido bem com exigência, não lido bem com quartel, então eu não passo por isso também. Eu tiro pelo meu temperamento, sabe? (risos) Exigir... Martelar... Aquartelar, não é a minha alma. Então eu não aquartelo ninguém, não bato martelo para nada "Pá! É hoje e acabou!". Não! Não é hoje e acabou. É no dia que der, acaba.

A: "Não trato como massa".

R: Hein?

A: Essa frase é muito boa!

R: O que?

A: "Não trato como massa".

R: É. Não trato! Não trato como massa. Todo mundo junto. Mesmo porque eu sofri muito isso, sabe? Porque todo mundo "Ah, você é diferente, você tem seu tempo.", "Ah, você é tirada, você é metida!". Gente, isso não pode. Não é tudo igual! Porque todo mundo fez junto você tem que fazer a mesma coisa? Até na minha casa. Minha mãe dizia: "Você tem que fazer faxina dia de sexta-feira no seu quarto." E qual a diferença de fazer uma faxina na sexta ou fazer num sábado? Ou na segunda-feira? Quem foi que disse que dia de segunda-feira não é dia de faxina? Sabe? Eu vou fazer meu dever. Vou fazer! Mas não vou fazer agora, vou fazer daqui a pouco (risos). Eu tinha muito essa coisa, sabe? E... Acho que também, a gente leva muito da história da gente para a vida da gente. Lei do cão nunca funcionou comigo e eu não trabalho com essa coisa da Lei do cão. Não... Todo mundo junto

aquartelado, amarrado... Não! Tratar como massa não. Eu não... Às vezes eu tento até, sabe? Porque é muito mais fácil (risos). Mas não, não funciona na minha cabeça. Eu sou desorganizada e quando eu tento organizar, aí eu me desorganizo. Sabe? Eu sei o que eu vou fazer. Deixei... Eu sei. Aí quando eu tento, aí eu não sei.

Desde já, é importante ressaltar a importância que têm as afirmações de Rosana, pois elas vão na contramão de um discurso que homogeneíza os alunos da turma e cria fraturas nas falas que vão na direção de normatizar os alunos e seus processos de escolarização. Embora Rosana tenha reproduzido concepções que centralizam no aluno os problemas que emergem do contexto escolar, sua fala sinaliza uma importante contradição, a qual representa, de forma consciente ou não, uma resistência ao discurso de norma associada à igualdade de comportamento e aprendizagem.

Logo após as afirmações citadas, Rosana volta a dizer que, justamente pelo motivo de ter que aprender a se adaptar a todos, era importante para ela ter todos os seus alunos “especiais” na sala de aula. Em suas palavras:

Aí para mim foi muito bom ter Marianinha, ter Vanderlei, ter Teozinho junto para perceber as diferenças. E aceitar, e acatar e entender. Porque assim, é... Aceitar Téo, com toda a sexualidade, né? E não me irritar. Não me estressa. Pela pureza da minha alma, momento nenhum você percebe assim... Não me estressa, não me irrita. Eu tenho que estar atrás dele, eu tenho que dar o lanche. Nunca achei, assim, que não está na minha função eu ficar com Téo. Nunca, nunca achei que era demais. Ter que abrir o lanche de Marianinha, nada! E se precisasse levar ao banheiro, como não precisa, eles são independentes, eu faria tranquilamente. E não chego mais perto de Estela porque Estela é altamente arisca. Você já percebeu? Altamente arisca. Você chega e ela não... (sons nasais) corre. Então, já resolvi deixar ela no mundo dela. Quer ficar... não quer. Mas se quisesse, se ela vem, chega, eu chego para ela<sup>22</sup>.

Como expressado, Rosana, embora trate de diversidade ao dizer que não aquartela, amarra e nem trata como massa, relaciona diferença e diversidade como atrelados à deficiência. Assim como é hegemonicamente reconhecido, a professora também segue a lógica de que incluir seria abarcar os alunos com deficiência na sala de aula junto com os demais. Embora diga que o maior desafio encontrado é lidar com os diferentes modos de ensinar/aprender de forma geral, quando se refere à inclusão, Rosana segue a lógica dominante de conceber o tema, atrelando-o, necessariamente, às deficiências.

---

<sup>22</sup> Os nomes são fictícios, mas foi mantida a maneira de falar por apelidos, como feito pela professora.

Compreendido como o modo de acolher crianças e adolescentes com deficiência física e/ou intelectual nas escolas, o tema da inclusão foi algo presente no campo, através, sobretudo, dos diversos diálogos com Rosana, nos quais a temática estava subjacente.

Durante a entrevista, a professora disse que aquele era o primeiro ano que ela tinha “meninos especiais” na turma; ela afirmou que em outros anos já tinha sido professora de alunos com deficiência, mas todas físicas, nenhuma que comprometesse o desenvolvimento escolar deles.

Em relação ao termo “especiais” ou “alunos de inclusão”, tão comuns no vocabulário diário dos professores, diretores, coordenadores e funcionários das escolas, cabe, desde já, a reflexão de que eles têm funcionado como um mecanismo de diferenciar quem são os normais e os “anormais escolares” (PATTO, 2010a). As expressões podem vir associadas a uma marca da diferença e, portanto, carregam consigo o poder de provocar uma nova forma de exclusão, ainda que a partir da inclusão de alunos com deficiência no território escolar. Claro que isso não quer dizer que esses professores são os culpados pela exclusão dos alunos com deficiência dentro da escola, essa lógica é muito mais ampla e complexa do que a expressão individual deste ou daquele professor. O que é válido pensar aqui é que esses discursos tornam-se palavras de ordem e, dessa maneira, produzem efeitos na vida diária escolar (MACHADO, 2005); a pessoa deixa de ser vista como aluno ou simplesmente como “João”, “Maria” e passa a ser entendida como “o(a) aluno(a) especial”.

A relação dos alunos com deficiência e os demais colegas da turma do 3º ano era atravessada por essa marca da diferença, compreendida, comumente, enquanto um problema. Embora no dia a dia não houvesse muitos episódios de discriminação de forma mais violenta, os alunos da turma também não estabeleciam uma relação muito próxima com seus colegas chamados e compreendidos na/pela escola como “especiais”, o que ficava nítido na organização espacial espontânea da sala.

Algumas vezes, durante as observações, quando os meninos da sala brincaram com Téo, por exemplo, a professora reclamou e disse para deixar ele quietinho. Não era uma reclamação pela forma da brincadeira que poderia gerar briga, mas pelo fato da mesma estar acontecendo com Téo e a professora ter receio da reação dele. Uma das vezes em que a brincadeira estava acontecendo entre Téo e outros colegas da turma, a professora interrompeu e, batendo na mesa, disse em

tom bastante alto: “Parou! Eu não estou brincando agora! Negócio de brincar com Téo. Deixem Téo quieto! Respeitem! Depois ele bate em vocês e vocês não gostam! Ora!”.

Durante uma das aulas de artes, a maioria dos alunos da turma estava brincando de jogar bolinhas de papel uns nos outros. Willian jogou bolinha de papel em Téo. A princípio o menino reclamou, tentando articular algumas palavras. Téo não tinha a fala bem desenvolvida e, portanto, não dava para compreender a maior parte das palavras ditas por ele. Moisés, ao ouvir o colega reclamar da bolinha que jogaram nele, disse: “Cala a boca, Téo! Ninguém entende esse seu português não. Ou é inglês, sei lá!”. Depois disso, Téo entrou na brincadeira e jogou bolinha em Amanda. Nesse momento, Amanda voltou-se para a pesquisadora e disse que iria descontar, afirmando: “Eu vou descontar, viu? Não é porque ele é doente que ele não tem noção de nada não. Ele tem noção de algumas coisas também”. Foi dito a Amanda que se ela queria que a brincadeira acabasse, era melhor não descontar, pois caso descontasse, ele jogaria novamente a bolinha nela e a brincadeira não pararia nunca. Ao ouvir isso ser dito para Amanda, Monalisa, outra aluna da turma, disse para a colega: “Sabe por que ele não vai parar nunca, Amanda? Porque ele é demente”. Diante dessa fala, foi perguntado a Monalisa: “Você pararia?”. A menina, então, sorriu sem responder.

Amanda era quem mais demonstrava sentir-se incomodada com o convívio junto aos colegas com deficiência na sala de aula, sobretudo com Téo. A menina era a principal porta-voz do quanto lidar com as diferenças é difícil, sobretudo no que tange ao território escolar. Algumas cenas ilustram essa afirmação.

Durante uma aula de artes, Wallace procura pelo caderno dele e não acha. O menino se irrita e começa a esbravejar na sala. Ao procurar dentro da mochila de vários colegas, ele encontrou o caderno junto ao material de Téo. Nesse momento, Wallace foi até Téo e começou a tirar satisfação com o colega, gritando com ele, pondo o dedo em seu rosto e dizendo para ele não pegar mais o caderno dele, senão teria problema. Ao ver essa cena, é dito pela pesquisadora que Téo deve ter confundido o caderno dele com o seu próprio e, por isso, deve ter posto na mochila, pois os cadernos dados pela prefeitura são iguais. Ao ouvir isso, Amanda disse: “Não foi isso não, pró. Ele pegou porque ele gosta de pegar as coisas dos outros mesmo. E meu lápis sumiu, deve ter sido ele também.” Pouco depois, a menina coloca seu emborrachado (material entregue pela professora de artes para a

atividade) na mesa de Téo e chama a professora para dizer que foi Téo que pegou. Na mesma ocasião ela diz: “E eu não vou fazer a atividade não porque ele pegou meu lápis também e eu estou sem lápis”.

Outra vez, em um diálogo com a pesquisadora, Amanda disse que no ano posterior (2015) ela não iria querer mais estudar naquela escola. Quando perguntado o motivo, ela respondeu: “Aqui tem muita confusão e ainda tem que estudar com um doido desse (dirigindo o olhar para Téo). Não sei como as pessoas aguentam estudar com ele. Deus é mais! Não quero ficar aqui no 4º ano não.” Téo, nesse momento, aproximou-se da colega, e ela afastou-se dele. O ato de Amanda em se afastar de Téo já tinha acontecido outra vez durante as observações e, assim como na ocasião relatada acima, a menina afasta-se com uma feição assustada, como se estivesse diante de alguma situação de perigo.

Além dos casos envolvendo Téo, apresentados anteriormente, outros momentos em que os alunos são porta-vozes de discriminação também aconteceram envolvendo Vanderlei e alguns colegas da turma. Vanderlei tinha diagnóstico de microcefalia e, como uma das características da deficiência, ele tinha uma mão e parte do braço atrofiados. Em uma tarde de observação, durante uma aula de artes, um grupo de alunos estava conversando com Vanderlei: Wallace, Willian, Vitor e Amanda. Nesse momento, Wallace começou a brincar de bater com Vanderlei e chamá-lo de *catota*, fazendo referência ao braço deficiente dele, e todo o grupo riu. Vanderlei mostrou-se chateado com o apelido que o colega havia lhe dado e disse, em sentido de reafirmação, que fazia aula de boxe. Ao ouvi-lo dizer isso, todo o grupo riu novamente e começou a perguntar: “Como é que você faz boxe com essa mãozinha?”, “É boxe de uma mão só, é?”. Após essas perguntas e muitas gargalhadas, Willian diz que quer ver se Vanderlei é bom mesmo no boxe e começa a lutar com o colega e termina derrubando-o no chão. O grupo riu novamente de Vanderlei e ele levantou e sentou na sua cadeira. Nesse momento, o sino bateu avisando que era hora do recreio e todos saíram da sala.

No mesmo dia do relato anterior, durante a aula da professora Rosana, os alunos estavam resolvendo atividade de matemática, uns de soma e subtração e outros de multiplicação e divisão. Vanderlei começou a colorir sua atividade, assim como fazia com todas as outras. Quando Amanda viu o colega fazendo isso, disse: “Hã Hã! Vanderlei não sabe nem somar, só faz pintar o dever”. Ao ouvir a colega dizer isso, Vanderlei retrucou: “Sei sim, minha filha”. Amanda riu do colega e

começou a perguntar: “Então me diga quanto é  $2+2$ ”; Vanderlei errou e a menina continuou: “E  $3+3$ , quanto é?”. Ele errou novamente e Amanda concluiu: “Está vendo que você não sabe?”. Vanderlei calou-se.

Em uma conversa entre Amanda, Vanderlei, Iverson e Armando, no penúltimo dia de aula, Vanderlei contou ao grupo que uma vez quase se afogava na Praia do Flamengo e que só conseguiu se salvar porque já havia feito natação. Ao terminar de contar o caso, o grupo de colegas riu bastante, questionando Vanderlei a respeito de como ele conseguiu nadar com o braço deficiente. Amanda foi quem primeiro fez a pergunta: “Como é que você nada com essa mão? Vanderlei deve nadar assim, olhe gente” e começou a imitar como seria o colega nadando: ela flexionou um dos braços, deixando o punho caído e fez como se estivesse nadando com um só braço, arrastando o outro. Os colegas riram. Logo após a imitação, Amanda perguntou: “Você consegue amarrar o sapato sozinho com essa mão assim?”. Vanderlei ouviu, mas não respondeu. Ela insistiu na pergunta: “Você não calça seu tênis sozinho não, né?”. Ao ver o grupo rir com as perguntas de Amanda, Vanderlei, mostrando-se bastante chateado disse ao grupo de colegas: “Eu não sou bicho não, mas eu sou especial, se vocês não sabem”. Nesse momento, o grupo calou e dispersou.

Durante um dos recreios, a professora Rosana contou que às vezes a relação entre os “alunos especiais” e os demais colegas da turma é difícil: “Eles ficam abusando os meninos. Com Téo só não acontece mais porque eu fico em cima, fico atrás e brigo mandando respeitar”. Nessa mesma conversa, ela disse também que a escola não sabe lidar com os “meninos especiais” e que tudo fazia uma tempestade em copo d’água:

E outra coisa, quando os meninos “normais” (a professora faz sinal de aspas com os dedos) fazem alguma coisa, brigam com outros colegas, não tem nada demais. Mas quando são os especiais, principalmente Nicolas (aluno de outra turma), que bate em alguém, fazem um estardalhaço.

As situações de demonstração de preconceito e discriminação dos quais os alunos foram porta-vozes nos levam à reflexão de que eles podem estar refugando aquilo que eles têm medo de parecer, de ser semelhantes. Existem pessoas deficientes em sala de aula, os quais carregam estigma do “não saber”, estigma da “anormalidade”. Sendo assim, os alunos, temendo carregar esses mesmos estigmas, apontam em seus colegas os supostos defeitos que a deficiência lhes traz, apontam quais são as características que lhes distinguem.

A partir desse viés de análise, Angelucci (2009) afirma que nós desqualificamos as pessoas que carregam as características que ressentimos ser possíveis de existir em nós mesmos. Sendo assim, condenam-se tais atributos ao rebaixamento moral e social, atribuindo valor negativo à deficiência, por exemplo, como forma de cumprir uma importante função de assegurar àquele que julga um tempo maior distante daquilo que pode fazer parte de sua própria constituição.

Pode, dessa forma, confortar-se com uma imagem de si que, se não adere perfeitamente ao ideal de humano, ao menos está mais próxima disso do que está a imagem do deficiente, do louco, do sindrômico. Um legítimo jogo do “antes ele [subjugado] do que eu” [...]. (ANGELUCCI, 2009, p.27).

Aqui também é importante ressaltar que a relação entre os alunos com deficiência e os demais colegas da turma mostrou-se contraditória em alguns momentos. A vida diária da sala de aula não era composta apenas por momentos de discriminação, havia cuidado nessa relação também. Algumas vezes, em brigas entre Téo e alunos de outra sala ou até mesmo com algum colega do próprio 3º ano, alguns meninos da turma partiam em defesa dele, no intuito de protegê-lo, ainda que reforçando a proteção pela patologia. Um dos momentos que ilustram essa afirmação aconteceu no dia em que Ivison e Téo brigaram na hora do recreio. Téo entrou na sala chorando e com bastante raiva do colega, a professora Rosana reclamou com Ivison e falou que ele não tinha nada que bater e nem procurar confusão com Téo. Ao saber do ocorrido, Willian interrompeu a fala da professora e disse para Ivison: “Você bateu em Téo, foi? Você não tem nada que bater nele, rapaz! O menino é doente”.

Embora pautada pela marca da deficiência, a cena descrita pode ser entendida como proteção ao colega, pois havia a ideia de que ele estaria em desvantagem frente a outro menino, não tendo a mesma condição de defesa que outra pessoa teria, o que não se configuraria como uma briga justa.

Durante a entrevista, quando perguntado como é a relação entre os alunos com deficiência e os demais colegas da turma, Rosana responde que é boa e respeitosa.

Foi uma aceitação boa. E o que eu gosto é que, assim, eles se comportam. De vez em quando saem na mão, tem umas brigas bacanas. Porque eu acho isso muito normal, não tratar como coitadinho, como doentinho, abestalhado. O abestalhado cai na porrada também (risos). Eu acho isso um barato! Porque a gente tende a proteger, né? E eles também se

acham [...] Imuniza tudo. Como Marianinha outro dia “tomou um pauzinho” aqui e falou para a mãe, a mãe veio e “não sei o que”. Mas ela estava abusando! Ela chamou aquele Marcelo (aluno de outra turma) de veado, aí Marcelo veio e chamou ela de mãozinha e aí começou. Marcelo veio, chamou ela de mãozinha, ela se sentiu ofendida “pê pê pê pa pa pa”. Eu reclamei com ela, reclamei com ele, mas eu acho isso bom para todos eles, porque o mundo é assim, né? Você faz sua arte e você vai ter também sua [...] né? Aí eu não sei também o que ela fez, empurrou alguém, o menino empurrou ela, ela caiu aqui na aula de artes. E ela veio “ah, professora [...]” eu disse “não quero nem saber. Você procurou sua confusão, você que se resolve.” Aí depois eu reclamei por detrás, né? Claro. Chamei Moisés e dei uma reclamada. Mas, tem que saber que... eles têm que aprender a se resolver. Mas acho isso muito bom, muito bom. Não vejo retaliação, Téo também sabe bater, às vezes os meninos querem dar em Téo também. Brincam, se abraçam, às vezes os meninos protegem, muito. Porque eles protegem também, né? Quando veem que alguém está procurando alguma coisa, fala “não, perai, tal”. Eu acho que aceitam muito bem, muito bem. A aceitação foi boa. Achei até eles muito maduros. Muito maduros.

É importante ressaltar aqui que não se está dizendo que a briga entre colegas na escola é algo positivo, mas se deseja chamar atenção que quando a briga ocorre por desavenças que saem do território da deficiência em si (diferente de outras situações em que a deficiência é o motivo de humilhações retaliações), o ato de brigar pode significar tratar colegas com deficiência de igual para igual, desprendendo-se da marca da diferença enquanto passível de compaixão. Nesse contexto, deixar que os colegas com deficiência façam e falem toda e qualquer coisa pelo simples fato de serem deficientes (comportamento geralmente inaceitável na escola) não significa respeitá-los, mas demonstra sentimentos de pena e piedade, construídos social e historicamente, os quais se aproximam mais do papel de segregação do que de compreensão e inclusão. Portanto, a briga nessa circunstância aproxima-se mais do “fazer parte” do grupo, sendo tratado como qualquer outro, distanciando-se da marca da “anormalidade”.

A respeito das questões que se aproximam mais do território pedagógico, em algumas conversas informais, Rosana expressou que nem a Escola e nem a Secretaria de Educação davam condições efetivas para ela realizar um bom trabalho com os alunos com deficiência intelectual. Segundo a professora, a escola lidava com esses alunos como se eles fossem de responsabilidade exclusiva dela; a começar pelo fato de que só ela tinha quatro alunos com deficiência em sala. Além dessa questão, Rosana diz que tudo que esses alunos fazem, as pessoas procuram por ela para resolver, como se direção, professoras de outras disciplinas como Artes e Educação Física, não fossem também responsáveis por eles tanto quanto ela.

Em relação à Secretaria de Educação, a professora relata, durante uma conversa informal no mês de agosto, que pediu uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para acompanhar os alunos com deficiência nas atividades escolares, mas que eles disseram que só mandariam mediante ofício elaborado pela escola. Porém, naquele período, a diretora estava de férias, o que dificultou o andamento do pedido. Até o final do ano, com a diretora de volta ao trabalho há meses, a Secretaria não havia mandado esse profissional para a escola.

A professora contou que durante esse mesmo diálogo com um representante da Secretaria de Educação, ele disse que mandaria uma pessoa na escola para avaliar a necessidade de uma ADI e que, se fosse o caso, a Secretaria poderia viabilizar uma sala específica, com um profissional capacitado, para os alunos com deficiência. Embora naquele ano nem essa visita e nem essa sala tenha sido concretizada, é válido pensar que a referida turma poderia vir a se configurar como uma classe especial.

A classe especial implica na formação de uma turma composta por pessoas com deficiência auditiva, física, visual, mental e superdotação, a qual tem por objetivo o atendimento educacional especializado (MACHADO, 1994). Colocar os alunos com deficiência em uma sala específica, todos em um único local, vai de encontro aos pressupostos mais recentes de inclusão, o qual prima pelo convívio desses alunos com o ensino regular. Além disso, é preciso considerar que esse tipo de classe é capaz de polarizar os processos educacionais, produzindo efeitos discriminatórios, de segregação, na vida diária escolar (MACHADO, 1994).

Além do exposto, aqui vale a reflexão acerca de como pode acabar funcionando uma classe especial dentro da escola. De um local onde é realizado um atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência (o que já cabe reflexões, problematizações e críticas), esse tipo de classe pode funcionar como um lugar para onde vão todos os alunos que “não sabem nada”; todos que a partir da concepção da escola são diferentes, diferente no sentido de fugir da norma e não a partir da concepção de diversidade. Desse modo, a existência de uma classe especial na escola pode acabar reproduzindo a construção de um lugar para onde vão os alunos que enfrentam dificuldades no processo de escolarização, dificuldades essas que, como visto ao longo desse trabalho, são multideterminadas e têm, muitas vezes, suas origens em questões políticas.

A respeito da generalização das classes especiais, Machado (1994), a partir da pesquisa realizada com os alunos desse tipo de classe, afirma que:

Existem classes especiais com crianças portadoras de deficiências graves, outras que funcionam dividindo as crianças em fracas, médias e fortes, e outras, ainda, onde todos estão começando a se alfabetizar. A classe especial é um lugar onde cabe “repetente”, “bagunceiro”, “burro”, deficiência, delinquência, alienação. Afinal, não é um lugar para crianças “normais”. (MACHADO,1994, p.49)

Voltando às questões trazidas pela professora em relação a se sentir sozinha no processo de escolarização das crianças e adolescentes com deficiência, mesmo demonstrando estar sobrecarregada, Rosana afirmou que não reclama de tê-los em sua turma e nem reivindica nada que vá em direção a retirá-los desse espaço:

[...] Você vê que eu tenho aí todos os meus especiais, sem ajudante e tudo bem. Não é bem tudo bem, claro. Mas, não morro por causa disso. Nem grito, nem sapateio, nem esperneio, nem falo nada com ninguém. É o que tinha que vir para mim, entendeu? Eu encaro assim. Sempre encarei. E penso assim: ‘se fosse meu filho?’

No sentido do exposto, em entrevista, Rosana falou que se a direção e a secretaria da escola quisessem colocar todos os alunos com deficiência na turma dela novamente no ano seguinte, ela não se incomodaria de maneira nenhuma. Disse ela: “[...] E se quiserem deixar eles comigo o ano que vem não tem problema nenhum. Eu fico com eles de novo, com os especiais, tranquilamente. Com Téo, com Vanderlei, com Marianinha. Todos”.

Além do que já foi citado, Rosana demonstrava angústia em buscar, em diversos momentos, uma forma correta de lidar com os alunos chamados por ela de “especiais”. Dizia saber o quanto a inclusão era importante para eles, mas reclamava que ela é feita de modo a deixar o professor desamparado, “sem um norte de como trabalhar” (nas palavras dela). A professora diz que ela consegue perceber o quanto o convívio com os demais alunos, em uma classe regular, é importante para os alunos com deficiência, pois ela consegue ver importância na questão da socialização. Porém, do ponto de vista pedagógico, Rosana disse pensar que fazia pouco, pois não sabia o que e nem como trabalhar com esses alunos.

Em termos afetivos, eu gosto muito deles. Muito deles! Em termos pedagógicos, eu faço pouco. Porque eu conheço pouco. É... Eu não sei o que fazer. É porque também, assim, o meu entendimento nessa área é

pouco. Botaram eles na minha sala esse ano, eu nunca tive garotos especiais assim. Eu já tive meninos assim, com [...] paraplégico, mas com comprometimento cognitivo nenhum. Então ele vinha na cadeira de roda, aprontava, sacaneava o tempo todo e só ficava na cadeira de rodas. Então, estava tudo bem, né? Mas assim, em termos de comprometimento cognitivo não tinha nenhum. Então [...] Aí esse ano botaram todos eles juntos. E eu, o que iria fazer? A leitura que a gente tem na faculdade é um semestre de vez em quando que trabalhava inclusão, uma besteirinha, mas nada assim detalhado que diga o que a gente vai fazer, né? A gente pega um semestre.

Com base na afirmação anterior, a professora disse que não sabia como proceder com os alunos deficientes em sala de aula, pois, desde a formação inicial, falta orientação e preparo para lidar, sobretudo pedagogicamente, com eles, independente de qual diagnóstico tenham. A respeito do papel do diagnóstico para sua prática, Rosana afirmou:

Olhe, para mim, faz pouca diferença porque meu entendimento é pouco nessa área. Para mim, minha filha, tanto faz! (risos) Tanto faz saber se é Down, saber se é microcefalia... não acrescenta muita coisa, né? O que me dá diferença é Téo ser assim com a libido mais aflorada, querendo me pegar o tempo inteiro (risos) e Marianinha que está lendo. E Vanderlei que tem o mesmo diagnóstico de microcefalia que Marianinha e eles se comportarem de forma diferente, né? Estela, Marianinha e Vanderlei, eles têm o mesmo diagnóstico, que é o de microcefalia, e se comportam de forma diferenciada. Que a gente imagina assim: tem microcefalia, então eles seriam iguais. Não. Tem microcefalia, ou tem paralisia? Tem alguma coisa. Eu sei que o diagnóstico dos três é o mesmo e eles são diferentes assim de comportamento.

No sentido do exposto, Rosana sugere que seria de grande ajuda, que não só fossem promovidos cursos de formação que a auxiliassem nesse sentido, mas que também existisse a orientação de algum especialista da área:

Eu achava que a gente precisava ser mais preparado, ser mais orientado para estar com eles. Entendeu? O que é que eu vou fazer? Ou então algum especialista que dissesse: "Não. Faz isso, faz aquilo." Você entendeu? E na minha situação são pessoas diferentes, são necessidades diferentes. Por exemplo, com Marianinha tudo bem porque Marianinha ficou na beira do normal. Né? Ela tem as limitações, mas ela foi. Aos trancos e barrancos. Ela tenta copiar, ela tenta ir da forma que eu concebo. E os que não vão? Continuam sem ir?

Esse sentimento de não saber o que fazer não se restringe apenas à professora Rosana, abrange uma grande parcela de professores, uma vez que vem associado a uma ideia incorporada nas escolas de que o professor não está preparado para lidar com o heterogêneo, não tem formação suficiente para buscar estratégias pedagógicas diferentes para dar conta de escolarizar pessoas que saiam

da norma dominante estabelecida. Dessa forma, os profissionais da escola, supostamente, estão sempre necessitando de saberes, hipoteticamente, mais aprofundados do que os seus, os quais viriam de profissionais mais bem formados e capacitados, na condução de práticas que possam ajudá-los a exercer melhor seu trabalho.

No sentido do exposto, mesmo afirmando não saber como ensinar os alunos com deficiência, principalmente de como alfabetizá-los, a professora Rosana não demonstrava desistir diante dessa angústia citada. Ela tentava meios de fazê-los aprender, elaborava atividades próprias da Educação Infantil, como, por exemplo, cobrir pontos e pintar letras para Téo, Vanderlei e Estela, quando ela estava presente na sala. Sem entrar no mérito da atividade em si, é importante frisar aqui que Rosana fazia essas atividades na tentativa de lidar com o aprendizado desses alunos, de vê-los avançar nos conteúdos, trilhando o caminho desde o início (conhecer as letras, as cores, os números), a fim de que se tornasse possível embasá-los para que conseguissem iniciar o processo de alfabetização, fosse em sua turma ou na turma de outra professora nos anos posteriores.

Além do exposto, é preciso ressaltar também que foi no 3º ano que Mariana foi alfabetizada. Rosana disse, algumas vezes, com orgulho, ter sido ela a alfabetizar a menina; falou que Mariana precisava de alguém que chegasse perto dela para avançar no processo de leitura e escrita, uma vez que a relação dela com a professora do ano anterior não havia sido boa. Mesmo às vezes dizendo que Mariana conseguiu aprender a ler e escrever porque estava pronta, Rosana chegou a afirmar de forma direta: “Porque Mariana eu posso dizer que eu alfabetizei (batendo com a mão no peito)”.

Esse orgulho, aliado a um sentimento de “missão cumprida”, fazia-se claro quando Rosana mostrava as atividades feitas por Mariana. Ela mostrou, diversas vezes durante as observações, sempre sorrindo e orgulhosa, as palavras, as separações de sílabas, ditados, deduções da aluna em relação à escrita e pequenos textos produzidos por Mariana; sempre ressaltando o quanto a menina havia avançado nos conteúdos escolares. Em uma atividade realizada próximo ao final do ano letivo, Rosana, ao mostrar a lição resolvida por Mariana, afirmou: “Marianinha está alfabética. Vai tranquilamente para o 4º ano, Ariane. Para o 4º ano”.

Rosana, durante entrevista, ainda que se mostrasse bastante angustiada com o fato do processo de escolarização de Vanderlei e Téo não seguirem da forma

como ela gostaria, chegando a afirmar que não havia tido avanço, reconheceu evolução no processo de Vanderlei.

Rosana: Vanderlei, Teozinho... Tal. Eles continuam sem ir.

Ariane: Tá. E o que é "não ir"?

Rosana: Não houve avanço.

Ariane: Você acha que não houve avanço nenhum desde que eles entraram nessa sala?

Rosana: Desde que eles entraram nessa sala comigo.

Ariane: Vanderlei, quando entrou aqui, já fazia aquelas letras que ele faz?

Rosana: Não. Não. Ele sabe. Ele... na realidade assim: ele tem noção hoje que ele tem que copiar. Ele pegou procedimentos. Vamos... É um grande avanço. Tudo bem. Eu tenho certeza que ele adquiriu procedimentos, inclusive, assim, da questão da linha, da... direita para a esquerda, né? Isso aí nitidamente. Da... da diversidade de letras. Você vê que ele tenta diversificar o máximo. Percebo que ele tem essa questão da fixação da letra. Já é uma questão dele, que a gente está ali "pegue isso, pegue aquilo" e que ele tem dificuldade de fixar. Mas acho que se eu tivesse um repertório maior de coisas, ele talvez avançasse mais.

No sentido de todo o exposto, é preciso frisar, mais uma vez, que se a professora busca meios para escolarizar os alunos com deficiência, procurando alternativas possíveis que respeitem os diferentes momentos que cada um se encontra nos conteúdos escolares, é porque há aposta na escolarização deles. A professora, mesmo mostrando-se insegura e angustiada através de algumas falas, acreditando saber pouco sobre como ensinar pessoas com deficiência intelectual, demonstra ver potência em seu trabalho e não desiste dele, permanecendo no processo de busca. Com isso, Rosana também demonstra acreditar na capacidade dos alunos com deficiência em aprender os conteúdos escolares.

Desse modo, através do seu trabalho, da sua busca por métodos possíveis de escolarizar esses alunos, Rosana cria rupturas no discurso sobre o suposto desconhecimento que parecia assombrá-la e resgata o seu próprio saber sobre o processo de ensino, ajudando a romper com a ideia pré-concebida de deficiência e imprimindo potência ao processo de escolarização dessas crianças e adolescentes.

A necessidade em buscar saberes e profissionais especializados, supostamente mais capazes de lidar com as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização e apontar caminhos mais bem direcionados para o ensino, não é algo exclusivo à escolarização de pessoas com deficiência, mas se expande a todas as demais.

A medicalização traz em seu bojo a tentativa de predominância de um saber especializado que é pretensamente capaz de lidar melhor com os assuntos e

problemáticas escolares do que os profissionais da escola. Esse território, muitas vezes, é invadido por esses saberes, os quais, constantemente tentam retirar do professor e da escola o seu saber fundamental: ensinar.

Essas ideias comumente têm tornado-se verdades cristalizadas dentro da escola e, desse modo, pouco têm sido problematizadas. Um dos efeitos da cristalização de tais concepções é a criação de um sentimento de “não posso fazer nada a respeito, pois não é da minha alçada”, tanto no que se refere a alunos com deficiência como aos que enfrentam dificuldades no processo de escolarização e são medicalizados. Desse modo, é produzida no professor a desconsideração a respeito do seu próprio saber sobre o aluno, o que tende a paralisar o seu trabalho.

Resistir a isso, das formas que lhe são possíveis, tem sido um dos desafios dos professores durante sua prática, estejam eles conscientes ou não de suas atitudes enquanto atos de resistência. É vista reprodução de discursos cristalizados, descrença na escolarização de alguns alunos e práticas paralisadas nas escolas. Mas também se vê rupturas desse processo e aposta na escolarização, através de práticas que vão em direção a respeitar a diversidade presente na sala de aula, elaborando estratégias pedagógicas que possam fazer com que os alunos avancem nos conteúdos escolares, e construir caminhos possíveis para que o objetivo de ensinar, constitutivo à função da escola, possa ser cumprido.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado objetivou compreender como os discursos medicalizantes ecoam dentro da escola pública soteropolitana, a partir do convívio com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. A ideia do eco veio no sentido de tentar entender as diversas formas possíveis de apresentação da medicalização nesse território, tanto no que tange às reproduções como no que se refere às resistências e negações.

Para que fosse possível compreender os ecos da medicalização na escola, foi adotado como método a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico a fim de possibilitar a convivência mais próxima com a escola e seus atores, no sentido de compreender de forma mais aprofundada a realidade complexa da escola e os processos que constituem a vida diária escolar.

Ao entrar em contato com o campo, foi possível perceber que os discursos medicalizantes na escola, em geral, não se direcionam ao sentido de patologização; de supor patologias biológicas e orgânicas para justificar dificuldades de escolarização enfrentadas pelos alunos. Mas as explicações diante do fracasso escolar reproduziam o discurso hegemônico que se refere à meritocracia e à individualização, caminhando na direção de justificar os problemas como sendo resultado da falta de esforço pessoal do aluno, falta de estrutura familiar adequada e falta de competência dos professores para executar o seu trabalho de ensinar.

A turma do 3º ano na qual a pesquisa foi realizada era bastante diversa e comportava alunos com faixa etária entre oito e 20 anos. A diversidade não estava apenas no quesito idade, mas também nos diferentes momentos de aprendizagem dos conteúdos escolares nos quais os alunos se encontravam. Além do exposto, também fazia parte da diversidade da turma a presença de alguns alunos com deficiência. Conviver com uma turma tão diversa e realizar a pesquisa nesse espaço proporcionou o contato tanto com reproduções de preconceito e estigma como com as pequenas resistências diárias elaboradas, sobretudo pela professora, para lidar com as diferenças e seguir na tentativa constante de realizar o seu trabalho de ensinar a todos.

Baseado no exposto, ainda que com a maioria dos discursos conduzidos pela ideia da falta e não da potência, as pequenas resistências e contradições a esses discursos que paralisam a busca por mudanças e transformações eram constantes. A professora Rosana, como já dito anteriormente, buscava estratégias para lidar com as dificuldades escolares e políticas enfrentadas diante de uma sala tão diversa, como adoção de livros didáticos referentes a séries diferentes para os alunos que ainda não estavam alfabetizados e material lúdico produzido por ela, como jogo da memória com figuras que vinham no fundo da caixa da gelatina.

Como ponto de partida para entender a reprodução de alguns discursos que fazem menção ao esforço pessoal, tanto de alunos como de professores, ressalta-se o papel relevante das políticas educacionais, sobretudo no que tange à política do ciclo por aprendizagem. Tal política traz no seu bojo representações estereotipadas de alunos e professores e nos seus escritos oficiais isentam-se de responsabilidade para o caso dos resultados não serem satisfatórios, depositando na conta de professores e alunos a responsabilidade para fazer com que a implementação da política funcione e haja avanço na escolarização das crianças. A forma hierárquica de fazer política, a qual não ouve os educadores para sua elaboração e nega seus saberes, bem como a maneira como ela tem sido compreendida e implementada na escola, tem servido para reatestar a culpabilização de alunos e professores diante do fracasso escolar. Nesse sentido, ela tem papel fundamental na manutenção de justificativas individualizantes, que se baseiam no esforço e capacidade pessoal, possibilitando que se insiram aí os ecos dos discursos medicalizantes.

Tais ecos também tomaram forma na concepção verbalizada pela professora a respeito das classes pobres e das comunidades, compreendendo-as como complicadores no desenvolvimento da aprendizagem e das relações dos alunos de sua turma. A análise crítica desses discursos, que perpassam pela ideia de carência cultural, torna-se importante no sentido de perceber como os mesmos se fazem presentes na escola nos dias atuais, mesmo depois das críticas apresentadas por Maria Helena Souza Patto nos anos 1980. A professora reproduz o discurso que olha para as famílias pobres como faltantes no que tange à estrutura emocional e familiar adequada, moral, educação e bons costumes. Além do exposto, fez-se importante também entender que está em voga, na escola, a relação direta entre adolescentes pobres e atos infracionais, sendo essa mais uma justificativa que tenta dar conta de explicar as dificuldades de escolarização.

Em relação aos ecos da medicalização fundamentados no esforço pessoal, a aproximação com a história de dois alunos foi de fundamental importância para a composição desta dissertação. Poder aproximar o olhar e aprofundar as análises a respeito do processo de escolarização desses alunos proporciona a possibilidade de romper com interpretações ligeiras e superficiais que acusam as crianças e adolescentes de não ter interesse pelos estudos, deixando de fora os condicionantes políticos que subsidiam a existência de casos como o de Iverson e Fabiano.

Para além do viés dos casos de medicalização de crianças e adolescentes, a presente pesquisa fez saltar aos olhos a presença constante de discursos que vão em direção a medicalizar professores. Desconsiderando a falta de estrutura e de condições minimamente favoráveis para a realização do trabalho educacional, professores são responsabilizados pelos problemas enfrentados pela educação pública. Dessa forma, diante de sofrimento, angústia e adoecimento causados pelas condições de trabalho, os professores são conduzidos a interpretar essas questões como sendo problemas individuais e buscar soluções no campo pessoal para sanar sentimentos produzidos na ordem do político e social, portanto do coletivo, o que é a expressão fundamental da medicalização.

Devido às apresentações dos discursos medicalizantes na escola e também por respeito ao campo, busca-se pensar sobre qual o papel fundamental da escola e de que forma as discussões de inclusão entram nesse processo. Abrir uma seção para discutir esses temas foi uma demanda nascida do campo, pois elas, com destaque para a inclusão, estavam presentes de forma direta ou indireta nos mais diversos diálogos e acontecimentos da sala de aula, conduzindo as relações entre os próprios alunos e entre eles e a professora da turma.

O fato de a pesquisa ter sido realizada na sala do 3º ano, etapa escolar na qual é permitida a retenção dos alunos que não alcançaram êxito nos conteúdos escolares, fez toda a diferença nesta dissertação. Os efeitos de uma política educacional voltada para a melhoria de estatísticas e não da qualidade do ensino e da escola oferecidos, como é o caso da política de ciclo de aprendizagem, são percebidos quando se depara com a quantidade de alunos apresentando distorção série/idade e dificuldades no processo de alfabetização.

Por estar pesquisando no contexto citado, os discursos medicalizantes apareceram, em sua maioria, de modo a culpabilizar os alunos individualmente por se encontrarem com tamanha dificuldade. Por parte da professora, poucas foram as

críticas voltadas aos impactos das políticas educacionais; muitos foram os momentos em que cobrou a responsabilidade dos professores, fosse de si mesma ou dos colegas que a antecederam; muitas foram as ocasiões em que os alunos foram responsabilizados pelas dificuldades, sob a argumentação de que não se interessam ou imprimem esforço próprio sobre os estudos; por último, a falta de educação e estrutura familiar e a condição de pobreza enfrentada por eles apareciam com causa do fracasso escolar, supostamente comprometendo o bom aprendizado das crianças e adolescentes na escola. Por parte dos alunos, chamou atenção a forma por vezes truculenta com que tratavam aqueles colegas que supostamente teriam problemas individuais de aprendizagem e comportamento.

A partir de todo o exposto, pode-se afirmar que os discursos medicalizantes estão fazendo eco dentro da escola e conduzindo concepções e práticas nesse território; não no sentido de chamar de doença ou procurar por uma neurologia que explique as dificuldades, mas na direção de culpabilizar alunos (com extensão aos seus familiares) e professores individualmente pelas dificuldades enfrentadas, reduzindo fenômenos complexos e multideterminados, como é o caso da educação pública na cidade do Salvador, a problemas de cunho individual.

Na contramão desses discursos, foram encontradas formas de resistência, ainda que sem consciência política, ao caráter estagnante que a medicalização traz em seu bojo. Mais do que conhecer e entender o processo hegemônico de reprodução de discursos que medicalizam as ideias e práticas escolares, essa dissertação visa a contribuir para o fortalecimento dessas práticas de resistência, sinalizando as contradições presentes nos discursos dos atores escolares.

Sendo assim, compreendendo a pesquisa como ato político implicado em uma visão de mundo, pretende-se transformar esse escrito em estratégia de reflexão, para que se possa caminhar na direção de pôr potência nas formas de compreender e de fazer educação, que possibilitam mudar, romper com as concepções e formas cristalizadas de pensar e atuar construídas historicamente na vida diária escolar, em uma defesa contundente da escola pública e no poder transformador que ela carrega.

## REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO et al. **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, Direitos Humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.
- ALMEIDA, M.R.; NEVES, M.Y.; SANTOS, F.A. Implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 2, 2013. p. 241-257. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/77834/81812>>. Acesso em: 11 jan. 2015.
- ALVES, A.J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77, 1991.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ANGELUCCI, C.B. **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo**. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O educador e o forasteiro: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ANTUNES, D.C. e ZUIN, A.A.S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, 2008. p. 33-42. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- ARAÚJO, T.M.; CARVALHO, F.M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 abr. 2015.
- BARROS, C.C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.
- BRUM, E. O doping dos pobres. In: \_\_\_\_\_. **A menina quebrada e outras colunas de Eliane Brum**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.
- CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. In: PATTO, M.H.S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 193-224.

CALDAS, R.F.L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.7, n.1, 2005. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1024/741>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CALIXTO, T. Pesquisa aponta que depressão é maior causa de afastamento de professores. **A Tribuna**, São Paulo, set. 2012. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/pesquisa-aponta-que-depressao-e-maior-causa-de-afastamento-de-professores/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

CARDOSO, F.P. et al. Prevalência de dor musculoesquelética em professores. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 12, n. 4, dec. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2009000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2009000400010)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

CRUZ, S.H.V. Representação de Escola e Trajetória escolar. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. p. 91-111. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

DELORS, J. et al. **Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIAS, P.M. **Condições do ambiente de trabalho do professor: avaliação em uma escola municipal de Salvador-BA**. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Faculdade de Medicina da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.sat.ufba.br/site/db/dissertacoes/872009120742.pdf>>. Acesso em: 06 abril 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

FREIRE, Angela. **Contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/referencial%20teorico%20-%20Em%C3%ADlia%20Ferreiro.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GOULD, S.J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

IRIART, C.; IGLESIAS-RIOS, L. La (re)creación del consumidor de salud y la biomedicalización de la infancia. In: MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L.; RIBEIRO, M. C. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 21-40.

LUBISCO, N.M.L.; VIEIRA, S.C. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACEDO, C.S.; SOUZA, C.L.; THOMÉ, C. Readaptação de professores por disфонia na rede municipal de ensino de Salvador. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 32, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/1386/1022>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

MACHADO, A.M. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

\_\_\_\_\_. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.) **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

\_\_\_\_\_. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In: MACHADO et al. **Psicologia e Direitos Humanos**: Educação inclusiva, Direitos Humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 71-97.

\_\_\_\_\_. Esperança e desencanto. In: PATTO, M.H.S. (Org.). **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a. p. 203-213.

\_\_\_\_\_. A privatização da responsabilidade pública. In: PATTO, M.H.S. (Org.). **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b. p. 215-223.

MACHADO et al. Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia e Direitos Humanos**: Educação inclusiva, Direitos Humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 125-155.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, A.A.S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MOYSÉS, M.A.A. **A Institucionalização Invisível**: Crianças que não – aprendem – na – escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 71-110

\_\_\_\_\_. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L.; RIBEIRO, M. C. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 41-64.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização do fluxo escolar**. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

\_\_\_\_\_. A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, 1992. p. 107-121. Disponível em: <[http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/a\\_familia\\_pobre\\_e\\_a\\_escola\\_publica.pdf](http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/a_familia_pobre_e_a_escola_publica.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Para uma crítica da razão psicométrica. In: PATTO, M.H.S. **Mutações do Cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000. p. 157-186.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

\_\_\_\_\_. Sob o signo do descaso. In: PATTO, M.H.S. (Org.). **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010c. p. 181-192.

PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR. **Implantação do ensino fundamental de nove anos: perguntas e respostas**. Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-cenap/publicacoes/caderno%20de%20perguntas%20e%20respostas%20sobre%20a%20implantacao%20do%20ensino%20fundamental%20de%209%20anos.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal**. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Indicadores educacionais: Escola Municipal M. L. - CRE Itapuã, 2013**. Disponível em: <<http://painel.educacao.salvador.ba.gov.br/arquivospdf/fundamental/ESCOLA%20MUNICIPAL%20MANUEL%20LISBOA.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diário de Classe para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamental-l/diario-classe/1%C2%BAc%201%C2%AA%20parte.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

PRIETO, R.G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação inclusiva: Direitos Humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 99-105.

PROVENZANO, L.C.F.A.; SAMPAIO, T.M.M. Prevalência de disfonia em professores do ensino público estadual afastados de sala de aula. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 1, jan/fev. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462010000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000100013)>. Acesso em: 05 abr. 2015.

RIBEIRO, S.A. **A Educação e a inserção do Brasil na modernidade**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1992. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/a-educacao-e-a-insercao-do-brasil-na-modernidade>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos seus alunos. In: PATTO, M.H.S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989. p. 258-295.

ROUSSELET, F. Estresse, depressão e ansiedade: os inimigos do professor da rede pública de SP. **Spresso SP**. São Paulo, set. 2012. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/estresse-depressao-e-ansiedade-os-inimigos-do-professor-da-rede-publica-de-sp/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

SANTOS, A.A.C. **Cadernos escolares na primeira série do Ensino Fundamental: funções e significados**. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do Ensino Fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica**. 2008. 313 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SARAIVA, L.F.O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In: SOUZA, B.P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 59-77.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, E.B.F. et al. Transtornos mentais e comportamentais: perfil dos afastamentos de servidores públicos estaduais em Alagoas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 21, n. 3. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <[http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?pid=S1679-49742012000300016&script=sci\\_arttext](http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?pid=S1679-49742012000300016&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

SOUZA, D.T.R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: Oliveira, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (Org.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 249-268.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, D.T.R.; SARTI, F.M. (Org.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 71-94.

SOUZA, M.P.R. de. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas e Educação: Desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L.S.; ANGELUCCI, C.B. (Org.). **Políticas Públicas em Educação: Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 229-243.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (Org.) **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

TEMPLE, G.C. **Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIÉGAS, L.S.; SOUZA, M.P.R. Os percursos escolares de cinco alunos de uma classe de aceleração I: trajetórias de percalços. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2034t.PDF>> Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. 2002. 251 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: escola, discurso oficial e vida diária escolar**. 2007. 395 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. **Revista Diálogos possíveis**, Salvador, jan/jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Regime de Progressão Continuada em Foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In: VIÉGAS, L.S.; ANGELUCCI, C.B. (Org.). **Políticas Públicas em Educação: Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.147-186.

## APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA ENTREGUE À ESCOLA



### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Você esta sendo convidado a participar voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado “Medicalização da Educação: Discursos que ecoam na vida diária escolar”. Trata-se de uma atividade pertencente ao curso de Pós-Graduação em Educação, no nível de mestrado.

Esta pesquisa está sendo realizada pela estudante do Mestrado em Educação Ariane Rocha Felício de Oliveira, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lygia de Sousa Viégas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA).

O objetivo principal do estudo é compreender como os discursos medicalizantes estão presentes na vida diária escolar.

A coleta de dados será realizada por meio de observação direta de situações cotidianas ocorridas no ambiente escolar. Realizaremos, ainda, análise de documentos, formação de grupo de alunos e entrevista com os participantes. A análise dos dados coletados ocorrerá a partir da reunião de todo o material acumulado, sua leitura e interpretação.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir para a reflexão de alunos, professores, pais e os demais componentes que integram a escola pesquisada e os demais cenários educacionais. A expectativa é que a presente pesquisa colabore com o debate científico sobre o tema de modo articulado e que tenha repercussões nas experiências vividas nos territórios escolares.

Desde já, agradecemos pela sua participação e colaboração.

Atenciosamente,

Ariane Rocha Felício de Oliveira  
(pesquisadora)

Lygia de Sousa Viégas  
(orientadora)

## APÊNDICE B - TERMO DE SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



À Escola (Nome da instituição)

A/C. (Nome do diretor (a))

Diretora

Solicitação de anuência para realização de pesquisa de campo

Vimos por meio deste, solicitar desta respeitada Instituição a anuência para realizar a pesquisa de campo da pesquisa intitulada por: “Medicalização da Educação: Discursos que ecoam na vida diária escolar”.

A pesquisa será realizada pela estudante do Mestrado em Educação Ariane Rocha Felício de Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). Tem por objetivo compreender se e como o discurso medicalizante está presente na vida diária escolar.

A pesquisa de campo será realizada a partir do início do ano letivo de 2014, através de observação direta de situações próprias do espaço escolar, entrevistas com educadores, alunos e seus familiares, formação de grupo de alunos e também análise de documentos que possam informar sobre a Instituição e sobre o histórico escolar do aluno. A análise (leitura e interpretação) ocorrerá a partir da reunião de todo o material coletado.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir para a reflexão de alunos, educadores, pais e propositores de políticas educacionais a respeito da temática da medicalização no território educacional. Além disso, a expectativa é que a presente pesquisa colabore com o debate científico sobre o tema de modo articulado às experiências vividas nos territórios escolares.

Por fim, faz-se importante ressaltar que a pesquisa respeitará e seguirá todas as orientações éticas delimitadas pela Resolução 466/2012, no que diz respeito às pesquisas com seres humanos nas Ciências Humanas. Por fim, à instituição será retornado todo o resultado alcançado com o trabalho realizado.

Desde já, agradecemos pela atenção e colaboração.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Atenciosamente,

---

Ariane Rocha Felício de Oliveira  
(pesquisadora)

---

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas  
(orientadora)

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa “Medicalização da Educação: Discursos que ecoam na vida diária escolar”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ariane Rocha Felício de Oliveira, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lygia de Sousa Viégas.

A pesquisa tem por objetivo geral compreender como os discursos medicalizantes estão presentes na vida diária escolar.

O trabalho de campo envolverá observações da vida diária escolar, formação de grupo de alunos e entrevistas com os participantes da pesquisa. A análise do material será realizada qualitativamente, a partir da reunião de todo o material acumulado, sua leitura e interpretação.

O (a) Sr (a) não terá **nenhuma** despesa e também **não** receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é **voluntária**.

Consideramos que, com sua colaboração, o Sr. (a) estará contribuindo para a reflexão sobre o debate em torno da medicalização e seus impactos na vida diária escolar. Para protegê-lo do possível risco de identificarem como suas as declarações feitas à pesquisa, sua identidade (nome e outros dados passíveis de identificação) **não** será divulgada, sendo guardada em completo **sigilo**, tanto nos relatórios quanto nas possíveis publicações.

Vale ressaltar que o Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em **qualquer** fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem **nenhum** prejuízo à sua pessoa.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Departamento I, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7219.

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa “Medicalização da Educação: Discursos que ecoam na vida diária escolar”, realizada pela pesquisadora Ariane Rocha Felício de Oliveira, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lygia de Sousa Viégas. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa e das estratégias que visam a garantir minha integridade, evitando riscos em minha participação. Declaro, enfim, que estou ciente de que **não** terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que **poderei** retirar esse consentimento em **qualquer** fase da pesquisa, caso deseje.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

## APÊNDICE D - RELATO AMPLIADO REFERENTE A UMA DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES

Data: 19/12/2014

Cheguei na escola no horário de sempre, encontrei alguns alunos do lado de fora da sala, pois a professora ainda iria arrumar a sala para a festa de confraternização de final de ano. Como combinado no dia anterior, levei um lanche para complementar nossa mesa da festa.

Eu tinha entendido que a confraternização de final de ano seria com todos os alunos e professores da escola juntos. Mas, ao chegar lá, vi que cada sala montava sua própria festa, sendo a confraternização apenas entre os alunos da turma e a professora. No caso do 3º ano B, todos eles e eu. As professoras de Artes e Educação Física ficavam volantes em todas as salas.

Quando cheguei na sala do 3º ano, fui recebida com animação pelo grupo de alunos que lá estava, principalmente por Vanderlei, Monalisa e Davi. Eles se mostraram surpresos com a minha chegada, acredito que eles acharam que eu não iria para a festa, mesmo eu tendo dito no dia anterior que eu iria.

A: Acharam que eu não vinha não, foi?

M: Não, pró. É que eu não lembrava que tu tinhas dito ontem que viria.

V: É que você já veio ontem, Ariane. Aí não sabia que você vinha de novo, né?

A: Eu vim para curtir a festa com vocês e me despedir, né? Como eu disse ontem, hoje é meu último dia aqui com vocês. Só volto agora ano que vem para conversar com a professora, a diretora.

D: E você não vai estar com a gente ano que vem não, é? Vai ficar com a pró Rosana de novo?

A: Não. Ano que vem não estarei aqui na escola porque vou estar escrevendo meu trabalho, a dissertação de mestrado, da pesquisa que expliquei para vocês, lembra?

D: Aaaaah... Achei que você fosse continuar aqui na escola.

A: Não vou continuar, mas posso vir aqui ver vocês de vez em quando, não posso?

D: Pode (com um sorriso no rosto).

Depois que eu falei com alguns alunos da turma e deixei minhas coisas em uma das cadeiras da sala, fui ajudar a professora a arrumar a mesa para a festa. A professora tinha levado uma toalha quadriculada vermelha com renda na ponta em homenagem ao natal, que combinava com o enfeite de sinos dourados típicos de festa natalina que já estava preso na parede desde o começo do mês de dezembro.

Eu e Rosana encostamos a mesa da professora na parede e forramos com a toalha levada por ela. A professora colocou os pãezinhos, pratos e copos plásticos que havia levado na mesa. Eu fiz o mesmo com os sequilhos que tinha levado. A medida que os alunos iam chegando, eu e a professora íamos colocando as comidas e refrigerantes trazidos por eles na mesa. Rosana sempre ia ajeitando os petiscos na mesa da forma que ficasse mais arrumado e bonito.

Enquanto arrumávamos a mesa, a professora de Educação Física chegou com o aparelho de som que alguns alunos da turma tinham pedido emprestado. Ela conectou o aparelho em uma caixa de som e colocou o *pen drive* que algum dos alunos, acho que Willian, tinha levado. O combinado foi que os alunos só ligariam o som quando a festa começasse de fato e não poderia ser muito alto para não atrapalhar a confraternização das outras turmas. Os alunos respeitaram esses combinados.

Ao mesmo tempo em que eu e a professora arrumávamos a mesa, Moisés, Tainá, Monalisa, Davi e Willian enchiam bolas de soprar, formava cachos com elas e criavam enfeites de papel metro, que a professora havia dado. Ao terminar de assoprar as bolas, Moisés e Vanderlei (que era o mais alto da turma) prenderam os cachos em três paredes. Ao terminar de colocar as bolas de soprar, foi a vez deles se organizarem para pendurar os enfeites criados por eles no teto e em uma das paredes da sala.

Depois da mesa arrumada, fui, juntamente com a professora, ajudar os alunos a arrumarem as cadeiras da sala. Rosana pediu que as cadeiras fossem afastadas para trás para que os alunos pudessem se movimentar na frente da sala perto do som, mas que permanecessem enfileiradas para facilitar a entrega do lanche de cada um. Assim nós fizemos.

Com todos os alunos já presentes, a professora deixou os meninos ligarem o som, mas pediu que eles permanecessem sentados até que nós entregássemos o lanche de cada um. Pensei que os alunos enquanto circulassem pela sala e dançassem pegariam o lanche desejado na mesa. Mas a professora disse que assim ficava sem organização e que era melhor dar o lanche de cada um no pratinho plástico e o refrigerante para que eles lanchassem para depois deixá-los livres para conversar, dançar, curtir a festa deles.

Ajudei a professora a fazer os pratinhos para os alunos com um de cada petisco que estava em cima da mesa. Enquanto Rosana cortava os panetones, eu

colocava os refrigerantes nos copos. Quando terminei de colocar os refrigerantes, fui pegando cada prato já servido de panetone e completando com outras comidas. A professora passou a fazer isso também assim que o panetone acabou. Como Rosana estava terminando de fazer os pratinhos, fui servindo os que já estavam prontos, juntamente com o refrigerante, para cada um dos alunos da turma, os quais estavam sentados nas cadeiras.

Enquanto comiam, os alunos conversavam sobre assuntos triviais entre si, riam e curtiam a confraternização deles, mas cada um em seu grupo de sempre. Eu fiquei conversando bastante com a professora, ela me contou diversas coisas sobre seu filho, sua vida e projetos pessoais. Em relação ao lanche, os meninos ficavam livres para repetir o refrigerante e qualquer comida da mesa caso quisessem. A professora perguntava a eles se eles queriam mais, sempre que via que algum deles terminou. Apenas poucos alunos quiseram repetir.

Percebi que Wallace não quis comer nada, não estava querendo conversar com ninguém, nem mesmo com Willian, permanecendo ou quieto em uma cadeira da sala ou fora da sala de aula. Em um dos momentos em que Wallace estava sentado na mesa, isolado do restante da turma, me aproximei do menino e perguntei o que estava acontecendo.

A: Você não vai comer?

W: Quero não.

A: O que você tem, aconteceu alguma coisa?

W: Nada não, pró.

Como o menino não demonstrou querer conversar, respeitei e deixei que ele ficasse no canto dele. Willian se aproximou de Wallace e pareceu perguntar o que ele tinha. O que ele falou pareceu ser “Qual foi, véi?”. Mas o colega não queria falar e acabou respondendo num tom ríspido: “Nada, véi, me deixe”. Willian fez uma feição de quem não tinha entendido o que havia acontecido, mas afastou-se do colega e voltou a lanchar.

Depois que lancharam, os alunos ficaram conversando, circulando pela sala e também pela escola. As músicas que tocavam eram todas no estilo musical *funk*, dos mais variados artistas. Quando a professora achava que a música era “ousada”, ela pedia para os meninos trocarem. A professora de Educação Física, ao entrar na sala para participar um pouco da confraternização dessa turma, falou para mim sorrindo: “Mas é impressionante como essas crianças só gostam desse tipo de

música. Eles só querem ouvir isso”. Eu sorri e falei que era a música do auge, não tinha jeito.

Com a música “Passinho do Romano” tocando, Téo levantou para dançar. Todos da turma pararam para vê-lo dançando. Eles riam, mas ao mesmo tempo incentivavam o colega a continuar dançando mesmo. Rosana riu também e falou “É isso mesmo, Téozinho! Jogue duro!”. Um rapaz, familiar de Téo que foi levá-lo à escola naquele dia, apareceu na porta e viu o adolescente dançando. Ele sorriu também e disse: “Está dançando aí, hein rapaz?”. Peguei o celular e tirei algumas fotos, tanto de Téo dançando quanto de outros alunos da turma. Téo pediu para ver as fotos, eu mostrei e ele sorriu. Tirei foto de vários outros alunos da turma também para ficar de recordação para mim. Os meninos posavam para foto sempre com os dedos sinalizando “legal” ou o símbolo de “paz e amor”. Sentirei falta da convivência mais próxima com eles.

Enquanto a maioria dos meninos estavam interagindo e cantando, Wallace permanecia com um semblante tenso, sem conseguir curtir a festa e nem conversar com os colegas, como ele sempre demonstrou gostar de fazer. Estranhei esse comportamento dele e tentei “pescar” alguma coisa olhando para ele, prestando atenção quando algum colega chegava perto de Wallace para tentar falar com ele. Porém, não consegui entender o que estava acontecendo e cheguei a achar que ele poderia ter se desentendido com algum amigo ou mesmo com a professora e por isso estava se mostrando daquele jeito na festa. Mas o semblante era de preocupação. Nem comer ele quis. Achei estranho. O que eu não sabia, até então, era que o resultado final, que dizia quem passou e quem perdeu de ano seria entregue aquele dia. Isso explicava a tensão de Wallace, que já tinha perdido mais de uma vez no 3º ano.

O mais importante desse relato não é a parte da confraternização, pois na festa tudo correu bem e o grupo se divertiu bastante; o único comportamento “estranho” era o de Wallace. Mas o motivo era, como disse, a entrega do resultado final. E foi a entrega desse resultado a parte mais importante deste dia de observação.

Por volta de quatro horas da tarde (não olhei no relógio, mas sei que o horário era mais ou menos esse, pois o turno terminava às 17h00 e a entrega do resultado não demorou tanto assim), enquanto os alunos ainda estavam conversando e brincando na festa, a professora abriu o armário e buscou umas espécies de fichas

dos alunos; aquelas fichas, pelo que entendi, desempenhavam o mesmo papel das cadernetas, só que com outro formato.

Não sei se aquele seria o melhor horário para entregar os resultados, mas também não quero julgar a professora, pois não sei como a escola organizou seu calendário. Não sei se esse era o único dia possível desse resultado ser entregue. Pelo que eu entendi, todas as professoras entregaram o resultado final aquele dia, então não foi algo restrito a Rosana.

Quando a professora pegou essas pastas com papéis maiores e menores (esses sendo o boletim final, no qual o resultado era escrito) para preencher e entregar, formou-se um grupo de alunos ao redor dela. Rosana foi chamando um a um para entregar o resultado, mas como havia quase toda a turma a sua volta, os boletins eram entregues na frente dos outros colegas. Achei essa forma de entregar o resultado pouco cuidadosa, pois acaba expondo os meninos, sobretudo, os que foram retidos.

Confesso que fiquei tão tensa com toda aquela situação que não consegui anotar a ordem pela qual os resultados foram entregues. Naquele momento pude vivenciar um pouco da tensão que os alunos estavam sentindo e representando em suas feições; o que proporcionou uma viagem no tempo e me fez lembrar o quanto eu mesma me sentia tensa quando estavam sendo entregues os boletins na escola que estudei.

A cada resultado entregue, tinha os comentários dos colegas “fulano passou”, “beltrano conseguiu passar”. Às vezes, os resultados eram antecipados pelos meninos que estavam mais próximos à professora e tinham visão melhor para o que ela escrevia: “aprovado” ou “conservado”. Willian era o que mais conseguia ver qual colega passou ou perdeu e era também o que mais encabeçava a divulgação dos resultados.

A professora pegou a ficha de Ivison e preencheu seu boletim, escrevendo, ao final “aprovado”. Willian, antes de deixar que Ivison visse seu próprio resultado, falou: “Ivison, você passou”. Ele parecia não acreditar no que o colega estava dizendo, demonstrando uma fisionomia mais tranquila e aliviada apenas quando ele mesmo pôde ver escrito “aprovado” em seu boletim. Rosana entregou o resultado a ele dizendo: “Pronto, você passou. Mas espero que no 4º ano você tenha uma outra postura e se dedique mais aos estudos. Sem preguiça e nem enrolação”. O menino sorriu para a professora, olhou para mim com um sorriso largo no rosto e disse:

“Passei, pró! Eu vou para o 4º ano!”. Eu, então, também sorrindo e dividindo com ele o alívio por não o ver sendo retido mais uma vez no 3º ano, disse: “Eu estou vendo. Parabéns! Que seu 4º ano seja ótimo e você aprenda muitas coisas!”. Ivison, ainda sorrindo, saiu da sala e foi contar aos colegas que estavam no corredor que ele havia passado de ano.

Quando voltei a prestar atenção na entrega dos resultados, a professora estava preenchendo o papel de Vanderlei (apenas com o seu primeiro nome) e escrevendo “aprovado”. Ao receber o papel entregue por Rosana, Vanderlei perguntou: “O que está escrito aqui, professora?”. A professora, num coro com alguns dos alunos como Willian, Moisés e Amanda, respondeu: “Está escrito que você passou”. Vanderlei sorri, comemora e me mostra o seu papel. Eu sorrio de volta para ele. Willian e outros alunos da turma demonstraram surpresa ao ler o resultado do colega. Confesso que, naquele momento, eu também estava confusa, não por ele ter sido aprovado necessariamente, mas por tentar compreender qual a estratégia que estava sendo usada pela professora, pois Vanderlei nem era matriculado nesta turma. Willian perguntou: “Vanderlei passou, professora?”. Antes da professora responder qualquer coisa, Vanderlei respondeu ao colega: “Oxe! Passei, meu filho! Aqui, olhe (mostrando o papel que estava em sua mão)”. Rosana tenta fazer sinal para Willian, com os olhos e com a mudança na forma de falar, como quem quer passar uma mensagem de que era tudo uma encenação, enquanto falava: “Passou, Willian. Vanderlei passou”. Willian pareceu entender o recado e disse “aaahh”, não fazendo mais nenhuma pergunta a esse respeito.

Nesse momento, a professora já estava preenchendo o resultado final de Wallace. O menino estava longe do grupo de alunos que cercava a professora. Willian é quem avisa ao colega que era a vez dele. Wallace se aproxima demonstrando muito receio sobre aquilo que a professora escreverá. Rosana escreve “aprovado” ao final. Willian lê antes do colega e diz a ele com entusiasmo: “Você passou, Wallace!”. Wallace, então, parecendo se livrar de todas as tensões comemora bastante a aprovação. Sai da sala, corre, pula. Na volta, ele me diz: “Agora eu quero comer, tia. Você pode ver se ainda tem coisa para mim?”. Digo que posso e vou até a mesa junto com o menino para fazer um pratinho para ele. Da mesa, mais afastada de onde estava a professora e o grupo de alunos, ouço Willian dizer que havia sido aprovado. Mas era possível perceber, que embora ele estivesse

feliz, não era nada que ele já não esperasse. Vi de longe que Moisés passou também e ficou bastante aliviado e feliz com o resultado.

Quando volto para perto de onde estava a professora, vejo que ela está preenchendo o resultado final de Davi. O menino demonstrava aguardar ansiosamente a palavra final da professora. Ela, então, escreveu: “aprovado”, arrancando um enorme sorriso do menino. Willian, então, diz a Wallace que estava lanchando em outra cadeira: “O irmão do maluco passou. Quero ver ele agora se vai passar. Bora ver qual vai ser o resultado do cagado”. Wallace apenas sorri.

Rosana, então, começa a preencher a o resultado de Fabiano. Eu sabia que o menino seria conservado, mas acho que por receio de como os meninos o tratariam vendo seu resultado me sentia tensa. E foi pior do que eu imaginei que seria. Enquanto a professora preenchia o boletim, Willian dizia “perde, perde, perde!”. Quando a professora preencheu o espaço do resultado final com a palavra “conservado”, houve comemoração por parte do grupinho de alunos, liderado, sobretudo, por Willian. Eles começaram a pular, comemorar e contar aos demais colegas que não estavam em volta da professora, em tom de total alegria, que Fabiano havia repetido o ano. Willian dizia: “Ele perdeu! Fabiano perdeu de ano!” e ao se ajoelhar no chão ele continua, “Graças a Deus, meu Deus! Eu não vou mais precisar olhar para a cara dele todos os dias!”. Depois, o garoto se levantou e saiu correndo da sala gritando “Perdeu! Ele perdeu!”. Fabiano se mostrou triste e bastante incomodado com a reação dos colegas. Após a divulgação do resultado e toda a comemoração dos colegas em torno da sua retenção no 3º ano, Fabiano não quis mais ficar na festa. Embora Davi, seu irmão, quisesse permanecer um pouco mais na confraternização e esperar para ir embora comigo (isso havia sido combinado entre nós no dia anterior), o menino pedia insistentemente para ir para casa, conseguindo fazer com que o irmão cedesse. Davi se despediu de mim e da professora, já Fabiano simplesmente foi embora.

O último resultado a ser entregue foi o de Tainá. A menina de longe acompanhava o preenchimento do seu papel. Moisés estava de perto vendo se a prima dessa vez passaria de ano ou não. Quando Rosana preencheu “conservada”, Moisés disse a ela “Você perdeu”. Tainá, então, sentou na cadeira e começou a chorar bastante. Me voltei para ela, pedi para que ela não ficasse daquele jeito e que encarasse como um novo desafio. Foi o que consegui dizer naquela hora, pois eu realmente não sabia o que falar diante daquela situação. Minha vontade era de pedir

desculpas por oferecermos um ensino público falho, baseado em políticas educacionais precárias. Mas tudo o que eu conseguia dizer a ela era “não fique assim”. A professora, ao ver a menina chorar, disse:

Tainá, não adianta chorar agora. Durante o ano você tinha que ter corrido atrás e não correu. Agora não adianta chorar pelo leite derramado porque não vai te ajudar em nada. Ano que vem você precisa correr atrás!

Moisés questionou a professora sobre o motivo de Tainá ter perdido: “Por que Tainá perdeu, pró?”. Rosana, então, responde: Tainá sabe ler? Pois é! Como é que ela vai para o 4º ano sem saber ler?”. Moisés responde: “Mas Vanderlei também não sabe ler e a senhora aprovou ele”. Rosana, então, falou: “O caso de Vanderlei é diferente, Moisés. Ou então se Tainá quiser ela pode ir no médico e pegar um laudo dizendo que ela é especial também. Aí ela estaria aprovada automaticamente”.

Tainá, Moisés e todos os demais alunos que ainda estavam na sala foram embora. Quando fiquei sozinha com a professora pude perguntar como eles [da escola] fazem com o caso de Vanderlei. A professora, então, me responde:

Na verdade, é o seguinte: a gente [ela e a escola] desenvolve um mecanismo para reprovar ele para que ele não saia dessa escola e vá para outra, você tá entendendo? Porque eu acho que se ele fosse para outra, a mãe dele não levaria e ele ficaria sem uma escolarização. Porque, na verdade, assim, Vanderlei está matriculado no 4º ano dos jovens e adultos, do noturno. O noturno só vai até o 4º ano aqui, se a gente aprova, ele sai dessa escola e para de estudar. Então a gente faz desse jeito e aí cada ano ele está em uma turma, uma sala diferente. Esse papel não vale de nada não, é só para ele achar que passou.

Após esse duro diálogo (digo duro porque foi pesado ouvir essas coisas), terminei de ajudar a professora a ajeitar a sala, desfazer a mesa de comidas e me despedi dela. Agradei muito a abertura dela e da sua sala para a pesquisa, ressaltando a receptividade e compreensão desde o início. Falei que voltava para conversarmos algumas coisas do trabalho. Rosana disse que ela que agradecia e falou que eu poderia voltar sempre que eu quisesse, pois a escola era pública e ser pública, significava ser de todos. Nos abraçamos e saímos da sala. Antes de ir embora da escola, entrei na sala da diretora para conversar um pouco com ela sobre o trabalho. Disse que sabia que ela estava saindo da escola, pois sua gestão terminava ao final do ano de 2014, mas que achava importante, mesmo assim, falar que conversaríamos sobre o trabalho numa outra oportunidade. Falei de alguns

pontos que observei durante o campo e achei importante destacar, como a tentativa da professora de escolarizar todos os alunos a partir da adoção de materiais didáticos diferentes. Conversamos um pouco sobre a política de ciclo, do quanto ela poderia ser produtora de dificuldades na escola e defasagem série/idade. Ela concordou em parte comigo e disse que no ano posterior, a Secretaria de Educação do Município já tinha avisado que a escola adotaria um novo programa para tentar diminuir essa distorção e o índice de analfabetismo. A diretora falou que não lembrava o nome do programa, mas que funcionava mais ou menos como uma sala de fluxo, para acelerar o processo de escolarização dos alunos. Ao final do nosso diálogo, agradei novamente a abertura da escola para a realização da pesquisa e reiterei que eu voltarei para a escola quando o trabalho estiver escrito. A professora Rosana apareceu na porta da sala e disse a mim, na frente da diretora: “Eu disse a ela que ela pode voltar sempre que ela quiser, pois a escola é pública”. Quando eu me despedi da diretora, ela reafirmou as palavras da professora Rosana e disse que a escola estava de braços abertos para caso eu quisesse retornar.

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 Conte um pouco da sua trajetória e formação.
- 2 Por que escolheu trabalhar em educação?
- 3 Conte sobre sua experiência na rede municipal.
- 4 Quando e como foi a chegada nessa escola? Contar a trajetória nessa escola.
- 5 Como foi que você chegou a essa turma?
- 6 Como é o cotidiano na sala de aula? Fale como funciona uma semana nessa sala.
- 7 Como você planeja as atividades que serão realizadas em sala?
- 8 Quais são os principais desafios enfrentados nessa sala?
- 9 Quais estratégias você desenvolve para lidar com eles?
- 10 Você encontra parceria?
- 11 Fale sobre seus alunos.
- 12 Por que você acha que tem criança que encontram mais desafios no seu processo de aprendizagem do que outra?
- 13 O que pensa sobre a escolarização dos alunos com “especialidades”?
- 14 No que o diagnóstico pode ajudar e no que ele atrapalha o processo de escolarização?
- 15 Como você acha que os alunos lidam com essa diversidade em sala de aula?
- 16 O que você nota a esse respeito?
- 17 Como você entende o ciclo escolar?
- 18 E a reprovação?
- 19 Você já tem alguma previsão sobre quais alunos avançarão e quais serão retidos nesse ano? Por quais motivos?
- 20 Você gostaria de falar alguma coisa que não perguntei?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP