

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO

BEATRIZ POMBO SPINASSÉ DUARTE

**CRIANÇAS QUE NÃO APRENDEM NA ESCOLA:  
PROBLEMATIZANDO PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO  
DAS INFÂNCIAS**

VITÓRIA  
2020

BEATRIZ POMBO SPINASSÉ DUARTE

**CRIANÇAS QUE NÃO APRENDEM NA ESCOLA:  
PROBLEMATIZANDO PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO  
DAS INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Jair Ronchi Filho

VITÓRIA  
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

D812c Duarte, Beatriz, 1993-  
CRIANÇAS QUE NÃO APRENDEM NA ESCOLA :  
PROBLEMATIZANDO PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO  
E PATOLOGIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS / Beatriz Duarte. - 2020.  
156 f. : il.

Orientador: Jair Ronchi Filho.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Medicalização. 2. Patologização. 3. Educação. I. Ronchi Filho,  
Jair. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Educação. III. Título.

CDU: 37

---

BEATRIZ POMBO SPINASSÉ DUARTE

**CRIANÇAS QUE NÃO APRENDEM NA ESCOLA:  
PROBLEMATIZANDO PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO  
DAS INFÂNCIAS**

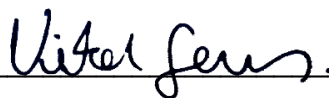
Dissertação e produto apresentados ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em 05 de outubro de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



**Prof. Dr. Jair Ronchi Filho** (Orientador)  
Universidade Federal do Espírito Santo



**Prof. Dr. Vitor Gomes** (Membro Interno)  
Universidade Federal do Espírito Santo



**Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizabete Bassani** (Membra Externa)  
Universidade Federal do Espírito Santo



**Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvia Moreira Trugilho** (Membra Externa)  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

## DEDICATÓRIA

Aos pequenos grandes sujeitos que resistem diariamente em  
caber em pequenas escolas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de sonhar, lutar e realizar.

Ao meu anjo da guarda, Yago Miguel, por iluminar meus caminhos.

À minha mãe, Sandra, pelo apoio imensurável. Obrigada por não me deixar desistir de sonhar e de tentar. Essa vitória é tão sua quanto minha.

Ao meu pai, Carlos, por acreditar e profetizar através de um bilhete que um dia eu seria “mestra”. Obrigada pela caneta que me acompanhou em todas as socializações de meus trabalhos e pelas jujubas servidas nas noites em que adentrei estudando na sala. Elas adoçaram minha trajetória.

Ao meu companheiro Elton, pela paciência infinita e amor diário.

À vovó Veronica, pelas orações.

Aos meus irmãos Vinicius e Janiny, e a toda família e amigos, pela torcida e apoio.

Aos melhores amigos do mundo, Ana Paula, Fabi e Yuri, pelo apoio e incentivo.

Às queridas Andrea e Liliane, pelo incentivo e ajuda no momento em que me aventurei a tentar o mestrado. À Celeste e Luana, pelos primeiros abraços no dia em que descobri que essa aventura seria possível.

Aos professores do PPGMPE e à turma Resistência, pelos riquíssimos momentos de formação, e por me incentivarem a conservar-me firme, a não ceder. Especialmente às queridas Islene e Lívia, pelo apoio, parceria, trabalhos, almoços, risadas e lamentações.

Ao meu orientador Jair, pela (re)acolhida, e forma respeitosa e carinhosa com que me orientou. Trilhar esse caminho ao seu lado me fez crescer imensuravelmente.

À querida Bete Bassani, por me apresentar o tema e enriquecer essa pesquisa com suas contribuições.

Aos professores Vitor e Silvia, pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do GEMES, pelas discussões enriquecedoras.

Aos colegas da EMEF, por não medirem esforços para me ajudar no malabarismo entre escola e mestrado e por me ensinarem sobre a potência da escola pública e as riquezas do dia a dia na educação. Em especial à Sol, Márcia e Rafa.

Enfim, a todos que de alguma forma fizeram parte dessa rede de apoio, minha eterna gratidão!

## EPÍGRAFE

No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias direções. Em dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore:

- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?

- Isso depende muito de para onde quiser ir – respondeu o gato.

- Eu não sei.

O gato, então, respondeu sabiamente:

- Sendo assim, qualquer caminho serve.

Lewis Carroll (1865) em “Alice no País das Maravilhas”

## RESUMO

A presente pesquisa problematiza como os processos de medicalização da educação diante da patologização da infância e da diferença são vivenciados no cotidiano pesquisado. Entendemos por medicalização a transformação artificial de questões de diferentes âmbitos – social, histórico e político – em questões de ordem médica. Numa abordagem qualitativa, transitando entre as perspectivas crítica e pós-crítica, a pesquisa trata de conceitos de Michel Foucault como norma, disciplina, biopoder, exame, dispositivos, dialogando com autores que discutem sobre a medicalização, como Collares e Moysés, Viégas, Angelucci, Caliman, Caponi, Souza, entre outros, e o fracasso escolar, como Patto. Como método de pesquisa-intervenção, recorre à Cartografia, de Deleuze e Guattari, ao passo que, ao habitar um plano de forças, seguimos pistas à medida que acompanhamos os movimentos do território e os processos de produção de subjetividades. O plano de pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no município de Serra – ES, e o foco se deu no acompanhar do planejamento e implementação de um Projeto de Intervenção Pedagógica, que surgiu como forma de lidar com o fracasso escolar de alunos em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental. Espera-se que a discussão aqui proposta contribua para um pensamento que não tome o (suposto) adoecimento da infância como um fenômeno exclusivamente médico, com causas individuais, mas que questionemos a quem serve esse adoecimento e o que se produz a partir dele. Ao final, a pesquisa apresenta o produto, como pré-requisito de conclusão de curso do mestrado profissional, que se constitui de um material audiovisual em forma de um curta-documentário, que poderá ser utilizado como disparador de discussões em momentos formativos, como uma prática desmedicalizante.

Palavras-chave: Medicalização; Patologização; Educação.

## **ABSTRACT**

The present research problematizes how the processes of medicalization of education in the face of childhood pathologization and difference are experienced in the researched daily life. We mean by medicalization the artificial transformation of issues from different spheres - social, historical and political - into medical issues. In a qualitative approach, moving between the critical and post-critical perspectives, the research deals with Michel Foucault's concepts as norm, discipline, biopower, examination, devices, dialoguing with authors who discuss medicalization, such as Collares and Moysés, Viégas, Angelucci, Caliman, Caponi, Souza, among others, and school failure, such as Patto. As a research-intervention method, it uses Cartography, by Deleuze and Guattari, while, when inhabiting a plane of forces, we follow clues as we follow the movements of the territory and the processes of production of subjectivities. The research plan was a Municipal Elementary School in the municipality of Serra - ES, and the focus was on monitoring the planning and implementation of a Pedagogical Intervention Project, which emerged as a way to deal with the school failure of students in a third year class of elementary school. We hope that the discussion proposed here will contribute to a way of thinking that does not take the (supposed) illness of the childhood as an exclusively medical phenomenon, with individual causes, since we understand we should question who is benefited with this illness, and what is produced from it. At the end, the research presents the product, as a prerequisite for the conclusion of the professional master's course, which consists of an audiovisual material in the form of a short documentary, which can be used as an impulse trigger in formative moments as a demedicalizing practice.

**Keywords:** Medicalization; Pathologization; Education.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – O município de Serra .....                                          | 65  |
| Figura 2 – Resultados da EMEF “Sistema Solar” no IDEB dos últimos anos .....   | 75  |
| Figura 3 – Resultados da EMEF “Sistema Solar” no PAEBES dos últimos anos ..... | 76  |
| Figura 4 – A criança que não cabe na escola .....                              | 102 |
| Figura 5 – A escola de Vênus .....                                             | 113 |
| Figura 6 – A escola de Urano .....                                             | 120 |
| Figura 7 – A escola de Marte .....                                             | 124 |
| Figura 8 – “A escola é assim” por Mercúrio .....                               | 127 |
| Figura 9 – A escola de Mercúrio .....                                          | 128 |
| Figura 10 – A escola de Netuno .....                                           | 130 |
| Figura 11 – A escola de Saturno.....                                           | 134 |
| Figura 12 – A escola de Júpiter .....                                          | 136 |

## SUMÁRIO

|                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. DA TRAJETÓRIA DE VIDA AO PROJETO DE PESQUISA .....</b>                     | <b>12</b>  |
| <b>2. DELINEANDO A PESQUISA .....</b>                                            | <b>18</b>  |
| <b>3. UM INÍCIO DE CONVERSA .....</b>                                            | <b>26</b>  |
| <b>4. CAMINHOS (DES)METODOLÓGICOS: ESTRATÉGIAS NÃO-LINEARES .....</b>            | <b>35</b>  |
| 4.1 O RASTREIO, O TOQUE, O POUSO E O RECONHECIMENTO ATENTO .....                 | 44         |
| <b>5. OUTROS CAMINHANTES .....</b>                                               | <b>49</b>  |
| 5.1 ALGUNS ESTUDOS, E O QUE ELES DIZEM .....                                     | 55         |
| <b>6. CARTOGRAFANDO O CONTEXTO .....</b>                                         | <b>64</b>  |
| 6.1 O MUNICÍPIO .....                                                            | 64         |
| 6.2 A ESCOLA .....                                                               | 67         |
| <b>7. COMPONDO O TERRITÓRIO E SEGUINDO PISTAS .....</b>                          | <b>79</b>  |
| 7.1 DO RASTREIO AO TOQUE: Conselho de Classe e o olhar focado no que falta ..... | 79         |
| 7.2 ATIVIDADE EXTRACLASSE: momento de formação e produção de dados .....         | 83         |
| 7.2.1 1ª pista: a norma como potencializadora dos processos medicalizantes.....  | 90         |
| 7.2.2 2ª pista: o DSM e a (ou na?) escola: a necessidade de classificar .....    | 93         |
| 7.3 O ENCERRAMENTO DA FORMAÇÃO .....                                             | 98         |
| 7.3.1 3ª pista: o Ensino Fundamental e suas recentes mudanças .....              | 100        |
| <b>8. O POUSO: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>                       | <b>107</b> |
| 8.1 VÊNUS .....                                                                  | 112        |
| 8.2 URANO .....                                                                  | 114        |
| 8.3 MARTE .....                                                                  | 122        |
| 8.4 MERCÚRIO .....                                                               | 125        |
| 8.5 NETUNO .....                                                                 | 129        |
| 8.6 SATURNO .....                                                                | 132        |

|                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------|------------|
| 8.7 JÚPITER .....                                         | 134        |
| 8.8 O FIM DO ANO .....                                    | 137        |
| <b>9. UM MOVIMENTO SEM FIM .....</b>                      | <b>142</b> |
| <b>10. PÓS-ESCRITOS: A CONSTRUÇÃO DE UM PRODUTO .....</b> | <b>144</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                  | <b>147</b> |
| <b>ANEXO A .....</b>                                      | <b>155</b> |

## 1. DA TRAJETÓRIA DE VIDA AO PROJETO DE PESQUISA

“Caminhos, caminhar e destinos; que o chegar não é mais valioso que a andança; que o encontro é precioso, e necessário”.<sup>1</sup>

Desde o início de minha graduação em Pedagogia, deparei-me com disciplinas relacionadas à área da educação especial e inclusão que me despertaram interesse, o que se intensificou quando, em meu estágio<sup>2</sup> na área de educação infantil, fui observando e convivendo com as possibilidades e dificuldades no atendimento de crianças com diferentes especificidades na escola. À medida que ia cursando as disciplinas e vivenciando suas práticas no chão da escola, pude perceber o quão diverso é o público atendido pelos professores e, ao falar sobre essa diversidade, não me refiro apenas aos alunos público-alvo da educação especial, mas também ao público da Educação de Jovens e Adultos, aos alunos da Educação do Campo, aos sujeitos afrodescendentes e suas culturas; enfim, ao leque de diversidade com o qual nos deparamos ao entrar em sala de aula.

No 7º período, aproximando-me da conclusão de minha graduação, cursei a disciplina optativa de Introdução à Psicopedagogia: Uma Fundamentação na Educação<sup>3</sup>, ministrada pela professora Doutora Elizabete Bassani, durante a qual tive meu primeiro contato com temas como a patologização<sup>4</sup> da educação e a medicalização da vida.

A cada aula que assistia ou texto que lia, aumentava o interesse em estudar e contribuir com as discussões e luta pela desconstrução dessa lógica patologizante na educação. Saber que Vitória é a terceira<sup>5</sup> capital do Brasil com os maiores índices de

---

<sup>1</sup> Frase retirada de trecho do vídeo “Caminhando com Tim Tim”.

<sup>2</sup> Estágio não obrigatório remunerado em um Centro Municipal de Educação Infantil no Município de Vitória, no período de 2013 a 2015.

<sup>3</sup> Disciplina optativa ofertada, no primeiro semestre de 2015, ao curso de Pedagogia – Ufes.

<sup>4</sup> Processo no qual as diferenças que caracterizam a humanidade são entendidas como problemas e as dificuldades do viver são transformadas em doenças, transtornos ou distúrbios.

<sup>5</sup> Dados do sistema nacional de gerenciamento de produtos controlados da Anvisa, publicado pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/>. Acesso em: dez. 2018.

consumo da Ritalina<sup>6</sup> para problemas relacionados à aprendizagem, despertou-me o interesse em entender essa lógica medicalizante na escola.

A experiência do tema em minha vida veio por meio de duas vivências de sentido. Sobre experiência, anoro-me no conceito de Jorge Larrosa Bondia (2002, p. 20), que afirma:

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “*o que nos passa*”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*” ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Uma das experiências foi acompanhar meu afilhado, ainda na educação infantil, ser encaminhado pela escola a um neurologista<sup>7</sup>, por apresentar comportamentos diferentes dos “normais” (palavras da pedagoga da escola) e ser rapidamente diagnosticado com Transtorno Global do Desenvolvimento, sendo necessário, segundo o médico, o início de um tratamento com o consumo de um psicotrópico que, teoricamente, o faria se controlar e focar a atenção nos estímulos recebidos na escola. Dessa forma, tal medicamento trazia a promessa de fazê-lo se “encaixar nos padrões da turma”. A outra experiência foi quando, pela primeira vez em sala de aula como regente<sup>8</sup> de turma, encarei as diferenças de cada criança – os diferentes modos de se expressar, se comportar e aprender – entendendo que não devemos reforçar um padrão de comportamento esperado para todos os sujeitos e refutando a ideia de que quem não se enquadra deva ter uma patologia a ser reparada.

---

<sup>6</sup> Cada comprimido de Ritalina® contém 10 mg de cloridrato de metilfenidato. A anfetamina é usada principalmente no tratamento para supostos transtornos, como déficit de atenção, com ou sem hiperatividade.

<sup>7</sup> Vejo a necessidade de esclarecer que minha intenção não é, de forma alguma, discriminar ou desqualificar qualquer profissional. Creio que tais dados sejam mais portas abertas de possibilidades de discussões: quem forma o médico? Qual a influência dos laboratórios farmacológicos nessa formação? A que servem os financiamentos de congressos? Quem cria o modelo do normal, quem o corrobora e quem se beneficia com este processo?

<sup>8</sup> Professora em uma turma de crianças entre 3 e 4 anos de idade em uma escola particular de educação infantil no município de Vitória, de 2016 até o presente momento.

Em 2017, participei como ouvinte da mesa “Despatologizar a Vida: a escola como espaço pedagógico”, evento realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, e conheci o *Despatologiza*,<sup>9</sup> que me motivou a contribuir com os estudos do tema. Lutar contra essa lógica apenas em minha sala de aula já não era mais suficiente.

Quando me atentei à existência do tema, ainda na graduação, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>10</sup> já estava em adiantado estado de escrita, dessa forma, não iniciei, naquela época, minha pesquisa sobre a temática. Ao ter que escrever um projeto de pesquisa para apresentar como parte da avaliação para o processo seletivo do mestrado, decidi que pesquisaria sobre a medicalização da educação. E, então, tive a surpresa: meu orientador de TCC na graduação, professor Doutor Jair Ronchi Filho, estava atuando como professor no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e o foco de seus estudos era nessa mesma temática.

Nesse sentido, escrevi um projeto de pesquisa intitulado, inicialmente, como “Reflexões iniciais sobre processos de medicalização e patologização da vida em uma escola de educação infantil”.

Sonhar<sup>11</sup> é verbo, é seguir,  
é pensar, é inspirar,  
é fazer força, insistir,  
é lutar, é transpirar.  
São mil verbos que vêm antes  
do verbo realizar.

O mestrado foi um sonho. Um sonho nunca antes sonhado, plantado em mim pela própria Ufes. Conhecer professores com níveis acadêmicos tão altos, que antes eu nunca tinha tido contato. Ver estagiários em docência, gente como a gente, que já cursavam mestrado e doutorado. Os professores nos incentivavam a viver e investir na vida acadêmica, e o que parecia ser de outro mundo, foi se tornando possível, quase real. Trilhar o caminho acadêmico, progredir na carreira tornou-se meu sonho.

<sup>9</sup> Movimento pela despatologização da vida, que assume um compromisso com a crítica à medicalização, apostando em outros futuros possíveis e na produção de vidas despatologizadas.

<sup>10</sup> “ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estudo de Caso em dois Centros Municipais de Educação Infantil em Vitória (ES)”, orientado pelo professor doutor Jair Ronchi Filho.

<sup>11</sup> Para compor minha trajetória, utilizei trechos do poema Sonhar, de Bráulio Bessa (2018). Os recortes não estão na ordem correta do poema, reordenei conforme correspondiam aos fatos cronológicos da minha vida. Alguns trechos não foram utilizados.

Quando estava no último período da graduação, participei, pela primeira vez, do processo de seleção do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Escrevi meu projeto de pesquisa com o tema Medicalização. O resultado: aprovada! Mas, em 13º lugar, e eram apenas 10 vagas. Foi quase. Mas quase não é dentro.

O quase é estar tão perto,  
é quase encostar a mão,  
todo quase é quase lá,  
todo lá é direção,  
é a vida quase dizendo  
e você quase entendendo,  
basta ver com o coração.

Lembro-me, na época, de encontrar o professor Alex<sup>12</sup> e de suas palavras: “vai pro chão da sala de aula. E depois volte com muitas indagações para pesquisar”.

E assim fiz: em 2016 fui contratada em uma escola de educação infantil da rede privada no município de Vitória. Lá, conseguia perceber meu problema de pesquisa tão presente nos olhares e discursos, que só aumentava em mim o desejo de pesquisar e contribuir com a temática. No ano seguinte, eu estava lá de novo, inscrevendo-me e participando do processo seletivo. Dessa vez, fui reprovada na etapa da prova escrita. O sonho precisou adormecer.

Acredite que sonhar  
também é compreender  
que nem sempre o que se sonha  
é o melhor pra você  
e que o não realizar  
nem sempre será sofrer.

Em 2018, decidi: eu faria mestrado, entraria naquele ano. Sem muito apoio, sem o direito de ir às aulas, sem tempo para estudar, tendo em vista que trabalhava 11 horas por dia. Eu sonhei.

Sonhar é sempre meio,  
é ser meio indeciso,  
meio chato, meio bobo,  
é ser meio improviso,  
meio certo, meio errado,  
é ter só meio juízo.

---

<sup>12</sup> Professor Doutor Alex Braga, na época professor do curso de graduação em Pedagogia, primeiro coordenador do Curso de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes).

Com meio juízo, em alguns momentos até sem nenhum, aventurei-me. Estudei o máximo que pude, agarrando-me ao que me dava força: o incentivo de quem me amava. O resultado chegou. O quase virou real. O sonho virou realidade e outras coisas mais: sorrisos e lágrimas concomitantes. Eu seria mestra.

O início do curso foi realmente um sonho. Um sonho real. Pisar no chão da Universidade novamente. Voltar a ter contato com tanta gente inteligente, política e competente. Eu me percebi meia: eu não era inteira. Faltava tanto! E o que faltava me oportunizava espaço a ser preenchido. Tive contato com muita gente diferente e, apesar de o mestrado ser em educação, fiz colegas de diferentes áreas de atuação. Apreendi sobre muitos temas com os quais ainda não tinha tido contato ou, se tive, muito pouco. Passei a me engajar em tantas questões, tantas lutas.

Sonhar é ser meio doido  
é ser meio trapaceiro,  
trapaceando o real  
para ser meio verdadeiro.  
Na vida, bom é ser meio,  
não tem graça ser inteiro.  
O inteiro é o completo,  
não carece acrescentar,  
é sem graça, é insosso,  
é não ter por que lutar.  
Quem é meio é quase inteiro  
e o quase nos faz sonhar.

Conciliar mestrado e trabalho em empresa privada não foi fácil. O mestrado exige pesquisa, dedicação, horas de leitura, além de momentos presenciais. E estar em dois lugares ao mesmo tempo não é possível. Precisei abrir mão de algo... do sonho? Jamais!

Seja sempre inquieto  
e vez por outra paciente.  
Parece contraditório,  
soa meio diferente,  
às vezes pisar no freio  
também é andar pra frente.

No fim de 2018, encerrei meu vínculo com a escola em que trabalhava e, para minha surpresa, fui aprovada em um processo seletivo para professora no município de Serra. Tentaria novamente conciliar. Em 2019, assumi a regência de uma turma de 1º ano do ensino fundamental na rede pública de ensino. O chão da escola pública me enriqueceu. A potência da escola pública me fez sonhar mais alto. As dificuldades da escola pública me mostraram quão necessário é militar e, principalmente, fazer um

bom trabalho dentro de sala de aula, lutando por uma educação libertadora, propiciando às crianças com as quais tenho contato armas de mudança da realidade e da sociedade.

Não foi fácil trilhar o caminho acadêmico sem pausar o caminho profissional. Estar nas aulas sempre foi uma aventura, um malabarismo. Por vezes, nada saudável, porém uma experiência que me fez crescer, se me permitem dizer, anos-luz.

E, um dia de cada vez, um texto de cada vez, um artigo de cada vez, um momento de pesquisa de cada vez, uma página da dissertação de cada vez, um encontro com o grupo de pesquisa de cada vez, uma orientação de cada vez... ufa! Consegui!

A vida é tão simples,  
Viver não é só sorrir,  
a lagarta que rasteja  
rasteja pra evoluir,  
se transforma em borboleta,  
depois voa por aí...

## 2. DELINEANDO A PESQUISA

De tudo ficaram três coisas:  
a certeza de que estamos começando,  
a certeza de que é preciso continuar,  
a certeza de que podemos ser interrompidos  
antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo.  
Da queda, um passo de dança.  
Do medo, uma escada.  
Do sonho, uma ponte.  
Da procura, um encontro!

(Fernando Sabino)

A presente pesquisa buscou problematizar como os processos de medicalização da educação diante da patologização das infâncias e da diferença se materializam no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental no município de Serra – ES.

De antemão, faz-se necessária uma reflexão da importância do uso da palavra *infâncias*, tendo em vista que, quando problematizamos processos de medicalização, criticamos nesses processos também a premissa da existência de uma única infância. Conforme Caliman (2016, p. 51), "problematizar os processos de medicalização/psiquiatrização inclui, portanto, lutar pelo direito à existência de infâncias singulares e múltiplas. Lutar pelo direito de diferenciação da própria infância que não se quer una, única.". Acreditamos<sup>13</sup>, dessa forma, na existência de infâncias múltiplas, compreendendo a vida, ainda conforme a autora, "como processo de criação e invenção incessante e complexo" (CALIMAN, 2016, p. 49).

Sobre medicalização, Ivan Illich (1975, p. 6-7), um dos pioneiros no conceito, afirma que

[...] o aparelho biomédico do sistema industrial, ao tomar a seu cargo o indivíduo, tira-lhe todo o poder de cidadão para controlar politicamente tal sistema. A medicina passa a ser uma oficina de reparos e manutenção, destinada a conservar em funcionamento o homem usado como produto não humano. Ele próprio deve solicitar o consumo da medicina para poder continuar se fazendo explorado.

---

<sup>13</sup> Utilizo verbos no plural pois, apesar de ser um material escrito individualmente, a pesquisa foi construída no coletivo, através dos momentos de orientações, das bancas de qualificação e defesa, das discussões no grupo de pesquisa, entre tantos outros momentos de formação.

Amparamo-nos também no documento *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*, que explica:

Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo. Assim, não se fala das precárias e sofríveis condições de trabalho, quando se observa o adoecimento do professor, mas sim foca-se na doença, hoje conhecida como burnout; não se fala de indivíduos questionadores, mas de portadores de “transtorno opositor desafiador”(GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO E SAÚDE DO FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015, p.11).

Nesse processo de medicalização da infância, a criança é submetida a um mecanismo de controle social que promove e sustenta a lógica patologizante. Ao dar explicações biológicas para problemas sociais, a criança é rotulada com problemas patológicos, cujas soluções são apenas médicas. Nesses casos, desigualdades são ignoradas e todos os aspectos que fogem à norma são considerados problemas biológicos e individuais e, dessa forma, transformados em doença.

Se observarmos o cotidiano dos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, muitas vezes vemos a brincadeira entrar no planejamento do professor apenas como instrumento pedagógico. O brincar pouco aparece de maneira livre e espontânea, mas sim como ferramenta de ensino em um contexto utilitarista que extingue a “essência”<sup>14</sup> da infância: a criatividade, a alegria, a autonomia, a diversidade, o brincar pelo brincar. Quando acontece fora do horário determinado pelo professor, a brincadeira chega a ser considerada sinal de patologia, bem como outras características dessa fase da vida, como espontaneidade e energia.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, pretendemos, por meio desta pesquisa, responder à seguinte pergunta: como ocorrem os processos de medicalização da educação diante da patologização das infâncias e da diferença no cotidiano de uma escola pública no município de Serra?

---

<sup>14</sup> O termo foi utilizado não no sentido de inatismo, mas sim como sinônimo de potência, de modo de operar com a vida, própria da infância.

Para delinear os caminhos, traçamos os objetivos a serem alcançados, cientes de que eles poderiam ser mudados, ou novos acrescentados, durante todo o processo da pesquisa. Como principal objetivo, buscamos entender<sup>15</sup> - não no sentido de descobrir e replicar respostas, mas sim de produzir visibilidade para discussão, problematizar - como os processos de medicalização da educação diante da patologização das infâncias e da diferença são vivenciados no cotidiano da escola.

E, nesse sentido, consideramos necessário elencar os objetivos específicos em cinco ações que compuseram a pesquisa:

- Mapear como ocorrem os processos de medicalização da educação diante da patologização da infância e da diferença no contexto pesquisado;
- Observar a proposta metodológica da escola e qual a relação do trabalho pedagógico com os processos de medicalização;
- Analisar com os principais atores (professores, crianças e famílias) que protagonizam esse processo, como eles o significam;
- Produzir um material audiovisual sobre medicalização da educação diante da patologização da infância e da diferença como produto, requisito do Mestrado Profissional em Educação.

Acreditamos que o estudo do tema seja significativo se queremos (re)pensar uma educação comprometida em não reduzir os problemas de escolarização a um fenômeno psicopatológico, a fim de romper com a ideia de responder às demandas da queixa escolar patologizando as dificuldades vividas pelas crianças na escola. Buscamos, dessa maneira, uma educação que não obrigue a criança a se moldar de forma a alcançar a educação proposta, mas sim lutando por uma educação que se direcione de forma a alcançar cada estudante que não aprende apenas por meio do que é proposto atualmente.

---

<sup>15</sup> "Entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima - céus da transparência -, nem embaixo - brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão" (ROLNIK, 2007, p. 66 *apud* POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 61).

Vemos, hoje, uma escola que, caminhando <sup>16</sup> à luz do caráter medicalizante/patologizante, ora desconsidera a diferença, ora a legitima. O sistema educacional desconsidera a diferença na medida em que busca, através de suas práticas, uma homogeneidade utópica, comparando sujeitos e excluindo<sup>17</sup> os que não se enquadram na norma. E por outro lado, a legitima, ao passo que, medicalizando, culpabiliza a criança, tornando a diferença um problema individual e biológico, transformando-a em um rótulo.

Dessa forma, faz-se necessária uma mudança nesse olhar, que não tenha como objetivo a procura do que falta na criança, mas que aprenda a olhar o que falta na escola que não a atende, no sistema educacional que não a alcança, na sociedade patologizada como um todo, em vez de alimentar este olhar viciado em culpabilizar a criança, rotulando-a com o que, supostamente, falta nela.

[...] é preciso aprender a olhar. Olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta [...] o profissional busca, nestas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite estas expressões. Ao invés de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é que, deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos (COLLARES; MOYSÉS, 1997 *apud* SOUZA, 2007, p. 17).

A esse respeito, Saraiva (2007, p. 60) enfatiza:

Vimos aprendendo – e defendemos como essencial para um bom profissional – um olhar que, na maior parte do tempo, silencia corpos, saberes, desejos e direitos. Olhar que não apenas enxerga, mas também diz, toca, sente, atribui sentidos... Olhar que tem sido, na maior parte do tempo, um poderoso instrumento de classificação, hierarquização, discriminação, punição e docilização dos corpos.

De tal modo, ao “vestirmos” a lente da hegemonia, esperamos de todas as crianças uma única reação, um mesmo modo e tempo de aprendizagem. Nosso olhar passa a classificar sujeitos, hierarquizar comportamentos, discriminar o diferente. E é a partir dessa concepção que começa a não aceitação em relação às atitudes e aos tempos

---

<sup>16</sup> Como professora e pesquisadora, tenho certeza de que este caminho medicalizante não é escolhido ser trilhado por uma má intencionalidade dos sujeitos da escola, mas sim uma busca incessante para tentar ajudar a criança a atingir um dito “sucesso” escolar. Por isso a necessidade de abrir constantes diálogos sobre o assunto, buscando novas alternativas não medicalizantes para o fracasso escolar.

<sup>17</sup> O ato de excluir aqui mencionado, ancorado em Amaral (1998), não diz respeito a “colocar para fora”, mas sim, mesmo mantendo o sujeito “dentro”, produzir através de ações e discursos sentimentos de não pertencimento.

diferentes de cada criança, além da falta de compreensão e respeito com suas especificidades e individualidades, com as singularidades e a história de cada criança.

Precisamos questionar esses parâmetros impostos para, então, conforme Amaral (1998, p. 15), “pensar a anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como patologia - seja individual ou social - mas como expressão da diversidade da natureza e da condição humana”.

Em consonância com essa ideia, Aquino (1988, p. 138) afirma:

[...] além disso, escola é um lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnados na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, a escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem - marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana.

Concordamos com os autores e afirmamos a diferença como princípio da vida e da diversidade humana.

Não pretendemos, de forma alguma, negar os avanços da medicina e sua contribuição com a vida, tampouco contestar a existência do sofrimento humano, mas sim lutar pela ruptura da lógica de culpabilização do sujeito, mudar o foco do olhar para o que está em torno desse sujeito, para questionarmos a crença de que a medicina/indústria farmacêutica é o melhor caminho para a resolução de questões ligadas aos âmbitos social, político e educacional.

Esperamos que a discussão aqui proposta contribua para um pensamento que não tome o (suposto) adoecimento da infância como um fenômeno exclusivamente médico, com causas individuais, mas que questionemos suas reais circunstâncias e o que se produz a partir delas.

Estes são os capítulos que compõem nossa escrita:

No capítulo “**Um início de conversa**”, começamos uma discussão sobre a escola e a heterogeneidade que marca este espaço. A garantia da inclusão mediante a multiplicidade das diferenças humanas é um dos princípios democráticos da escola e, para isso, precisamos refletir sobre conceitos e olhares perante a diferença, a qual marca as relações na escola, principalmente quando se trata do processo de ensinoaprendizagem. De forma sucinta, discutimos sobre o conceito da norma de

Foucault (2008) e como ele, no decorrer da história, normatizou, vigiou e assujeitou os corpos para que se enquadrassem ao que foi socialmente estabelecido, chegando ao movimento que denominamos medicalização. E ancorados em autores como Illich (1975), Collares e Moysés (2014, 2015), Souza (2014), Silva (2018), entre outros, discorreremos sobre este processo de medicalização.

No capítulo **“Caminhos (des)metodológicos: estratégias não lineares”**, explicamos sobre a escolha da metodologia da pesquisa pautada na cartografia, formulada por Deleuze e Guattari (1995), forma delineada por meio de pistas que podem ser seguidas à medida que o pesquisador acompanha os processos em curso. Por ser a escola um espaço de infinitas possibilidades e constituição de processos de subjetivação, acreditamos que realizar um estudo nela/dela exige ferramentas metodológicas que não engaiolem este cotidiano, seus sujeitos e suas infinitas vivências; por isso escolhemos a cartografia, por ela possibilitar, no processo de pesquisa, um voo livre, de acompanhamento das paisagens. Neste capítulo, também expomos os principais instrumentos metodológicos utilizados na produção de dados de um processo em constante movimento e produção de condutas e forças que habitaram aquele espaço-tempo, além de explicar o que são e como aconteceram na pesquisa as quatro variáveis da atenção cartográfica: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

Em **“Outros caminhantes”**, buscamos apresentar um panorama das pesquisas sobre a medicalização, em um primeiro momento apresentando os resultados encontrados em nossa busca no Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma Capes, utilizando as palavras-chave Medicalização e Patologização, para uma observação de quais áreas de conhecimento mais pesquisam a temática. Em um segundo momento, filtramos os resultados a partir de 2017 e utilizamos como área de conhecimento apenas a Educação, para obtermos resultados mais precisos. Ao final deste capítulo, no subcapítulo **“Alguns estudos, e o que eles dizem”**, fizemos uma seleção de 10 dos trabalhos encontrados, por se aproximarem mais de nossa temática de pesquisa, e discorreremos brevemente sobre cada um deles. Por fim, apresentamos três eixos temáticos, que apareceram na maioria dos trabalhos selecionados, que tratamos como pistas no momento de produção de dados na escola. Foram estes: o estabelecimento de uma norma padrão como potencializadora dos processos de patologização, os avanços em cada edição do DSM e as recentes mudanças no

ensino fundamental. Essas pistas foram observadas e discutidas na produção e análise de dados.

Em **“Cartografando o contexto”**, fazemos um breve mapeamento e caracterização do contexto no qual se passa a pesquisa. No subcapítulo **“O município”**, trazemos uma caracterização geral e mais sucinta do município de Serra, onde a escola está localizada; depois, em **“A escola”**, uma descrição mais focada na escola, chão pelo qual passaram os pés dos sujeitos aqui descritos, ficticiamente denominada – para resguardar as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa – EMEF “Sistema Solar”. Esse mapeamento da escola se dá a partir de dois olhares: do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e da vivência da professora-pesquisadora no contexto.

**“Compondo o território e seguindo pistas”** é o capítulo de produção e análise de dados da pesquisa. O capítulo foi dividido em quatro subcapítulos para melhor organização dos fatos e das ideias. Em **“Do rastreio ao toque: Conselho de Classe e o olhar focado no que falta”**, expomos como, em um momento de Conselho de Classe, deu-se o rastreio cartográfico até o toque, momento em que decidimos o foco da pesquisa. Em **“Atividade Extraclasse: momento de formação e produção de dados”** expomos sobre o início de nossa presença na escola, agora também como pesquisadora. Este capítulo contém, ainda, o acompanhamento de três pistas seguidas, que foram apontadas ainda na revisão de literatura: **“1ª pista: a norma como potencializadora dos processos medicalizantes”**, **“2ª pista: o DSM e a (ou na?) escola: a necessidade de classificar”** e **“3ª pista: o ensino fundamental e suas recentes mudanças”**.

Em **“O Pouso: Projeto de Intervenção Pedagógica”**, expomos o território no qual se deu o pouso: o Projeto de Intervenção Pedagógica. Este capítulo se compõe por momentos de observação na vivência do projeto em si e por 7 subcapítulos em que tratamos dos principais sujeitos participantes da pesquisa, as crianças que não cabem na escola, nomeadas ficticiamente, para resguardar suas identidades, com o nomes de planetas do sistema solar: **“Vênus”**, **“Urano”**, **“Marte”**, **“Mercúrio”**, **“Netuno”**, **“Saturno”** e **“Júpiter”**; além de um oitavo subcapítulo, **“O fim do ano”**, em que são expostos os resultados do projeto.

Em “**Um movimento sem fim**”, encerramos a dissertação, na certeza de que constitui um ponto de partida para os próximos caminhos não medicalizantes a serem trilhados.

Em “**Pós-escritos: a construção de um Produto**” expomos a criação do material audiovisual, em forma de um curta-documentário, com o objetivo de produzir e disponibilizar um material que proporcionasse um (re)pensar de práticas não medicalizantes e que pudesse ser utilizado como disparador para discussões e problematizações acerca da medicalização da infância, da diferença e do fracasso escolar.

### 3. UM INÍCIO DE CONVERSA

A árvore que não dá frutos  
é xingada estéril.  
Quem examina o solo?

O galho que quebra  
é xingado de podre,  
mas não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta  
se diz que é violento,  
ninguém diz violentas  
as margens que o cerceiam.  
(Bertold Brecht)

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais heterogêneos da sociedade. Crianças de diferentes etnias, crenças, culturas, comportamentos, gostos etc. são recebidas todos os dias em uma mesma sala de aula, por um mesmo professor. Aquino (1998, p. 8) afirma que

[...] hoje, às portas do novo século e mediante a multiplicidade das diferenças humanas (físicas, sexuais, raciais, religiosas, sociais, econômicas, culturais etc.) que povoa o tecido social contemporâneo, a palavra de ordem de todas as instituições civis, e particularmente da escola, é uma só: inclusão, sem a qual toda a legitimidade dos princípios democráticos está irremediavelmente ameaçada.

Dessa forma, para garantir esse princípio democrático da escola, é necessária uma efetiva inclusão. Inclusão de todos os sujeitos, diferentes entre si. Diante dessa realidade, precisamos refletir o conceito de diferença. A palavra *diferente* tem origem do latim *differre*, que significa diferir. Segundo o dicionário<sup>18</sup>, a palavra *diferente* é um adjetivo, e seu significado é: “que difere parcial ou totalmente; que não é semelhante, igual ou idêntico; distinto”. Sobre o termo, Louro (2008, p. 22) explica que

[...] é possível que ela seja um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência.

<sup>18</sup> Dicionário *on-line*, pesquisando *diferente* no provedor de pesquisa Google.

Quando falamos em diferente, estamos comparando um sujeito a outro. Ao ser analisado como único, ninguém pode receber como adjetivo o termo “diferente”. Cabe esse adjetivo quando, além de observado, esse sujeito é comparado a outro, geralmente ao modelo socialmente e previamente estabelecido.

Amaral (1998, p. 12) afirma que “para falarmos de diferença, precisamos falar de semelhança, de homogeneidade, de normalidade, de correspondência a um dado modelo”. E presenciamos isso no chão da escola quando, apesar do discurso em defesa da heterogeneidade como elemento de suma importância para o processo de ensinoaprendizagem<sup>19</sup>, em diversos momentos na escola, testemunhamos falas e ações antagônicas a esse discurso. Ao elaborar um plano de aula, por exemplo, o professor define um objetivo e organiza mecanismos para que seus alunos aprendam o conteúdo que ele planejou ensinar, da forma que ele imaginou. As crianças, sujeitos centrais no processo de ensinoaprendizagem, não participam como coautoras desse planejamento. Além disso, para esse planejamento, é estabelecido um tipo ideal de aluno, que é esperado e para quem a aula é preparada. Esse modelo ideal vem com características de aprendizagem e comportamentais, e toda e qualquer criança que não condiz com esse padrão preestabelecido incomoda, pois não se enquadra no que é socialmente estabelecido e aceito. Aquino (1998, p. 8) afirma que

[...] o maior problema enfrentado pela escola brasileira atual vai exatamente na direção contrária da premissa de inclusão. Trata-se daquilo o que os teóricos findaram por denominar como “fracasso escolar”, materializado não somente nos altos índices de reprovação e evasão, mas também na indisciplina.

Todavia a não aceitação – seja por não saber lidar, ou por intolerância – da diferença não é atual. Por toda a história, o diferente incomodou. O que muda é a explicação, e a forma de resolver tal “problema”. Moysés e Collares (2014) afirmam que desde sempre as pessoas se diferenciavam, seja por questionarem ou não seguirem as normas sociais, e isso sempre incomodou, tanto que esses “diferentes” foram segregados e, muitas vezes, até eliminados. Mas as explicações eram outras. “A perseguição era baseada e justificada por critérios religiosos: eram marcados com os rótulos de hereges, ateus, endemoniados, bruxas etc.” (MOYSÉS, COLLARES, 2014,

---

<sup>19</sup> Utilizamos o termo por acreditar na impossibilidade da separação entre as ações de ensinar e aprender. Os processos de ensino e de aprendizagem trazem implícitos os dois atos em cada um deles, sendo dessa maneira impossível falar de um só, ou separá-los.

p. 25). Com o tempo, essas explicações foram mudando. O poder que antes era absoluto da fé, passa a ser também da medicina. As autoras apontam que

[...] com o advento da Medicina moderna, ela se atribui a tarefa de legislar e normatizar o que é saúde e o que é doença, ou que é saudável e o que não é. Quase “naturalmente”, passa a legislar também sobre os critérios para identificar, segregar e silenciar (de diferentes maneiras) os que afrontavam as normas sociais (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 25).

Quando o olhar passa a ser regido não somente pela fé, mas agora também pela medicina, os que incomodam continuam sendo segregados e silenciados, mas agora sob novas explicações e coerções. Mudam os rótulos, para as mesmas pessoas. As autoras acrescentam:

Não mais possuídos, mas loucos, epiléticos. Delinquentes no lugar de endemoniados. No início, indiferenciados, todos enquadrados na mesma etiqueta e mesma cela da mesma instituição, depois separados em etiquetas, celas em instituições diferentes exatamente iguais (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 26).

Com o movimento do Neoliberalismo<sup>20</sup>, a educação se molda para atender aos aspectos da globalização, pois essa vertente acredita na adequação do ensino à competitividade do mercado, à produtividade etc. A hegemonia<sup>21</sup> neoliberal impõe a padronização, definindo o modelo ideal de sujeito para atender a esses interesses, objetivando enquadrar a esse modelo os diferentes modos de ser, pensar e se comportar. A educação passa a ser utilizada como um mecanismo da norma, que auxilia no processo de padronização dos sujeitos. Nesse cenário, a diferença já não cabe mais. Collares e Moysés (2015, p. 116) explicam que:

Como ciência, a medicina é altamente normativa. A corrente médica hegemônica, de inspiração positivista, aborda as questões sociais e o comportamento humano por meio dessa mesma ótica, tentando sempre normatizar. Transfere-se o raciocínio clínico conservador, biologizante, para a área das ciências humanas.

---

<sup>20</sup> A globalização é parte do processo expansionista e de reestruturação produtiva do capitalismo em âmbito mundial, de sua mundialização como expansão de domínio que impôs a abertura financeira dos mercados para superação de sua crise estrutural. Neoliberalismo é uma doutrina econômica que defende a restrição da intervenção do Estado na economia, que deve ser regulada livremente pelo mercado. Ganha força mundialmente a partir da crise do capital no cenário mundial na década de 1970. Preconiza a desregulamentação, austeridade fiscal, livre comércio – nota escrita por sugestão de Silvia Trugilho, durante banca de qualificação.

<sup>21</sup> Utilizamos hegemonia como sinônimo de supremacia. Entendemos o conceito de Gramsci (1978) como uma direção cultural que dita uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social como supremo, como se esse grupo manifestasse os interesses de todos os grupos sociais.

É importante entendermos o conceito de norma para pensarmos o processo de medicalização da educação. “A norma serve também, ou principalmente, para regular o que é permitido e o que não é [...]. Serve para emprestar ao discurso repressor o tom da moral” (COLLARES; MOYSÉS, 2015, p. 187). A partir da definição da norma, ou seja, do modelo ideal, do padrão predefinido, os sujeitos reais vão sendo obrigados a se enquadrar e são avaliados. Foucault (2008, p. 75) chama esse movimento de “normalização disciplinar”:

[...] é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal. A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis.

Desse modo, a norma é posta, impondo o padrão de aluno esperado. Uma espécie de filtro imaginário perpassa cada um dos alunos em sala de aula, separando-os em normais – os que se enquadram – e anormais – os que não se enquadram. Tal demarcação não é vista de forma pacífica: o anormal incomoda, gera conflitos. O não ideal provoca o desejo por soluções que o “consertem”. É nesse sentido que a função normalizadora da medicina atua: agora não somente em função da saúde e pela vida, tratando a doença e adiando a morte, mas também com o objetivo do assujeitamento dos corpos para manter a ordem.

Moysés e Collares (2014, p. 26) afirmam que “[...] assim se inicia o processo de medicalização do comportamento humano. Transformado em objeto biológico algo social historicamente construído”.

Foucault (2013, p. 240) afirma que “vivemos em uma sociedade de poder disciplinar, isto é, dotada de aparelhos cuja forma é o sequestro, cuja finalidade é a constituição de uma força de trabalho e cujo instrumento é a aquisição de disciplinas ou de costumes”. Foucault analisa essa sociedade disciplinar, ou seja, uma sociedade que busca um controle dos sujeitos através da disciplina, e nomeia como *ortopedia social*, um mecanismo de tentativa de ajustar os corpos conforme os interesses da sociedade, impondo modos operantes aos corpos, determinando o modo como o corpo tem que se comportar e o pressionando a se ajustar a essa sociedade

disciplinar. Vemos isso claramente em instituições como prisões, hospitais e, na instituição escola, quando ela aprisiona os corpos através da visão patologizada da diferença de modos de ser. França (1998, p. 207-208) afirma que

[...] se a modernidade constitui-se como uma sociedade disciplinar, isto é, fabrica sujeitos por intermédio de uma tecnologia de poder que toma os indivíduos como objeto e instrumento de seu exercício, a norma é seu princípio de unidade, na medida que aprecia o que é conforme à regra e o que dela diverge – o que torna possível a comparação e a individualização.

Foucault (1989) chama de dispositivo uma espécie de operador material do poder, ou seja, tipos de estratégias ou formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. Na lógica da sociedade disciplinar, na busca pela homogeneidade da norma, o diferente torna-se um conflito. Surgem então os dispositivos, que tentam ocultar tais conflitos, silenciando questionamentos e adequando os que fogem à norma a uma lógica hegemônica.

Um movimento que muito tem se repetido nessas situações de não aprendizagem, ou aprendizagens e comportamentos que fogem à norma, é a medicalização da educação, com a (raramente intencional) cumplicidade<sup>22</sup> dos professores, que acabam se colocando de modo subserviente à colonização médica. O passo inicial a caminho da medicalização tem sido dado pela escola, que ora tem o olhar individual para a criança, buscando somente nela enquanto um corpo, muitas vezes apenas biológico, as causas dos ditos “problemas, ora encaminha essa criança a serviços médicos e deixa de buscar alternativas pedagógicas para as dificuldades encontradas e se submete ao olhar de especialistas da área da saúde.

O termo medicalização refere-se ao aumento da jurisdição médica sobre a vida cotidiana, passando a abranger problemas sociais ou de outras ordens que, antes, não eram considerados entidades médicas. Illich (1975), um dos pioneiros do estudo da medicalização, afirma que “não é preciso estar doente para se transformar num paciente” (ILLICH, 1975, p. 47).

---

<sup>22</sup> Essa cumplicidade à qual nos referimos não diz respeito à intencionalidade, tampouco à culpabilização do professor. Percebemos que muitas vezes o professor, no desespero ao ver seu aluno não aprender ou não corresponder da forma esperada, e até no anseio de explicações, respostas e soluções, e influenciado pela indústria médica e farmacêutica através de sua formação inicial e continuada, participação em congressos e tantos artigos e reportagens sobre supostos transtornos, acaba encaminhando a criança aos serviços médicos, pela queixa escolar.

O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade define a medicalização como

[...] o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como doenças, transtornos, distúrbios que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades (MANIFESTO..., 2010).

Ou seja, quando um aluno demonstra um jeito particular ou um tempo diferente ao lidar com o processo de ensinoaprendizagem, ou se comporta de maneira considerada inesperada ou inadequada por parte de quem avalia, essas particularidades são relacionadas a distúrbios e, muitas vezes, tratadas como doenças, o que vem gerando uma produção excessiva de laudos e receitas médicas, além do crescimento da indústria de diagnósticos e farmacêutica <sup>23</sup> . Consequentemente, há um prejuízo causado às crianças envolvidas nesse processo, tendo em vista que problemas de âmbito educacional, social, político, que deveriam ser tratados pelos profissionais dessas áreas, são desviados e tratados pela área médica<sup>24</sup>. Souza (2014, p. 71) afirma que

A medicalização tem operado numa homogeneização nos modos de ser, sentir, estar no mundo. Uma normatização balizada pelo conformismo com a estrutura [...] de uma sociedade racionalista, dirigida à produtividade, que dá lucro aos detentores do poder econômico e político e impositora de padrões que afirmam a centralidade daqueles mais típicos das camadas dominantes.

Livia Silva (2018, p. 17) define medicalização “como um processo no qual instâncias da vida cotidiana são capturadas pelo discurso médico e enquadradas em termos de transtornos, síndromes e doenças”. Em outras palavras, a medicalização da educação ocorre quando um “problema”<sup>25</sup> que não é médico, biológico ou inerente ao sujeito é considerado como sendo, sugerindo-se para ele uma causa médica e uma solução médica. Assim, questões de ordem social, coletivas e de cunho político são transformadas em doença; e uma criança que, por algum motivo, não aprende da

<sup>23</sup> Como uma roda girando, a medicalização contribui com o crescimento da indústria farmacêutica, e esta, por sua vez, investe em propagandas e patrocínios em cursos e congressos, que produzem, direta ou indiretamente, olhares patologizantes, e consequentemente, mais laudos e mais receitas, gerando mais lucro à indústria farmacêutica.

<sup>24</sup> Referimo-nos aqui à medicina de cunho biologicista.

<sup>25</sup> Nesse caso, utilizamos a palavra “problema” como a forma como é encarada a situação de uma criança que foge à norma prevista.

mesma forma e no mesmo tempo que as outras, ou se comporta de maneira diferente da norma, é logo vista como “portadora”<sup>26</sup> de uma patologia, sem que sejam observadas as suas especificidades, seus contextos dentro e fora da escola, bem como os fatores que dificultam o seu processo de ensinoaprendizagem ou influenciam em seu comportamento. São fatores como: número de crianças por turma, formação do professor, baixos salários, más condições de trabalho, falta de material pedagógico, além de aspectos que são expressão de questões sociais – problemas no âmbito da estrutura da sociedade que incidem sobre a criança, ou sobre sua família. Desse modo, invisibiliza-se toda a condição que envolve o sujeito e transfere-se o problema exclusivamente para a criança: ela não aprende porque é doente, ela não se comporta como deveria por questões patológicas.

Vivemos um tempo em que a medicalização avança a largos passos sobre todas as esferas da vida, ocultando desigualdades ao transformá-las em problemas individuais, inerentes ao sujeito, geralmente no plano biológico. O mesmo processo desqualifica as diferenças que nos caracterizam e constituem - somos todos diferentes, em modos de ser, agir, reagir, pensar, afetar e ser afetado, em modos de aprender (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 24).

Além de culpabilizarmos a criança pelo desvio à norma, criamos e nos inserimos em uma zona de conforto, já que esse insucesso passa a ter uma justificativa: a criança não aprende / não se comporta como deveria porque é doente. O professor e todo o sistema escolar passam a não ter responsabilidade nesse processo, considerando, por exemplo, que o conteúdo está sendo transmitido a todos, não aprende quem tem um problema individual. O professor, a escola e o sistema educacional são quase perfeitos, tendo como falha apenas os alunos “doentes”. Todo o contexto social é invisibilizado, desresponsabilizando a sociedade e o Estado, tendo em vista que nada precisa ser mudado, basta tratarmos a doença da criança para “consertá-la”<sup>27</sup>. A família, envolvida na situação, vê-se refém desse sistema: contribui para a medicalização ao passo que, guiada, na maioria das vezes, pela escola, procura o serviço de saúde e aceita o tratamento, recorrentemente medicamentoso, para

<sup>26</sup> Utilizamos o termo entre aspas por, apesar de muito ouvir essa expressão, não concordarmos com seu uso. A palavra portar se refere à ação de carregar, segurar, vestir. Porém, diferente de um objeto ou roupa em que a pessoa escolhe por portar ou não, e pode portá-lo em um momento e no outro não, a deficiência se constitui parte do sujeito, aspecto de sua individualidade.

<sup>27</sup> Existe hoje, inclusive, um medicamento que faz alusão direta ao verbo, Cloridrato de Metilfenidato (a Ritalina®), vendido nas farmácias também pelo nome comercial Concerta®, destinado ao tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

atender às pressões de uma sociedade meritocrática e na tentativa desesperada de não ver o filho fracassar na escola e na vida.

E a criança, culpabilizada pelo fracasso escolar, recebe tratamentos que não resolvem as circunstâncias nas quais ela está inserida. Além disso, sofre com os efeitos colaterais de medicamentos, é rotulada pela escola com os diversos transtornos existentes atualmente no mercado, marcada como a que não aprende, a que não se comporta e, por isso, não é merecedora de grande empenho por parte dos professores, já que um laudo prevê o que se esperar da criança, como que determinando o fracasso. Walter Oliveira (2018, p. 14) afirma que essas crianças

[...] deixam de ser, neste contexto, seres vivos com potencial para a transformação do mundo, com desejos próprios a serem desvelados, com um futuro aberto que pode ser dedicado à evolução da sociedade e da nação. São reduzidos a consumidores de medicamentos, produtos diversos, hábitos e comportamentos prescritos, cujo objetivo nada tem a ver com a vida, mas com a morte.

Esse movimento que o autor descreve é recorrente nas escolas. Após um laudo ou um rótulo, a criança deixa de ser ela mesma, um sujeito com especificidades, dificuldades e potencialidades. Passa a ser simplesmente o que está escrito naquele rótulo. É reduzida a uma série de tópicos e deve corresponder a eles. Delimita-se tudo o que a criança vai aprender ou não, a forma como ela vai se comportar e como devemos tratá-la.

O determinismo do rótulo, seja um laudo médico ou não, é perigoso, pois marca a forma como vemos a criança, e até a forma como a própria se enxerga. Gisela Untoiglich (2013) afirma que “na infância, os diagnósticos são escritos a lápis”, tendo em vista que estes são passíveis de mudanças ou mesmo de serem apagados.

Nessa onda de produção desenfreada de rótulos, precisamos problematizá-los. Moysés e Collares (2014, p. 22) afirmam:

[...] a realidade é que toda criança ou adolescente que apresente modos de aprender, de agir e reagir, de se comportar e não se comportar, que escapem de padrões mais ou menos rígidos, a depender do observador/avaliador, corre o risco de ser rotulado como portador de um transtorno neuropsiquiátrico que demanda longos e caros tratamentos, envolvendo vários profissionais e drogas psicoativas.

O rótulo é perigoso, seja ele um laudo médico ou uma etiqueta que colocamos no sujeito. Não necessariamente essa criança considerada “diferente” passa por um médico e recebe um laudo, com um CID. O rótulo pode ser dado também por outros

profissionais, como professores, psicólogos, fonoaudiólogos, até mesmo pela própria família. O rótulo substitui o olhar individual, o olhar que reconhece o sujeito em suas potencialidades e desafios. O rótulo tem o poder de apagar o sujeito, trazendo visibilidade apenas para o corpo biológico, sem considerar sua história, sua individualidade, sua subjetividade.

E que papel tem esse corpo, se retornarmos à discussão sobre o poder, a norma, e a disciplina? Para Foucault, o corpo tem um papel fundamental nas estratégias de poder. Ele afirma que

[...] o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. (FOUCAULT, 1989, p. 82).

Enquanto professores, como enxergamos a criança: um sujeito, ou um corpo? Saraiva (2007, p. 59) norteia nossa reflexão: "O que nosso olhar vem vendo? Vendo da forma que vê, o que produz?". Precisamos repensar a educação. Rever o olhar que vê a criança. Reconfigurar olhos patologizantes. Foi essa a discussão a que nos propusemos aqui.

#### 4. CAMINHOS (DES)METODOLÓGICOS: ESTRATÉGIAS NÃO LINEARES

“caminhante não há caminho  
se faz caminho ao andar”  
(Antônio Machado)

Para alcançar o objetivo principal desta pesquisa, de entender (no sentido cartográfico), problematizar como os processos de medicalização da educação diante da patologização das infâncias e da diferença são vivenciados no cotidiano da escola, optamos por uma abordagem qualitativa<sup>28</sup>. A pesquisa qualitativa enfatiza mais o processo do que o produto e envolve dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Uma das possibilidades que uma pesquisa qualitativa pode assumir, e que escolhemos viver, foi a da pesquisa-intervenção.

Tomamos como suporte a ideia de pesquisa-intervenção, por concordarmos com Passos e Barros (2015, p. 17) em relação à “inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção”. Não pretendemos, dessa forma, ir a campo como meros investigadores e escrever sobre algo, mas sim vivermos a experiência<sup>29</sup> e pesquisarmos com algo/alguém, abertos às infinitas possibilidades que o rico terreno da escola nos permitiu.

Tendo em vista o exposto, consideramos a escola não como um espaço estático a ser acessado, mas como um plano de forças a ser habitado, e nos propusemos a habitá-lo, experimentando e experienciando esta vivência e, através dela, acompanhamos os processos e os movimentos, o desmanchar de certos mundos e a formação de novos, pois, “diferente de uma pesquisa fechada, o aprendiz-cartógrafo inicia sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 136).

---

<sup>28</sup> Apesar de assumir um caráter qualitativo, a pesquisa contempla elementos objetivos e subjetivos. Utilizaremos dados numéricos nas discussões propostas.

<sup>29</sup> Conceito de Bondia (2002).

Dentre as infinitas possibilidades que a pesquisa-intervenção apresenta, a (não)metodologia que elegemos para praticar<sup>30</sup> foi a cartografia. Chamamos a cartografia de um (não)método, pois não se trata de uma metodologia rigidamente definida, com regras e passos a serem cumpridos. A cartografia é delineada por meio de pistas que podem ser seguidas à medida que o pesquisador acompanha processos.

Passos e Barros (2015) sustentam que a intervenção se dá a partir do mergulho na experiência, que agencia, num mesmo plano de produção ou de coemergência, sujeito e objeto, teoria e prática. A cartografia é, então, o traçado desse plano de experiência, ao acompanhar os efeitos do percurso da investigação sobre os elementos que compõem a pesquisa: o objeto, os sujeitos, o próprio pesquisador, a produção de subjetividade.

A noção de subjetividade que colocamos em discussão não está referida às concepções de identidade ou de personalidade, ou seja, não se trata de uma palavra mais atual para dizer a mesma coisa. Trabalharemos a partir de uma ideia de subjetividade que vem questionar a presença de uma interioridade em separado de uma exterioridade, tais como as polarizações clássicas [...]

Atualmente, falamos em subjetividades intimistas, ligadas à esfera privada, e temos para com essa forma uma relação de verdade que nos faz acreditar que sempre fomos assim e, por conseguinte, vamos continuar sendo. [...] tratamos uma forma-subjetividade que é contemporânea enquanto um invariante, esquecendo de sua produção histórica (MACHADO, 1999, p. 211-212).

A autora propõe, então, a distinção entre *modos de subjetivação*, que seriam processos de subjetivação, ou seja, os modos de existência, e *formas-subjetividade*, que seriam os aspectos presentes na constituição da subjetividade. Os modos de subjetivação, conforme a autora, referem-se à própria força da transformação, o movimento que ao se instituir configura um território e assume uma certa forma-subjetividade. “Os modos de subjetivação também são históricos, contudo, têm para com a história uma relação de processualidade e por isso não cessam de engendrar outras formas” (MACHADO, 1999, p. 212).

---

<sup>30</sup> Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 76).

Retomando o mergulho na experiência, os autores afirmam que:

Mergulhados na experiência do pesquisar, não havendo nenhuma garantia ou ponto de referência exterior a esse plano, apoiamos a investigação no seu modo de fazer: o *know how* da pesquisa. O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18).

Há uma obra de Rubem Alves em que ele disse: “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”<sup>31</sup>. Por ser (ou pelo menos, deveria ser) a escola um espaço de infinitas possibilidades e, principalmente, de constituição de processos de subjetivação, realizar um estudo dos/nos cotidianos escolares é uma tarefa complexa. Aspirar uma escola que seja asa, exige, ao estudá-la, ferramentas metodológicas que não engaiolem o cotidiano, os espaçostempos, os sujeitos e suas infinitas vivências dentro de um método, mas que possibilitem, no processo de pesquisa, o voo livre e o acompanhamento de paisagens. E foi esse olhar que nos fez escolher viver a pesquisa através da cartografia.

A cartografia foi formulada por Deleuze e Guattari (1995) e nos ajuda a traçar um caminho de pesquisa no estudo da subjetividade, primeiro por não se tratar de um método pronto, baseado em regras gerais, mas sim um procedimento construído a partir de cada caso, que vai se construindo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios.

Kastrup (2015) nos auxilia no entendimento da cartografia e explica que seu principal objetivo é o acompanhamento de um processo, sem a pretensão de apenas representar um objeto de estudo. “Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção” (KASTRUP, 2015, p. 32). Segundo a autora, o uso da cartografia em pesquisas de campo no estudo da subjetividade não garante a definição de um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. “Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*” (KASTRUP, 2015, p. 32), ou seja, caso a caso, em que o caminho vai se delineando a partir do acompanhamento dos movimentos do território e dos processos de produção de subjetividades.

---

<sup>31</sup> Rubem Alves, crônica “Gaiolas e Asas”. Opinião/Folha de S.Paulo, 5 de dezembro de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>. Acesso em: jul. 2019.

Passos e Barros (2015, p. 31) elucidam sobre o processo de pesquisa que intervém, tendo em vista que, nesta dissertação, mergulhamos na experiência para conhecer/viver uma realidade e, como já prevíamos, foi impossível dissociar pesquisa de intervenção.

Nesse sentido, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção.

Assim, como afirmam Kastrup e Barros (2015, p. 80), “a cartografia produz efeitos de produção e transformação da realidade, que também devem ser analisados”. Passamos a ser também sujeitos da pesquisa e, junto com todos os outros sujeitos, construímos e trilhamos juntos este percurso.

Para atingir os objetivos propostos – mapear como ocorrem os processos de medicalização da educação diante da patologização da infância e da diferença no contexto pesquisado; observar a proposta metodológica da escola e qual a relação do trabalho pedagógico com os processos de medicalização; analisar com os principais atores (professores, crianças e famílias) que protagonizam esse processo, como eles o significam e produzir um material audiovisual sobre o tema, fundamentados na (não)metodologia selecionada –, utilizamos estratégias (não lineares) e, como principais instrumentos metodológicos, além de uma revisão bibliográfica de estudos já realizados sobre o tema, a vivência do/no/com cotidiano da escola, e para produção<sup>32</sup> de dados, a observação participante, a gravação das vozes em redes de conversação, e o registro em diário de campo.

Dessa forma, a fim de aumentar nosso aporte teórico e ajudar na compreensão de como os processos de medicalização da educação diante da patologização da infância e da diferença se materializam no cotidiano da escola, realizamos, num primeiro momento, um estudo de alguns materiais sobre o tema que vêm sendo produzidos, conforme exposto no próximo capítulo.

---

<sup>32</sup> Segundo Pozzana e Kastrup (2015, p. 59), “falaremos de produção de dados e não de coleta de dados”.

Não como um segundo momento, mas concomitante a esse primeiro, mergulhamos, como pesquisadores, na realidade da escola, para mapear as relações que lá ocorrem, e assim buscamos analisar e compreender os processos de medicalização da educação diante da patologização da infância e da diferença.

Para Barros e Kastrup (2015, p. 56):

[...] a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial. Conforme aponta Aaron Cicourel (1980), além de observar, o etnógrafo participa, em certa medida, da vida delas, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pela experiência etnográfica.

Esse conceito de território existencial que as autoras citam não se reduz à noção de um espaço físico, um ponto no mapa, uma delimitação espacial. Ao falar em território existencial, estão se referindo a uma localização espaço-temporal, a um processo, em constante movimento e produção de condutas e forças que ali habitam.

Para Deleuze e Guattari é a expressividade, e não a funcionalidade, que explica a formação territorial. "Há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 121 *apud* ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 133).

Os autores alegam, ainda, que o território é ao mesmo tempo morada e estilo, que eles denominam como *ethos*. Dessa forma, os sujeitos, os objetos e seus comportamentos deixam de ser o foco da pesquisa, dando lugar aos "personagens rítmicos" e às "paisagens melódicas", que se compõem mutuamente numa coemergência. As paisagens vão sendo povoadas por personagens, ao mesmo tempo em que eles passam a pertencer a paisagem. Logo, o *ethos* ou território existencial está em constante processo de produção.

E, segundo Deleuze e Guattari, finalizam: "O território é antes de tudo um lugar de passagem" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 132 *apud* ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 134). É esse território que buscamos povoar, pertencer à paisagem e participar dos processos de produção.

Porém, vale ressaltar, como afirmam Alvarez e Passos (2015), que habitar um território existencial não nos coloca, enquanto cartógrafos, de maneira hierárquica em relação ao objeto, de forma que almejemos enfrentá-lo como um obstáculo, de querer

conhecê-lo, dominá-lo. Dessa forma, não se trata de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Tendo em vista essa ideia, “cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 135). Os autores salientam que, para habitar este território existencial, é preciso, por parte do cartógrafo, um processo de aprendizado que eles definem ser “entendido mais como experiência de engajamento do que como etapas prescritíveis de uma metodologia de pesquisa” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 147). Essa experiência não pode ser explicada ou ensinada, mas se dá à medida que se realiza, sendo vivenciada no/com o território existencial, na habitação, no envolvimento.

Barros e Kastrup (2015, p. 56) acrescentam que “o tipo de atividade e o grau de envolvimento do pesquisador variam, dependendo do grupo, podendo ir da observação participante à participação observante”. As autoras afirmam:

Para a pesquisa cartográfica são feitos relatos regulares, após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo. [...] Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 70).

Para elas, “essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 70).

Então, a partir dos fundamentos aqui apresentados, no fim de março de 2019, foram iniciados os encontros em uma escola municipal de ensino fundamental no município de Serra. À princípio, percebemos certa resistência por parte da gestora da escola em nos receber como pesquisadores. Ela relatou várias experiências negativas que teve de pesquisas que buscavam o que falta, o que havia de negativo na escola e tinha muito receio de continuar recebendo pesquisadores. Após conversarmos, chegamos ao acordo positivo em relação à nossa entrada na escola e passamos a frequentar, uma vez por semana, uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Observávamos as aulas da turma, compúnhamos nosso diário de campo e tínhamos muitas conversas com as professoras.

Porém, parafraseando Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho”<sup>33</sup>. A pedra foi minha rotina enquanto mestrande e professora da educação básica pública, pois, em regime de contrato de designação temporária, não tinha direito à licença. Dar aulas todos os dias, frequentar as aulas do mestrado, realizar todas as leituras e estudos que são necessários nessa vida acadêmica e, ainda, realizar a pesquisa foi algo maior do que meus braços puderam abraçar. Ao ler meus registros no diário, percebi-me como turista naquele campo. Eu não fazia parte dele, eu não era um sujeito pertencente àquele contexto. Infelizmente, me vi como alguém de fora, que observava e analisava. Não era aquele o envolvimento que havia me proposto a viver de pesquisa-intervenção e, por isso, algo precisava ser feito. Pois, como afirmam Passos e Barros (2015, p. 30),

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. [...] Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos.

Foi quando, em maio desse mesmo ano, participando do Conselho de Classe na escola em que atuava como professora, algumas falas e situações nos chamaram a atenção, principalmente um movimento da professora da turma de terceiro ano, para criar um projeto a fim de atender a algumas crianças da turma. Eram crianças consideradas defasadas no processo de alfabetização e que preocupavam a escola, tendo em vista que, se não superassem essas dificuldades, possivelmente seriam retidas na turma no ano seguinte. Contribuindo com esse processo, no início de agosto, fomos convidados pela diretora da escola para explanar sobre o tema da medicalização em um momento de formação de professores. Tal formação recebeu o título “A patologização da diferença na escola: desafios e possibilidades”. Conversamos sobre os significados dos termos, e sobre ações cotidianas que tendiam à medicalização, bem como propostas desmedicalizantes. Os professores se

---

<sup>33</sup> Poesia “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, disponível em seu livro “Alguma poesia” (1930).

envolveram muito com a temática e, nos dias que se passaram, vinham com questões e contribuições que enriqueciam nossas reflexões.

O projeto, denominado “Projeto de Intervenção Pedagógica”, foi pensado pelas duas professoras regentes das turmas de 3º ano, juntamente com a pedagoga e com a coordenadora da escola (também formada em Pedagogia, com especialização em alfabetização e chegou a ser tutora de um curso de alfabetização ofertado aos professores pelo município de Serra no ano de 2018). A necessidade do projeto surgiu a partir da percepção – e preocupação – das professoras de terceiro ano da escola em questão diante de um grupo de alunos que não conseguia acompanhar as aulas, principalmente as atividades propostas, por ainda não terem consolidado <sup>34</sup> a alfabetização. Entendeu-se que era necessário, então, dar atenção a esse processo de alfabetização considerado defasado, pois só após consolidarem a leitura e escrita é que as crianças teriam condições de acompanhar as aulas e atividades propostas para a turma de terceiro ano do ensino fundamental. O projeto consistia em atividades “especiais” para esses alunos, dadas em sala de aula e também enviadas para casa, com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita de palavras, frases e pequenos textos, para que consolidassem o processo de alfabetização.

Estes três movimentos, o Conselho de Classe, a formação e o acompanhar do nascer desse projeto, despertaram o sentimento de que estávamos muito mais envolvidos com a rotina e as histórias de vida desses alunos sob responsabilidade de colegas de trabalho, do que com os alunos que compunham aquele território de pesquisa que nos propusemos a vivenciar. Nesse sentido, sentimos a necessidade de voltar o olhar, agora como pesquisadores, para esse território que já habitávamos, pois ali sim conseguiríamos acompanhar o processo da maneira qualitativa, como a cartografia propõe.

---

<sup>34</sup> O verbo *consolidar* significa “tornar ou ficar sólido, estável; fortalecer” (Dicionário *on-line*, disponível em: <https://www.dicio.com.br>). É comumente utilizado na escola para nomear quando a criança entende o conceito de tal conteúdo, e o utiliza de forma adequada. Vale ressaltar que, em nossa perspectiva, entendemos a aprendizagem como um movimento histórico, que se movimenta, e dessa forma, não passível de ser definido com expressões estáticas e totalizantes.

Para além da observação no território existencial, buscamos tecer diálogos com os principais atores que protagonizaram os processos nesse projeto - professores, crianças e famílias - para compreender como esses sujeitos significavam tais processos, na tentativa de rastrear as experiências vividas e promover elucidações.

Pois, segundo Barros e Kastrup (2015, p. 57),

[...] a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças.

Outro procedimento de produção de dados foi o acompanhamento de momentos de planejamento e reuniões, bem como conversas gravadas e posteriormente transcritas, com as crianças, famílias e professores envolvidos nos processos. Para Escóssia e Tedesco (2015, p. 105), “ao intensificar a comunicação, possibilitar relações entre relações, atrações e contágios, ativa o plano coletivo de forças – o coletivo transindividual”. Para as autoras, cabe ao cartógrafo deixar ser guiado por esse plano coletivo, não por falta de rigor metodológico, mas sim como uma atitude atencional própria desse tipo de pesquisador, que lhe permite acompanhar os movimentos dos objetos e da realidade. Dessa forma, escutamos as narrativas através de redes de conversação e propusemos momentos de conversa entre os professores, em que discutimos conceitos e socializamos experiências.

Produzimos também, como forma de intervenção social, um material audiovisual sobre medicalização da educação e sua relação com a patologização da infância e da diferença. A ideia se tornou um curta, que se encontra disponível *on-line* para acesso livre e gratuito e é mais detalhado à frente, no capítulo Pós-Escritos: a Construção de um Produto.

Apesar do traçado inicial das propostas, vale ressaltar que nada foi rígido, estático. A direção do caminhar da pesquisa foi variando de acordo com os encontros no decorrer da andança, tendo em vista que o caminho da cartografia vai se fazendo no processo, revertendo a metodologia (*hodós-metá*<sup>35</sup>). Porém, a não rigidez no traçado do caminho

---

<sup>35</sup> A palavra método vem do grego *Methodos*, composta por *metá* (através, por meio) e *hódos* (caminho). Dessa forma, tradicionalmente, método seria ordenar/traçar um caminho através do qual se caminha para chegar a um objetivo. Por isso, chamamos a cartografia de (não)metodologia, pela

não significa não ter metas ou foco, ou andar completamente sem direção, como se qualquer lugar servisse. Passos e Barros (2015, p. 17) confirmam que

[...] não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados.

#### 4.1. O RASTREIO, O TOQUE, O POUSO E O RECONHECIMENTO ATENTO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.  
Paulo Freire

O caminhar cartográfico exige (de forma propositalmente redundante) uma atenção em alerta. Uma atenção que esteja aberta a captar os sinais, sem um foco específico. Uma atenção que, a princípio, tudo vê. Kastrup (2015, p. 35) recomenda “a utilização de uma atenção onde a seleção se encontra inicialmente suspensa, cuja definição é ‘prestar igual atenção a tudo’”. Citando Depraz, Varela e Vermersch, Kastrup (2015, p. 38) afirma que a atenção deve deixar de “buscar informações para acolher o que lhe acomete”. Não é, de forma alguma, não prestar atenção a nada. Mas, ao contrário, estar à espreita, esperando os indícios de para onde ir, em qual direção focar a atenção.

Foi essa atenção que adotamos nesse (relativamente<sup>36</sup>) novo território, para que, prestando atenção a tudo o que nos rodeava, percebêssemos os indícios de para onde ir, que pistas seguir.

---

inversão que se faz ao, por vezes, caminhar sem uma direção rígida pelo caminho, para que vá se formando através do caminhar.

<sup>36</sup> Dizemos que o novo é relativo, pois já habitávamos esse território enquanto professores. Mas, agora, o habitamos enquanto pesquisadores, e o olhar se modificou, renovou-se.

Kastrup (2015) define quatro variáveis do funcionamento atencional: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Para ela, o rastreio

[...] é um gesto de varredura do campo. [...] a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Nesse sentido, praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. [...] Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. O rastreio não se identifica a uma busca de informação. A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema (KASTRUP, 2015, p. 40).

O rastreio se dá de forma natural. Rastreamos ao ouvir os relatos no dia da formação sobre o tema, mas rastreamos também nas conversas informais no horário de intervalo, nos horários de planejamento que tínhamos junto com os professores, nas trocas de ideias nos corredores da escola.

Já o toque, que Kastrup também chama de tato, é uma categoria sensorial em que todo o corpo se torna campo receptivo, pois todo ele contém receptores, formando uma zona de contato. Segundo Hatwell, Streli e Gentaz (2000), citados por Kastrup (2015, p. 41), essa zona de contato “mobiliza a atenção e requer uma ampla memória de trabalho, para que, ao fim da exploração, haja uma síntese, cujo resultado é um conhecimento do objeto”. Kastrup (2015, p. 42) explica que o toque é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que faz algo se destacar em meio ao todo. “Algo acontece e exige atenção”.

O toque aconteceu quando uma das professoras de terceiro ano, que devido à convivência e afinidade se tornou uma colega pessoal, começou a relatar as dificuldades que estava vivendo com sua turma. Seus alunos se encontravam em uma disparidade de momentos e ela não sabia como trabalhar os assuntos propostos nos documentos oficiais para a turma de terceiro ano, ao passo que um grupo considerável ainda não havia consolidado a alfabetização e estava às portas da reprovação. Nossa atenção se voltou para essa situação. Precisávamos trilhar esse caminho, buscar essas pistas. Kastrup (201) afirma que a importância do toque se dá à medida que revela que a cartografia possui múltiplas entradas e caminhos para chegar ao fim.

O pouso, Kastrup (2015) indica como uma parada da percepção, uma espécie de zoom da atenção, que focaliza algo específico, abre uma janela atencional. Para a autora, “um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala [...] delimita um centro mais pregnante, em torno do qual se organiza momentaneamente um campo, um horizonte, enfim, uma periferia” (KASTRUP, 2015, p. 43).

E, por fim, o reconhecimento atento. Kastrup (2015) expõe que, ao sermos atraídos por algo que nos induz ao pouso e reconfigura nosso território da observação, nós, como cartógrafos, assumimos a atitude investigativa para acompanhar o processo, necessitando, então, calibrar novamente o funcionamento da atenção, suspendendo-a mais uma vez.

Dessa forma, ao sobrevoar a área e rastreá-la, procurando por pistas, encontramos algo. Através do toque, percebemos que, naquele momento, aquilo exigia mais atenção, e então, demos uma espécie de zoom no foco, como que colocando uma lente de aumento naquela situação, naqueles sujeitos que a compõem. Pousamos naquele espaçotempo, para que, de perto, conseguíssemos acompanhar melhor seus processos. Mas, por vezes, nesse movimento, precisamos novamente nos suspender e balancear a atenção.

Pozzana e Kastrup (2015) nos chamam a atenção para outra característica da cartografia: falam sobre a processualidade do (não)método cartográfico, tendo em vista que, quando se inicia uma pesquisa de investigação de processos de produção de subjetividade, já há um processo em andamento, e nós, cartógrafos, fazemos como o famoso ditado popular: “pegamos o bonde andando”, começamos “pelo meio, entre pulsações” (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 58). E da mesma forma que a pesquisa não começa no início de um processo, o caminho percorrido pelo cartógrafo na pesquisa não segue uma composição ordenada. As autoras afirmam que o caminho do pesquisador “é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes” (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 59).

Sobre isso, Kastrup e Barros (2015, p. 76) alegam que “os fenômenos de produção de subjetividade possuem como características o movimento, a transformação, a processualidade” e, segundo elas, é por esse motivo que um processo de produção de subjetividade, ao ser pesquisado, exige um (não)método como a cartografia, que não se proponha a apenas representar um objeto, mas sim a acompanhar um processo em curso. As autoras afirmam que “a cartografia, enquanto método, sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 77), e que tais dispositivos são “máquinas que fazem ver e falar” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 78), que formam as regiões (ou linhas) de visibilidade e dizibilidade (ou enunciação). “Isso quer dizer que em cada época, em cada extrato histórico, existem camadas de coisas e palavras” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 78).

Para entender o que são e como funcionam os dispositivos, recorreremos, assim como as autoras, ao conceito definido por Michel Foucault, que apresenta o conceito de dispositivo como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979 *apud* KASTRUP; BARROS, 2015, p. 244).

Além das linhas de visibilidade e enunciação, Kastrup e Barros expõem que um dispositivo comporta, ainda, linhas de força e destacam nelas a dimensão de poder-saber. E, por fim, as linhas de subjetivação, que inventam modos de existir. “A linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade, num dispositivo: ela deve se fazer, para que o dispositivo ou a deixe ou a torne possível...” (DELEUZE, 1990 *apud* KASTRUP; BARROS, 2015, p. 78).

Trilhamos então este caminho junto aos sujeitos, linhas de visibilidade e enunciação, produção de subjetividades, dispositivos, dentre tantas infinitas possibilidades e parte disso compõe os capítulos finais desta dissertação. Dizemos partes pois, sendo infinitas as possibilidades no cotidiano da escola, torna-se humanamente impossível registrar exatamente tudo o que acontece em cada espaço-tempo. Houve momentos em que não estávamos presentes. E mesmo nos em que estávamos, na maioria das vezes, nosso olhar se fixava em um ponto e temos certeza que, enquanto isso, muitas

outras coisas aconteciam ao redor sem que nos déssemos conta. É o que Vermersch (2002 *apud* KASTRUP, 2015) chama de *janela atencional*. A autora afirma que “cada janela cria um mundo, e cada uma exclui momentaneamente as outras, embora outros mundos continuem copresentes” (KASTRUP, 2015, p. 44).

Essa característica da pesquisa de cunho cartográfico nos faz aprender a fazer escolhas, sabendo que qualquer escolha que fazemos significa ganhar informações, mas também perder tantas outras.

## 5. OUTROS CAMINHANTES

“Eu sou muitos!”

Rubem Alves

Inicialmente, na perspectiva de ampliação de nosso aporte teórico, tentando construir um certo estado da arte, realizamos uma busca, durante meados de 2019, por trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Capes<sup>37</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a fim de passear pelos trabalhos acadêmicos produzidos sobre o assunto e mapear o contexto de pesquisas que mais se aproximavam desta dissertação.

Na busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: *medicalização* e *patologização* e, a princípio, filtramos apenas o ano, retirando os trabalhos datados de 2019<sup>38</sup>. Apareceram 992 resultados. Dos resultados obtidos, 663 trabalhos são dissertações de mestrado, 273 trabalhos são teses de doutorado e 56 trabalhos são dissertações de mestrados profissionais ou conclusões de cursos profissionalizantes. Ou seja, trata-se de um assunto ainda recente no meio acadêmico, mas já com um significativo volume de trabalhos.

Observar todos os resultados encontrados através dos dois termos como palavras-chave expande muito a revisão bibliográfica. Mas, nesse primeiro momento, a intenção foi rastrear como pesquisas sobre os temas *medicalização* e *patologização* vêm sendo produzidas ao longo dos anos e que áreas as produzem mais. Dessa forma, observamos três das diversas formas de classificação que a Plataforma permite: Grande Área de Conhecimento, Área de Conhecimento e Nome Programa.

Em relação à Grande Área de Conhecimento, um dos filtros disponíveis na plataforma, existem 12 subgrupos, porém a maioria deles com nome duplicado. Se juntarmos os grupos com títulos idênticos, temos 7 opções de escolha: Ciências Sociais; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar; Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Ciências Biológicas e Ciências Agrárias. A maioria dos trabalhos encontrados na pesquisa está classificada como sendo das Ciências Humanas (500 trabalhos), mas

---

<sup>37</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

<sup>38</sup> Percebemos a necessidade desse filtro, pois, como 2019 era o ano vigente, acontecia de, dias ou semanas mais tarde necessitarmos fazer a busca novamente, e os dados numéricos não conferirem com os que havíamos anotado, por terem sido realizados novos cadastros de trabalhos.

é possível perceber uma grande parcela, que fica em segundo lugar, de trabalhos que estão enquadrados como sendo das Ciências da Saúde (329 trabalhos). O gráfico a seguir mostra esses e outros valores dos demais grupos de Grande Área de Conhecimento.

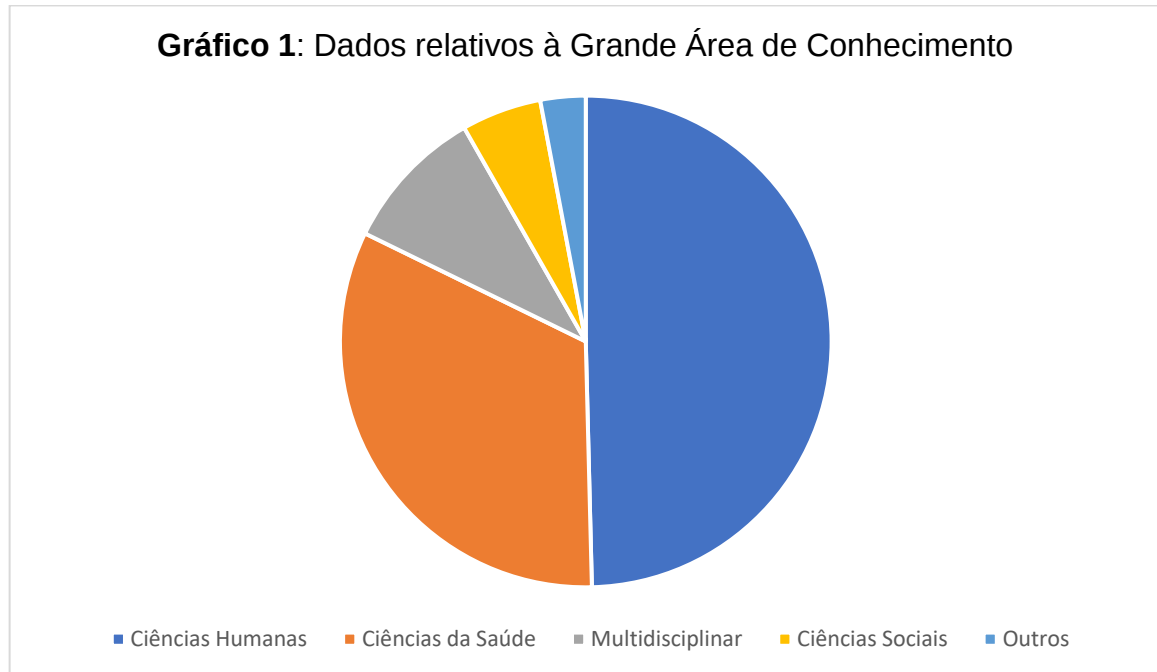


Gráfico 1: Publicações sobre Medicalização, Patologização organizados segundo Grande Área de Conhecimento.

Fonte: Organizado pela autora.

Apesar de a área das Ciências Humanas representar quase metade dos trabalhos sobre o tema, é nítido o espaço que a área da saúde ocupa nas pesquisas. O grupo denominado Outros refere-se aos dados que reunimos dos três grupos com menor quantidade de trabalhos sobre a temática: Linguística, Letras e Artes (27 trabalhos), Ciências Agrárias (2 trabalhos) e Ciências Biológicas (1 trabalho).

Outra forma de filtragem da plataforma refere-se à classificação chamada Área de Conhecimento, que conta com 86 opções de áreas para escolha. Essa classificação já diz muito sobre o processo de Medicalização, tendo em vista que, em primeiro lugar, está a Psicologia, com 249 trabalhos; em segundo lugar, a Saúde, com 232 trabalhos; em terceiro lugar, a Educação, com 144 trabalhos. Vale ressaltar que os dados aqui apresentados correspondem ao agrupamento que fizemos. Os dados que classificamos como Psicologia, por exemplo, correspondem à junção das classificações como Psicologia, Psicologia do desenvolvimento humano, Psicologia do ensino e da aprendizagem, Psicologia social e Tratamento e prevenção

psicológica. Já os dados que denominamos Saúde representam trabalhos classificados em áreas como Saúde Pública, Saúde Coletiva, Saúde e Biológicas, Neurologia, Pediatria etc. Da mesma forma, no grupo que denominamos Educação, agrupamos os dados de Educação, Educação Especial, Ensino e Ensino-aprendizagem. Em quarto lugar, encontra-se a área da Enfermagem, com 79 trabalhos. Além desses grupos em destaque, existem outras diversas formas de classificar os trabalhos em relação à Área de Conhecimento, que foram agrupados em Outros. Vale ressaltar que, nessa última divisão, encontram-se muitos grupos relacionados à área médica, como Farmácia (8 trabalhos), Medicina Preventiva (7 trabalhos), Medicina (6 trabalhos), Epidemiologia (2 trabalhos), Clínica Médica (1 trabalho), Doenças Infecciosas e Parasitárias (1 trabalho), entre outros relacionados a diversas áreas, que vão desde a Administração até a Fonoaudiologia. Organizamos esses dados no Gráfico 2, exposto a seguir.

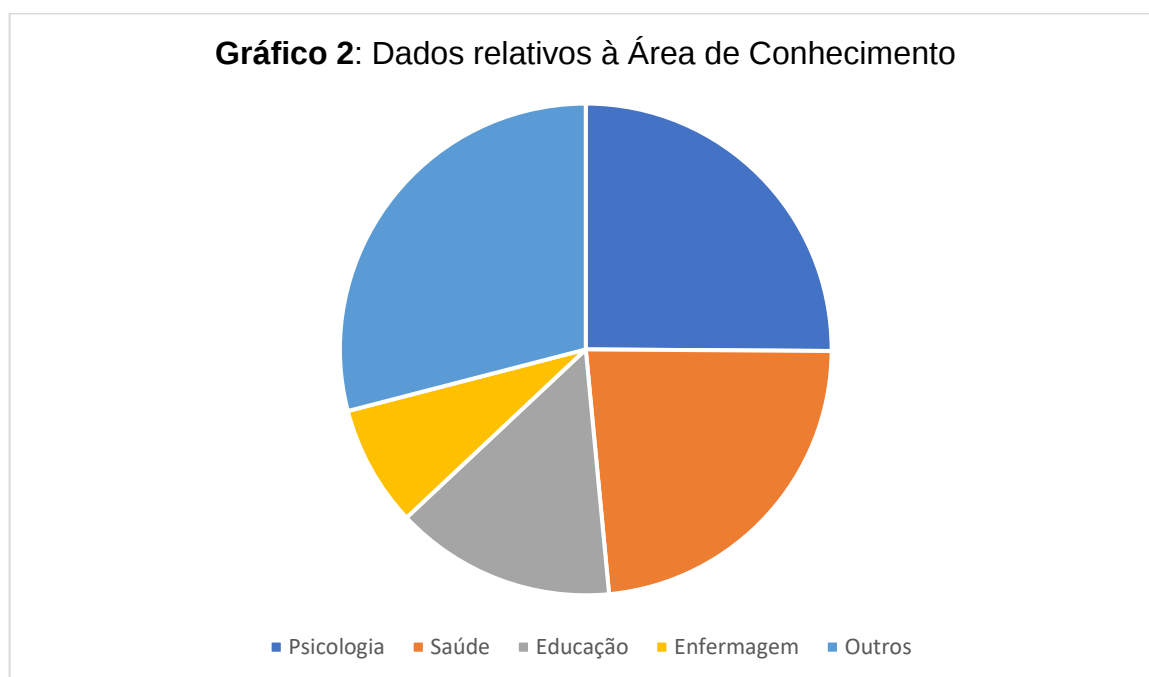


Gráfico 2: Publicações sobre Medicalização, Patologização organizados segundo a Área de Conhecimento.

Fonte: Organizado pela autora.

Uma terceira filtragem que nos chamou a atenção foi por Nome Programa, com os programas de Pós-Graduação das Universidades em que os pesquisadores estavam matriculados. Encontramos 193 opções de nomes de programas de pós-graduação. Se todos os programas pesquisassem de forma igualitária o tema, teríamos uma média de 5 trabalhos por programa. E, observando a quantidade de trabalhos por nome de programa, a média é realmente essa: de 1 a 5 trabalhos por Nome de

Programa. Alguns poucos têm um quantitativo de 6 a 10 trabalhos, e menos ainda passam disso. Porém, 5 Nomes de Programa destacam-se, pela quantidade muito superior de trabalhos que os demais. São eles: Psicologia (142 trabalhos), Saúde Coletiva (128 trabalhos), Educação (104 trabalhos), Enfermagem (63 trabalhos) e Saúde Pública (47 trabalhos). Os dados foram organizados conforme exposto no Gráfico 3, abaixo.

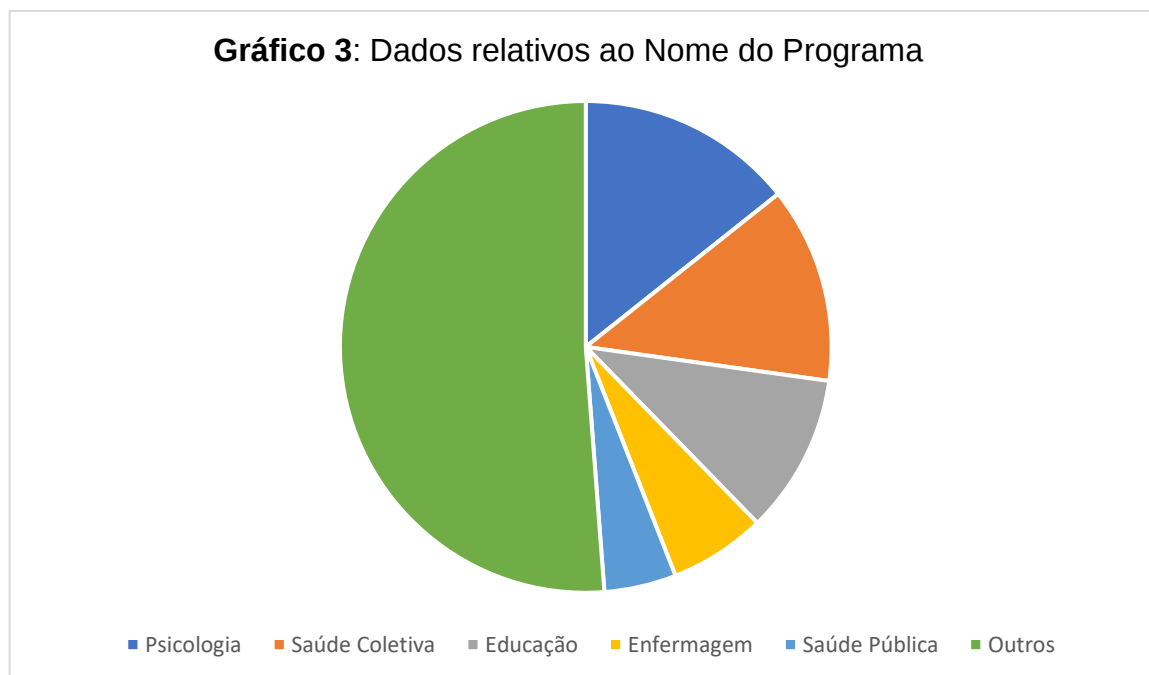


Gráfico 3: Publicações sobre Medicalização, Patologização organizados segundo Nome Programa.  
Fonte: Organizado pela autora.

Ao analisarmos o gráfico, precisamos ter em mente o que o agrupamento *Outros* representa. Pois, ao observarmos sua proporção em relação aos demais grupos, percebemos que seu quantitativo equivale à metade da quantidade de trabalhos. Porém, vale ressaltar que nele estão inseridas as quantidades de 188 Nomes de Programas. Se conseguirmos ver sob essa ótica, vamos entender o peso que os grupos destacados, que são apenas 5, têm em relação ao total de trabalhos por nome de programa.

Faz-se necessária outra análise, assim como da filtragem anterior, de quais são os 188 Nomes de Programas que fazem parte do agrupamento *Outros*. Os programas são os mais diversos, como Administração, Ciências Criminais, Economia Doméstica, Odontologia, entre outros. Porém, nesses programas, também encontramos muitos que, se somados, dariam um peso maior ainda para os nomes dos programas em

destaque. 57 Nomes de Programas contêm a palavra *saúde*, ou seja, quase um terço dos Nomes dos Programas estão ligados a essa área.

Tais resultados confirmam a necessidade de que profissionais da educação pesquisem o tema, e que os assuntos medicalização e patologização precisam estar presentes nas discussões dentro da escola, para que consigamos pensar criticamente tais processos.

Para obter uma busca mais precisa, a fim de que conseguíssemos ler os trabalhos na íntegra e dialogar com os autores, filtramos os resultados para que aparecessem apenas os mais recentes, a partir de 2017. Além disso, foi usada como filtro a Área da Educação. A plataforma exibiu, então, 40 resultados.

Em uma segunda organização, selecionamos, das 40 pesquisas, 13 delas, que julgamos, a partir das leituras de seus títulos, tratarem do mesmo tema que esta dissertação, tendo em vista que os demais trabalhos abordavam os processos de medicalização e patologização relacionando-os a outros assuntos, como doenças e transtornos específicos, área da psicologia, área da fonoaudiologia, questões étnico-raciais ou de gênero, questões focadas em ensino superior, dentre outras.

Em um terceiro momento de organização, estruturamos os trabalhos conforme o quadro a seguir, considerando as informações contidas no resumo de cada um. Após ler e analisar os resumos, (re)selecionamos 10 dos 13 trabalhos, tendo em vista que os outros apresentavam estudos que ainda se distanciavam dos nossos objetivos: um sobre crianças em uma determinada escola que apresentavam crises de cefaleia e convulsões, outro sobre sujeitos diagnosticados com transtornos mentais atendidos em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS<sup>39</sup>) e um terceiro sobre questões voltadas para o ensino superior em psicologia.

No quadro a seguir, estão expostos os 10 trabalhos selecionados, todos eles dissertações de mestrado que, de alguma forma, aproximam-se desta pesquisa.

---

<sup>39</sup> Instituições brasileiras constituídas por uma equipe multiprofissional (psiquiatras, neurologistas, nutricionistas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros), a fim de prestar um serviço comunitário à sociedade, atendendo pacientes com queixas psiquiátricas e suas famílias. Foram instituídos através da Portaria/SNAS nº 224 - 29 de janeiro de 1992, atualizada pela Portaria nº 336 - 19 de fevereiro de 2002, visando à substituição dos antigos hospitais psiquiátricos e de seus métodos.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas para Revisão de Literatura

| <b>Título</b>                                                                                                                                                                                | <b>Autor</b>                       | <b>Ano / UF</b>                                                                   | <b>Palavras-chave</b>                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A medicalização e a patologização da infância: epistemologia subjacente e repercussões na escola</b>                                                                                      | CARLI, Fabiola Giacomini de        | 2018<br>Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF)                               | Medicalização e patologização; Subjetividade.; Educação; Hermenêutica; Psicanálise.                       |
| <b>A medicalização do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental</b>                                                                                                           | ALVARENGA, Rejane Abadia de        | 2017<br>Universidade Federal de Goiás (UFG)                                       | Educação; Medicalização; Fracasso escolar; Teoria histórico cultural.                                     |
| <b>A educação e a busca por um laudo que diga quem és</b>                                                                                                                                    | FANIZZI, Caroline                  | 2017<br>Universidade de São Paulo (USP)                                           | Educação; Discurso (psico)pedagógico; Medicalização; Laudos.                                              |
| <b>Infância, aprendizagem e patologização: por entre cartas e escritas de si</b>                                                                                                             | BARBOSA, Mariana de Barros         | 2018<br>Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Rio Claro) UNESP  | Desenvolvimento infantil; Aprendizagem; Diferença.                                                        |
| <b>Medi(ca)r para universalizar: o discurso médico-psicológico e a medicalização na educação</b>                                                                                             | OLIVEIRA, Priscila Ferreira de     | 2017<br>Universidade Federal de Juiz De Fora (UFJF)                               | Medicalização da educação; Educação Inclusiva; Universalização; Educação e Psicanálise.                   |
| <b>Concepções de professores, de pais e de especialistas acerca dos processos de avaliação e de escolarização de alunos com dificuldades de aprendizagem: a narrativa de uma experiência</b> | LIMÃO, Eliane Fernandes            | 2017<br>Universidade Católica de Brasília (UCB)                                   | Escolarização; Alunos com TDA/H; Medicalização da infância; Avaliação assistida.                          |
| <b>Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do ensino fundamental I, professores e familiares</b>                                                                                | MARQUES, Jaqueline Belga           | 2018<br>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP ARARAQUARA) | Doenças do não aprender; Medicalização da Educação; Linguagem Escrita; Ensino Fundamental.                |
| <b>O ensinar, o aprender e o não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das significações de professores, pedagogos, alunos e seus responsáveis</b>                     | DELPRA, Suziane Ferreira de Castro | 2017<br>Universidade Estadual de Londrina (UEL)                                   | Educação; Aprendizagem; Ensino; Ensino Fundamental.                                                       |
| <b>Corpos infantis que “não cabem” na escola: os discursos de professoras nos protocolos de encaminhamento ao setor de psicologia</b>                                                        | STEFANI NETO, Danilo Flavio        | 2017<br>Universidade Federal De Mato Grosso (UFMT)                                | Infância; Corpos infantis; Queixas escolares; Escola.                                                     |
| <b>A constituição do sujeito aluno no espaço escolar: processos de subjetivação e de inclusão</b>                                                                                            | SILVA, Raquel Souza                | 2017<br>Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS)                            | Processos de subjetivação; Normalização; Relações de poder; Pesquisa-ação colaborativo-crítica; Inclusão. |

Fonte: Organizado pela autora.

É importante ressaltar que dos 10 trabalhos selecionados, 2 citam a palavra *medicalização* no título, 1 cita a palavra *patologização* e 1 cita as duas palavras em seu título. Sobre as escolhas de palavras-chave, 6 das 10 dissertações incluem o termo *medicalização* como palavra-chave. Um, dentre esses 6 trabalhos, também inclui o termo *patologização*. Ao fazer a escolha pelos 10 trabalhos, consideramos que, apesar de alguns deles não apresentarem os movimentos de medicalização e patologização como temas centrais das pesquisas, tais conceitos permearam todo o processo de pesquisa, ao tratarem de temas como normalização, queixa escolar, o não aprender, fracasso escolar etc.

### 5.1 ALGUNS ESTUDOS, E O QUE ELES DIZEM

“A vida é a arte do encontro”  
(Vinicius de Moraes)

A fim de levantar dados e novas discussões e assim possibilitar um maior enriquecimento da pesquisa, discorreremos, abaixo, brevemente, sobre os caminhos percorridos pelos autores dos 10 trabalhos selecionados, ressaltando as aproximações com o caminhar da presente pesquisa.

Assim como o desenvolver da pesquisa em campo, estes diálogos com diferentes pesquisadores sobre estudos de medicalização e patologização contribuirão com a nossa problematização, ao passo que nos ajudaram a refletir sobre a amplitude da temática, além de nos fornecerem pistas que posteriormente foram seguidas na escola.

Carli (2018), em sua dissertação intitulada "A medicalização e a Patologização da Infância: epistemologia subjacente e repercussões na escola", realizou um estudo teórico-crítico que buscou compreender tais fenômenos, o da medicalização e patologização, e quais as contribuições que a psicanálise e a hermenêutica filosófica podem oferecer. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa valeu-se de uma postura hermenêutica. A autora chama atenção para os dados alarmantes produzidos por um estudo realizado pela psicóloga Barros (2014), que aponta o aumento impressionante de 775% nas vendas do medicamento metilfenidato no Brasil, no período de 2003 a 2012. Carli (2018) problematiza esses números e a naturalização de supostos

transtornos e seus tratamentos medicamentosos. Para tratar do histórico e conceito do tema medicalização, utiliza alguns autores os quais também usamos como referência neste estudo, como Conrad (2007), Collares e Moysés, Foucault (1978, 2000), entre outros diferentes. A autora chama a atenção para o termo biomedicalização:

O termo biomedicalização está referido à mudança subjetiva do indivíduo frente à sua concepção de cidadania, ou seja, em termos de direitos e deveres em relação às características corporais, de saúde e de cura, que pressupõe a internalização no próprio sujeito da necessidade de autocontrole e de busca pela saúde [...].

O próprio sujeito, impregnado subjetivamente pelos efeitos sociais e culturais da medicalização, por si mesmo vigia os processos do corpo e os direciona para serem medicalizados, interpretando e ressignificando tudo o que se passa com o corpo sob o viés biológico (CARLI, 2018, p. 25).

Carli (2018) também destaca o processo de patologização da infância e traz alguns exemplos de crianças que chegam ao seu consultório de psicanalista, rotuladas pela própria família, ou por seus professores, tendo em vista que, com a banalização da patologia, processos naturais da vida, como infelicidade, tristeza, inquietude infantil, timidez, dentre outros, são encarados como doenças. A psicóloga destaca que a inclusão da infância no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM<sup>40</sup>) reforça a patologização da vida das crianças e utiliza o termo "reducionismo" para tratar desse foco apenas na categoria biológica do sujeito. Carli (2018) sugere, como contribuição da psicanálise para o enfrentamento à medicalização e à patologização, uma escola capaz de produzir subjetivação, que "considera a complexidade humana, favorecendo um tipo de realização humanizada que dá lugar à escuta e à palavra, sem urgência em encontrar soluções simples ou reducionistas aos impasses com os quais tem de lidar" (CARLI, 2018, p. 119). Afirma que crianças patologizadas e medicalizadas assumem o diagnóstico como parte de sua constituição, um processo reducionista que empobrece a subjetividade. E conclui defendendo que a escola deve ser espaço para o diálogo, no sentido hermenêutico, e para a intervenção subjetivante, no sentido psicanalítico, a fim de produzir um resgate da humanidade dos sujeitos envolvidos.

---

<sup>40</sup> A sigla se refere ao nome original *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

Alvarenga (2017), em "A Medicalização do Fracasso Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", traz em sua pesquisa questionamentos que refletem complexidades no processo educativo, no que diz respeito ao tratamento dado aos problemas no processo de escolarização. Tem como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural e a metodologia Histórico-dialética, objetivando compreender as concepções das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental acerca dos processos de fracasso escolar e medicalização, bem como analisar a relação dessas concepções com o processo de desenvolvimento e aprendizagem considerados pela metodologia mencionada. A autora utiliza teóricos da Teoria Histórico-Cultural, como Vygotsky, Leontiev e Luria, bem como autores que tratam do fracasso escolar e da medicalização, como Collares e Moysés, Patto e Viégas, entre outros. Alvarenga (2017) também destaca de que modo as novas versões do DSM foram corroborando o processo de medicalização da infância. A partir das supostas causas apresentadas pelas professoras entrevistadas acerca do fracasso escolar, a autora discorre sobre dilemas, como as condições de trabalho, a metodologia, a gestão escolar, os alunos (que recebem a maior menção quanto às causas do fracasso escolar), a família e a organização escolar. Alvarenga (2017) conclui acreditando que a sistematização e o conhecimento das relações existentes nos processos educativos sejam o melhor caminho para um entendimento crítico do processo de medicalização, pois a ausência desse entendimento reforça o processo. A autora considera importante a participação dos professores da educação básica neste estudo e espera contribuir com futuras discussões acerca do tema.

Fanizzi (2017), em sua dissertação "A educação e a busca por um laudo que diga quem és", faz uma reflexão acerca das implicações que o conjunto de saberes, instrumentos e ilusões veiculadas por discursos medicalizantes acarretam ao professor, ao aluno e ao ato educativo. Além disso, problematiza o processo de medicalização, pois afirma que "O pedagogo ou professor dá um passo para trás e cede espaço a alguém que fala como especialista: detentores de saberes médicos e 'psi', autorizados a discorrer acerca da normalidade ou anormalidade de determinados comportamentos do sujeito-aluno" (FANIZZI, 2017, p. 7). Ela chama atenção para a instituição escola que, imersa nesses discursos medicalizantes, caminha no sentido da normatização dos sujeitos, tornando-se reguladora do desenvolvimento ideal e patologizando os sujeitos que não se enquadram, através da produção de laudos.

Fanizzi (2017) utiliza como referencial teórico Hannah Arendt, além de Collares e Moysés, Michel Foucault, Maria Helena Souza Patto, entre outros. A autora buscou em sua pesquisa a articulação de distintas vozes em relação à temática. E conclui que, presos em conceitos gerais, tendemos a armadilhas binárias, como normal e patológico, ignorando nuances e tonalidades, excluindo o espaço do diálogo e de novas reflexões.

Barbosa (2018), em sua pesquisa nomeada "Infância, aprendizagem e patologização: por entre cartas e escritas de si", teve como objetivo refletir sobre os discursos que perpassam os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na escola e analisar como esses discursos têm contribuído para a produção de um campo identitário. A autora chama a atenção para o estabelecimento de padrões no modo de se desenvolver e de pensar o sujeito infantil e buscou tecer compreensões sobre como a diferença tem sido vista na escola, sendo esse um grande ponto de aproximação com esta pesquisa. Uma especificidade da pesquisa de Barbosa é que, para além das discussões teóricas, a autora utilizou a experiência de uma troca de cartas feitas com os sujeitos da pesquisa, que vão sendo desveladas através de QRcodes no decorrer do trabalho. Barbosa (2018) também denuncia o estabelecimento de modos de ser, pensar, agir e se desenvolver, que têm gerado, segundo ela, um equívoco sobre as crianças que não conseguem se encaixar no padrão determinado. A autora discute os conceitos de disciplinarização e docilização dos corpos e o papel da escola que, para atendê-los, torna-se instrumento de controle. Barbosa (2018) utiliza como referencial teórico Foucault, Moysés e Collares, Patto, entre outros. A autora finaliza sua pesquisa com o capítulo "Aprendimentos", que se constitui apenas por um QRcode, que, acessado, leva-nos a uma última carta, manuscrita, escrita por ela mesma. Nessa carta, ela explica o nome do capítulo, uma referência a uma poesia do escritor Manoel de Barros, que a ensinou que aprender não se trata apenas de saber sobre as coisas, mas também de como as operamos. E lança como desejo que sua pesquisa possa proporcionar encontros e inspirar e inquietar pensamentos e ações, assim como provocaram nela os encontros que teve no decorrer da pesquisa.

Priscila Oliveira (2017), em sua dissertação "Medi(ca)r para Universalizar: o discurso médico-psicológico e a medicalização na educação", objetivou, à luz da psicanálise, situar a entrada desse discurso médico no campo educacional. A autora nos chama atenção para o fato de que a origem da entrada do discurso médico na educação

coincide com o início de uma proposta de universalização educacional. Ou seja, a partir do momento em que a educação se tornou um direito social de todos, a escola passou a enfrentar o grande desafio da heterogeneidade na educação e, nesse contexto, a medicina adentra a escola, com sua aliada nascente, a psicologia, por meio de métodos de classificação e testes, para homogeneizar as diferenças. A autora, em seu título, brinca com as palavras medicar e medir, pois, segundo ela,

[...] a grande circulação do discurso médico-psiquiátrico tem feito classificar e ordenar qualquer tipo de mal-estar. E, numa sociedade que se orienta por uma lógica do imediatismo e na busca por soluções rápidas, qualquer sofrimento se torna intolerável. É onde o medicamento passa a ser demandado, na busca de solução (OLIVEIRA, P., 2017, p. 62-63).

A autora utiliza como referencial teórico Patto e destaca que o processo de medicalização se torna universal, ao passo que diagnósticos são produzidos a partir de uma média estatística, que define um padrão de normalidade, e uma busca pela hegemonia. Em seu texto, Priscila Oliveira faz vários questionamentos sobre os desejos de uma sociedade capitalista que faz da infância alvo da medicalização. E finaliza considerando o processo pesquisado como uma contradição, na medida em que a universalização propõe a inclusão de todos na escola e defende a diversidade, mas convive com o fenômeno da medicalização na educação, que defende e sustenta uma lógica homogeneizante.

Limão (2017), em sua pesquisa intitulada "Concepções de professores, de pais e de especialistas acerca dos processos de avaliação e de escolarização de alunos com dificuldades de aprendizagem: a narrativa de uma experiência", buscou acompanhar e analisar a implementação e os resultados de um sistema de avaliação diferenciado e assistido por uma escola, a fim de contribuir com o aprendizado de alunos identificados com dificuldades de aprendizagem, diagnosticados com TDAH. A autora se baseia nas concepções da teoria sócio-histórica de Vygotsky para tratar da relação ensino e aprendizagem. Limão (2017) deixa exposta sua visão não medicalizante quando, citando Moysés e Collares, aponta que "a doença TDAH não tem comprovação, o diagnóstico não se sustenta, o remédio não melhora!" (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 5 *apud* LIMÃO, 2017, p. 20). A autora questiona a avaliação como simples instrumento de medição e propõe que ela deve assumir uma outra função, de observação sistemática dos alunos, para verificar se estão aprendendo, como estão aprendendo e em que condições ou atividades encontram maior ou menor

dificuldade, que chama de avaliação assistida. Consideramos essa avaliação uma ferramenta de proposta não patologizante ao passo que, em vez de culpabilizar o aluno pelo "fracasso" na avaliação, propõe um novo modo de avaliar que o ajude no processo de ensinoaprendizagem. Porém não há uma criticidade quanto aos laudos de TDAH das crianças em questão.

Limão (2017, p. 119) conclui que

[...] torna-se uma ferramenta de relevante importância, pois ao mesmo tempo que possibilita interação entre alunos e professor, permite a compreensão de uma maneira diferente de se avaliar. É uma avaliação dinâmica e interativa, que inclui o ensino durante o processo de avaliação. Direciona o método que prevê um contexto de suporte de ensino, ou seja, deve ser oferecido por uma pessoa mais competente, no caso, o professor, para reverter o quadro de dificuldade de aprendizagem do aluno.

Marques (2018), em sua dissertação "Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do ensino fundamental I, professores e familiares", objetivou compreender os sentidos atribuídos ao não aprender por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I, identificados por seus professores como contendo doenças do não aprender. A autora afirma que a heterogeneidade humana tem sido corrompida pelo processo de padronização e esse processo na escola abre espaço para explicações patologizantes que buscam justificar esse não aprender através de laudos médicos. Para falar do conceito de medicalização, a autora utiliza autores como Collares e Moysés, Patto, Viégas e Foucault como referenciais teóricos. Marques (2018) problematiza a escola enquanto produtora de rótulos e classificações e as consequências desses discursos estigmatizantes para a vida dos sujeitos.

Os resultados indicaram que o aluno vai se constituindo discursivamente, assimilando as vozes sociais. Tanto nos discursos orais dos protagonistas, quanto nos discursos escritos produzidos nos prontuários, notou-se que o processo de medicalização se torna cada vez mais abrangente, pois como o sujeito se refrata através do discurso do outro, todos são envolvidos, família e escola e, conseqüentemente, o aluno toma para si o rótulo do não aprender, dando continuidade a esse movimento de medicalização (MARQUES, 2018, p. 113).

Delpra (2017), em sua pesquisa intitulada "O ensinar, o aprender e o não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental I: Um estudo das significações de professores, pedagogos e alunos e seus responsáveis", teve por objetivo analisar, a partir das significações dos entrevistados, a produção de sentido sobre estas três ações: o ensinar, o aprender e o não aprender. Buscou fundamentos no referencial teórico de Bakhtin e Vygotsky. A autora aponta o importante papel da linguagem na

vida do educando, pois através da aquisição da linguagem, como mediadora das relações sociais, o comportamento humano passa a ser regulado e orientado socialmente. Porém percebeu em sua análise de dados que, nos discursos dos professores, a centralidade da causa original da aprendizagem ou não aprendizagem está localizada no aluno, por vezes estendida aos seus familiares. Dessa forma, o fracasso escolar é individualizado, medicalizado. A autora afirma que

A medicalização de alunos com vistas a melhorar a sua condição de aprendizado, praticamente, faz parte do cotidiano da escola. Nesse sentido, laudo médico, resultante do encaminhamento de alunos para especialistas da área de saúde localizados fora do ambiente escolar, as fichas, as instruções médicas, o dar remédio, entre outras práticas a ele relacionadas, acabaram por fazer parte dos afazeres de professores, pedagogos e, claro, pais ou responsáveis (DELPRA, 2017, p. 54).

Delpra (2017) percebeu, através das falas dos adultos, pedagogos, professores e familiares, uma responsabilização do aluno, mais especificamente do comportamento desse aluno, da não participação da família e de possíveis patologias, pelo resultado da não aprendizagem. Ainda que uma ou outra participante tenham mencionado aspectos políticos e educacionais, não os apontaram como prováveis desencadeadores do processo de não aprendizagem. Surpreendentemente, aspectos como a qualidade e condições da educação não entraram em discussão, corroborando a culpabilização do sujeito criança.

Stefani Neto (2017), em sua dissertação "Corpos infantis que 'não cabem' na escola: os discursos de professoras nos protocolos de encaminhamento ao setor de Psicologia", objetivou analisar os discursos de professoras sobre os corpos das crianças nos formulários aos psicólogos. O autor pontua a emergência de amparo por visões essencialmente biológicas sobre a criança considerada desviante e a tendência a procurar a solução desses conflitos em espaços exteriores à escola. O autor chama atenção para a maior incidência de meninos nos protocolos de atendimento, abre uma discussão sobre as relações de gênero e a produção de infâncias laudadas e afirma que

A menor incidência de meninas nos protocolos de encaminhamento pode ser compreendida como consequência das maiores pressões sociais às quais estão atreladas: precisam ser "boas meninas", submeter-se aos códigos de conduta, boas maneiras, de "boa filha" à "boa aluna" (STEFANI NETO, 2017, p. 80).

O autor aponta para a necessidade da lógica mecanicista em analisar, identificar e consertar os desvios, recorrendo então aos avanços das ciências para ajudar a superá-los ou, pelo menos, justificar a má conduta. Chama atenção para os encaminhamentos que ignoram causas sociais ou políticas, apontando patologias aos comportamentos desviantes, restringindo-se "à doença, transtorno, condição de desenvolvimento ou necessidade educacional especial" (STEFANI NETO, 2017, p. 155). E finaliza afirmando que "uma psicologia realmente escolar precisa estar desamarrada das visões tradicionalistas correlatas ao fazer medicalizante para que, quem sabe, ao assumir uma postura crítica, possa negar que *mens in corpore tantum molen regit*<sup>41</sup> e permitir que o *habeas corpus* das crianças não seja causa mortis da educação" (STEFANI NETO, 2017, p. 168-169).

Raquel Silva (2017), em sua pesquisa intitulada "A constituição do sujeito aluno no espaço escolar: processos de subjetivação e de inclusão", objetivou analisar os processos de subjetivação dos alunos com deficiência/dificuldades na escola. A autora também utiliza Foucault como referencial teórico e chama atenção para os processos de sujeição na escola, como as relações de poder, da disciplina, e trabalha o conceito de biopoder/biopólitica. A autora dá visibilidade para a indisciplina como forma de resistência. Raquel Silva (2017) observou, na escola, a produção de processos normalizadores e o processo de medicalização como dispositivo de controle de corpos para responder à normalização ali instituída. Dessa forma, alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem sofrem processos de exclusão. A autora sugere a emergente necessidade de a escola, por se constituir como um novo espaço educativo, reinventar as relações e romper com o poder disciplinar, fomentando, assim, outros processos de subjetivação do ser aluno.

Analisando os 10 trabalhos mapeados, três eixos temáticos surgiram como pistas a serem seguidas. O primeiro é que, em todas essas pesquisas acima descritas, os autores chamaram a atenção para o estabelecimento de uma norma padrão como potencializadora dos processos de patologização. As crianças passam por essa avaliação de caráter normativo e homogeneizante e são – de maneira imaginária –

---

<sup>41</sup> A tradução da expressão é "A mente rege a grande massa corpórea", ou seja, a mente dirige todo o corpo.

separadas entre as aptas, quando correspondem à norma, e as inaptas, quando não se encaixam no modelo padrão.

A segunda pista, que apareceu em 8 das 10 pesquisas, trata-se do DSM e seu (terrível<sup>42</sup>) avanço como uma forte ferramenta a favor da medicalização. Sobre o DSM, Limão (2017, p. 104, grifos do autor) afirma que

[...] de lá se extrai o CID para dizer o que determinado ‘aluno’ tem. De certo modo, poderíamos dizer que **estamos todos** inclusos naquelas 994 páginas! Isso não significa dizer que, em determinadas fases da vida, não perpassemos por alguns ‘problemas’, porém, transformá-los em distúrbios ou patologias é algo assustador.

E a terceira pista, que também apareceu em 8 dos 10 trabalhos selecionados, foi o campo de pesquisa: as séries iniciais do ensino fundamental. Percebemos em nossa prática e, agora, com a revisão de literatura, que também é algo percebido por outras pessoas que pesquisam o assunto, o quão cruel é a passagem da educação infantil para o ensino fundamental. A criança, que antes tinha o brincar como eixo central de sua rotina, agora só tem esse “direito” no recreio, tendo que dividir seus poucos minutos entre se alimentar, usar o banheiro, beber água e brincar. O fato de entrarem mais cedo nas escolas de ensino fundamental e, nos anos mais recentes, a mudança do ciclo de alfabetização de três para dois anos, aparecem nos trabalhos como potencializadores dos processos medicalizantes.

Tendo em vista o exposto, trabalhamos, no decorrer da pesquisa em campo, os três eixos temáticos ressaltados, a fim de potencializar de forma teórica a pesquisa, além de observar e acompanhar de que forma essas pistas foram surgindo no chão da escola, no território pesquisado.

---

<sup>42</sup> Discorreremos mais à frente sobre as mudanças no DSM no decorrer dos anos até chegar ao atual manual.

## 6. CARTOGRAFANDO O CONTEXTO

[...]  
 Há tanta esquina esquisita,  
 tanta nuance de paredes,  
 há tanta moça bonita  
 nas ruas que não andei  
 (e há uma rua encantada  
 Que nem em sonhos sonhei...)  
 Quando eu for, um dia desses,  
 poeira ou folha levada  
 no vento da madrugada,  
 serei um pouco do nada  
 invisível, delicioso.<sup>43</sup>  
 [...]  
 (Mário Quintana)

Para permitir que o leitor tenha uma melhor experiência em relação à pesquisa, faz-se necessária uma contextualização do local onde ela foi realizada. Dessa forma, este capítulo traz um breve mapeamento e caracterização geral do município no qual a escola está localizada e, depois, uma descrição mais focada na escola, chão pelo qual passaram os pés dos sujeitos aqui descritos.

Vale ressaltar que os dados aqui expostos não tiveram peso para a escolha do município e da escola em que a pesquisa foi vivenciada. A escolha do município se deu por dois motivos práticos: primeiro, por percebermos que a maioria das pesquisas da universidade se concentram em escolas na Capital do Estado do Espírito Santo, então quisemos trazer uma experiência de outro município. Segundo, por nossa atuação como professora na rede de ensino municipal e na escola em questão, como exposto no capítulo 4.

### 6.1 O MUNICÍPIO

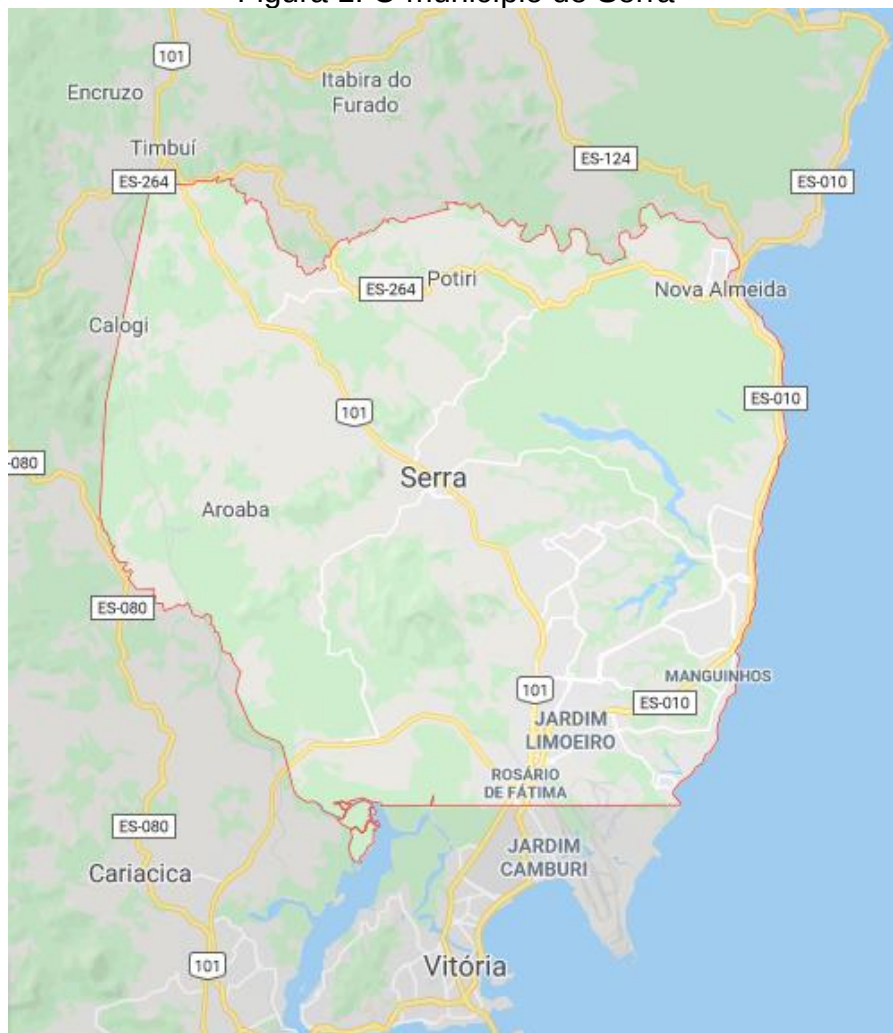
Convém, neste primeiro momento, uma breve contextualização do município em que se encontra a escola que foi chão para esta pesquisa para, em seguida, abordarmos o contexto específico da escola pesquisada. Apresentamos abaixo, de forma sucinta, um panorama geral do município de Serra.

---

<sup>43</sup> Trecho do poema O Mapa, de Mário Quintana, disponível na obra Apontamentos de História Sobrenatural (1976).

O município está localizado na Mesorregião Central do Espírito Santo e pertence à Região Metropolitana<sup>44</sup> de Vitória. Situa-se a 27 quilômetros ao norte da capital do Estado, a cidade de Vitória.

Figura 1: O município de Serra



Fonte: Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Serra>. Acesso em: mai 2020.

Serra é um dos 78 municípios que fazem parte do Estado do Espírito Santo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Serra é o município mais populoso do estado, contando com aproximadamente<sup>45</sup> 517.510 habitantes. É também a 23ª cidade mais populosa do país, se excluídas as capitais. Sua história de

<sup>44</sup> Fazem parte da Região Metropolitana da Grande Vitória os seguintes municípios: a capital Vitória, Cariacica, Fundão, Guarapari, Viana, Vila Velha e Serra.

<sup>45</sup> O último censo brasileiro, no ano de 2010, contabilizou uma população de 409.267 pessoas no município. Em meados de 2018, o IBGE estimou que a população de Serra já pudesse ter chegado a 507.598 pessoas. Os dados expostos se referem à estimativa de 2019, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>.

urbanização é recente e se deu ao receber um grande fluxo de migrantes vindos de outras cidades e estados do país, como Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Com grande extensão territorial, Serra é o maior município da Grande Vitória, com 547.637 quilômetros quadrados.

Apesar de ser uma cidade marcada pela pobreza e violência<sup>46</sup> nos noticiários, dados do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2010) apontam uma grande evolução do município que, entre os anos de 1991 e 2010, registrou crescimento de 43,50% no índice de desenvolvimento humano (IDHM). Os três principais aspectos que mais contribuíram para essa ascensão foram, segundo o instituto, a expectativa de vida, a renda e a educação.

O município se destaca por seu turismo, abrigando uma riqueza cultural, contendo um patrimônio diversificado e identidade marcante. As belezas de Serra vão das praias – a cidade contém 23 quilômetros de litoral, dividindo-se em cinco balneários – às montanhas. Alguns cartões postais marcam a cidade, como o monte Mestre Álvaro, grande maciço de origem vulcânica, e a grande área litorânea, com os diversos balneários turísticos e vilas pesqueiras. O município também abriga patrimônios jesuítcos, ruínas históricas e diversas áreas de proteção ambiental, pela variedade de mar, lagoas, serras e vales. No norte do Município, em Nova Almeida, encontra-se a Igreja dos Reis Magos, que abriga o primeiro quadro a óleo pintado no Brasil.

Segundo dados do site<sup>47</sup> oficial do município, sua posição geográfica e suas facilidades logísticas fizeram com que se tornasse um significativo polo de negócios do Estado e uma das cidades mais prósperas do Brasil, sendo o 4º PIB entre os municípios brasileiros.

Serra é sede de uma das maiores festas populares do país, o Ciclo Folclórico e Religioso de São Benedito, além de ser cenário de um importante evento gastronômico, o Manguinhos Gourmet, referência nacional da culinária capixaba. O congo é um ponto cultural marcante da Serra. Por intermédio da Associação de Bandas de Congo da Serra (ABC), o município recebeu, em 2013, do então presidente

---

<sup>46</sup> Em 2017, o município esteve em 29º lugar no ranking das cidades mais violentas do Brasil, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (ARPINI, 2017).

<sup>47</sup> Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/>.

da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Comenda da Ordem do Mérito Cultural, honraria máxima da cultura nacional.

Sobre a renda da população de Serra, segundo dados do IBGE (2017), o salário mensal dos trabalhadores formais é em torno de 2,6 salários mínimos, e a taxa de escolarização de pessoas entre 6 e 14 anos é de 96,9%.

Focando na parte educacional, segundo dados obtidos em conversa com uma servidora do município que atua na Secretaria de Educação de Serra, no ano de 2019 (ano da pesquisa), o município dispunha de 72 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 28 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que atendem apenas a anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e 3 EMEFs que atendem apenas aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), além de 36 EMEFs que atendem as duas etapas do ensino fundamental. Em relação ao número de estudantes matriculados, nesse mesmo ano, foram 21.220 crianças matriculadas na educação infantil, 28.632 estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 13.336 estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

Dessas 36 EMEFs que atendem as duas etapas do ensino fundamental, uma delas é a EMEF “Sistema Solar” - nome fictício adotado para que as identidades dos sujeitos sejam resguardadas -, território em que esta pesquisa foi produzida.

## 6.2 A ESCOLA

Os dados expostos neste capítulo são fruto de observação no contexto, bem como uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2013) da EMEF “Sistema Solar”, pois, por entender e valorizar sua importância, algumas informações foram retiradas desse documento. O PPP retrata, em suas páginas, a identidade da escola. Vasconcellos (1995, p. 145) o define como

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

Dessa forma, o PPP é um documento construído, consultado e reformulado periodicamente, em regime democrático, pelos diversos sujeitos que compõem a escola.

Faz-se necessária uma reflexão, mesmo que breve, sobre a nomenclatura desse documento. A palavra *projeto*, segundo o dicionário<sup>48</sup>, significa “Plano; planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa” ou, ainda, “Esquema; noção inicial, escrita e detalhada, do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar, de acordo com esse esquema”. E esse projeto, conforme a própria nomenclatura, deve associar dois caminhos que a escola precisa seguir em sua elaboração: o caminho político e o caminho pedagógico. Nesse sentido, Veiga (2013, p. 13) afirma:

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, [...]. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Sua definição foi a justificativa da importância de ler e analisar o Projeto Político Pedagógico da EMEF “Sistema Solar” (2013), mesmo que de forma concisa, por entendermos que as informações nele contidas trazem para esta pesquisa outros dados, para além dos que se passam sob a nossa ótica. Esses dados expostos em um documento oficial da escola auxiliam na apresentação da instituição.

A EMEF “Sistema Solar” localiza-se na zona urbana do município de Serra e atende as duas etapas do ensino fundamental, sendo o 5º ano e os anos finais (6º ao 9º ano) no período matutino e os anos iniciais (1º ao 4º ano) no período vespertino.

O PPP da escola foi atualizado pela última vez em 2013. Na época, a escola atendia a 540 alunos; atualmente atende a uma média de 700 alunos, somando os turnos matutino e vespertino. No documento, consta o nome da diretora da época, que já não está mais na escola. Dos profissionais de educação que atuavam na escola no turno vespertino do ano de 2019, tempoespaço desta pesquisa, apenas 5 estavam na escola em 2013 e, por isso, participaram da elaboração dessa versão do PPP: duas professoras de Educação Física, duas regentes formadas em Pedagogia (uma delas atuava na direção em 2019) e a pedagoga.

---

<sup>48</sup> Dicionário *on-line*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>.

Na Apresentação / Justificativa do PPP (2013), o documento afirma que as normas e princípios da escola provêm, principalmente, do Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal de Serra e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). O documento caracteriza o trabalho da escola da seguinte forma: “A essência de nosso trabalho não está na memorização, mas no exercício de pensar e problematizar os conhecimentos: refletir, questionar, indagar, imaginar soluções, organizar ideias, pesquisar, enfim, valorizar o saber em todas as suas possibilidades” (PPP, 2013, p. 2).

Segundo o documento, a escola atende a uma clientela em sua maioria pertencente à classe média. Isso é perceptível ao observarmos o material escolar das crianças, por exemplo, ou na hora do recreio, em que a maioria delas leva lanche de casa, ou uma quantia em dinheiro para comprar o lanche da cantina, mesmo a escola fornecendo alimentação. Porém também atende a alunos de classes mais baixas, que o PPP cita como “crianças com sérios problemas financeiros e sociais” (2013, p. 4). Percebe-se, aqui, uma individualização dos problemas, tendo em vista que, apesar de citar que são de cunho financeiro e social, ou seja, dois âmbitos que vão além da escolha ou responsabilidade da criança, coloca o sujeito com sérios problemas, como se o problema fosse dele, e não ele a vítima dessas situações.

A EMEF está localizada em um bairro cuja ocupação começou por volta do ano 1956, com o loteamento dos terrenos. Na década de 1960, o local ainda era constituído por muita vegetação e areal e, nesse período, começaram a chegar as primeiras famílias. No bairro, estão presentes atividades das seguintes áreas: industrial, comercial, religiosa, educacional, saúde e serviços públicos.

A População do Bairro [...] em 1970 somava poucos habitantes e atualmente revela-se em um crescimento muito grande estimado em 10,5 mil habitantes. A média atual está relacionada com movimentos migratórios originários de diversos estados do país que traziam para a região indivíduos de baixa renda. Vieram imigrantes da Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará (PPP, 2013, p. 5).

O documento conta que, com a ocupação do bairro, viu-se a necessidade de uma escola para atender a esta clientela, pois até o início da década de 1970 não havia nenhuma. Em 1973, a prefeitura alugou um barracão em que passou a funcionar uma escola com apenas uma turma. Quatro anos mais tarde, em 1977, a escola foi construída, com três salas de aula. O PPP explica que “Com o passar dos anos e com

a crescente demanda da clientela, fez-se necessária a ampliação e reforma da escola” (PPP, 2013, p. 5). Dessa forma, em meados de 2007, com o ano letivo em curso, foi inaugurada a escola no espaço em que se encontra hoje, já atendendo aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e lá deram continuidade ao calendário letivo.

O espaço físico da escola, apesar de grande, atende de forma limitada à quantidade de alunos. É composta por um prédio de dois pavimentos e possui acesso com rampas para atender a alunos com dificuldade de mobilidade.

No térreo, a escola conta com um pátio descoberto e um pequeno pátio coberto, locais onde ocorrem os recreios e aulas de educação física. Quando chove, o pátio coberto torna-se apertado para a quantidade de alunos. Além disso, o primeiro pavimento contém uma sala de secretaria, uma sala de direção, uma sala de pedagogo, uma sala de recursos (local onde a professora de educação especial atende, individualmente, alunos com necessidades educacionais especiais – NEE - no contraturno), uma sala de planejamento (que contém três computadores para que os professores preencham suas pautas *on-line* ou montem atividades e avaliações, além de fazer pesquisas), uma sala de professores (onde eles fazem suas refeições, ou cumprem seus horários de planejamento com atividades que não envolvem o uso dos computadores), dois banheiros de funcionários, dois banheiros de alunos, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma cozinha com dispensa, um refeitório e um pequeno depósito para o armazenamento de recursos materiais pedagógicos diversos. No PPP, consta que a escola atende também aos anos finais do ensino fundamental por uma reivindicação da comunidade, porém afirma que “[...] continuamos com espaço limitado para o atendimento das referidas séries” (PPP, 2013, p. 9).

O laboratório da escola, apesar de todo equipado com muitos computadores, não foi utilizado durante todo o ano de 2019 para tal, por não conter nenhum profissional da área que desse aulas de informática para os alunos, ou suporte para que os professores regentes utilizassem o aparato. Usávamos a sala com nossas turmas em momentos em que o planejamento da aula necessitasse do recurso do vídeo, pois lá também contava com um aparelho de televisão.

A biblioteca, que continha muitos livros e uma extensa mesa, não foi utilizada durante metade do ano letivo, também pelo mesmo motivo: a falta de um profissional da área.

Em meados de 2019, duas voluntárias – uma mãe de aluna da escola e uma ex-aluna, que já havia completado o ensino fundamental – propuseram-se a trabalhar na biblioteca. Elas a arrumaram e organizaram um sistema de empréstimo de livros. Dessa forma, de julho até o final do ano, cada turma tinha um horário semanal estipulado para visitar a biblioteca e escolher livros para empréstimo, que podiam ser levados para casa e deviam ser devolvidos na próxima visita da turma ao espaço.

Pudemos, em diversos momentos, perceber essa questão de falta de espaço. Apesar da extensa mesa na biblioteca, não cabiam 25 cadeiras, que é o número padrão de alunos por turma na faixa etária de séries iniciais do ensino fundamental. No refeitório, por exemplo, cabem sentadas uma média de 50 crianças. No turno vespertino, no qual havia aproximadamente 260 crianças matriculadas, a escola era dividida em dois grupos, para diminuir a quantidade de crianças juntas no recreio, e mesmo assim não cabiam todas no refeitório. Dessa forma, as que traziam lanches de casa ou compravam na cantina, lanchavam sentadas no chão dos dois pátios, formando diversas rodinhas de colegas nesses momentos.

No segundo pavimento, a escola conta com uma sala de coordenação improvisada, cujas paredes são feitas de divisória de PVC (sigla inglesa de *Polyvinyl chloride*, que em português significa policloreto de polivinila, ou policloreto de vinil), um grande corredor com 8 salas de aula e, ao final dele, dois banheiros de alunos.

A escola tem uma especificidade: por conta da grande demanda, e sendo a única escola pública de ensino fundamental do bairro, foi necessário abrir mais 4 salas de aula, que funcionam em um anexo, na escola de educação infantil ao lado. O que separa as duas escolas é um terreno inutilizado da Prefeitura de Serra, em que foi feito um caminho de cimento e abertos dois portões, um em cada escola. Dessa forma, as crianças de 4 turmas da EMEF “Sistema Solar” entram na escola pelo portão principal, como os demais alunos, e no momento de dirigirem-se às suas salas de aula, caminham por este trajeto, atravessando o terreno e adentrando o CMEI. Lá, passam pelo parquinho, muitas vezes com os alunos da escola utilizando-o, e acessam o corredor de salas de aula. As 4 primeiras salas de aula acessadas por este lado são utilizadas pela EMEF “Sistema Solar”. Por serem espaços físicos destinados a crianças pequenas, possuem a metragem menor que as salas da própria EMEF e, por isso, essas turmas possuem menor quantitativo de alunos. Pela distância, há a

necessidade que esse grupo de turmas tenha um próprio coordenador, que fique no anexo, então a escola utiliza, ainda, mais uma pequena sala do CMEI como sala de coordenação. Vale ressaltar que, como é uma alternativa teoricamente provisória, esse terreno é descoberto e, por isso, em dias de chuva, as crianças caminham pela chuva para chegar à área do anexo.

Como o PPP (2013, p. 9) da EMEF define, “mesmo contando com uma área interna e externa, continuamos com espaço limitado para o atendimento das referidas áreas”, referindo-se às aulas de Educação Física. A falta de espaço é prejudicial, pois, durante algumas aulas, acontece concomitante o recreio de outro grupo de turmas e os pátios ficam ocupados com os alunos em recreio. Também ocorre que, pelo número de turmas (12 turmas por turno), há a necessidade de a escola ter 2 profissionais de Educação Física, e essas aulas também acontecem concomitantemente. Por isso, a escola utiliza a quadra poliesportiva do bairro, que fica atrás das dependências da EMEF. Nesses momentos, o acesso se dá da mesma forma como no anexo: passando pelo terreno inutilizado da prefeitura, pelo parquinho do CMEI e entrando num portão lateral à escola, chegando à quadra. Em dias de chuva, as crianças enfrentam a mesma situação desconfortável.

Voltando para a leitura do PPP (2013), após expor sobre o espaço físico da escola, o documento trata da programação curricular, como os planos de ensino, elaboração de projetos e formação curricular de professores, todos orientados pelo Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal de Serra. Posteriormente, o documento traz a composição curricular das atividades desenvolvidas pela escola, expondo a carga horária letiva anual e a quantidade de horas/aula de cada disciplina por turma, conforme orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também expõe dados da organização geral da escola naquele ano, como quantidade de alunos por turma e por turno, carga horária de cada servidor na época, bem como a relação de funcionários (nome e função) que atuavam na escola no ano em que o PPP foi revisto.

O documento apresenta, nas próximas páginas, os índices de rendimento escolar do ano de 2012, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1: Índice de aprovação e reprovação da EMEF “Sistema Solar” em 2012

| Rendimento Escolar: Índice de alunos aprovados e reprovados em 2012 |                 |               |                |                      |                       |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------|----------------|----------------------|-----------------------|
| SÉRIE/<br>ANO                                                       | Nº DE<br>ALUNOS | APROVADO<br>S | REPROVADO<br>S | TAXA DE<br>APROVAÇÃO | TAXA DE<br>REPROVAÇÃO |
| 1º Ano A                                                            | 23              | 23            | -              | 100,0%               | -                     |
| 1º Ano B                                                            | 24              | 24            |                | 100,0%               | -                     |
| 1º Ano C                                                            | 19              | 19            |                | 100,0%               | -                     |
| 2º Ano A                                                            | 24              | 19            | 05             | 79,0%                | 11,0%                 |
| 2º Ano B                                                            | 24              | 22            | 02             | 92,0%                | 8,0%                  |
| 2º Ano C                                                            | 20              | 18            | 02             | 90,0%                | 10,0%                 |
| 3º Ano A                                                            | 22              | 19            | 03             | 86,4%                | 13,6%                 |
| 3º Ano B                                                            | 25              | 22            | 03             | 88,0%                | 12,0%                 |
| 3º Ano C                                                            | 25              | 24            | 01             | 96,0%                | 4,0%                  |
| 3ª Série A                                                          | 22              | 18            | 04             | 82,0%                | 18,0%                 |
| 3ª Série B                                                          | 21              | 18            | 03             | 86,0%                | 14,0%                 |
| 4ª Série A                                                          | 25              | 24            | 01             | 96,0%                | 4,0%                  |
| 4ª Série B                                                          | 26              | 26            | -              | 100,0%               | -                     |
| 5ª Série A                                                          | 37              | 30            | 07             | 81,0%                | 19,0%                 |
| 5ª Série B                                                          | 28              | 19            | 09             | 68,0%                | 32,0%                 |
| 6ª Série A                                                          | 31              | 29            | 02             | 94,0%                | 6,0%                  |
| 6ª Série B                                                          | 33              | 29            | 04             | 88,0%                | 12,0%                 |
| 7ª Série A                                                          | 32              | 27            | 05             | 84,0%                | 16,0%                 |
| 7ª Série B                                                          | 31              | 30            | 01             | 97,0%                | 3,0%                  |
| 8ª Série A                                                          | 29              | 22            | 07             | 76,0%                | 24,0%                 |
| 8ª Série B                                                          | 33              | 33            | -              | 100,0%               | -                     |

Fonte: PPP (2013).

O PPP (2013) também apresenta a nota média da escola, em três avaliações em larga escala: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) e Prova Brasil, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2: Notas em avaliações em larga escala no ano de 2011

## Média do IDEB - 2011

| <b>TURMA</b> | <b>NOTA</b> |
|--------------|-------------|
| 4ª séries    | 5,0         |
| 8ª séries    | 4,7         |

## PAEBES - 2011

| <b>TURMA</b> | <b>LP</b> | <b>MATEMÁTICA</b> |
|--------------|-----------|-------------------|
| 4ª séries    | 185,89    | 208,40            |
| 8ª séries    | 273,32    | 278,93            |

## Prova Brasil – 2011

| <b>TURMA</b>    | <b>LP</b> | <b>MATEMÁTICA</b> |
|-----------------|-----------|-------------------|
| Séries Iniciais | 193,4     | 203,9             |
| Séries Finais   | 270,7     | 282,4             |

Fonte: PPP (2013).

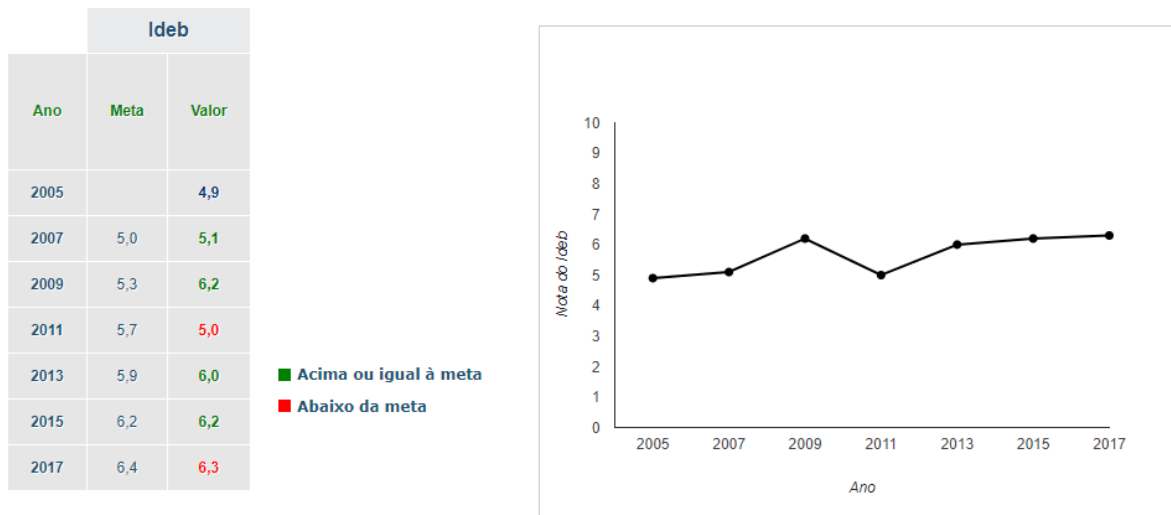
O Ideb, sistema de avaliação em nível nacional criado em 2007, engloba os resultados do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações, em um só indicador. Dessa forma, o resultado de cada escola se dá a partir do cálculo dos dados sobre aprovação/reprovação, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho dos alunos na avaliação do sistema. O índice varia de 0 a 10.

A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (BRASIL, 2020).

O índice também é importante por ser a ferramenta que acompanha as metas de qualidade para a educação básica. A meta estabelecida para o ano de 2022 é 6, por ser o valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. Como os dados estavam desatualizados, buscamos os

resultados mais recentes na plataforma *on-line* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que expomos abaixo.

Figura 2: Resultados da EMEF “Sistema Solar” no Ideb dos últimos anos



Fonte: INEP. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/>. Acesso em: mai. 2020.

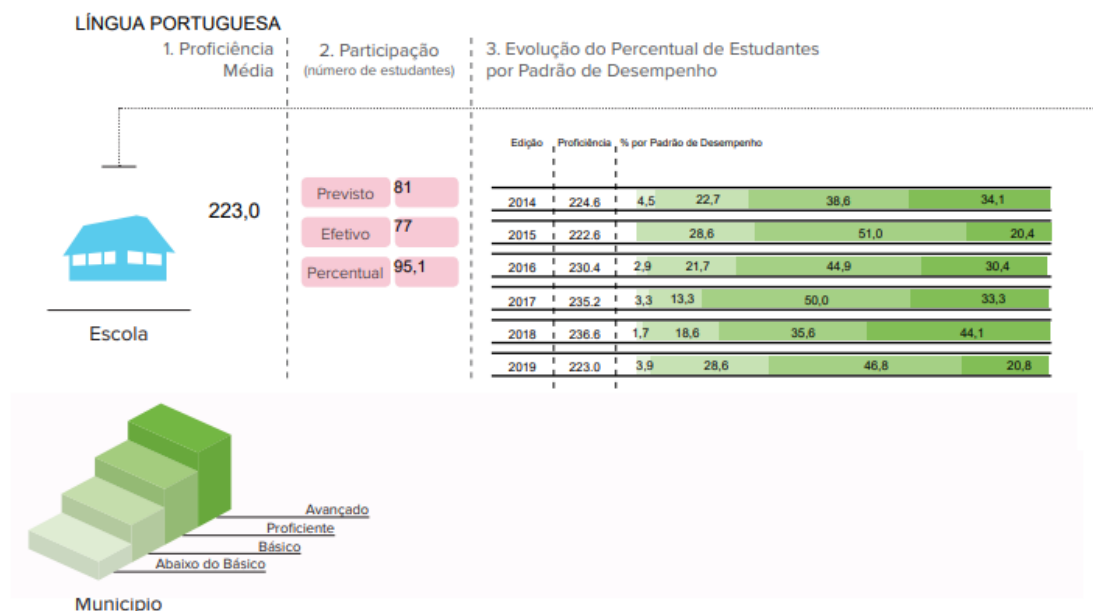
Como podemos perceber através do gráfico, houve um aumento na nota do Ideb da escola de 2013 para 2016 (último censo registrado no *site*), mas ainda não suficiente para atingir a meta prevista.

Outra nota exposta no PPP (2013) é do Paebes, avaliação de nível estadual que teve início em 2009 e visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio do estado do Espírito Santo, das escolas públicas e privadas, em relação ao rendimento nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, a partir do 9º ano do Ensino Fundamental, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Os resultados são alocados em Padrões de Desempenho que são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas Metas educacionais estabelecidas pelo PAEBES. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. São avaliados o 1º, 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª Série do Ensino Médio (ESPÍRITO SANTO, [2020]).

Também buscamos no *site* oficial do Paebes dados mais atualizados sobre as notas da escola nessa avaliação, para fazermos um comparativo, conforme exposto abaixo.

Figura 3: Resultados da EMEF “Sistema Solar” no Paebes dos últimos anos



**Fonte:** PAEBES. Disponível em: <http://www.paebes.caedufjf.net/resultados/>. Acesso em: mai. 2020.

Os dados acima referem-se aos resultados em Língua Portuguesa das turmas das séries iniciais do ensino fundamental, foco dado tendo em vista ser a área de atuação da pesquisa. Observando a proficiência média de 2019 (223,0), percebemos um aumento dessa média, se comparada à que consta no PPP (2013), que era 185,89 (em 2011). Porém, se observarmos as proficiências das últimas edições da avaliação, vemos que ela segue uma inconstância, entre melhoras e retrocessos. De 2015 a 2018, as notas foram crescendo, ano após ano. Porém, em 2019, há uma queda brusca na proficiência, quase se igualando à média de 2015.

A terceira nota de avaliação em larga escala que o PPP (2013) aponta é a Prova Brasil. Esta, assim como o Saeb, é desenvolvida pelo Inep. Tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema nacional brasileiro, a partir da aplicação de testes padronizados para os alunos e questionários socioeconômicos, que são respondidos pelas famílias. As questões de Língua Portuguesa têm o foco voltado para a leitura e interpretação, enquanto as questões de Matemática voltam-se para a resolução de problemas envolvendo as operações. Não tivemos acesso às notas atualizadas da escola na Prova Brasil.

Afirmamos, de antemão, nossa resistência em relação à forma como as avaliações em larga escala são produzidas e aplicadas. Tendo em vista nosso respeito pela natureza humana caracterizada pela diferença entre os sujeitos, não vemos sentido em práticas pedagógicas e avaliativas ancoradas na homogeneidade. E, como afirma Sousa (2014, p. 106), essas avaliações em larga escala “não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar”.

Foucault (2001b) utiliza o termo *exame* para tratar de um dispositivo de avaliação que, como esses em larga escala, têm um olhar normalizador diante dos sujeitos, buscando a classificação. Esteban (2006, p. 84) aponta esse tipo de avaliação como processo de classificação, preso à homogeneidade, “como forma de medir a aprendizagem a partir de parâmetros pré-definidos que permitem a classificação e hierarquização, realçando apenas o resultado que é descontextualizado e comparado ao padrão previamente definido”. E Sousa (2014, p. 99) conclui:

Usualmente, a avaliação que se realiza de modo sistemático na escola é direcionada para o aluno, sem que seus resultados sejam referenciados ao contexto em que são produzidos. Ou seja, o fracasso ou o sucesso escolar dos alunos tendem a ser interpretados como expressão do próprio sucesso ou fracasso da escola.

Voltando ao PPP (2013), após expor os resultados dessas avaliações, ele apresenta normas de funcionamento da escola, recursos financeiros e mecanismos da gestão escolar democrática, até chegar ao capítulo denominado “Fundamentação teórica para o desenvolvimento da Proposta Pedagógica”. Nele, o documento não apresenta explicitamente nenhum autor ou teoria na qual se embase. Afirmar que

A escola propõe criar condições que garantam o desenvolvimento da capacidade do aluno e a aprendizagem de princípios e conceitos à vida em sociedade, permitindo a compreensão da realidade, cuja essência é o pleno exercício da cidadania (PPP, 2013, p. 28).

O documento aponta que isso se dará de várias formas, como a promoção de ações educativas integradas com as experiências vividas pelos alunos para que se tornem sujeitos cooperativos, críticos, curiosos, responsáveis e autônomos; estímulos de forma inter e multidisciplinar, priorizando a abrangência das várias áreas de conhecimento, trabalho educativo como mecanismo de combate à reprovação escolar; e criação de projetos que desenvolvam no aluno o prazer pela leitura.

O PPP (2013) traz ainda os conteúdos que devem ser consolidados ao fim do ensino fundamental e, por fim, a forma de avaliação vista pela escola. Segundo o documento,

A avaliação assim entendida por nós, educadores é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, exercendo a função diagnóstica, investigando os conhecimentos prévios de nossos alunos; e formadora, acompanhando as etapas de interações significativas e contínua, visando organizar as nossas ações subsequentes e a preparação dos alunos para o exercício da cidadania, formando-os em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar em sociedade.

A avaliação tem como objetivos averiguar o rendimento do aluno e certificar-se de que o conteúdo foi aprendido. A recuperação paralela favorecerá a correção de possíveis distorções ou deficiências no processo de ensino-aprendizagem (PPP, 2013, p. 35).

Ressaltamos algumas informações afirmadas no PPP (2013) que, a princípio, fogem ao tema central desta dissertação, como a forma que a escola se fundamenta teoricamente e constrói sua proposta pedagógica, para que a discussão seja retomada mais à frente, na análise de dados.

É nesse contexto mapeado que trilhamos os caminhos – como professora e pesquisadora – nos 200 dias letivos e mais tantos de formações e reuniões, no ano de 2019.

## 7. COMPONDO O TERRITÓRIO E SEGUINDO PISTAS

Quantas vezes a gente, em busca da ventura,  
procede tal e qual o avozinho infeliz:  
Em vão, por toda parte, os óculos procura  
tendo-os na ponta do nariz!  
(Mário Quintana)

*Uma história na escola, que (re)começa assim...*<sup>49</sup>

### 7.1. DO RASTREIO AO TOQUE: Conselho de Classe e o olhar focado no que falta

O ano letivo no município de Serra é dividido em 3 blocos, denominados trimestres, cada um com pouco mais de 90 dias corridos. Ao final de cada trimestre, há um dia não letivo, o Conselho de Classe, em que os professores se reúnem para discutir sobre suas turmas, apontar dificuldades e, em colaboração, pensar em alternativas e possibilidades.

Para Dalben (1995, p. 16), o Conselho de Classe é uma importante ferramenta na concepção de Gestão Democrática, pois “guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar”. O autor nos ajuda a compreender o conceito de Conselho de Classe e o afirma como

[...] uma instância coletiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, reflete essas concepções, assim como as limitações e contradições próprias a elas, já que o posicionamento dos profissionais é que dará seu contorno político (DALBEN, 2004, p. 38).

Dessa forma, nós nos reunimos no final de cada trimestre do ano de 2019 para socializarmos sobre as nossas turmas. Desde o primeiro conselho de classe, um ponto nos incomodou: o foco no erro, no que falta, no negativo. Nesses momentos, os professores costumavam falar dos alunos ditos indisciplinados, considerados com dificuldades de aprendizagem ou com problemas familiares. Sobre isso, Dalben (2004, p. 38) afirma que

---

<sup>49</sup> Frase inspirada no artigo “*Muitos começos para muitas histórias*”, de Maria Teresa Esteban (2013). In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 169-180.

No contexto [...] o Conselho de Classe não conseguirá desempenhar seu papel original de mobilizar a avaliação escolar no intuito de desenvolver um maior conhecimento sobre o aluno, a aprendizagem, o ensino e a escola, e especialmente, de congregar esforços no sentido de alterar o rumo dos acontecimentos, por meio de um projeto pedagógico que visa ao sucesso de todos.

Com uma visão individualizante dos “problemas”, era difícil pensar em alternativas, pois a culpabilização do sujeito predominava. Dalben (2004, p. 69) afirma que, “quando se discute o Conselho de Classe, discutem-se também as concepções de avaliação escolar presentes nas práticas dos professores e discutem-se também a cultura escolar e a cultura que as vem produzindo”. E a concepção de avaliação naquele contexto era, claramente, individualizante. Sobre isso, Collares e Moysés (2015) nos ajudam a refletir, quando afirmam que a dificuldade de aprendizagem torna opaca a dificuldade de ensinagem. Ou seja, quando o foco está no suposto problema de aprendizagem, negamos as condições de ensino em que as crianças estão inseridas e excluimos de nossa análise todo o contexto que as envolve. Esteban (2006, p. 25) afirma que

Esta centralidade no indivíduo também é o fio condutor da constituição teórica e prática do processo escolar de avaliação da aprendizagem. O/a professor/a avalia e classifica cada aluno/a sem considerar o processo global do indivíduo e da sua turma, tendo como base modelos de aprendizagem e desenvolvimento idealizados que não aportam fundamentos teóricos que permitam uma reflexão profunda sobre os fatos observados.

Submersos naquele território existencial, propusemo-nos a ressignificar este momento e, em nossa vez de fala, tentamos expor as potencialidades de nossa turma, como a forma de, apesar de serem bem falantes – conceito geralmente pejorativo no ambiente escolar –, serem participativos, e as aulas no formato expositivo-dialogadas surtiam muito efeito, produzindo ricos debates e boas experiências. Mas fomos surpreendidos com uma fala:

*“Como o tempo é curto pra todo mundo falar, vamos nos concentrar nos quatro tópicos principais: repetentes; crianças da educação especial; crianças com problemas de comportamento ou familiares; e dificuldades de aprendizagem”* (Relato de um profissional no Conselho de Classe – 17 de maio de 2019).

O que nos incomodava, então, era justamente a proposta daquele momento. Talvez a visão dos professores não era tão focada no negativo, porém, como faziam parte daquele contexto há mais tempo, já sabiam melhor o que deveria ser falado no Conselho de Classe. Expusemos os dados de repetência e alunos atendidos pela

Educação Especial, dissemos não observar nada de atípico nos demais alunos de turma, e as falas seguiram.

Apesar de, naquela época, ainda não termos decidido viver esta pesquisa ali, tendo em vista que ainda fazíamos visitas a outra escola, como explicado anteriormente, ouvíamos cada fala com a devida atenção de um cartógrafo que, como afirma Kastrup (2015, p. 38), “não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro. Trata-se de um gesto de deixar vir (letting go)”. Rastreamos, até que se deu o toque. “O toque é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre que aciona em primeira mão o processo de seleção. [...] Algo se destaca e ganha relevo no conjunto” (KASTRUP, 2015, p. 42). O toque se deu quando ouvimos o relato aflito de uma professora:

Professora Lua: *“[...] Eu tenho 6 alunos muito preocupantes... Eles não acompanham a aula, porque ainda não são alfabetizados. Eles vão reprovar... Eu e (pedagoga) estamos pensando num projeto, pra tentar ajudá-las.”*

Professora M: *“Mas qual o motivo da não aprendizagem?”*

Professora Lua: *“Ah, cada um é uma coisa...tem a falta de acompanhamento da família, dificuldade mesmo, de aprendizagem...”* (a fala foi interrompida).

Pedagoga: *“E tem a falta de laudo, né. Tem criança ali que tem um probleminha, com certeza.”* (Diário de bordo: Conselho de Classe – 17 de maio de 2019).

Havia ali, naquele contexto, uma queixa escolar. Souza (2007, p. 100) a define como “um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar”.

Maria Helena Souza Patto, grande referência nas pesquisas sobre o fracasso escolar e sua produção, explica que

O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos a realização dos seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas no sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para adesão dos educadores a singularidade [...] (PATTO, 2015, p. 358).

Nesse sentido, Viégas (2007, p. 323) complementa:

Dentre as queixas mais frequentes, encontramos: alunos analfabetos ou semi alfabetizados em séries avançadas do ensino fundamental [...]; alunos chamados copistas [...]; alunos que embora saibam ler e escrever, não conseguem aprender os conteúdos previstos para a série em que estão matriculados. Para além dos chamados problemas de aprendizagem, queixas relativas ao comportamento dos alunos também são frequentes, destacando-se em um extremo, o aumento da indisciplina, e no outro extremo, o desinteresse e apatia cada vez maiores.

Além da queixa, o caminho que a conversa tomou também nos interessou, tendo em vista que, apesar de um pequeno diálogo, surgiram ali questões de responsabilização/culpabilização e, por fim, de patologização das crianças. Dessa forma, para além da difícil situação vivida pelos alunos e pela professora, que sofria por conta desse fracasso, havia ali também um processo de medicalização. Amaral (1998, p. 23) ressalta que

[...] as reflexões críticas sobre o chamado "fracasso escolar" desvelaram a força de certos "postulados", repetidos acriticamente por este Brasil afora, que, oscilando entre a patologização/culpabilização do aluno e do professor, desviaram (e continuam desviando) o foco da atenção de seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influência - econômicas, políticas, culturais - e não apenas aquelas referidas a condições peculiares ao educando ou educador.

Várias questões foram nos chamando atenção no território existencial da escola, mesmo antes de definir que aquele seria o campo desta pesquisa, nas conversas informais com os colegas professores, nos momentos de planejamento, reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Kastrup (2015, p. 39) afirma que

[...] a mera presença no campo da pesquisa expõe o cartógrafo a inúmeros elementos salientes, que parecem convocar a atenção. Muitos deles não passam, entretanto, de meros elementos de dispersão, no sentido em que produzem um sucessivo deslocamento do foco atencional.

A aflição da professora diante da não aprendizagem convocou nossa atenção, bem como as discussões que seguiram e a ideia da criação do projeto de intervenção nos inquietaram. Sentimos a necessidade de acompanhar mais de perto a situação dessas crianças, seus sofrimentos e de seus familiares e a proposta por parte da escola de tentar lidar com a situação. Precisávamos trilhar este caminho, como cartógrafos. Foi esse toque que nos fez perceber que ali, na escola onde já habitávamos, havia um território existencial a ser composto/pesquisado. Era preciso pousar.

## 7.2. ATIVIDADE EXTRACLASSE: momento de formação e produção de dados

Além do Conselho de Classe, também estão previstos no calendário escolar dias não letivos reservados para momentos de formações para os professores, que a prefeitura do município em questão denomina Atividade Extraclasse (AEC). Esses momentos estão em consonância com o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), que prevê, como responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, em regime de colaboração, promover a formação inicial, continuada e a capacitação<sup>50</sup> dos profissionais de magistério (Inciso incluído pela Lei nº 12.056, de 2009), além de concordar com o Plano Municipal de Educação de Serra, a Lei 4.432/2015, que traz a importância da formação continuada de professores, considerada meta para melhorar a qualidade de educação ofertada no município.

Essas formações são ofertadas tanto via plataforma *on-line* quanto de forma presencial, nas AECs. Em algumas formações, a própria Secretaria de Educação define a temática e envia um profissional da área para abordar o assunto, e em outros momentos a gerência deixa a cargo da escola escolher a temática e convidar o profissional.

Quando fomos conversar com a diretora da escola, para explicar esta pesquisa, a ideia em relação a pesquisar o Projeto de Intervenção e pedir sua autorização para realizá-la, ela, muito interessada, convidou-nos para conversar com os colegas, em um momento de formação que aconteceria no início de agosto de 2019, sobre este tema. O momento de formação foi denominado “A patologização da diferença na escola: desafios e possibilidades”. Nossa proposta inicial foi explicar sobre alguns conceitos e dados relacionados à medicalização da educação e patologização da diferença e, juntos, pensarmos em possibilidades não medicalizantes em nossa realidade. Imaginamos que esse momento pudesse ser rico para a produção de dados, trazendo conceitos e opiniões dos demais professores. A conversa fluiu, e as dúvidas e opiniões surgiram livremente, pois, como era a escola em que já atuávamos, éramos, antes disso, colegas de profissão. Os assuntos já haviam surgido outras

---

<sup>50</sup> Vale ressaltar que não concordamos com processos de formação hegemônicos. Discordamos da ideia de formação no sentido de enformar o sujeito – colocá-lo na forma –, de formatar o sujeito, e defendemos uma perspectiva emancipatória, em que os professores sejam protagonistas e não receptores da formação e que possam, assim, reinventar e criar novas possibilidades.

vezes, de forma espontânea, em conversas informais nos momentos de lanches e planejamentos.

Começamos a conversa com perguntas, para ouvirmos os pontos de vista. A primeira pergunta foi: *“O que vocês entendem por MEDICALIZAÇÃO?”* Percebemos de prontidão que o tema medicalização é muito associado à medicação, ao uso de medicamento. Porém, pudemos observar opiniões em relatos que, apesar de não trazerem conceitos estabelecidos, de certa forma viam com estranheza esse movimento que torna banal o rótulo patológico à vida. Trazemos abaixo alguns desses relatos.

Relato 1 (Professor J): “Há uma banalização da especialização psiquiátrica né, e do laudo neurológico. Ao entrar na rede municipal a gente passa por uma perícia que tem o psiquiatra, você responde 4 ou 5 perguntas e sai com um laudo de apto ao cargo. Tão rápido quanto, se você vai num psiquiatra depois que já tá trabalhando, fala umas coisas que tá sentindo e já sai com laudo de depressão, laudo de ansiedade, laudo de Burnout. Não dá pra confiar. Isso com certeza acontece com a criança também.” (Diário de Bordo, 5 de agosto de 2019).

Relato 2 (Professora G): “Isso mexe muito com a gente, né? Ano passado eu tive dois casos com esse comportamento, né, que não para, anda o tempo todo, que bate, e a gente vai esgotando as possibilidades [...] então a gente acaba mesmo sugerindo a família a procurar uma opinião médica, né. Aí o pai levou, e no outro dia, com uma consulta, já chegou o laudo com a medicação! E esse ano, a mãe de um aluno meu, com esse mesmo comportamento, a mãe pediu que eu fizesse um relatório contando desse comportamento dele. Fiz o relatório da criança, e no outro dia após a consulta a mãe já me mandou um bilhete na agenda, que ele tinha ido ao neuro, já estava medicado, e que eu observasse isso. Então a gente fica numa situação muito complicada, pois quando a gente faz um relatório de uma criança, você nunca pensa que isso vai gerar um laudo e remédio! Ok que minhas tentativas com ele aqui são bem frustrantes. Mas eu não tenho formação pra dizer que ele tem aquilo ou não, isso é com o médico. Agora eu acredito que o médico, ele não vá fazer, fechar o diagnóstico só com o relatório de um professor. Ele tem que ter bagagem pra isso, tem que acompanhar essa criança pra ver o que acontece.” (Diário de Bordo, 5 de agosto de 2019).

Os relatos dos professores denunciam um movimento de banalização dos laudos médicos, principalmente de transtornos mentais dados às crianças vistas pela escola como contendo problemas de aprendizagem ou comportamentais. Em seus estudos, Freitas e Amarante (2015, p. 60) afirmam que “a maioria dos diagnósticos é realizada logo nos primeiros minutos”. E, como consequência, “pessoas que de fato não têm qualquer transtorno mental, ainda que possam ter outros tipos de dificuldades, estão sendo inapropriadamente etiquetadas como doentes mentais” (FREITAS; AMARANTE, 2015, p. 61).

Outra professora se manifestou:

Relato 3 (Professora N): “Mas a medicação não vai resolver os problemas do mundo né...outra questão que a gente fala muito na educação é a falta de uma rede de apoio. Se a gente tivesse uma equipe multidisciplinar, com psicopedagogo, psicólogo, a gente não ia encaminhar tanto o aluno. Mas sem esse suporte? A gente quer que o menino aprenda, e o ano tá acabando e esse menino não aprendeu ainda e a gente fica nesse desespero.” (Diário de Bordo, 5 de agosto de 2019).

A preocupação com o fracasso escolar, constante entre muitos pesquisadores e educadores é válida. Sentimos essa aflição no relato da professora N. O “problema” é quando o foco é posto na individualidade, que acaba corroborando os argumentos dominantes no debate sobre o fracasso escolar e levando ao caminho medicalizante: a biologização do sujeito, a culpabilização da criança e o foco em saídas médicas e até medicamentosas.

Ao falar de biologização, recorremos a Collares e Moysés (2014, p. 52-53), que afirmam:

A biologização, embasada em concepção determinista, em que todos os aspectos da vida seriam determinados por estruturas biológicas que não interagiram com o ambiente, retira do cenário todos os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade, como a historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades de inserção e de acesso, valores, afetos e etc.

Dessa forma, ao biologizar o corpo infantil, trilha-se um caminho de culpabilização do próprio sujeito, tendo em vista que, se o problema é biológico, as esferas social, política e educacional são isentas de responsabilidade. Em consonância, as autoras afirmam que “tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas” (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 51).

Inês Oliveira (2013) aponta para essa biologização presente na história do processo de medicalização. Nos primórdios da queixa do fracasso escolar, eram comuns diagnósticos e discursos sobre a subnutrição das crianças que explicavam esses problemas. Aspectos biológicos que, como diz autora, “recebem a conta dos problemas das escolas” (OLIVEIRA, I., 2013, p. 79).

Collares e Moysés (2015) apontam ainda para um marco do preconceito racial, quando lembram que as pesquisas pseudocientíficas da década de 1960 “comprovaram”, por exemplo, a superioridade intelectual do homem branco sobre o homem negro, geneticamente determinada. Percebemos esse preconceito intrínseco nos processos de patologização do fracasso escolar, em que a maioria das crianças encaminhadas com queixas escolares são negras. Sousa (2007) explica que a origem dessa relação se dá no papel histórico que o movimento higienista exerceu no Brasil, caracterizando o negro como um obstáculo ao desenvolvimento do país, ignorando suas condições sociais, econômicas e históricas. A autora ainda afirma que, baseados no mito da democracia racial<sup>51</sup>, essa questão se torna (falsamente) irrelevante. “Irrelevante? Não. É um de nossos principais problemas. Ocorre que outros tipos de diferenças coexistem com as diferenças raciais e também concorrem para a formação dos sujeitos e a construção das subjetividades” (SOUSA, 2007, p. 224).

Para além na culpabilização do aluno, Inês Oliveira (2013, p. 79) complementa:

A estes também, se unem diagnósticos psicossociais: famílias desestruturadas, lares desfeitos, ausência paterna ou materna, alcoolismo na família, etc. O olhar medicalizante busca “uma causa imediata, localizável, palpável, para explicar por que a escola não conseguia dar conta de alguns desafios”.

E é exatamente isso que muitas vezes percebemos na escola: a culpabilização da queixa escolar permeando três sujeitos: a criança, o professor e/ou a família. Transfere-se a culpa, mas o movimento individualizante continua perpetuando o processo de medicalização.

---

<sup>51</sup> Baseados em Munanga (2010), “mito da democracia racial” é a falsa ideia de que o preconceito contra o negro, no Brasil, é uma questão social, e não racial. Segundo essa ideia, apenas os americanos, os sul-africanos brancos são racistas, nós brasileiros não. Sobre este mito, o autor afirma que ele “funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista” (p. 169). Ainda segundo o autor, o mito da democracia racial abafou durante muito tempo os debates em relação ao racismo, principalmente dentro da escola, e as políticas de ações afirmativas, atrasando assim processos de enfrentamento e corroborando o racismo.

Sobre isso, Aquino (1998, p. 140-141) explica:

O processo desenrola-se mais ou menos assim: diante das dificuldades que vão se apresentando no dia-a-dia professores culpam os alunos, que culpam os professores que culpam os pais, que culpam os professores, e assim por diante, instaurando um círculo vicioso e improdutivo de atribuição de responsabilidade a um outro segmento envolvido. [...] ou seja, essa somatória de culpas acaba se alojando na figura do aluno, pois é ele que tem de arcar concretamente com o ônus e o peso da reprovação.

Esse caminho de culpabilização torna individual uma questão que é coletiva e invisibiliza a responsabilidade de outros âmbitos. Leandrini e Saretta (2007, p. 379) afirmam que

Há hoje uma série de problemas que precisam ser repensados e solucionados na área da educação, tais como: deficiência na formação dos professores, as más condições de funcionamento das escolas, a maneira autoritária como foram implantadas as políticas públicas como a produção continuada e a educação inclusiva, a humilhação social que sofrem as crianças pobres no cotidiano escolar, o preconceito e a indisciplina na escola. São funcionamentos escolares que acabam se refletindo na existência da grande quantidade de crianças com dificuldades em aprender.

Voltando ao diálogo com os professores, mais um relato também nos chamou atenção: *“Mas tem os benefícios né... da medicação, do laudo... o direito a cuidadora ou estagiária. Com laudo a criança não reprova”*. (Relato da pedagoga, 5 de agosto de 2019).

O relato da pedagoga traz uma ideia também frequente na escola: o laudo como direito, o laudo do acesso. Sobre isso, Caliman (2013) nos alerta para a importância que nossa sociedade tem dado ao marcador biológico. Sentimos a necessidade de encontrar esse marcador para que o diagnóstico seja um biodiagnóstico, um diagnóstico de um problema biológico, tendo em vista que, como afirma a autora, “um sofrimento só é sofrimento, uma doença só é doença, um diagnóstico só é um diagnóstico quando este for um biodiagnóstico, tudo mais é apenas psicológico ou social e, portanto, menos real” (CALIMAN, 2013, p. 110).

É importante pensarmos, ainda na perspectiva da autora, o que produz um biodiagnóstico; o que produz a necessidade de um biodiagnóstico e o caminho em sua busca, e também o que este produz, qual o retorno dessa produção. Caliman (2013, p. 111) afirma que o contexto produz a necessidade, o desejo e a legitimidade dos biodiagnósticos, tornando-os tão fundamentais, tão importantes, tão legítimos.

Percebemos a produção dessa necessidade na escola quando, por exemplo, o atendimento individualizado e especializado na sala de recursos só era possível para a criança com laudo. Uma dificuldade, a necessidade de um olhar individualizado, por si só, não garante ao aluno esse acesso. Um outro profissional dentro da sala de aula, dando apoio ao professor e à turma, só é possível se houver ali uma criança laudada. O laudo passa a ser, então, usado como uma possibilidade ao acesso, ansiado pela escola e, após conversas, também pela família. Angelucci (2014, p. 310) confirma que

[...] não é raro encontrar secretarias estaduais ou municipais de educação falando que só pode receber atendimento educacional especializado aquele sujeito que tem um laudo, o qual deve ser produzido exclusivamente pelo médico. Nesse caso, mais uma vez vemos a educação se sujeitando a lógica médica.

Precisamos ver com estranhamento a necessidade desses laudos, a classificação de nossos alunos, essa fabricação desenfreada de doentes, pois precisamos interrogar, como afirma Caliman (2013, p. 111), “sobre seus efeitos políticos, sociais, subjetivos, ou seja, de produção de realidade. O ato de classificar produz efeitos. Um diagnóstico, por ser uma classificação, produz efeitos, produz realidade”.

Essa realidade produzida que a autora nos aponta é a participação dos biodiagnósticos na criação de doenças e doentes, como uma tecnologia subjetiva que não apenas revela o real, mas também o cria. A autora continua, afirmando que “os biodiagnósticos não funcionam apenas como tecnologias que controlam, classificam e estigmatizam. Na era das cidadanias biológicas, um biodiagnóstico pode participar ativamente da produção [...] de bioidentidades” (CALIMAN, 2013, p. 111). Ou seja, há um efeito identitário na produção dos biodiagnósticos. Um laudo deforma o processo de constituição de subjetivação que, na infância, principalmente, ainda está em processo de constituição. O biodiagnóstico faz desse corpo um corpo apenas biológico, que nos define enquanto sujeitos. “Nosso sofrimento psíquico, nossos medos, angústias, comportamentos e emoções, sejam eles normais ou anormais, devem, necessariamente, ser de origem e causa biológica, caso queiram ser considerados reais e legítimos” (CALIMAN, 2013, p. 112).

A questão é que, em uma sociedade desigual e individualizante como a nossa, o biodiagnóstico oferece uma (falsa) ideia de algo positivo. Como afirma Caliman (2013, p. 116),

[...] um biodiagnóstico pode conferir direitos políticos, educacionais, trabalhistas em uma sociedade altamente excludente e desigual, na qual o comum é ver-se alijado de seus direitos de cidadão. Vimos também que um biodiagnóstico oferece para muitos uma explicação, um sentido e uma narrativa de vida que alivia o fardo moral ao qual somos todos subjugados em uma sociedade extremamente individualizante.

Em consonância, Nikolas Rose (2013, p. 190) utiliza o termo *ciudadania biológica* para descrever um “projeto de cidadania que tem ligado suas concepções de cidadãos a crenças acerca da existência biológica dos seres humanos”. Nessa proposta, cada sujeito pertence ou não a um projeto de cidadania por partilhar ou não um mesmo traço biológico. Um exemplo desse projeto são as propostas políticas de cunho eugênico e racista que, baseadas em pressupostos biológicos, definem hierarquicamente diferenças em uma população.

E isso nos remete ao conceito de *biopoder*, afirmado por Foucault (2015) como poder que dirige a vida, vista de forma biológica, administrando-a e adequando-a à normalidade socialmente estabelecida. Segundo o autor, “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 2015, p. 150). Essa era do biopoder, conforme nomeia e explica Foucault, é marcada pela administração dos corpos - enquanto biológicos - e pela gestão calculista da vida.

Esse biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu esforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade [...] como *técnicas* de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia (FOUCAULT, 2015, p. 151-152).

Podemos perceber agindo, tanto na produção do biodiagnóstico quanto na desenvoltura no biopoder, a norma, a qual já mencionamos anteriormente e que foi uma das pistas encontradas tanto na revisão de literatura quanto na realidade da escola. Pois, como afirma Nascimento (2019, p. 287),

[...] um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida precisará de outros mecanismos que não seja ameaça. Necessita mecanismos reguladores e corretivos, distribuindo os vivos em um domínio de valor e utilidade. Por isso precisa se manifestar mais por práticas que levem em consideração medir, avaliar, quantificar, levar as estatísticas do que operar pela linha do mortífero, da ameaça é por isso que age pela norma.

### **7.2.1. 1ª pista: a norma como potencializadora dos processos medicalizantes na infância**

Ao ouvir uma reunião de professores, ou até mesmo ao ler pesquisas relacionadas à educação, é comum vermos as palavras infância, criança, usadas no singular, como se tratassem de um mesmo conceito, uma mesma realidade. Caliman (2016, p. 51) afirma que “seria preciso adotar o plural *Infâncias* e lembrar que é premissa do processo de psiquiatrização e psicofarmacologização a existência de uma única infância”. E complementa: “é nas malhas do processo de medicalização que falamos de uma infância metro-padrão” (CALIMAN, 2016, p. 51).

Precisamos refletir sobre o conceito de infância, pois, por estarmos acostumados com ele, tratamo-lo com naturalidade e muitas vezes não percebemos que é uma construção histórica e social. Aquino (2019, p. 165) discorre que “parece que é pouco dizer que a infância é um postulado artificial, arbitrário, contingente e, portanto, sem nenhum fundamento de verdade. [...] Uma experiência - perdão pelo eufemismo - demasiado apequenada”.

Sobre a construção do conceito de infância, Resende (2019, p. 129-130) afirma:

A partir do momento em que a infância é inventada pela Modernidade fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva, também, à invenção da Pedagogia Moderna, como um campo científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acopla às práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna.

Dessa forma, ao construir um conceito de infância, constrói-se também a ideia de que ela deve ser educada segundo um modelo estabelecido científica e institucionalmente. E cria-se, para isso, a ideia de escola. Augusto (2019, p. 11) garante que "[...] a escola é o lugar privilegiado do governo das crianças" pois, "mesmo em um momento em que se valoriza a liberdade e a criatividade dos pequenos entre os muros escolares, não se abre mão do governo dos corpos e das mentes para dar a justa medida da liberdade desse homem a ser formado e formatado". E a instituição escola dá luz a um novo conceito: o aluno. Segundo Resende (2019, p. 134),

A educação escolar, transformando a criança em aluno, configura-se como estratégia de governo que se articula ao modelo de sociedade que se instaura, de maneira que o indivíduo, a criança-aluno, acaba sendo o instrumento e a própria condição para a realização do governo da população naquilo que se espera da infância em face da efetivação do projeto social encampado pela Modernidade.

Sacristán (2005, p. 11) aponta que

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como seres escolarizados de pouca idade.

O autor explica sobre a origem da palavra aluno, que nos dá pistas sobre o papel criado para esses sujeitos desempenharem.

Alumnus vem do verbo latino alere, que significa alimentar. O aluno será alguém que está se alimentando, que é alimentado por outros e que deve sê-lo. Insinua-se, assim, o status de sujeito como beneficiário, ao mesmo tempo obrigado por alimentadores e alimentos, que são os que definem a bondade do modelo de ensino ilustrador como benfeitor. Consideramos a nutrição relevante e necessária para seu crescimento. O aluno é um ser carente (vazio que deve ser preenchido, pedra disforme a ser esculpida ou estrutura por construir) de algo cuja posse consideramos beneficiá-lo, sentindo-nos legitimados para proporcionar tudo isso a ele (SACRISTÁN, 2005, p. 136).

Na perspectiva desses autores, precisamos repensar esse sujeito e o papel social que foi construído e lhe foi imposto. A criança não pode ser vista como uma tábula rasa a ser preenchida pelos adultos, mas sim como agente ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento. E, principalmente, precisamos refletir que não existem infâncias prototípicas uniformes ou ideais, mas diferentes modos de viver essa etapa da vida, que devem ser cuidados e estimulados e se constituem segundo as possibilidades do meio ao qual pertencem. Afinal, são essas crianças, diversas, que constituem o espaço escola.

Segundo Esteban (2006), a escola pode representar um importante espaço de encontro e explicitação da diversidade como potência, mas, por outro lado, também, dependendo de nossos olhares e discursos, espaço de sua negação. A autora afirma que "a concepção de homogeneidade, em que tanto a dinâmica de avaliação desenvolvida na sala de aula quanto a formação docente se constituem, conecta a ação pedagógica a um contexto social excludente" (ESTEBAN, 2006, p. 93). E conclui:

Na perspectiva hegemônica, a diferença aparece como indício de negatividade, devendo ser superada. A escolarização democrática passa a ser aquela que atua para essa superação; com tal finalidade, aceita os diferentes para ajustá-los aos modelos socialmente validados, legitimando a desigualdade, não a diferença, a qual se pretende eliminar (ESTEBAN, 2013, p. 174).

Precisamos romper com a lógica hegemônica, principalmente na escola, tendo em vista que ela separa nossos alunos em normais/anormais, excluindo, estigmatizando, patologizando, rotulando, medicalizando o sujeito que não se enquadra nesses padrões da norma.

Quando, no Conselho de Classe, definimos um grupo – marcado pela diferença – ao qual devemos destacar, estamos concordando com a ideia de que existe uma norma na qual todos os alunos da turma se encaixam, exceto aqueles que vemos de forma negativa, como um problema a ser resolvido. Consentimos com a dualidade normal/anormal, sendo esse segundo grupo, como afirma Foucault (2001a), indivíduos a serem corrigidos.

Defender a hegemonia é forjar a ideia de que podemos ser todos iguais. Dessa forma, o conceito de normal também é produzido, não existe de forma natural. Logo, “as diferenças são, mais do que normais, previsíveis e inevitáveis” (OLIVEIRA, I., 2013, p. 88) e enxergá-las como algo negativo é ir contra a própria natureza humana. Sobre isso, Angelucci (2014, p. 301) afirma que o debate sobre a medicalização “envolve um questionamento constante em torno da radicalidade do nosso discurso sobre o direito à diversidade, ou seja, sobre o quanto sustentamos afirmar a diversidade humana como valor”. E salienta que

[...] a diversidade humana não é uma patologia. Sustentar a diversidade humana envolve entender que há pessoas com diferentes condições, estilos cognitivos, ritmos, formas de se organizar sensorialmente e de se comunicar. Isso implica no compromisso de não olhar a diferença hierarquicamente, e, portanto, de não a considerarmos, logo de início, a partir do eixo saúde-doença (ANGELUCCI, 2014, p. 301).

A norma, então, vai contra a ideia de uma educação democrática, uma educação realmente para todos. Nessa lógica, Esteban (2006, p. 104) questiona: "Numa sociedade caracterizada pela diferença, tem sentido desenvolver práticas que tenham como finalidade homogeneidade do conhecimento?".

Nascimento (2019) afirma que a norma é medida pela estatística, hierarquiza condutas a serem seguidas e impõe uma conformidade a ser alcançada; ela homogeneiza e traça parâmetros ao que é normal e, dessa forma, estabelece um critério de divisão dos indivíduos: o normal e o patológico. E conclui: "No biopoder, a regulação está pautada na norma" (NASCIMENTO, 2019, p. 287).

Denunciar a reprodução da norma na escola não é negar as especificidades humanas, mas sim defender, como afirma Angelucci (2014, p. 303), "que tais especificidades devem ser compreendidas como parte do processo de socialização e constituição de sua humanidade, e não como um erro no processo de desenvolvimento". Ser diferente é natural à humanidade, por isso não deve ser visto como erro, como patologia, como problema a ser corrigido. Dessa forma, a produção da norma e sua busca levam à medicalização.

### **7.2.2. 2ª pista: o DSM e a (ou na?) escola: a necessidade de classificar**

Esse foi o tema da segunda pergunta que fizemos, no início da conversa com os professores: "*Vocês sabem o que é DSM?*". Nenhum professor soube dizer. Completamos com outra pergunta, por já ter ouvido alguns deles citarem a sigla: "*E CID?*". CID sabiam. Alguns CIDs (Código Internacional de Doenças) são frequentemente ouvidos nos relatos dos professores. Os mais comuns já foram memorizados por eles e são comumente usados: F90 (TDAH<sup>52</sup>), F84.1 (Autismo), F91.3 (TOD<sup>53</sup>), entre outros.

---

<sup>52</sup> Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

<sup>53</sup> Transtorno Opositivo Desafiador.

Apresentamos aos professores uma citação de Moysés e Collares (2014, p. 21-22) que acreditamos ilustrar essa “chuva” de CIDs presentes na escola.

Menino maluquinho não existe mais, está rotulado e recebendo psicotrópicos para Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Mafalda está tratada e seu Transtorno Opositor Desafiante (TOD) foi silenciado. Xaveco não vive mais nas nuvens, aterrissou desde que seu Déficit De Atenção foi identificado. Emília, tão verborrágica e impulsiva, está calada e quimicamente contida. Cebolinha está em treinamento na mesma cabine e nas mesmas tarefas usadas para rotulá-lo como portador de Distúrbio De Processamento Auditivo Central (DPAC) e assim está em tratamento profilático da Dislexia que terá com certeza quando ingressar na escola. Cascão é objeto de grandes debates no comitê que está elaborando o DSM-V, por divergências se sofreria de Transtorno Obsessivo Compulsivo por Sujeira (TOCS) ou de Transtorno de Fobia Hídrica (FTH), mas tudo indica que chegarão a um acordo e os dois novos transtornos recém-inventados serão lançados no mercado, pois quanto mais transtornos, melhor.

De forma cômica, Moysés e Collares (2014) traduzem a triste realidade que vivemos em nossa sociedade, refletida também dentro da escola. Realidade que as autoras chamam de “a era dos transtornos”, explicando-a como “uma época em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e capturadas-submetidas na teia de diagnósticos-rótulos-etiquetas, antigos e novos, cosmeticamente rejuvenescidos ou reinventados” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 21).

Untoiglich (2014, p. 326) também nos ajuda a pensar sobre estes diagnósticos-rótulos-etiquetas:

T.D.A. -H., T.G.D., T.O.C., bipolares, entre muchos otros rótulos, vienen ganando terreno como formas de clasificar y medicalizar la infancia, ya que para cada codificación existe una estrategia medicamentosa específica, en la cual se coloca todo el foco en la determinación biológica y preferentemente genética, perdiendo de vista las múltiples facetas subjetivas, así como los aspectos sociales y educacionales que convergen en estas problemáticas.

O avanço do DSM foi uma outra pista que nos chamou a atenção na revisão de literatura e que percebemos forte no chão da escola. Untoiglich (2013, p. 123) caracteriza seu (do manual) objetivo como a esperança de “criar um código comum no qual todos os sujeitos teriam um lugar e uma sigla”.

Chamamos de avanço, pois o DSM foi criado em 1952, pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), e contava com 106 categorias de desordens mentais. Em 1968, foi lançada a segunda versão, o DSM-II, que continha 182 desordens. Em 1980, a APA apresentou a terceira versão, o DSM-III, com 256 transtornos, e cada um veio acompanhado de sua descrição e um conjunto de critérios e sintomas que os definem, quantos sintomas devem estar presentes para que o indivíduo seja diagnosticado e

sua duração. Em 1994, foi lançada a quarta versão do manual, o DSM-IV, com 297 transtornos. E na última versão, o DSM-V, lançada em 2013, o número de desordens ultrapassa 300 categorias. Um aumento perceptível, de 123 páginas na primeira versão, para 948 páginas na quinta versão.

Ao analisar as mudanças em cada versão do DSM, Brzozowski (2016) explica que até a década de 1950 não era comum, na prática psiquiátrica, delimitar categorias de doenças. Dessa forma, não era essa a intenção das duas primeiras versões do manual diagnóstico. E acrescenta:

Já o DSM-III [...] surgiu como resultado de conflitos na psiquiatria, em um momento em que sofreu muitas críticas, acusada de ser subjetiva, não científica e ambiciosa. O DSM-III passou a apresentar os transtornos mentais por meio de listas de sintomas na tentativa de estabelecer definições claras para cada um deles (BRZOZOWSKI, 2016, p. 147).

A autora afirma que “a proliferação de diagnósticos é uma das faces do processo de medicalização da vida. Esse fenômeno ocorre tanto por meio da criação de novas categorias diagnósticas quanto da expansão daquelas já existentes” (BRZOZOWSKI, 2016, p. 147). E expõe ainda que, como consequência desse aumento dos diagnósticos psiquiátricos, o consumo de medicamentos psicotrópicos acompanhou esse aumento.

Moysés e Collares (2014) apontam que, para além do aumento da quantidade de transtornos, foram introduzidos no manual conceitos que ampliam ainda mais a abrangência desses transtornos, como foi o caso do “espectro”, que, segundo elas, “inclui pessoas que apresentam algumas características de um transtorno, mas não preenche o quadro completo” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 21). Além disso, ainda segundo as autoras, o manual incluiu o termo *risco*, que inclui um grupo de pessoas que ainda não tem nenhum transtorno, mas correm o risco de em algum momento desenvolver um transtorno psiquiátrico. As autoras afirmam, então, que com esse novo grupo, enquadrado como grupo de risco, “elimina-se a possibilidade de alguém escapar do enquadramento de uma doença inventada pela APA e listada no DSM” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 21).

A criação desse grupo de risco diz respeito a um poder característico da sociedade neoliberal, que Foucault (2008) chama de dispositivo de segurança, ou seja, um dispositivo que objetiva a prevenção e a antecipação de riscos a estes corpos e que dá à medicina um lugar privilegiado, por conseguir prever antes de outras áreas o problema e tratá-lo.

Para se justificar como intervenção científica e autoritária na sociedade, para se justificar como poder e ciência da higiene pública e da proteção social, a medicina mental tem de mostrar que é capaz de perceber, mesmo onde nenhum outro ainda pode ver, um certo perigo; e ela deve mostrar que, se pode percebê-lo, é por ser um conhecimento médico (FOUCAULT, 2001a, p. 151).

Em consonância com Foucault, Brzozowski (2016) afirma que a medicina, para continuar sendo uma disciplina de saber, autoridade e poder, faz uso de um discurso do qual apenas ela se apropria. Dessa forma,

[...] apropriação de um discurso biológico não inteligível por pessoas “de fora” da área faz com que esse discurso, carregado de um certo “saber” carregue também um poder. Esse poder não pode ser discutível, pois apenas os especialistas entendem do assunto. Sendo assim, nos resta acreditar no que esses especialistas afirmam (BRZOZOWSKI, 2016, p. 157).

Ao corpo, visto como biológico, Foucault (2006) definiu como uma realidade biopolítica e explica que as Ciências da Saúde, a medicina, a psicologia, entre outras, são usadas como estratégias biopolíticas, que almejam vigiar e controlar estes corpos, garantindo-lhes maior produtividade e docilidade, não para benefício próprio, mas principalmente para benefício do sistema, para manter a ordem.

Esse é o perigo descrito por muitos autores que denunciam movimentos de medicalização e patologização: a quantidade de transtornos cada vez maior a cada versão do DSM, além de grupos como espectro, ou de risco, faz com que todo e qualquer sujeito – inclusive (ou principalmente) as crianças - seja rodeado por transtornos e que a qualquer momento possa ser diagnosticado com um (ou até mais de um) deles. Para Livia Silva (2018, p. 44),

Essa discussão é importante, pois revela, acima de tudo, dinâmicas e modos de pensar que insurgem contra o discurso e as práticas ditas hegemônicas de poder. Essa pretensa hegemonia fomenta o processo de medicalização da vida, produzindo uma patologização do viver que anda em conformidade com as inúmeras doenças “descobertas” a cada dia.

Freitas e Amarante (2015, p. 232) apontam que

[...] em se tratando da medicalização nos tempos atuais, supostamente baseado em fundamentos científicos, é incontornável a necessidade de se reconhecer que a atual aliança entre a indústria farmacêutica e a psiquiatria tem efeitos profundos em nossa existência. Essa aliança nos interessa? Tornamo-nos mais ou menos saudáveis? De que maneira essa aliança contribui para o enfretamento dos desafios da nossa existência?

Os autores afirmam que "para que a indústria farmacêutica tenha êxito na expansão de seus negócios é imprescindível a 'criação' de novos doentes" (FREITAS; AMARANTE, 2015, p. 33). E é por esse objetivo, pelo lucro desenfreado, que a cada versão do DMS novas patologias aparecem, com discursos genéricos, abarcando cada vez mais sujeitos, sem considerar suas realidades, seus tempospaços, suas particularidades e inserções sociais e as transformam em doentes, fazendo-as acreditar nisso. Gisela Untoiglich (2013, p. 120) complementa essa discussão, afirmando que "O Estado deveria se ocupar da saúde de seus cidadãos; porém, sem dúvidas, é o mercado que hoje modela novas enfermidades para ampliar seus potenciais consumidores de medicamentos".

O DSM passa a fazer parte do chão da escola quando inclui a doença mental em nossas crianças. Com o discurso de antecipação e prevenção de riscos, muitas crianças têm sido rotuladas com laudos neurológicos e medicadas, reafirmando a lógica, como afirma Caponi (2016, p. 31), "segundo a qual a identificação precoce, cada vez mais precoce passa a ser considerada uma exigência para garantir a eficácia terapêutica de transtornos mentais na primeira infância priorizando-se a idade pré-escolar". O manual passa então a patologizar comportamentos comuns da infância, e crianças saudáveis são transformadas artificialmente em doentes. A autora reitera que

A existência de fronteiras instáveis, difusas e ambíguas entre o normal e o patológico no campo da saúde mental, possibilitou esse processo crescente pelo qual, condutas próprias da infância passaram a ser classificadas como anormais. Consolidou-se assim, esse espaço de saber e de intervenção que Michel Foucault (1999) denominou medicina do não patológico (CAPONI, 2016, p. 33).

As crianças passam a chegar à escola com laudos ou, ainda, serem rotuladas e encaminhadas a médicos pelos próprios professores que, por vezes, supõem o que essa criança "pode ter", sem que outras esferas sejam analisadas. O olhar está focado em culpabilizar a criança, em achar o problema que está nela. Untoiglich (2013, p. 122) traduz: "Reduz-se a complexidade da vida emocional infantil a um modelo simplificador dos processos psíquicos".

Caponi (2016) nos chama atenção para outro fato preocupante no diagnóstico de crianças. Afirma que, conforme consta no DSM-V, para fazer o diagnóstico de uma criança, deve-se considerar o sofrimento que os comportamentos dessa criança produzem para os outros em seu contexto social imediato (família, escola etc.), além dos impactos negativos que esses comportamentos produzem no funcionamento social, educacional ou profissional do sujeito (APA, 2013, p. 463 *apud* CAPONI, 2016, p. 37). Dessa forma,

[...] o sofrimento da criança pode deixar de ser a referência central, passando a ter relevância para o diagnóstico, os efeitos que provoca essa criança no funcionamento da escola ou a família. Abre-se assim a porta a medicalização de comportamentos comuns na infância (CAPONI, 2016, p. 37).

Nesse sentido, Untoiglich (2013) denuncia duas falácias, como ela mesma chama, de rotular as crianças. A primeira delas é "a intenção de 'coisificar' os sujeitos, tratando de enquadrá-los nas categorias psicopatológicas", e a segunda, "a crença de que é possível ordenar em uma escala simples algo tão complexo como a subjetividade humana" (UNTOIGLICH, 2013, p. 121).

Falar do laudo, do transtorno, do CID na escola, com a naturalidade com que temos visto, é um grande risco, pois esses discursos corroboram a lógica medicalizante e a ideia de que problemas escolares são de "culpa" exclusiva do sujeito, provavelmente de cunho biológico.

### 7.3. O ENCERRAMENTO DA FORMAÇÃO

Ainda na AEC, um último relato daquele momento de formação nos chamou atenção:

*"O Fulano<sup>54</sup> quando tá sem Ritalina... é inviável. Ele não se suporta. Ele não consegue sentar. É uma coisa absurda"* (Diário de Bordo, 5 de agosto de 2019).

Claramente, o aluno em questão no relato da pedagoga destoa dos demais alunos da turma. Há uma norma, e ele não se encaixa. Que sofrimento essa criança traz? O que a incomoda tanto que ela não consegue se sentar, se acalmar? Essas questões não foram estudadas. Esse sofrimento foi reduzido ao plano biológico e a ele foi dada uma

---

<sup>54</sup> O nome da criança foi ocultado para resguardá-la.

solução química. Será que, quando ele está medicado, o sofrimento também é contido? Ou ele continua, mas agora preso apenas em seu interior?

Caliman (2016, p. 48) afirma que, como tendência que atravessa nossos modos de existir,

[...] os processos de medicalização da vida têm relação direta com o pensamento autoritário que estabelece comparações regidas pela normalização da existência. Existência normalizada que, atualmente, reduz a multiplicidade de condutas e modos de estar no mundo a critérios biológicos e externalistas.

É importante pensarmos em dois aspectos no caso específico dessa criança exposta no relato da pedagoga: a individualização/culpabilização do problema na criança e a - quase que milagrosa – solução do medicamento. Ainda segundo Caliman (2016, p. 48-49),

[...] quando a prescrição de um medicamento passa a ser o foco das ações de cuidado e é vista como a solução mais rápida para conquistar um certo ponto de normalização, chamamos esse processo de medicamentação. Neste caso, o tratamento medicamentoso visa normalização. É preciso lembrar, no entanto, que nem todo uso de medicamentos reforça ou diz de um processo de medicamentação em voga. É sua vinculação com a norma e, portanto, como processo de medicalização, que o transforma em uma tecnologia de controle.

Nesse caso, objetivada pela normalização, individualiza-se o problema no sujeito e usa-se da medicamentação para solucioná-lo. Tanto a busca pela norma quanto o medicamento usado como tecnologia de controle sustentam a lógica medicalizante.

Por fim, o registro em nosso diário de bordo, do encerramento da formação:

*Íamos dar por encerrada a formação, quando me atrevi a fazer uma última pergunta: “Mas e depois, depois de encaminhado, o menino aprende?”. O silêncio quase que ensurdecedor durou alguns minutos... Até que, baixinho, uma professora disse “Não, não aprende.”, e a outra completou: “Só tira o peso das nossas costas, né...” (Registros da autora no Diário de Bordo, 5 agosto de 2019).*

Essa, bem como outras falas, revela uma característica do Ensino Fundamental: a preocupação com o conteúdo, com as avaliações, com as notas. Crianças tão pequenas já vivem à sombra do medo da reprovação. Conversamos, posteriormente, com alguns profissionais da escola, para seguirmos a 3ª pista que apareceu na revisão de literatura, e nos deparamos com algumas particularidades próprias do Ensino Fundamental que precisam ser refletidas.

### 7.3.1. 3ª pista: o Ensino Fundamental e suas recentes mudanças

Em uma das primeiras conversas com Lua<sup>55</sup>, professora regente da turma em questão, ela relatou sobre a maior dificuldade enfrentada com esta turma:

*“Acho que é exatamente tentar correr atrás do prejuízo que essas crianças tiveram. Digo prejuízo de aprendizagem, por estarem no terceiro ano [...] no princípio de alfabetização. E a minha maior dificuldade é ter que trabalhar com essas crianças de uma forma que elas não se sintam incapazes, excluídas, entendeu? [...] e essa é a minha maior dificuldade: trabalhar com essas crianças fazendo o máximo para que elas pelo menos consigam acompanhar o restante da turma”* (Relato da professora Lua, 6 de setembro de 2019).

É importante ressaltar que, desde 2013, com a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi assumido o compromisso, pelos governos Federal, estaduais e municipais, para atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, os três primeiros anos do ensino fundamental teriam por objetivo a alfabetização dos alunos, não sendo indicada a retenção de alunos no primeiro e segundo ano, tendo em vista que eles teriam até o final do terceiro ano para consolidar a alfabetização.

Porém, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, entre outras modificações, antecipa a meta de consolidação da alfabetização para, no máximo, até o segundo ano do ensino fundamental. Essa mudança gera uma certa aflição entre os professores.

*“[...] é meio complicado porque, a gente vê que a criança ela tá entrando cada vez mais cedo na escola, e quando a gente para pra poder pensar que o 2º ano é na verdade o 1º ano, seria né, a 1ª série, eles ainda tão em processo de desenvolver a parte cognitiva, a parte motora, e tudo mais. E fora isso, a gente tem a educação pública que é muito defasada, a gente tem a rotatividade de professores que é muito grande, principalmente na Grande Vitória, e isso influencia, porque a gente não consegue fazer um segmento. Se fosse em sistema de ciclo, 1º e 2º ano em sistema de ciclo, que a gente tivesse uma equipe pra poder acompanhar, creio eu que a gente conseguiria ter um pouco mais de êxito”* (Relato da coordenadora - 6 de setembro de 2019).

O relato da coordenadora, que atua como professora no outro turno, denuncia dois movimentos que apareceram como pistas: a mudança do ensino fundamental de 8 para 9 anos e a mudança no ciclo de alfabetização de 3 para 2 anos.

---

<sup>55</sup> Nome fictício para resguardar a identidade da professora.

Não podemos esquecer que a mudança do ensino fundamental, prescrita na Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, não faz com que as crianças saiam um ano mais tarde dessa etapa de ensino, mas sim que saiam mais cedo da educação infantil e entrem mais novas no ensino fundamental. A resolução afirma:

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. (BRASIL, 2010).

Como toda mudança, essa também exige planejamento e adequações. E, por isso, o Ministério da Educação lançou, em 2007, um documento norteador para as escolas de ensino fundamental, denominado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”<sup>56</sup>. O documento é uma coletânea de artigos, a maioria deles destinados a discussões relacionadas às diversas singularidades da criança pequena, como o brincar. O documento aponta para algumas adaptações que as escolas poderiam fazer para melhor atender essa nova faixa etária, como mobília própria ao tamanho das crianças, espaços para o brincar, entre outros. Porém, na prática, não foi assim que aconteceu. Segundo a professora G, que atua tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental,

*“Eu vejo de forma positiva o objetivo de assegurar às crianças um maior tempo escolar, e com isso aumentar as oportunidades de aprendizagem, mas, como sempre acontece na educação, a legislação não vem acompanhada de um investimento necessário para a mudança, e isso acaba sempre sobrecarregando o trabalho do professor e impactando na qualidade do ensino.[...] Ao recebermos as crianças de 6 anos na EMEF, nada mudou. O que tínhamos para apresentar a elas era um quadro branco preso à parede numa altura desfavorável a essas crianças, cadeiras enfileiradas e um vasto plano de ensino a cumprir. Então, essa criança sai do mundo da educação infantil que tem como eixos norteadores interações e brincadeiras, e se depara com um espaço com tempos mais rígidos, disciplinas fragmentadas, e com apenas 20 minutos para se dividir entre o lanche e o brincar. Será que a nossa criança no ensino fundamental não precisa mais da nossa brincadeira?”* (Relato da professora G, 6 de setembro de 2019).

<sup>56</sup> Documento disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: abr. 2020.

Percebemos essa falta de adaptação em nossa sala de aula, com uma turma de 1º ano do ensino fundamental. As cadeiras, por exemplo, feitas para pessoas maiores, eram altas. Lembramo-nos de diversos momentos em que, enquanto explicávamos a matéria, as perninhas balançavam livremente, e os pezinhos não encostavam o chão. Nesses momentos, vinha à cabeça uma frase que nos martela até hoje: “a criança não cabe na escola”. Essa frase, em nosso entendimento, tem dois sentidos: o primeiro é que a pequenez física desse sujeito não é levada em conta e muito menos respeitada, quando permite-se que ele adentre a escola de ensino fundamental e utilize materiais que não foram feitos para seu tamanho; o segundo é que a grandeza do sujeito criança não cabe entre as quatro paredes de uma sala de aula organizada em fileiras de cadeiras. Essa criança necessita de mais. Apresentamos abaixo uma fotografia que fizemos para demonstrar esse sentimento.

Figura 4: A criança que não cabe na escola



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2019.

Entendemos que tanto a ampliação do ensino fundamental, quanto a adoção do ciclo de alfabetização e sua mudança de 3 para 2 anos objetivaram uma melhoria na qualidade do ensino. Porém os resultados esperados dependem também de um novo planejamento, tendo em vista as mudanças e adequações necessárias para que eles se concretizem.

Viégas (2007) nos chama atenção para os termos “progressão continuada”, ou “promoção automática”, dentre outros, adotados para denominar o programa implementado em várias redes de ensino brasileiras para solucionar o grave problema do alto índice de reprovação nos primeiros anos do ensino fundamental.

Collares e Moysés (2014) afirmam que a história da educação no Brasil, desde o início, foi marcada pelo fracasso em atingir objetivos e metas traçados em planos e discursos governamentais. E, de modo recorrente, ainda conforme as autoras, o termo *fracasso escolar* foi, e ainda tem sido usado para nomear o problema educacional. Porém esse termo remete – implícita ou explicitamente – ao precário desempenho escolar das crianças, reforçando a ideia da culpabilização desses sujeitos. Dessa forma, as autoras afirmam que

É necessário que o foco seja desviado para instituição escola, para as políticas educacionais, historicamente geradoras da não aprendizagem dos estudantes, pela falta de acesso aos processos educacionais: é necessário colocar a expressão como 'fracasso da escola' (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 47).

As autoras nos convidam a questionar um ponto importante em relação ao fracasso escolar: a que tipo de escola as crianças das classes populares vêm tendo acesso? Escolas voltadas às necessidades de seus alunos ou escolas excludentes? Já sabemos a resposta. Esteban (2006, p. 23-24) explica:

À medida que o acesso ao sistema escolar se “democratiza”, permitindo que crianças oriundas dos segmentos menos favorecidos da sociedade frequentem a escola, cresce o número daqueles que não conseguem responder adequadamente as exigências escolares, constituindo um problema em seu próprio interior. Como a construção de uma sociedade baseada em relações simétricas não é possível, já que a atual estrutura social depende das diversas hierarquias nas quais se organiza, torna-se indispensável à produção de mecanismos de aceitação do binômio inclusão/exclusão sobre o qual se assenta dinâmica real da sociedade. A dinâmica inclusão e exclusão social faz com que o processo social de universalização da escolarização seja acompanhado pelo fracasso escolar.

Não basta comemorarmos que grande parte das crianças estão matriculadas na escola. A exclusão se faz dentro da escola, uma escola produtora de fracassos.

Um mecanismo de exclusão que se materializa no interior da escola é a reprovação. Esse ciclo de alfabetização – antes do primeiro ao terceiro ano e agora do primeiro ao segundo – é explicado pela autora como uma reorganização, na qual não pode haver retenção dos alunos - à exceção dos faltosos – veio com a promessa de solucionar esse problema histórico na educação brasileira. Porém os resultados não foram esses. A não retenção da criança não é sinônimo da certeza da aprendizagem. Se a exclusão não se manifesta nos índices de reprovação, aparece de outras formas na escola, como explicita Viégas (2007, p. 308):

Na contramão de tal promessa, a escola vive uma situação que no mínimo revela a complexidade em torno dessa relação: a continuidade (quando não o aumento substantivo) de encaminhamentos para psicólogos e psicopedagogos, por parte das escolas públicas que funcionam em regime de Progressão Continuada, de alunos com supostos problemas de aprendizagem. Por esse motivo, passa a ser fundamental que o psicólogo ou o psicopedagogo, ao atender tais encaminhamentos, não percam de vista os múltiplos fatores que envolvem o entrelaçamento das dificuldades de escolarização com essa forma de organização do ensino.

Concordando com a autora, percebemos que o regime de não retenção não soluciona o problema da exclusão dentro da escola, onde uma parcela dos alunos continua não aprendendo. Não mais excluídos na forma da reprovação, agora esses alunos sofrem os impactos da patologização da não aprendizagem, sendo encaminhados para que o “problema” tenha um nome patológico. A autora reitera que “[...] não basta a criança estar dentro da escola para considerá-la incluída no sistema educacional” (VIÉGAS, 2007, p. 308-309). Dessa forma, a exclusão dentro da escola, que antes se dava por meio da reprovação, agora se faz também por meio do encaminhamento.

Parafraseando Leite (1959), a autora afirma que “Se um currículo adequado exige a promoção automática, a recíproca também é verdadeira” (VIÉGAS, 2007, p. 211). Ou seja, é necessário que a crítica vá além dos altos índices de reprovação. Precisamos refletir sobre o não aprender, que gera essa reprovação, e reinventar a educação.

A crítica à reprovação envolve dois âmbitos de natureza bastante distinta: o pedagógico (que se circunscreve a questão da autoestima dos alunos) e o econômico (argumento que acompanha a história da proposta de abolição da reprovação no ensino brasileiro) (VIÉGAS, 2007, p. 316).

Dessa forma, ainda conforme a autora, a não retenção dos alunos, longe de solucionar os problemas do ensino, dá continuidade ao sentimento de impotência de professores e à lógica da culpabilização dos alunos e suas famílias, que permanecem, todos, vítimas de um sistema escolar estruturalmente excludente.

Se pensarmos apenas na alfabetização, e esta como codificar e decodificar, parece excessivo que uma criança precise de 3 anos para consolidá-la. Porém precisamos levar em consideração que agora a criança entra mais cedo no ensino fundamental, ou seja, a criança que hoje é do 1º ano do ensino fundamental é a mesma que antes estava ainda na educação infantil. Então, exigir que a criança saia do 2º ano alfabetizada é o mesmo que exigir daquela outra que saísse da 1ª série alfabetizada. Em uma conversa sobre o assunto, a coordenadora deixa claro que

*“Com a mudança de escola, o 1º ano é mais uma adaptação. Como que eu vou... porque alfabetização é mais que ensinar o menino a ler e a escrever. Eu preciso consolidar os outros olhares, a forma de ver o mundo, e isso é muito amplo, né? Então [...] é um projeto válido, mas que a gente precisa pensar um pouco mais. Como é que eu vou receber essa criança no 1º, saindo do CMEI, que apoios eu vou dar pra isso tudo, e pensar numa educação pra essa faixa etária, de fato, e eu ainda acho que no 3º ano deveria consolidar, né. Porque o 1º ano ele inicia [...], no 2º ano a gente vai aprofundar, consolidar alguns quesitos sim, mas creio eu que seria interessante o 3º ano pra consolidação. Tem essa brecha na BNCC mas ela não tá tão ampla, então acaba que o peso cai em cima do 2º ano. E aí a gente tem esse problema quando a gente não entende a educação como um ciclo, a parte da alfabetização, porque não tem como a gente romper do 1º pro 2º ano, nem do 2º ano pro 3º ano. No 1º ano eles passam por uma avaliação mais qualitativa [...], e quando chega no 2º ele já tem nota, já tem prova, e a criança já reprova. Então que ciclo é esse?” (Relato da coordenadora, 6 de setembro de 2019).*

É possível perceber, então, a criança chegando cada vez mais cedo nessa escola tão cheia de regras e currículos em que não cabe o brincar, além do fato de ter dois anos – que muitas vezes não são vistos como um ciclo – para alfabetizar, ou reprovar.

Acreditamos ser importante ressaltar essas duas mudanças no ensino fundamental, pois elas interferem – direta ou indiretamente – no contexto do projeto de intervenção a que o caminhar cartográfico nos levou, tendo em vista que as crianças atendidas por este projeto de intervenção eram vistas agora “com problemas de aprendizagem”, pois chegaram ao terceiro ano do ensino fundamental sem estarem alfabetizadas. A promoção automática camuflou a não aprendizagem desses alunos.

Segundo Esteban (2013, p. 172),

Observando atentamente as práticas escolares cotidianas encontramos em seus movimentos detalhes que autorizam a invisibilidade de aprendizagens de crianças, notadamente as das classes populares, de modo que a afirmação do direito a escola se faz acompanhar da negação do direito ao conhecimento.

Se estar matriculada não garantia à criança o acesso ao conhecimento, com a progressão continuada, passar de ano não garante a aprendizagem.

Dessa forma, com a mudança do ciclo, o terceiro ano passa a ser uma turma apenas de crianças já alfabetizadas, tendo em vista que as que não alcançarem os objetivos propostos passam a ser retidas no 2º ano. Mas e as que já estão lá, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, sem estarem alfabetizadas? Como agir? O que fazer? O Projeto de Intervenção veio com a proposta de tentar solucionar essa demanda.

## 8. O POUSO: Projeto de Intervenção Pedagógica

Para além das pistas encontradas na Revisão de Literatura, foram sendo encontradas outras mais nos caminhos percorridos pela escola, as quais nos levaram ao Projeto de Intervenção Pedagógica, que se tornou nosso foco de atenção, o território onde aconteceu o pouso. Segundo Kastrup (2015, p. 43), “o gesto de pouso indica que a percepção [...] realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala”.

O território do projeto foi sendo explorado, como bem definem Pozzana e Kastrup (2015, p. 61), “por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”. Esses processos acompanhados nesse território existencial foram expostos abaixo, sem a intenção de que isso se tornasse a representação de objetos, pois, como afirmam as autoras, “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos. Ao compartilhar aqui o caminhar do pesquisar elos na rede, acreditamos que a ação de acompanhar processos será detectada pelo leitor” (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 53).

Relatamos, abaixo, alguns dos momentos vivenciados nessa experiência, nesse contexto. Pozzana e Kastrup (2015, p. 73) explanam sobre a vivência da pesquisa cartográfica:

No encontro de leitura, na brincadeira, na pintura, no lanche e nas conversas, como pesquisadoras, atentas ao plano dos acontecimentos, íamos sendo despertadas para os elos, nasciam elos em nós. Cada palavra, em conexão com o calor do que é experimentado, nasce dos elos na rede e em nós pesquisadoras. Cada palavra se faz viva e inventiva. Carrega uma vida. Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos.

Chamamos a escola de EMEF “Sistema Solar” por entendê-la como um conjunto constituído pelo Sol e todos os corpos celestes que estão sob seu domínio gravitacional. A estrela central do Sistema Solar, o Sol, o maior componente desse sistema, seria a aprendizagem, o acesso ao conhecimento descrito no currículo, de forma que todos os outros corpos do Sistema Solar giram ao seu redor, na busca de acessar seu calor. Pensamos na Lua, forma como denominamos a professora da turma, como um satélite que, ao receber a luz do Sol, a projeta, embora consiga iluminar melhor a Terra. Esta, a Terra, seriam as crianças que, de certa forma,

correspondem à norma. E os outros sete planetas principais que giram nessa órbita, Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Netuno, chamamos cada uma das crianças que passaram por este projeto.

Como ponto de partida, a professora Lua nos explica de onde surgiu a ideia do projeto:

*“Desde o começo do ano, quando eu percebi que essas crianças não tinham, que elas não iam acompanhar o restante da turma, eu comecei a falar com a pedagoga, o que é que a gente poderia fazer com essas crianças, como que a gente trabalharia com essas crianças, porque toda vez que eu entregava uma atividade e depois recebia de volta em branco, isso causava muita frustração, tanto neles quanto em mim, né. Eu sentia que eu não estava ensinando direito, entendeu? Aí a gente foi pensando o que poderia ser feito, como a gente poderia ajudar essas crianças. [...] Mesmo que eles não consigam ir para o 4º ano, mas se ocorrer de ficarem retidos no 3º, eles farão, ano que vem, um 3º melhor, melhor do que foi esse ano.”* (Relato da professora Lua, 13 de setembro de 2019).

Dessa forma, tendo em vista a defasagem de aprendizagem de alguns alunos em relação ao restante da turma (as queixas eram, em sua maioria, relacionadas ao processo de alfabetização que, ainda não consolidado, fazia com que essas crianças não conseguissem acompanhar atividades de leitura, interpretação, produção de texto, entre outras), fato perceptível não apenas através da observação da professora, mas também nos resultados das avaliações do primeiro trimestre, em que as notas de todas essas crianças não conseguiram alcançar a média mínima, viu-se a necessidade de trabalhar com esses alunos conteúdos considerados “base”. Segundo palavras da própria professora, quando esses conteúdos fossem consolidados, as crianças teriam melhores condições de avançar nos conteúdos e atividades propostas para o ano em que estavam matriculadas.

O principal objetivo do projeto foi a alfabetização e alfabetização matemática (quantidade, quatro operações, resolução de problemas) de crianças do 3º ano do ensino fundamental, consideradas em defasagem de aprendizagem, através de atividades diferenciadas, realizadas em sala de aula e também em casa, contando com a parceria das famílias, a fim de “recuperar”, como afirma a professora, esses processos.

É preciso um cuidado com a busca pela recuperação, pois, como afirma Patto (2015, p. 236), “as atividades de recuperação também podem ser entendidas como um caso extremo de prática centrada em uma imagem inanimada do aluno, de prática de mortificação através da imposição de tarefas destituídas de sentido”. A autora explica que

[...] o termo “recuperação”, nos meios educacionais, nomeia práticas de imposição mais individualizada e intensiva de conteúdos. A repetição deles pelo aluno é prova de aprendizagem. A concepção de aprendizagem que a fundamenta em nada difere do ensino em sala de aula, voltado para memorização (PATTO, 2015, p. 237).

Para entender melhor como se deu esse processo, precisamos conhecer mais sobre o projeto. A professora Lua nos explica como se deu o início do planejamento:

*“Primeiro a gente tentou separar, mas não excluir não, mas de separar as crianças que apresentam mais dificuldades em níveis de consolidação da alfabetização. Dividimos elas em dois grupos: no primeiro ficaram três crianças que eram nível iniciante [...]. O outro grupo, já são crianças que conseguem produzir pequenos textos, 3 linhas, 4 linhas, [...] mas ainda têm dificuldade, por exemplo, se eu propor um texto coletivo, se eu não escrever no quadro, eles não conseguem acompanhar a turma, tipo um ditado. Mesmo se eu escrever no quadro, têm muita dificuldade.*

*Depois, sentamos eu, a pedagoga, uma professora do 2º ano e a coordenadora, que tem especialização em alfabetização, e tentamos montar dois, como se fossem duas apostilas, mas não é apostilado não, são atividades soltas. Primeiro em nível iniciante, com o reconhecimento das letras, do alfabeto, das vogais, bem em início de alfabetização, e a outra, trabalhando pequenos textos, fichas de leitura, mas também focando mais nas dificuldades.”* (Relato da professora Lua, 13 de setembro de 2019).

A separação desses dois grupos em níveis distintos foi no intuito de propor atividades diferenciadas, dependendo da situação de cada criança. Porém, dada a subjetividade humana, mesmo crianças classificadas no mesmo nível reagiam de modo diferente às atividades propostas e caminhavam em velocidades diferentes. Percebemos um respeito em relação a isso por parte da professora, que tentava, na medida do possível, acompanhar o percurso individual de cada criança.

*“As atividades são dadas de acordo com a criança. Se eu vejo que aquela criança fez a atividade em sala de aula, fez tranquilo, aí ele leva pra casa. Quando retorna eu olho, vejo o que ela conseguiu fazer, o que não conseguiu, e retomo em sala de aula. Se eu vejo que a criança não consegue fazer, eu pego mais atividades daquele conteúdo que eu dei, e eu retomo com ela. Mas não é sempre que dá. Enquanto isso, os outros estão fazendo produção de texto, lendo gibis, etc. A gente teve uma preocupação de que eles não se sentissem diferentes, não de uma forma negativa, entendeu? Claro que, tem hora que as crianças da turma já fizeram a produção textual, a interpretação de texto, a criança continua fazendo a atividade do projeto. Depois ela faz a do livro didático. Mas nem sempre dá tempo de fazer tudo não.”* (Relato da professora Lua, 13 de setembro de 2019).

Estivemos na sala de aula em um momento em que a turma fazia uma atividade sobre o tema “Inclusão Social”. Observamos as crianças selecionadas para participar do projeto. Apesar de estarem realizando atividades diferenciadas do restante da turma, o assunto era o mesmo. Segue abaixo o relato desse momento:

*“A atividade de hoje é produção textual. Para o grupo do projeto, produção de frases.*

*A professora Lua me explicou que o projeto em si ainda não começou, pois depende da reunião com as famílias, que será na próxima sexta-feira, para que tenham ciência do projeto, assinem o termo de autorização e compromisso. Mas as atividades em sala já são adaptadas, para que seja possível que as crianças as realizem.*

*As crianças do projeto não se manifestaram em relação a diferença nas atividades. Uma criança que não faz parte do projeto reclamou, perguntou porque eles tinham “menos trabalho” para fazer. A professora Lua explicou que é o que cada um consegue fazer. O assunto não se estendeu.*

*Mas percebi um olhar em minha direção, por parte de uma criança do projeto. Seu rostinho parecia constrangido.”* (Registro da pesquisadora no Diário de Bordo – 7 de agosto de 2019).

Conforme mencionou a professora, os pais das crianças selecionadas para participarem do Projeto de Intervenção Pedagógica foram convocados, via bilhete na agenda, para comparecerem à reunião, para que a professora explicasse o projeto e colhesse as assinaturas de autorização e compromisso.

Apenas uma, das seis famílias convocadas compareceu. A professora Lua conversou com a família da criança, que chamamos de Vênus, que passou, além de fazer as atividades especiais em sala, a levá-las para casa também.

Sem a conversa com as demais famílias, Lua, juntamente com a direção pedagógica, decidiu por não enviar as atividades para a casa dessas crianças cujos pais não compareceram; porém em sala, as atividades diferenciadas foram sendo trabalhadas. No fim do mês de agosto, outra reunião foi marcada, com o mesmo intuito, contudo dessa vez nenhuma família compareceu.

Ao fim de cada reunião, a professora Lua escreveu um bilhete, de próprio punho, nas agendas das crianças selecionadas para o projeto, dizendo ter sentido falta da presença das famílias na reunião e explicando a importância de um diálogo da família com a escola, colocando-se à disposição caso alguém quisesse marcar um outro horário para conversar. Nenhuma das cinco famílias justificou a ausência. Duas delas

responderam marcando um horário para atendimento individual, mas não compareceram na data marcada.

Collares e Moysés (2015, p. 176), em sua pesquisa, também perceberam como a família aparece bem marcada, quando a escola começa a procurar motivos pelo fracasso escolar. Elas afirmam que “a conexão com a família é imediata”. E acrescentam:

A escola parece ser uma instituição que só consegue dar conta de sua tarefa primordial – ensinar – se a família colaborar, ajudando os filhos em casa, reforçando o que foi ensinado na escola, sendo um tipo de monitor. O que soa muito estranho, quando se considera o índice de adultos analfabetos ou semi-alfabetizados que são, muitas vezes, pais e mães dos alunos de quem se fala, sem condições, portanto, de ajudar a escola a ensinar seus filhos. [...] é estranha a maneira como a escola apresenta suas exigências de interação com a família. Ter pais com condições de participar da educação escolar é um pré-requisito para que a criança aprenda (COLLARES; MOYSÉS, 2015, p. 176-177).

Em relação à ausência dos pais nas reuniões citadas acima, é importante ressaltar que existem familiares dessas crianças que não são alfabetizados e, dessa forma, podem não ter compreendido a solicitação da escola. Outro ponto de grande importância é que as reuniões são marcadas no horário de aula das crianças, para respeitar a carga horária de trabalho do professor, mas este também é o horário de trabalho das famílias e bem sabemos que, inseridos em uma sociedade capitalista, “perder” horas de trabalho pode custar muito a esse trabalhador<sup>57</sup>.

Apresentamos, a seguir, um breve relato de cada criança, com momentos de observação nas vivências em sala de aula, conversas com a professora, com as próprias crianças e com suas famílias. Lembramos que utilizamos nomes fictícios para cada criança a fim de que suas identidades fossem resguardadas. Cada uma, conforme já mencionamos, apelidamos com um nome de um planeta, para compor com a escola o que chamamos de EMEF “Sistema Solar”.

Em um de nossos momentos juntos, sugerimos uma atividade em que as crianças desenhasssem a escola. Explicamos que poderiam ilustrar a forma como viam a escola, como se sentiam na escola, o que a escola representava para elas, para capturarmos

---

<sup>57</sup> Não estamos fazendo julgamento de valores sobre prioridades das famílias. Nosso objetivo é provocar uma reflexão dos motivos pelos quais as famílias não compareceram quando solicitadas, motivos estes que vão muito além de “desinteresse”, julgamento frequente quando as famílias não se apresentam na escola quando são chamadas.

que sentido produziam sobre aquele espaço. Em pesquisas sobre as crianças, principalmente sobre o fracasso escolar, é comum vermos o posicionamento do adulto sobre a situação. Desde o início de nossa pesquisa, tínhamos muito forte a vontade de que todos os sujeitos envolvidos no processo participassem desse movimento, tendo seu espaço para se posicionarem: os profissionais da escola, as famílias e as crianças. Porém, e principalmente por serem crianças, nossas conversas sempre foram permeadas de muitos cuidados, para que elas não se sentissem de forma alguma coagidas, nem envergonhadas, humilhadas, constrangidas. Os relatos das crianças retratam suas visões sobre a instituição escola a partir de suas vivências neste espaçotempo.

### 8.1. VÊNUS

A mãe de Vênus foi a única família que compareceu à primeira reunião do projeto. Nesse dia, ela demonstrou sua preocupação:

*“Eu fico muito preocupada dela não acompanhar... tem algo que eu possa fazer? Reforço escolar, não sei... eu pago Kumon, mas não tá adiantando. O pai dela atrapalhou muito ela... ela ficou desatenta. Ela não anota as coisas. Eu olho os cadernos, a agenda... mas não tem nada anotado. Ela não anota”*  
(Relato da mãe de Vênus, 9 de agosto de 2019).

É perceptível sua preocupação com a filha. A família muitas vezes fica de mãos atadas, sem saber como proceder para ajudar a criança. A família chega a pagar aulas particulares por fora, na esperança de que a criança aprenda.

Perguntamos posteriormente à professora por que a mãe citava sobre o pai atrapalhar o desenvolvimento de Vênus. Lua nos contou que as duas, mãe e filha, chegaram ao Espírito Santo fugidas do pai de Vênus, e que ele, que morava em outro estado, não sabia onde elas estavam. Aconteceu, inclusive, de um dia o pai da criança vir buscá-la, o que gerou grande aflição por parte da mãe, que depois explicou que ele não tinha autorização para pegá-la na escola. “E Vênus fica no meio disso tudo, né...”, afirma a professora Lua, concordando que essa situação pode interferir na aprendizagem da criança. Porém afirma que a criança nunca tocou no assunto.

*“Apesar da mãe dela sempre tocar no assunto do pai, Vênus nunca falou nada. Sempre que o assunto era família, os outros alunos davam exemplos de suas vivências. A Vênus nunca falou nada. [...] Aí fica uma questão né... até que ponto é bom ela não falar nada disso? Por que segundo a mãe, ela presenciou cenas de agressões, ameaças... ela sabia que estava fugida... então, até que ponto a criança não falar é bom?”* (Relato da professora Lua, 9 de agosto de 2019).

Lua teve a sensibilidade de perceber que apesar de não demonstrar em suas falas, talvez tenha um sofrimento nessa criança, por conta da situação familiar.

A professora Lua relatou sobre a criança:

*“Ela é muito extrovertida, gosta de participar das aulas... só não gosta das aulas de português e matemática, né? Quando tem assim, uma resposta pra dar na aula. Mas os deveres de casa, ela faz tudo, chega animada, mostra...*

*A família dela participa bastante. A mãe dela é muito atenciosa, sempre colabora muito, tá o tempo todo querendo saber de Vênus, sabe? Ela manda informações através da agenda, e quando tem dúvidas também pergunta, procura a escola... em questão de apoio familiar ela tem bastante.”* (Relato da professora Lua, 13 de setembro de 2019).

Nos momentos em que estivemos na sala, Vênus demonstrou sempre animação em fazer as atividades e mostrar para a professora.

No momento da atividade de ilustração da escola, Vênus desenhou a sua:

Figura 5: A escola de Vênus



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Perguntamos a Vênus se ela queria explicar a atividade, e ela respondeu: *“Eu gosto da escola quando tem festa. Tudo enfeitado, tudo lindo... todo mundo feliz na festa.”* (Relato de Vênus, Registro no Diário de Bordo em 19 de setembro de 2019).

A criança Vênus, com toda a sua positividade, preferiu retratar a escola em um dia em que se sentiu feliz: um momento de festa. “Todo mundo feliz na festa”, ao nosso ver, retrata como esse momento representou uma fuga do cotidiano nem sempre feliz, ao olhar de Vênus.

No início do 3º trimestre, a mãe de Vênus recebeu uma proposta de emprego no interior do Estado, e as duas se mudaram para lá. Mesmo sem finalizar o ano nesta escola, a professora Lua fez uma avaliação do desenvolvimento da criança no projeto:

*“Vênus fazia todas as atividades, em sala e em casa. Ela tinha muita dificuldade na segmentação de palavras [...] Com as notas que ela tinha, tudo indicava que ela não passaria para o 4º ano. [...] No projeto ela demonstrou sim melhora, na escrita de palavras, produção de texto, coerência do texto... ela começou o ano sem conseguir produzir um texto com coerência, que desse para entender. Ela teve melhoras em relação a isso. Também teve avanços na matemática. Quando ela começou a entender, começou a caminhar, infelizmente ela foi transferida.”* (Relato da professora Lua, 27 de setembro de 2019).

## 8.2. URANO

No início do 3º trimestre, a turma de Lua recebeu um novo aluno. Urano foi chamado após a saída de Vênus da turma, que disponibilizou uma vaga. Quando sua mãe foi matriculá-lo, já procurou a pedagoga para explicar sua situação. A mãe de Urano explicou que a criança havia sido diagnosticada com TDAH em dezembro do ano anterior e fazia o uso de Ritalina. Contou que Urano não estava indo bem na outra escola e por isso o transferiram, na tentativa de que ele não reprovasse. O aluno ainda não havia consolidado o processo de alfabetização. Suas notas, no boletim emitido pela outra escola, eram todas abaixo da média, mesmo após as recuperações. A pedagoga chamou a professora Lua, que de imediato apresentou o projeto à mãe, e perguntou sobre seu interesse para que seu filho participasse. Ela se interessou e assinou a autorização e termo de compromisso. Dessa forma, Urano passou a fazer parte do projeto, realizando as atividades especiais em sala e levando-as para casa.

A entrada desse aluno foi pauta de uma das reuniões entre professores. O relato de uma profissional, sobre o assunto, chamou-nos a atenção: “Saiu uma aluna que ia reprovar, e entrou outro que vai reprovar. Não adianta nada, né.” (Relato de uma profissional da escola, 1 de outubro de 2019). Ao dizer que não adianta, a profissional se refere ao censo do ano, pois quando a aluna Vênus pediu transferência de sua matrícula, tendo em vista que ela possivelmente reprovaria, o censo diminuiria um número nas reprovações. Porém, com a entrada de Urano, e já supondo que ele também não seria aprovado, o censo voltaria a ter aquele número de reprovações. Por muitas vezes, na escola, percebemos que notas e números para censos são mais valorizados que o bem-estar e a qualidade da aprendizagem das crianças.

Em uma conversa, a professora Lua nos contou um pouco sobre Urano:

*“Ele tem TDAH. E ele é gago, então ele tem bastante dificuldade na oralidade, por que ele fica com vergonha. [...] Todas as atividades que são propostas ele copia, mas não responde. Todas as vezes que eu peço pra ele escrever algo da cabecinha dele, ele se recusa a fazer. As atividades do projeto, ele não demonstra muito interesse. Ele faz, mas é porque eu falo que é muito importante.[...]”* Relato da professora Lua, 11 de outubro de 2019).

Em novembro, a família de Urano marcou uma reunião com a professora para acompanhar o desenvolvimento do filho. Nesse dia, tivemos a oportunidade de conversar com o pai da criança, que nos relatou:

*“Urano tem TDAH né... Ele é gago, né, aí ele tem vergonha de falar. Isso atrapalha muito. E ainda o TDAH... a gente descobriu no final do ano passado. A gente tá começando a entender ele.*

*Eu não tô preocupado de ele passar ou não de ano, porque eu sei que ele não vai. Minha preocupação é se ele tá aprendendo alguma coisa, se tá avançando.”* (Relato do pai de Urano, 8 de novembro de 2019).

Percebemos uma similaridade entre os relatos da mãe de Urano, da professora e do pai ao apresentá-lo: a primeira característica que elencam é o TDAH. É perceptível o lugar que o diagnóstico passa a ocupar na vida desse sujeito, como se Urano fosse, antes de qualquer outra coisa, o TDAH. O pai de Urano chega a relatar que “a gente tá começando a entender ele”, ou seja, há 9 anos convivem com a criança, desde seu nascimento, mas acreditam estar entendendo o sujeito apenas agora, após a produção do laudo.

Sobre a produção do laudo patológico, Untoiglich (2013, p. 123) afirma que "trata-se de múltiplos riscos. Um deles é a rotulação de infância, cujas consequências podem ser altamente perigosas sobretudo quando estamos pensando em sujeitos que estão em processo de constituição". Também sobre os riscos desse rótulo, a autora afirma que a subjetividade dessa criança, ainda em constituição, pode se fixar nessa etiqueta, como uma espécie de identificação coagulante. E a própria criança, de tanto ouvir sobre o TDAH – o que ele é e a forma como a criança se comporta –, colocar-se nesse espaço que lhe é destinado.

Muitos autores discutem sobre o TDAH e a forma como se dá seu diagnóstico. Whitaker (2016, p. 17) afirma que “ainda que o TDAH seja apresentado ao público como uma doença cerebral, os pesquisadores normalmente fracassam em encontrar qualquer patologia característica em crianças diagnosticadas”. Segundo Untoiglich (2013, p. 119),

Na atualidade, a desatenção e a hiperatividade são os motivos de consultas mais frequentes na infância. Assistimos ao predomínio de uma modalidade de diagnóstico que se guia apenas pela observação de comportamentos sem levar em conta a história familiar, o contexto social e escolar.

Moysés e Collares (2013) também argumentam a forma como crianças diagnosticadas com TDAH são avaliadas, para que se chegue a esse diagnóstico. Citam o questionário SNAP IV, que contém algumas situações que, dependendo da resposta, acumulam uma pontuação que no final pode indicar o transtorno na criança. As autoras questionam esse instrumento: 18 perguntas podem de fato identificar uma doença neurológica ou neuropsiquiátrica em uma criança?

Saraiva (2007, p. 66) indaga: "Os testes se propõem a avaliar algo impossível de se avaliar. Ou seria possível avaliar o potencial de alguém?"

O SNAP IV é um instrumento organizado em 18 questões, em que o avaliador deve marcar, para cada situação, uma das quatro opções: nem um pouco, só um pouco, bastante ou demais. As questões são:

01. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas;
02. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer;
03. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele;
04. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações;
05. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;

06. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado;
07. Perde coisas necessárias para atividades (ex.: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros);
08. Distrai-se com estímulos externos;
09. É esquecido em atividades do dia-a-dia;
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado;
12. Corre de um lado para o outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado;
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma;
14. Não para ou frequentemente está a “mil por hora”;
15. Fala em excesso;
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas;
17. Tem dificuldade de esperar sua vez;
18. Interrompe os outros ou se intromete (por exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc.) (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO, 2012).

A avaliação, segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA (2012), é feita da seguinte forma: se marcarmos pelo menos 6 itens das questões de 1 a 9 como “BASTANTE” ou “DEMAIS”, existem mais sintomas de desatenção que o esperado na criança. Se marcarmos pelo menos 6 itens das questões 10 a 18 como “BASTANTE” ou “DEMAIS”, existem mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que o esperado na criança.

Como podemos perceber, “mais do que o esperado” traduz que há uma norma prevista, uma espera de homogeneidade. Quem não se encaixa é enquadrado como anormal: desatento, hiperativo, impulsivo. E, ainda, as questões acima descontextualizam as situações, transformando em pejorativas atitudes comuns de sujeitos em toda a vida, principalmente na infância. Moysés e Collares (2013) ironizam, colocando em questão as situações que devem ser consideradas ao responder cada pergunta: A criança parece não ouvir quando a chama para arrumar o quarto, ou para tomar um sorvete? Ou então, o que seria esforço mental prolongado? Um jovem é capaz de passar horas concentrado jogando videogame, mas pode achar insuportável o esforço de ler um livro, se não gosta de ler, por exemplo.

Sobre a desatenção, traço marcado em sujeitos supostamente diagnosticados com TDAH, as autoras afirmam: "Um ponto é fundamental: toda criança, todo adolescente que não presta atenção está atenta em outra coisa. Mesmo os que vivem no mundo da lua, estão atentos ao mundo da lua!" (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 46).

Em um momento de observação, percebemos Urano muito quietinho. Ele até abaixou sua cabeça, deitando apoiado na mesa. Perguntamos à professora o que havia acontecido, ela disse que ele estava com sono, e explicou: *“Ele faz uso de Ritalina, então, algumas vezes ele fica muito sonolento, algumas vezes tenho que chamá-lo pra lavar o rosto, pra tomar água, pra ele acordar”* (Relato da professora Lua, 4 de outubro de 2019).

Em relação ao uso desta medicação, Caliman (2016, p. 53) denuncia que

[...] a prescrição e consumo da Ritalina para crianças e adolescentes concretiza de forma radical o silenciamento e aprisionamento das infâncias desviantes que denunciam a falência de certo projeto de escola educação, uma forma de pensar aprendizagem, um projeto de sociedade.

A autora cita a Ritalina, que é a medicação que Urano usa, mas podemos trazer esta fala para o uso de qualquer medicação usada para silenciar, aprisionar ou normatizar um corpo considerado desviante. Outra questão importante de trazermos ao debate é: “em que tipo de adulto se transformará essa criança que hoje é silenciada com psicofármacos?” (UNTOIGLICH, 2013, p. 130).

Whitaker (2016) explica que o metilfenidato, composto comercializado como Ritalina, ou Concerta, é um estimulante, que age aumentando a atividade da dopamina no cérebro, bloqueando as moléculas que removem a dopamina da fenda sináptica entre neurônios e transportando-a de volta para o neurônio pré-sináptico. O autor compara a ação desse medicamento com o efeito causado pela cocaína. “Entretanto, o metilfenidato bloqueia a recaptação da dopamina por horas, ao contrário da breve interrupção dessa função realizada pela cocaína” (WHITAKER, 2016, p. 18). E complementa: “Crianças assim tratadas se movem menos e socializam menos e sua atenção pode se tornar mais focada em uma tarefa específica” (WHITAKER, 2016, p. 19). Porém o uso do medicamento pode ser perigoso, pois, como afirma o autor, “a única evidência que emerge dos estudos de longo prazo do TDAH é a de uma prática que faz mais mal do que bem” (WHITAKER, 2016, p. 24).

Um outro momento de observação nos marcou em relação a esse aluno. Era um dia de avaliação das crianças do projeto, uma avaliação diferenciada, conforme a proposta. Os demais alunos da turma faziam produção de texto, parte de um outro projeto, este sugerido para todas as escolas municipais de Serra. As crianças estavam todas sentadas na mesma fileira, forma que a professora as organizava toda vez que

realizavam atividades diferenciadas. A professora entregou as avaliações e estava perto da fileira delas, para dar qualquer suporte que precisasse. Nesse momento, nosso olhar estava focado na reação de Urano, como exposto no diário de bordo:

“Urano não olhava para sua avaliação. Seu olhar passeava entre a professora e seus colegas. Após algum tempo pensativo, olhando para sua atividade, sem ter escrito nada, o menino dá um suspiro e levanta, andando em direção a professora.

\_ Tia, eu não consigo ler, eu não sei ler. – diz o menino.

\_ Vamos tentar ler juntos? – convida a professora.

\_ Mas eu não sei ler. – ele se nega.

\_ Vamos lá que a tia vai ajudar. – e pegando em sua mão, os dois se encaminham para a mesa de Urano.

A professora foi apontando para as palavras, mas ele não lia, só balançava a cabeça em negativa. Ela então recolheu a atividade dele, mas disse que não tinha problema, que depois ele faria outra avaliação.” (Registro em Diário de Bordo, 22 de novembro de 2019).

Foucault (2001b) utiliza o termo *exame* para tratar de um dispositivo de avaliação. “É um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar, castigar. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual são diferenciados e são sancionados” (FOUCAULT, 2001b, p. 189). Talvez, mesmo sem entender, tenha sido esse olhar que amedrontou Urano, fazendo-o sentir medo do erro e preferindo não realizar a avaliação.

Bem sabemos como funciona a avaliação em forma de prova: acerto ou erro que, somados, formam uma pontuação que aprova ou não. Não cabe subjetividade em uma prova.

Valoriza-se o acerto e nega-se, ou tenta-se evitar e ocultar, o erro. A concepção hegemônica que dá ao erro um valor negativo é um obstáculo para que os/as professores/as possam incorporar, no processo de avaliação, a compreensão dos/as alunos/as (ESTEBAN, 2006, p. 140).

Nesse mesmo dia, mais tarde, a professora Lua desabafou sobre aquele momento com Urano.

*“Eu não sei o que aconteceu com ele. Ele deve ter ficado inseguro por ser avaliação e aí cria um bloqueio. Mas a orientação da pedagoga é não interferir no momento das avaliações, para que o resultado seja fiel ao que a criança sabe. Mas ele sabe ler... eu já dei as fichas de leitura pra ele, ele leu as palavras, e depois leu pequenos textos, palavrinha por palavrinha. Não sei como fazer... vou tentar aplicar de novo em um outro momento.”* (Relato da professora Lua, 22 de novembro de 2019).

No dia da atividade de ilustração sobre a escola, Urano ainda não havia sido matriculado e, por isso, repetimos essa atividade em outra data, para que ele participasse e tivéssemos o registro de seu olhar sobre a escola. Este foi o desenho de Urano:

Figura 6: A escola de Urano



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Apontamos para a criança chorando e perguntamos “*Quem é?*”. Urano respondeu que era ele. Surpresos, perguntamos: “*Você fica triste na escola?*”, e Urano explicou: “*Eu gosto da escola. Mas é todo dia muito dever, que nossa, eu fico cansado. Porque eu escrevo, mas eu não entendo igual aos outros. Eu tenho que tomar remédio pra poder entender.*” (Registro em Diário de Bordo, em 24 de outubro de 2019).

Collares e Moysés (2015, p. 227) apontam para o perigo dos laudos de supostos transtornos e afirmam que eles “levam ainda a estigmatizar crianças inicialmente saudáveis que incorporam o rótulo, sentem-se doentes e agem como doentes. Tornam-se doentes. Aí sim, com a autoestima e o autoconceito comprometidos, reduzem-se suas chances de aprender”. Infelizmente, Urano já internalizou o rótulo que lhe foi dado: acredita que não entende igual aos outros. E, ainda, deposita no remédio que toma a esperança de conseguir atender às expectativas que lhe são impostas.

Em um outro momento de diálogo com a família, conversávamos sobre os efeitos do uso da medicação na criança, e o pai de Urano relatou que *“tem pouco tempo que ele toma a Ritalina... começou no ano passado, mas já no final do ano, e fez a pausa das férias. A doutora disse que só precisa tomar pra ir pra escola. Férias, fim de semana e feriados não precisa”* (Relato do pai de Urano, 14 de novembro de 2019). Tal relato evidencia como o “problema” está na escola, e não na criança! Como é possível que Urano só tenha TDAH na escola? Pois quando está fora dela, não apresenta os “sintomas”, e dessa forma não precisa se tratar. Sobre isso, Pani e Souza (2018) citam um estudo sobre o consumo de metilfenidato realizado no Brasil, e afirmam que “os resultados apontaram para uma diminuição do uso nos meses de férias (janeiro, julho e dezembro) nos três anos analisados, o que sugere que os diagnósticos sejam produzidos a partir de uma queixa escolar” (p. 113). Percebemos então, que a situação de Urano se repete em muitas outras crianças: o olhar da escola marcado pela patologização das infâncias.

No fim do ano letivo, Lua avaliou o progresso de Urano, no pouco tempo em que ele esteve na escola e participando do projeto:

*“Quando ele chegou, ele se recusava até em escrever aquilo que... ele nem tentava. Ele só copiava o enunciado, e respondia com uma palavra, que ele encontrasse no quadro ou no próprio enunciado. De uma semana pra cá, ele tem tentado escrever. Um texto que eu fiz com a turma toda, em forma de ditado, eu fui no ritmo dele, a turma muito compreensiva, e aí eu fui falando palavrinha por palavrinha, ponto, vírgula, depois eu li todo o texto dele, e 80% do texto eu não consegui compreender.[...]”*

*Em relação ao projeto, os objetivos propostos para ele não foram alcançados. Mas ele teve sim uma evolução, ele desenvolveu um pouco mais, porque só o fato dele tentar escrever algumas palavras, isso já é, pra mim pelo menos, muito bacana, um grande passo.”* (Relato da professora Lua, 13 de dezembro de 2019).

### 8.3. MARTE

Marte é outra criança da turma da professora Lua selecionada para participar do Projeto de Intervenção. A aluna já havia sido retida, quando estava no 2º ano, por excesso de faltas.

A professora Lua nos apresentou um pouco sobre a criança:

*“Marte demonstra sempre muito interesse na realização das atividades. Se conversamos direto com ela, demonstra sempre timidez. Porém, percebo que quanto mais ela avança na aprendizagem, vai vencendo essa timidez. Agora ela já levanta a mão pra participar da aula ou tirar alguma dúvida. Melhorou muito no que diz respeito à leitura e escrita.”* (Relato da professora Lua, 12 de setembro de 2019).

A família não compareceu às reuniões do projeto e, por isso, Marte participava fazendo apenas as atividades em sala. A mãe de Marte esteve no Plantão Pedagógico<sup>58</sup> e nesse dia foi apresentada ao Projeto, que de pronto aceitou e assinou o termo de autorização e compromisso. Enquanto a professora falava de sua filha, ela respondia com palavras curtas, em afirmativa, como “aham”, “uhm”, ou, por vezes, apenas balançava a cabeça. Vergonha? Medo? Preocupação? Não sabemos o que esse silêncio significava. Ao fim da reunião, tentamos conversar com ela, que disse que não podia, pois estava atrasada para voltar ao trabalho. Foi o único contato que conseguimos com essa família.

Nos momentos em que estivemos em sala de aula, percebemos Marte sempre participativa e expressiva. Sempre dava sua opinião, ou contava algo de sua realidade.

Lua afirma:

*“Ela é uma criança que se esforça, sabe? Ela presta atenção no que eu faço, ela copia as coisas... mas pra ela é demais. Por mais que, assim, eu tento muito ajudar, e ela fica olhando pra mim com aquela carinha assim ‘Do que você tá falando?’. Eu tento explicar de outras formas, mas pra ela ainda assim não faz sentido.”* (relato da professora Lua, 20 de setembro de 2019).

---

<sup>58</sup> Plantão Pedagógico é uma data não letiva, ou seja, em que os alunos não têm aula, e os professores ficam na escola à disposição para o atendimento individualizado das famílias, entrega dos boletins e diálogo sobre cada criança. Acontecem após o término de cada trimestre.

Presenciamos um desses momentos que a professora cita, conforme registrado no Diário de Bordo:

“A professora explicou a matéria, e quando propôs a atividade, Marte só balançou a cabeça em negativa. A professora percebeu e foi até a sua mesa, explicou novamente. A impressão que eu tive era de seus olhinhos crescendo, tão fixos na professora. Seu olhar parecia transpassá-la, como se o que ela via ou ouvia estivesse além das explicações da professora.

Minha impressão se confirmou quando a menina perguntou: ‘Mas o que você tá falando mesmo?’. E a professora retomou toda a explicação.

Nunca saberemos onde estava esse pensamento...” (Diário de Bordo, 4 de outubro de 2019).

A maior queixa em relação à aluna, por parte da professora, é que ela não apresentava as atividades de casa. A primeira atividade do projeto, que foi enviada no dia seguinte do Plantão Pedagógico em que a mãe tomou ciência do projeto, não havia retornado, mesmo passado um mês. A professora Lua pediu que ela trouxesse, mesmo sem fazer e assim a menina fez; a atividade voltou em branco. Lua enviou um bilhete à família junto a outra atividade, que dessa vez voltou parcialmente realizada. Nessa ocasião, estávamos na sala e presenciamos o diálogo entre professora e aluna. A professora perguntou se alguém havia ajudado na realização da tarefa, e a menina respondeu: “Meu avô, tia, mas ele ainda não sabe ler e escrever direito”.

No recreio, Marte nos contou um pouco sobre sua vida:

“ \_ *Na minha casa tem entulho. Minha mãe separa e vende.* – me explicou a menina.

\_ *Com quem você mora?* – perguntei.

\_ *Minha mãe, meu pai, meu avô, minha avó e meu irmão.* – respondeu.

\_ *E quem cuida de você pela manhã?*

\_ *Minha vó cuida das coisas né tia, da casa, da comida... meu avô fica comigo. Meus pais trabalham.*

\_ *E quem te ajuda nos deveres de casa?*

\_ *Eu tento sozinha, porque eles são ocupados. Meu avô que me ajuda, mas meu avô não sabe ler, tia. Não sabe escrever.”* (Conversa gravada e registrada no Diário de Bordo, 4 de outubro de 2019).

A situação de Marte representa bem o que Collares e Moysés (2015) perceberam em sua pesquisa: o julgamento preconceituoso por parte da escola em relação à postura e participação da família não leva em conta a realidade dessa família. Os pais de Marte passam o dia fora, recolhendo materiais recicláveis para vender. Sua avó fica por conta dos afazeres domésticos e da alimentação e cuidados com Marte e seu

irmão, diagnosticado com Autismo. E seu avô, familiar que supostamente teria mais tempo para lhe dar atenção, é analfabeto. Marte está inserida em um contexto delicado, mas muitas vezes, ao falar da situação, os professores apenas afirmam que ela é “desassistida” pela família. As autoras afirmam ter percebido, ao conversar com os profissionais da escola, que

Na maioria das vezes, a imagem que têm das famílias de seus alunos é totalmente preconceituosa, limitando-se a rótulos e jargões. Porém, mesmo quando conhecem minimamente a vida real da criança, esse conhecimento não é empregado com o intuito de ajudá-la, de criar novas estratégias de ensino; apenas serve para justificar e legitimar o processo de segregação e seleção que ela sofre na instituição (COLLARES; MOYSÉS, 2015, p. 177).

Marte participou da atividade de ilustração da escola e entregou este desenho:

Figura 7: A escola de Marte



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Ao ser indagada sobre por que se retratou chorando, Marte explicou: *“Às vezes eu fico triste na escola, porque eu não aprendo, eu não entendo igual eles. Eu sinto eu ficando grandona, grandona... e a escola pequenininha.”* (Registro no Diário de Bordo, 19 de setembro de 2019).

Marte, mesmo com sua pouca idade, já entende a existência da norma e sofre por perceber que não se enquadra. Porém, com sua imensa sabedoria, Marte sabe o quanto é grande, e por isso não cabe nos padrões pequenos que a escola impõe.

No fim do ano, a professora Lua comentou:

*“O que me marcou muito em relação a Marte foram os relatos que ela fez sobre a rotina dela. Enquanto as outras crianças falavam de suas rotinas de mexer no celular, ver televisão, fazer capoeira, fazer judô, essas coisas, Marte falava de rotinas de limpar a casa, ajudar a mãe a lavar roupa... uma realidade totalmente diferente. Mas o esforço dela em aprender, eu vejo.”*  
(Relato da professora Lua, 13 de dezembro de 2019).

#### 8.4. MERCÚRIO

Mercúrio também foi selecionado para participar do projeto de intervenção. Segundo a professora, ele iniciou o ano bem defasado em relação à turma, mas durante o ano foi desenvolvendo sua leitura e escrita.

É possível perceber a ideia da norma permeando a forma como os alunos são avaliados e descritos. Os alunos do projeto destoam dessa norma, e isso justifica que eles apresentem resultados insatisfatórios nas avaliações. Esteban (2006, p. 104) afirma que “a norma exerce uma ação coercitiva no processo ensino/aprendizagem, pois a igualdade da norma torna justa desigualdade de resultados”.

Presenciamos um momento em que Mercúrio trouxe a atividade de casa incompleta. Quando a professora perguntou por que ele não havia terminado, ele explicou que não tinha ninguém para ajudá-lo e não conseguia fazer sozinho. Nesse dia, a professora Lua sentou com ele e o auxiliou para que terminasse.

Lua desabafou sobre a situação da criança:

*“Ele não demonstra muito interesse, normalmente não faz as atividades. Dependendo da atividade do projeto, ele até faz. Mas não demonstra interesse, eu tenho que ficar o tempo todo chamando, para que ele retome o que tem que ser feito. A [...] mãe dele, na verdade, já esteve na escola algumas vezes. Ele gosta assim, de participar quando são atividades mais lúdicas, né, música ou dança, ou roda de conversa. [...]”*

*Em relação ao comportamento, o Mercúrio demonstrou sim algumas atitudes que me preocuparam, como falas a respeito da família dele, [...] falando sobre o pai biológico ter tentado matá-lo, ele estava com medo, algumas coisas assim.*

*Em sala de aula, como ele não gosta, não tem interesse em realizar as atividades, ele acaba levantando, indo na mesa de outro colega, mexer nas coisas de outro colega, ficar andando pela sala, e aí eu acabo tendo que chamar a atenção dele, porque os colegas também reclamam, por essas atitudes acabarem tirando a atenção dos colegas que querem fazer as atividades.*

*A família dele é presente assim, todas as vezes que solicitamos a presença dela ela compareceu, mas não acompanham as atividades em casa.” (Relato da professora Lua, 11 de outubro de 2019).*

A mãe de Mercúrio compareceu ao Plantão Pedagógico e tivemos a oportunidade de conversar com ela. Demonstrou tristeza em relação à situação escolar do filho e, quando perguntamos o que ela achava que estava acontecendo, ela explicou:

*“Ah, ele é muito preguiçoso, desinteressado. O que mais eu posso fazer? Eu trabalho demais na loja, não tenho tempo. Saio cedo, chego de noite cansada. Eu não consigo acompanhar as atividades. Eu falo com ele, se não fizer vai perder a capoeira. Mas não adianta nada.” (Relato da mãe de Mercúrio, 20 de setembro de 2019).*

Apesar de não laudado por um profissional, podemos perceber os diversos rótulos impostos à criança.

Presenciamos um momento em sala de aula, em que a atitude de Mercúrio nos chamou a atenção:

“\_ Tia, você não vai me dar aquela atividade não, pra eu fazer? Eu gosto de fazer aquela atividade, tia, por que eu sei fazer aquelas. – o aluno se referia às atividades do projeto. Apesar de não ser um dia em que a professora havia planejado trabalhar o projeto, ela foi até o armário e pegou uma atividade pra ele, que sentou para fazer.

Todas as vezes que não conseguiu ler uma palavra, foi até a mesa da professora pedir ajuda. Isso aconteceu muitas vezes. Por fim, demonstrando satisfação, foi até a mesa da professora e entregou sua atividade feita, dizendo:

\_ Viu, tia? Por isso eu gosto de fazer essas! Essas eu consigo!

Ele falou tão alto, e estava tão animado, que parte da turma ouviu e percebeu, e contagiada, bateu palma pra Mercúrio.

Seu olho virou um aquário, assim como o meu. Mas sei que não compartilhávamos do mesmo sentimento.” (Registro no Diário de Bordo, 1 de novembro de 2019).

Estava ali uma criança interessada, disposta. Mas uma criança que, como a maioria das pessoas, vê-se desmotivada diante de situações que não consegue resolver, principalmente por ter que carregar, além do peso de não ser alcançada pelo processo de ensinoaprendizagem, a frustração que gera em sua família, em sua professora e até em si mesmo. Sistemas de sociedade e de ensino que não são responsabilizados, e essa responsabilidade cai em cima da criança e de sua família.

No momento de ilustração, Mercúrio desenhou sua escola:

Figura 8: “A escola é assim”, por Mercúrio



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Quando veio nos entregar seu desenho, Mercúrio já chegou se explicando:

“\_ Na escola é assim: tem gente que é feliz e tem gente que não é feliz. – Mercúrio explicou.

\_ E você desenhou quem aí? – perguntei.

\_ Eu – apontando para o triste – e fulano – disse o nome de um outro coleguinha da sala, apontando pro feliz.” (Registro em Diário de Bordo, 19 de setembro de 2019).

Em outro momento, realizamos a mesma atividade com duas crianças que não haviam participado neste dia e Mercúrio perguntou se podia fazer outro desenho. A criança viu naquele momento um espaço de escuta, em que ele pudesse dizer coisas que talvez em outros momentos não fossem tão bem recebidas. Havia algo que ele precisava dizer. Mercúrio desenhou novamente seu olhar sobre a escola:

Figura 9: A escola de Mercúrio



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

“\_ O que você desenhou? – perguntei quando Mercúrio me entregou sua atividade.

\_ Que eu não gosto da hora que pode brincar na sala. – ele respondeu.

\_ Por que? Você não gosta de brincar?

\_ Só brinca quem acabou, né, tia. Eu nunca que acabo...” (Registro no Diário de Bordo, 24 de Outubro de 2019).

As falas de Mercúrio, assim como a de seus colegas, denunciavam um modelo de escola que causa sofrimento, mas que não vemos (ou fingimos não ver). Assim como as noções de infância e de aluno são socialmente construídas, a noção de escola também. E por ser construída, pode ser reconstruída, desconstruída. Sacristán (2005, p. 13) critica esses modelos impostos:

Aceitamos como natural e como certo o que acontece e vem dado, quando tudo é produto de uma trajetória que poderia ter tomado outro rumo e chegado a ser de outra maneira. A mesma naturalidade estendemos ao futuro (ao menos ao imediato) e damos como certo que assim continuará sendo.

## 8.5. NETUNO

A professora Lua nos apresenta Netuno, outra criança do projeto de intervenção.

*“Em relação ao comportamento dele, ele é uma criança muito carinhosa, gosta de participar das aulas, ele tem interesse em fazer as atividades que são propostas, gosta de participar das rodas de conversa, tá sempre buscando participar e propor, expor sua opinião. [...]”*

*Mas ele apresenta muito interesse. As atividades do projeto ele sempre faz, sempre devolve feita. [...]”*

*Mas eu vejo também em relação à família, uma falta de acompanhamento. A família não comparece às reuniões, eu mandei bilhete antes mesmo do projeto iniciar, pedindo pra família estar comparecendo na escola, mandei também falando do projeto, além dos bilhetes que são enviados solicitando a presença dos responsáveis no plantão pedagógico, e a família dele nunca compareceu. A única resposta que tive da mãe foi uma vez na agenda dizendo que não tinha como tá indo em reunião de escola.”* (Relato da professora Lua, 27 de setembro de 2019).

Mais uma vez, a “falta de acompanhamento da família’ aparece fortemente marcada.

Collares e Moysés (2015, p. 191) afirmam que

Uma das queixas mais frequentes que a escola faz em relação às famílias, em tom acusatório, consiste em que elas não colaboram com a escola.

Essa falta de colaboração, que se apresenta sob vários termos como falta de disponibilidade, de interesse, de responsabilidade, de vontade, de conhecimento etc., torna supostamente impossível que a escola concretize a sua tarefa: ensinar as crianças.

E completam: “O que a escola espera das famílias? O que é fundamental que as famílias façam para que a escola possa cumprir seu papel?” (COLLARES; MOYSÉS, 2015, p. 192).

Nos momentos em que estivemos em sala de aula, percebemos esse interesse por parte do aluno que a professora cita. Ele prestava atenção às aulas e fazia todas atividades, tanto da turma quanto do projeto. As atividades enviadas para casa voltavam sempre feitas. Quando perguntávamos, ele dizia ter sido a irmã mais velha que o ajudou. Porém, nas avaliações, seus resultados eram sempre abaixo da média, preocupando a professora.

Ancoramo-nos mais uma vez na ideia do exame para afirmar, conforme Esteban (2006, p. 1000), que, nesse tipo de avaliação, o erro ou acerto de cada questão “não indica quais foram os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o

raciocínio que conduziu a resposta dada para construção do processo ensino/aprendizagem”. Conforme a autora,

A avaliação, na ótica do exame, atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe. Tampouco pode informar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ou questionar os limites do referencial interpretativo do professor (ESTEBAN, 2006, p. 100).

Dessa forma, ainda na perspectiva de Esteban, a avaliação corresponde à necessidade de resultados objetivos para dar explicação ao fracasso/sucesso escolar, em uma dimensão exclusivamente técnica, que não permite transparecer a dinâmica de inclusão e exclusão que implica a concepção de homogeneidade em que se fundamenta. Como resultado, "a avaliação vai se distanciando do processo ensino/aprendizagem, ressaltando sua função de controle social mediado pela prática pedagógica" (ESTEBAN, 2006, p. 102).

Não conseguimos acessar a família para participação na pesquisa, tendo em vista que não compareceram a nenhuma reunião na escola. Nas vezes em que tentamos contato com o pai, quando vinha buscar o aluno, bem como quando professora Lua tentou conversar, ele respondia que estava com pressa, mas passaria o recado para a mãe de Netuno. Não tivemos resposta.

Ao participar da atividade de ilustração, Netuno desenhou a sua escola:

Figura 10: A escola de Netuno



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Perguntamos à criança se ela gostava da escola, tendo em vista os sorrisos nos rostos dos personagens. Netuno respondeu:

*“Eu gosto da escola, do recreio... fico feliz de terminar os deveres. A tia também fica feliz.*

*Minha mãe fala que eu tenho que aprender, eu tenho que estudar. Ela não pode ter mais problema por causa que não tem tempo.”* (Registro no Diário de Bordo, 24 de Outubro de 2019).

Netuno vê de forma positiva a escola, demonstra gostar do recreio – talvez por ser o momento de alimentação e brincadeira – e de terminar as atividades, reforçando que a tia (se referindo à professora) também fica feliz. Vemos aqui a importância da aprovação dos adultos para a criança.

Veiga-Neto (2019, p. 51) explica que “[...] em termos foucaultianos, quando alguém conduz a conduta de outros ou de si mesmo, o que ele está a fazer é o exercício do governo sobre esse outro ou sobre si mesmo”. E completa: “Se compreendermos a educação como o conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre o governo” (VEIGA-NETO, 2019, p. 55).

Precisamos refletir sobre a forma como temos governado as infâncias, pois isso interfere em que adulto essa criança se tornará.

Enfim, governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhada por aqueles que já estavam aí. Assim, o que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como isso está sendo feito, ou seja, de que maneiras se governa hoje a infância, mas sim para onde essas formas de governo a estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos (VEIGA-NETO, 2019, p. 56).

Ao fim do ano letivo, a professora Lua avaliou de forma positiva a participação de Netuno no projeto: *“Em questão do projeto, ele evoluiu muito, muito mesmo. Os objetivos previstos pra ele foram alcançados, tanto na leitura quanto na escrita.”* (Relato da professora Lua, 13 de dezembro de 2019).

## 8.6. SATURNO

Saturno, apesar de também ser selecionado para participar do projeto de intervenção, apresentava uma situação diferente dos demais. Lua nos explicou sobre a criança:

*“O Saturno, ele é alfabetizado, mas ele se recusa a fazer as coisas, qualquer atividade. E quando ele faz, é do jeito dele. Se eu falo assim: ‘Vamos produzir um texto coletivo’, ele vai e produz um texto individual. Se eu falo ‘Agora vamos sentar aqui e conversar sobre o livro que lemos’, aí ele quer falar sobre um jogo de videogame. Aí, isso, acaba que os conteúdos e as atividades não são feitas.”* (Relato da professora Lua, 12 de setembro de 2019).

Mesmo com pouco tempo de andamento do projeto, Lua foi percebendo ser um equívoco a participação de Saturno, tendo em vista que o projeto tinha como objetivo principal recuperar uma defasagem no processo de alfabetização das crianças, e Saturno não tinha dificuldades na leitura e escrita.

*“[...] a gente viu que o projeto, as questões de Saturno não estavam de acordo com os objetivos do projeto. Ele chegou a fazer algumas atividades, fazia bem rápido até, ele já sabe ler, já sabe escrever... lê bem e escreve bem.”* (Relato da professora Lua, 27 de setembro de 2019).

Dessa forma, Saturno foi desligado do projeto. Em seus relatos, Lua buscava explicações para as notas baixas de Saturno:

*“A questão toda é muito mais de comportamento, de não interagir, de se negar a fazer as atividades... e não por não saber fazer, entendeu? Ele não faz. Ele fala que não vai fazer e não faz. [...] é muito mais forte que ele. Ele não consegue se manter concentrado no que está acontecendo na sala de aula. Isso já foi exposto pra família. Em uma reunião foi falado que era necessário procurar um profissional da área de psicologia e tudo mais. A família, de início, falou que ia procurar, mas, nas outras vezes que estiveram na escola, não deram nenhum retorno.”* (Relato da professora Lua, 27 de setembro de 2019).

Mais uma vez, vemos uma situação acontecer: a individualização na criança, o problema de não aprendizagem é exclusivamente do sujeito. E, apesar de ser uma queixa escolar, a busca da resolução se dá fora da escola: a indicação de procura de um profissional da área de psicologia “e tudo mais” – estaria esse termo indicando um profissional da área médica? Por sabermos de nossas convicções, percebemos muitas vezes na escola que os professores evitavam falar a palavra médico, usando outros termos para substituir e tentar de alguma forma camuflar o discurso.

Precisamos refletir sobre o processo de medicalização do fracasso escolar, que também se dá sem a ida ao médico, sem o uso de medicamentos. O olhar individualizante e culpabilizador também é uma maneira de medicalizar, pois, como

afirma Caliman (2016, p. 50), esses movimentos de medicalização são “[...] processos de radical redução da complexidade de nossas formas sempre relacionais de agir e sentir, incidindo diretamente na nossa capacidade coletiva de reformulação e invenção da vida, buscando sufocá-la, diminuí-la, dominá-la”.

Mesmo após ser desligado do projeto, professora Lua continuou acompanhando Saturno com mais atenção, tendo em vista suas notas e o risco de reprovação. A professora foi percebendo uma inconstância no acompanhamento de Saturno. Passava duas semanas sem fazer nenhuma atividade para casa e nas próximas duas voltava com tudo feito. Foi enviada à família uma convocação, explicando os riscos de reprovação da criança, e pela primeira vez sua família compareceu à escola. Na reunião, perdurou um clima tenso. Pai e mãe discutiam entre si, sobre a situação do filho, um culpando o outro. O pai explicou que trabalha embarcado e está em casa a cada quinze dias. Quando está, acompanha os estudos do filho. Na outra quinzena, a criança fica sob a responsabilidade da mãe. A mãe relatou:

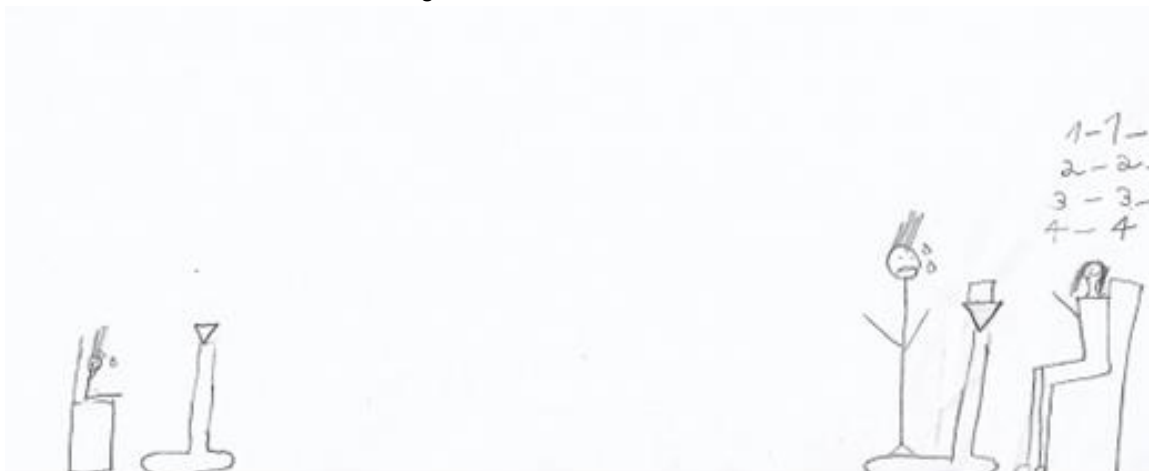
*“A gente tenta, mas Saturno não faz as coisas. Eu trabalho o dia todo, não tenho como ficar vindo aqui, ficar ensinando dever. Chega de noite e eu tenho a janta, a casa... não é fácil.*

*Quando o pai tá em casa ele ajuda. Aí fica mais fácil. Mas comigo não. É que o pai fica trocando com ele. Ele faz pra ganhar as coisas. Quando ele tá comigo, ele sabe que não ganha, então não faz.”* (Relato da mãe de Saturno, 18 de outubro de 2019).

Percebemos uma característica interessante na agenda de Saturno. A professora explicou que, como a família não vinha à escola, foi uma sugestão da pedagoga que ela anotasse tudo na agenda, para se respaldar caso o aluno ficasse retido, e a família viesse a questionar que não estava sabendo da situação. Dessa forma, sempre que a criança não fazia alguma atividade, a professora anotava em sua agenda. O curioso era que, apesar de a família não assinar ou responder, a própria criança respondia cada bilhete, com uma possível justificativa, como “Não fiz porque a professora estava falando muito rápido”, ou “Não deu tempo de copiar porque a professora apagou o quadro”, entre outras explicações. Havia motivos para os comportamentos, apesar de não aceitos. De alguma forma, Saturno tentava demonstrar que algo estava errado. Nós adultos é que não fomos capazes de enxergar.

No momento da atividade de ilustração, Saturno desenhou sua escola:

Figura 11: A escola de Saturno



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Ao entregar, iniciamos um pequeno diálogo:

- “\_ Quem é esse? – perguntei, apontando para o personagem que parece chorar.  
 \_ Sou eu. – ele respondeu.  
 \_ Você tá triste? Não gosta de estar na escola? – indaguei.  
 \_ Eu gosto da escola. Mas não de fazer as atividades. – ele explicou.  
 \_ Por que? – perguntei.  
 \_ Ah, tá sempre errado. Ai tem que apagar e fazer de novo. É chato.” (Relato no Diário de Bordo, 19 de Setembro de 2019).

## 8.7. JÚPITER

Permitimo-nos a liberdade de dizer que, das sete crianças envolvidas no projeto de intervenção, Júpiter foi a que mais nos marcou. Ela era nitidamente mais velha que os demais colegas da turma. Havia reprovado duas vezes, uma no 2º ano e outra no 3º ano. E corria o risco de mais uma vez ser retida, tendo em vista suas notas abaixo da média.

A professora Lua relatou sobre a fama que Júpiter traz nas costas. Contou que no início do ano, nova na escola, pegou sua lista de alunos para olhar os nomes. Quando alguns colegas mais antigos viram que Júpiter seria de sua sala, já expuseram todo um histórico negativo da criança. “Tentei ignorar e não ter um preconceito quando

*recebi a criança – afirma Lua. E continuou - No início do ano ela foi bem difícil, mas nos aproximamos e nos damos bem” (Lua, 13 de setembro de 2019).*

Lua nos contou sobre a criança:

*“Ela é uma criança muito prestativa mesmo, ela quer estar sempre ajudando, sempre envolvida em tudo, sempre fazendo alguma coisa. Ela quer ser minha ajudante, levar minha bolsa, sabe? Ela anseia por atenção o tempo inteiro.*

*A Júpiter passa por muitas questões familiares. Ela tem um irmão especial [...]. A mãe relatou que ela mora na casa de trás com a avó. E na casa da frente ficam a mãe, o padrasto e o irmão de Júpiter.*

*[...] A Júpiter já relatou várias vezes, durante assuntos abordados em sala, sobre as atividades dela, o cotidiano dela, a rotina, ela ajuda a mãe a cuidar do irmão que é especial, ajuda a avó, ela tem algumas responsabilidades que não cabem à idade dela.*

*Ela relata algumas atitudes da família dela, tipo bater, tacar coisas... ela já chegou à escola uma vez marcada. [...] então algumas atitudes que ela tem em sala de aula, de não ser contrariada, ou não aceitar algumas coisas que são propostas, eu até entendo muito melhor hoje, depois de conhecer e de ouvir um pouco mais o que ela relata.” (Relato da professora Lua, 13 de setembro de 2019).*

Nos momentos em que estivemos na sala de aula, percebemos o quanto Júpiter gostava de ler. Era comum, após o término de suas atividades, pedir para a professora um livro de histórias para ler. Ficava vidrada nos escritos, nas imagens. Se acabava o tempo antes de ela terminar a leitura, ia passando as páginas rapidamente, apenas olhando as figuras, mas não entregava um livro no meio da leitura. Um dia, resolvemos perguntar:

*“ \_ Você gosta de ler, né? – perguntei.*

*\_ Uhum. – ela respondeu.*

*\_ Por que? O que você mais gosta na leitura?*

*\_ Por que são outras histórias, tia. É diferente da nossa.” (Diário de bordo, 4 de outubro de 2019).*

Júpiter tinha muita destreza para atividades de cópia. Se a proposta era a cópia de um texto, ela era uma das primeiras a terminar. Nesses momentos, a professora Lua também passava atividades do projeto para ela fazer, mesmo sem ser dia programado para isso. Em uma dessas ocasiões, a professora me explicou *“Aproveito esses momentos porque como ela não leva atividade para casa, acaba ficando atrasada. Assim, adianto ela” (Lua, 9 de outubro de 2019).*

No Plantão Pedagógico, tivemos a oportunidade de conversar com a mãe de Júpiter, que explicou:

*“Eu trabalho, faço de tudo pra comprar as coisas pra Júpiter. Eu tenho um filho especial, e é muito difícil. Minha mãe me ajuda cuidando dela.*

*Já levei ela no psicólogo, tenho encaminhamento pra neurologista, mas é difícil marcar consulta. Enquanto isso a gente fica assim né...”* (Mãe de Júpiter, 20 de setembro de 2019).

Mais uma vez, a culpa é posta sobre a criança e acompanhada da procura por um marcador biológico que explique o fracasso escolar.

No fim do ano, emocionada, a professora Lua avaliou a participação de Júpiter no projeto de intervenção:

*“Poxa, imagina só, a Júpiter já reprovou duas vezes. E esse ano, eu vejo que ela tem se esforçado, e ela é uma das alunas do projeto que fala ‘tia, me dá uma daquelas atividades pra eu fazer, aquela que eu consigo fazer’. Ela termina as atividades do livro, mesmo que não esteja certo, e corre na minha mesa pra fazer as atividades do projeto. Eu vejo um esforço muito grande da parte dela, e eu sei que é só dela mesmo (pausa e choro).*

*E eu fico emocionada, porque ela vai reprovar, entendeu? Porque ela não tem nota o suficiente pra estar no quarto ano. Mas como não avaliar todo esse avanço dela, sabe? Todo esse esforço, esse comprometimento? (choro)”.* (Lua, 13 de dezembro de 2019).

Júpiter também desenhou a sua escola:

Figura 12: A escola de Júpiter



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Quando entregou sua atividade, prontamente se explicou:

*“ \_ Eu gosto da escola. Gosto mais que ficar em casa. Mas eu gosto do recreio, que ninguém manda. – disse Júpiter.*

*\_ Como é o recreio? – perguntei.*

*\_ Cada um faz o que quer. Em casa minha mãe manda, na sala a tia manda. No recreio cada um que se manda. Eu acho legal isso.”* (Registro no Diário de Bordo, 19 de Setembro de 2019).

Augusto (2019, p. 13) traduz essa instituição que incomoda Júpiter: “A escola é o lugar da disciplina. Ela serve para ensinar obedecer às regras a seguir conhecimentos determinados por padrões curriculares nacionais”. Dessa forma, qualquer comportamento que fuja às regras previstas é considerado indisciplina.

Essa indisciplina, que emergia como uma forma de resistência ao imperativo disciplinar, era, ao mesmo tempo, seu produto direto, para o qual escola já tinha uma resposta imediata, sob a forma de punição direcionada, cujo objetivo era o de corrigir a anormalidade ou o desvio. Pelo combate ao aluno indisciplinado, instituíam-se os dispositivos disciplinares que governavam a vida e a conduta do conjunto dos alunos, tivessem eles infringindo a norma ou não (AUGUSTO, 2019, p. 14).

## 8.8. O FIM DO ANO

Mas o que quer dizer este poema? - perguntou-me alarmada a boa senhora.  
E o que quer dizer uma nuvem? - respondi triunfante.  
Uma nuvem - disse ela - umas vezes quer dizer chuva, outras vezes bom tempo...

Mario Quintana

Como um espaço-tempo cronológico, o ano letivo de 2019 findou.

Apesar da percepção da professora Lua em relação ao avanço significativo de todos os alunos envolvidos no projeto, nas avaliações finais nenhum deles atingiu a média prevista e, por isso, todos foram retidos no 3º ano. Uma situação delicada que gerou mais sofrimento para a professora, para as crianças e suas famílias.

Como avaliar aquela criança que avançou muito, mas não atingiu os objetivos propostos para a série? Aprova-se ou reprova-se aquele menino que no final do ano deu um estalo, aprendeu muitas coisas, mas ainda não está no nível do resto da turma? (ESTEBAN, 2006, p. 176).

A pergunta da autora era também a aflição da professora Lua. Como medir o avanço dessas crianças, mas que ainda não alcançam a média prevista? Por outro lado, como ignorar a aprendizagem, o desenvolvimento que aconteceu, baseado apenas nas notas quantitativas, de avaliações que sabemos que não dão conta de compreender o avanço na aprendizagem? Uma avaliação, ainda conforme Esteban (2006, p. 25), que

[...] avalia e classifica cada aluno sem considerar o processo global do indivíduo e da sua turma, tendo como base modelos de aprendizagem e desenvolvimento idealizados que não aportam fundamentos teóricos que permitam uma reflexão profunda sobre os fatos observados.

A autora discorre sobre a existência de dois conceitos de avaliação. O primeiro, estaria presente em práticas em que a professora foca o processo vivido pelas crianças, observando cada aluno em sua própria dinâmica, suas possibilidades e dificuldades, com a intenção de entender o movimento de aprendizagem de seus alunos. Nesse conceito de avaliação, a professora assume uma postura de investigadora, que procura captar o movimento em sua complexidade, identificando os processos a partir de onde estava o aluno. Percebemos esse conceito presente nas formas de a professora Lua avaliar os alunos do projeto, avançando individualmente com cada criança à medida que elas foram demonstrando estarem preparadas para tal. A professora Lua sabia dizer como cada criança chegou, como estavam progredindo na aquisição da linguagem escrita e como terminaram o ano muito mais avançadas do que no início do projeto.

O outro conceito de avaliação, segundo Esteban (2006, p. 84), diz respeito à prática de avaliação “como forma de medir a aprendizagem a partir de parâmetros pré-definidos que permitem a classificação e hierarquização, realçando apenas o resultado que é descontextualizado e comparado ao padrão previamente definido”. Em nosso contexto, esse modo de avaliação foi utilizado quando, apesar de a escola proporcionar atividades e avaliações diferenciadas para as crianças do projeto, elas tiveram que passar pela avaliação final homogênea, descontextualizada dos objetivos do projeto e reprovadas por não atenderem ao requisito mínimo de pontuação. A professora relata:

*“Se a avaliação fosse qualitativa, eu diria que todas as crianças de alguma forma evoluíram, desenvolveram, melhoraram... todas elas caminharam, entendeu? Elas não ficaram no mesmo lugar de quando começamos o projeto. [...] Eu daria notas altas para todos eles, pelo esforço, pela dedicação, pelo interesse, pela vontade de querer fazer, pelo sentimento que eles tinham de conseguir fazer, sentimentos de que eu consigo, que eu posso, principalmente pelo histórico deles, e ainda assim eles terem conseguido avançar, mesmo que essas conquistas não fossem suficientes para o quarto ano.” (Relato da professora Lua, 16 em dezembro de 2019).*

Retornamos então ao conceito de norma, pois mais uma vez ela se faz presente na escola, nos processos de avaliação. Esteban (2006) afirma que a avaliação como processo de classificação está presa na homogeneidade, na espera do cumprimento mínimo dessa norma. E continua sugerindo um novo olhar que enxergue e promova práticas avaliativas de cunho investigativo da aprendizagem da criança, abrindo espaço para a heterogeneidade, para o múltiplo, para o desconhecido.

Vale ressaltar que valorizamos as tentativas e propostas da escola e da professora Lua em ressignificar o conteúdo e as práticas, de modo a alcançar esses alunos que de alguma forma estavam sendo excluídos do processo de ensinoaprendizagem. Nossa intenção, a todo momento, foi trazer reflexões em relação a tais práticas, para juntos pensarmos em formas não medicalizantes de conduzir o trabalho mediante o fracasso escolar. A professora Lua nos contou sobre seu sentimento ao final do ano:

*“Eu sinto um misto de sentimentos... fiz o que foi possível fazer, mas acho que poderia ter sido feito mais. Algumas coisas poderiam ter sido diferentes, e por conta disso eu fico um pouco frustrada. Mas, dentro do que me permitiram fazer, eu fiz, e fiz muito empenhada, eu acreditava que estava ajudando eles. Mas me sinto realizada, em ver os resultados, mesmo que pequenos.” (Relato da professora Lua, 16 em dezembro de 2020).*

Ancorados em Esteban (2006), acreditamos que refletir sobre as práticas pedagógicas, as formas de ver o processo de ensinoaprendizagem e de pensar a avaliação nos levam constantemente ao abrir de novas portas. E como ela afirma,

*[...] encontrando algumas possíveis respostas também nos deparamos com novas perguntas ou com novos modos de organizar antigas questões, ou ainda com outras possibilidades de percepção dos trajetos realizados e dos nós atados e desatados no percurso. Estabelece-se uma dinâmica em que os caminhos ainda não trilhados, mas sinalizados, se mesclam aos já percorridos, criando novas possibilidades de compreensão, de formulação e de atuação (ESTEBAN, 2006, p. 169).*

Na busca por reflexões e possibilidades de práticas não medicalizantes, é importante ressaltar que nossa busca nunca foi por um culpado. Os processos de medicalização estão sempre muito marcados pela culpa. Ora culpabiliza-se a criança, ora a família;

e, como mudanças significativas não acontecem, continuamos produzindo o fracasso escolar.

Sobre a culpabilização das crianças, Collares e Moysés (2015, p. 36) afirmam que “a explicação para o fracasso escolar recai sempre sobre o aluno e os seus pais: crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes da zona rural; são imaturas, são preguiçosas [...]”. E, de fato, muitas dessas explicações foram aparecendo nos relatos sobre as crianças. Retomando a questão do racismo presente nas queixas escolares, vale ressaltar que 5 das 7 crianças participantes do projeto são negras.

Outra questão que precisamos observar nos dados de queixa escolar, é o gênero das crianças encaminhadas. Em seu estudo, Souza e Sobral (2015, p.121), apontam que 79% da clientela do serviço de Orientação à Queixa Escolar do Instituto de Psicologia da USP são meninos, enquanto apenas 21% são meninas. Nossos dados corroboram com essa questão, ao passo que, das 7 crianças, 5 são meninos. As autoras citam que, pela presença predominantemente feminina dos profissionais da escola, as meninas se adaptam com mais facilidade a esse universo e suas regras, organizado e regido pelas mulheres. E ainda, afirmam que

[...] essa diferença de gênero relaciona-se a estereótipos de uma sociedade machista. Do sexo masculino espera-se a agressividade, a iniciativa, a liderança. Do feminino, a doçura, a passividade, a submissão. Em um sistema escolar domesticador, as meninas tornam-se, assim, mais adequadas e podem passar pelo mesmo com maior facilidade e sucesso. O que não ocorre com os meninos, cujo papel social entra em conflito com o que a escola espera deles (FERNÁNDEZ, 1994 apud SOUZA; SOBRAL, 2015, p.121).

Sobre a culpabilização das famílias, as autoras afirmam que, muitas vezes, a imagem que a escola tem em mente ao se referir às famílias revela seu aprisionamento em concepções idealizadas. “A família que aparentam ter como padrão é abstrata, fruto de construções ideológicas das quais nem têm consciência” (COLLARES; MOYSÉS, 2015, p. 184-185). Dessa forma, a norma, seja da aprendizagem, do modelo de criança, do modelo de família, enfim, qualquer conceito que busque a homogeneidade, deve ser abandonada. Pois, como afirmam as autoras,

[...] uma sociedade que prega a igualdade entre os homens e que se funda na desigualdade, crer em mitos e preconceitos que coloquem nas pessoas a responsabilidade por sua desigualdade é essencial para a manutenção do sistema dominante (COLLARES; MOYSÉS, 2015, p. 185).

Precisamos desnaturalizar os papéis, pois eles não são por natureza. São papéis construídos histórica e socialmente. E precisam ser reconstruídos. Na perspectiva de Inês Oliveira (2013, p. 92), acreditamos que novos caminhos devem ser seguidos e que, para pensarmos ações educativas não medicalizantes, precisamos "pensar e viver a ação educativa para além da norma, respeitando a vida". Esta é a nossa bandeira: a valorização da diversidade, das diferentes formas-subjetividades de ser no mundo e o respeito pela vida. Sempre.

## 9. UM MOVIMENTO SEM FIM

“Digo: o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”  
Guimarães Rosa

Apesar deste ser o encerramento da dissertação, não representa um ponto de chegada. Esperamos que este seja, juntamente com o produto fruto desta pesquisa, um ponto de partida para os próximos caminhos não medicalizantes a serem trilhados. Na discussão que atravessa esta dissertação não cabem conclusões, pois viver o cotidiano das práticas escolares é sujeitar-se a muitas e diferentes interpretações, que podem ser continuamente redefinidas. E, principalmente conduzidos pela cartografia, valemo-nos do conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari (1995), que não tem início, nem fim, mas está sempre ali no meio. Não temos o intuito de chegar a algum lugar, pois, como afirmam os autores, “Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

Ao acompanharmos o Projeto de Intervenção Pedagógica, percebemos a necessidade da mudança do olhar. Olhar que não foque o que falta, olhar que compreenda as necessidades das infâncias e que repense os papéis instituídos para cada sujeito. Concordamos que as pistas destacadas na revisão de literatura muito aparecem no chão da escola. A forma como se constitui a escola de ensino fundamental não cabe a grandeza das crianças que lá chegam. Formas-subjetividades que são patologizadas e medicalizadas, por não responderem ao proposto. E, como afirmam Moysés e Collares (2014, p. 42),

Por isto, a tentativa de silenciar os Meninos Maluquinhos, as Mafaldas, os Xavecos, as Emílias e todos aqueles que resistirem e insistirem em desobedecer, em questionar, em devanear para sonhar, para criar novas possibilidades, pois o pensamento divergente, expresso em devaneios, sonhos, desligamentos, fantasias, é fundante da criatividade, sem ele não é possível criar, inventar.

A perpetuação da norma e a necessidade de classificar conduzem o fracasso escolar rumo à medicalização. Precisamos reconduzir! Precisamos questionar nossos parâmetros e repensar a diferença de forma inovadora: não mais e somente como patologia, mas como expressão da diversidade, da natureza e da condição humana (AMARAL, 1998).

[...] as forças medicalizantes-obscurantistas têm ódio-medo da possibilidade de futuros diferentes, daí o medo dos questionamentos, das divergências, dos devaneios e utopias, dos sonhos e fantasias... medo da própria ciência e, acima de tudo, medo da vida que, teimosa, consegue escapar, vazando para inventar novos espaços possíveis... (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 61).

E, fundamentados nas autoras, acreditamos que “Vivemos a 'era dos transtornos', mas também é a 'era das possibilidades de tudo mudar'” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 42). Questionar, repensar, refletir, reconduzir, reconstruir. Esse é o caminho.

Con la esperanza de colaborar en la construcción de un mundo en el cual los niños puedan desplegar su potencial y proyectar un futuro sin rótulos es que los invitamos para que se sumen a esta lucha, participando, debatiendo, firmando y haciendo circularos Manifiestos y sobre todo proponiendo intervenciones que consideren el contexto, la historia y la época, creando redes que puedan acoger las múltiples infancias (UNTOIGLICH, 2014, p. 332).

Se as expectativas desta pesquisa foram atingidas ou não é algo que nos é incerto. Carregamos, porém, a certeza de que esses questionamentos e reflexões são necessários. Por acreditarmos na importância de afirmar a vida, incerta e diversa que é, na força da inventividade e no respeito à produção de formas-subjetividades, não colocaremos aqui um ponto final, mas sim a abertura incerta das reticências...

## 10. PÓS-ESCRITOS: a construção de um Produto

A Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre os Mestrados Profissionais em Educação e traz em seu artigo 7º, inciso VIII, que os trabalhos de conclusão de curso podem apresentar-se em diversos formatos:

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (BRASIL, 2009).

Em consonância com esta Portaria, o Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE - Ufes) define, no artigo 33 de seu Regimento Interno<sup>59</sup>, que os trabalhos de conclusão de curso de seus mestrandos devem constituir-se de uma dissertação e um produto final.

Art. 33. A dissertação constituir-se-á na convergência do trabalho desenvolvido no curso, significando a sua culminância e devendo ser, obrigatoriamente, um trabalho individual revelador do domínio do tema escolhido e da capacidade de aplicação do conhecimento produzido à prática educativa e de gestão. Parágrafo Único. O produto que acompanha a dissertação deverá ter estreita relação com o tema da dissertação e aplicação na prática educativa ou de gestão.

Em cumprimento ao que é proposto, idealizamos um material audiovisual, em forma de um curta-documentário, que pudesse ser utilizado como disparador para discussões e problematizações acerca da medicalização das infâncias, da diferença e do fracasso escolar. Nosso objetivo foi o de construir um material que proporcionasse um (re)pensar de práticas não medicalizantes.

A escolha pelo formato audiovisual foi a de produzir e disponibilizar um material que transcenda os espaçotempos, que permita um alcance que vá além de um grupo de

---

<sup>59</sup> Regimento Interno do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES. Disponível em: [http://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento\\_ppgmpe\\_2018\\_final\\_novo.pdf](http://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento_ppgmpe_2018_final_novo.pdf). Acesso em: 30 jul. 2020.

peessoas em um determinado tempo, espaço e contexto, e que fique disponível para revisitação, compreendendo um fator importante para a difusão e a democratização desse material.

O vídeo *“Problematizando a medicalização das infâncias”* inicia com exemplos de queixas escolares frequentes na escola, a fim de problematizar a ideia da existência de uma única infância, pois a partir da espera da homogeneidade é que surgem as queixas escolares, principalmente sobre dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais. Com o intuito de “consertar esses problemas”, muitas vezes tem-se seguido o caminho da medicalização.

Ancorados em Patto (2015), nós nos opomos à naturalização de um movimento que foi historicamente construído: o fracasso escolar, um percurso histórico político e social produtor de ideias que culpabilizam a criança, principalmente a da classe popular, pelo seu fracasso na escola, instituição que foi pensada para um modelo de criança idealizada, ao qual ela não corresponde. Ao criarmos a ideia de um modelo de infância, com um padrão de aprendizagem e comportamento, criamos um filtro imaginário pelo qual nossas crianças passam. Dessa forma, elas vão sendo separadas em dois grupos: as que se encaixam ao modelo e as que não se encaixam, as normais e as anormais. O perigo é que as crianças desse segundo grupo, muitas vezes, passam a ser rotuladas, estigmatizadas e até laudadas com doenças ou supostos transtornos, pois submersos em uma lógica homogênea, vemos a diferença como patologia.

E é nesse contexto que temos nos deparado com processos de medicalização das infâncias. Ancorados em autores como Collares e Moysés (2013, 2014, 2015), Illich (1975), Angelucci (204), Caliman (2013, 2016), Caponi (2016), Souza (2007, 2014) entre outros, entendemos por medicalização quando um problema que não é médico, biológico ou inerente ao sujeito é considerado como sendo, sugerindo-se, para ele, uma causa médica e uma solução médica. Assim, sofrimentos da vida cotidiana de ordem social, coletiva e de cunho político são artificialmente transformados em questões médicas, e a criança que não aprende da mesma forma e no mesmo tempo que as outras, ou se comporta de maneira diferente é logo vista como contendo uma patologia. Suas especificidades são ignoradas, seu contexto dentro e fora da escola, as condições da escola muitas vezes desfavoráveis ao processo de

ensinoaprendizagem, além de questões sociais – problemas no âmbito da estrutura da sociedade que incidem sobre a criança, ou sobre sua família. Desse modo, invisibiliza-se toda a condição que envolve essa criança e transfere-se o problema exclusivamente para ela.

A heterogeneidade e o movimento da escola devem nos remeter à potência da vida e da diversidade humana, e não à doença. É essa a reflexão que buscamos.

O quadro a seguir apresenta as informações da produção do vídeo.

| FICHA TÉCNICA |                                                                                   |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Título        | Problematizando a medicalização das infâncias                                     |
| Gênero        | Documentário                                                                      |
| Ano/País      | 2020, Brasil                                                                      |
| Direção       | Beatriz Pombo Spinassé Duarte e Jair Ronchi Filho                                 |
| Roteiro       | Beatriz Pombo Spinassé Duarte, Jair Ronchi Filho, Elizabete Basani e Vitor Gomes. |
| Elenco        | Beatriz Pombo Spinassé Duarte                                                     |
| Edição        | Thiago Miranda                                                                    |
| Duração       | 04:06 minutos                                                                     |

Assista ao vídeo através do link <https://youtu.be/2kfMTgz5cZ8> ou do QRcode<sup>60</sup> abaixo:



<sup>60</sup> Para acessá-lo, abra a câmera de seu celular, aponte para o código, e aparecerá em sua tela a opção “Ver detalhes do código QR” (a forma como a opção aparece pode variar dependendo do modelo do telefone celular). Ao clicar nesta opção, você será direcionado(a) ao vídeo.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Rejane Abadia de. **A medicalização do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.
- ALVES, Rubem. Gaiolas e Asas. **Folha de São Paulo**, 5 de dezembro de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>. Acesso em: jul. 2019.
- AMARAL, Lúgia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Pindorama, 1930.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. *In*: VIÉGAS, Lygia de Souza *et al.* (Org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou mito?** Salvador: Edufba, 2014. p. 301-312.
- AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola: a diferença que faz diferença. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-152.
- AQUINO, Julio Groppa. Fragmentos de um discurso sobre a infância. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 165-197.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 31-48.
- ARPINI, Naiara. **Serra aparece na lista das 30 cidades mais violentas do país**. Vitória, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/serra-aparece-na-lista-das-30-cidades-mais-violentas-do-pais.ghtml>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICT DE ATENÇÃO - ABDA. **Sobre TDAH – Diagnóstico em crianças – SNAP IV**. 2012. Disponível em: <https://tdah.org.br/br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html>. Acesso em: 9 mar. 2020.
- AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. *In*: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 11-24.

BARBOSA, Mariana de Barros. **Infância, aprendizagem e patologização: por entre cartas e escritas de si**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n.19, p.20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: mai. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, [2018?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf. Discurso biológico cerebral e a expansão de diagnósticos psiquiátricos. *In*: CAPONI, Sandra; VÁSQUEZ-VALENCIA, Maria Fernanda; VERDI, Marta (Org.). **Vigiar e medicar: estratégias de medicalização da infância**. São Paulo: LiberArs, 2016. p. 147-160.

CALIMAN, Luciana Vieira. Infâncias medicalizadas: para quê psicotrópicos para crianças e adolescentes? *In*: CAPONI, Sandra; VÁSQUEZ-VALENCIA, Maria Fernanda; VERDI, Marta (Org.). **Vigiar e medicar: estratégias de medicalização da infância**. São Paulo: LiberArs, 2016. p. 47-60.

CALIMAN, Luciana Vieira. Os bio-diagnósticos na era das cidadanias biológicas. *In*: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 109-118.

CAPONI, Sandra. Vigiar e medicar: o DSM e os transtornos ubuescos na infância. *In*: CAPONI, Sandra; VÁSQUEZ-VALENCIA, Maria Fernanda; VERDI, Marta (Org.). **Vigiar e medicar: estratégias de medicalização da infância**. São Paulo: LiberArs, 2016. p. 29-46.

CARLI, Fabiola Giacomini de. **A Medicalização e a Patologização da Infância: epistemologia subjacente e repercussões na escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. 11. ed. Porto Alegre: L&PM, 1998.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Ed. autor, 2015.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A educação na era dos transtornos. *In*: VIÉGAS, Lygia de Souza *et al.* (Org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou mito?** Salvador: Edufba, 2014. p. 47-65.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Conselhos de Classe e Avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas-SP, Papirus, 2004.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.I. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELPRA, Suziane Ferreira de Castro. **O ensinar, o aprender e o não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental I: Um estudo das significações de professores, pedagogos e alunos e seus responsáveis**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 20 maio 2020.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **PAEBES**. Vitória, [2020]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paebes>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. Muitos começos para muitas histórias. *In*: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 169-180.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação é fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FANIZZI, Caroline. **A educação e a busca por um laudo que diga quem és**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Fernando; AMARANTE, Paulo. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **La société punitive**. Paris: EHESS, Gallimard, Seuil, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001b.

FRANÇA, Sonia Aparecida Moreira. Diferença e preconceito: a efetividade da norma. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 203-215.

GERHARDT, Genifer. Gravação e edição: Tiago Expinho. **Caminhando com Tim Tim**. 2014. (4m29s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>>. Acesso em: 02 maio 2019.

GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO E SAÚDE DO FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. Reimp. da 1ª edição rev. São Paulo, 2015. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP\\_CartilhaMedicalizacao\\_web-16.06.15.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf). Acesso em: fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Serra**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

LEANDRINI, Kizzy Domingues; SARETTA, Paula. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. *In*:

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 379-398.

LIMÃO, Eliane Fernandes. **Concepções de professores, de pais e de especialistas acerca dos processos de avaliação e de escolarização de alunos com dificuldades de aprendizagem**: a narrativa de uma experiência. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades Contemporâneas. *In*: BARROS, Maria Elizabeth B. (Org.). **Psicologia**: Questões contemporâneas. Vitória: Edufes, 1999. p. 211-229.

MANIFESTO do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. *In*: FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/manifesto-de-lancamento-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARQUES, Jaqueline Belga. **Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do ensino fundamental I, professores e familiares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. *In*: VIÉGAS, Lygia de Souza *et al.* (Org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade**: Ciência ou mito? Salvador: Edufba, 2014. p. 21-43.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *In*: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 41-64.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

NASCIMENTO, Maria Livia do. Proteção à infância e à adolescência nas tramas da biopolítica. *In*: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 281-290.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O conhecimento na era dos transtornos: limites e possibilidades. *In*: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 79-92.

OLIVEIRA, Priscila Ferreira de. **Medi(ca)r para universalizar: O discurso médico-psicológico e a medicalização na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

OLIVEIRA, W. F. Medicalização da Vida: Reflexões sobre sua Produção Cultural. In: AMARANTE, P.; PITTA, A. M. F.; OLIVEIRA, W. F. (Org.). **Patologização e medicalização da vida: epistemologia e política**. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 11-15.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

POZZANA, L. B.; KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

PPP-EMEF SISTEMA SOLAR. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Sistema Solar**. Serra: ES, 2013.

QUINTANA, Mário. **Apontamentos de História Sobrenatural**. Porto Alegre: Globo, 1976.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 127-140.

ROSE, Nikolas. **A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no Século XXI**. São Paulo: Paulus, 2013.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1956.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARAIVA, L. F. O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In: SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 59-77.

SERRA. **Plano Municipal de Educação**. Lei número 4.432, de 04 de novembro de 2015. Disponível em: <http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L44322015.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

SERRA. **Prefeitura Municipal de Serra**. Disponível em: <https://serra.es.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SILVA, Raquel Souza. **A constituição do sujeito aluno no espaço escolar: processos de subjetivação e de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, Livia Machado da. **Medicalização e síndrome de Burnout: um olhar sobre o adoecimento docente**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2018.

SOUSA, Elisabeth Fernandes de. Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 223- 240.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. *In*: FERNANDES, Claudia de O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 93-111.

SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar: na contramão da medicalização da Educação e da vida. *In*: VIÉGAS, Lygia de Souza et al. (Org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou mito?** Salvador: Edufba, 2014. p. 69-90.

SOUZA, Beatriz de Paula (org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B. de P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. *In*: SOUZA, B.de P. (Org.) **Orientação à queixa escolar**, 2015. p. 119-134.

STEFANI NETO, Danilo Flávio. **Corpos infantis que "não cabem" na escola: Os discursos de professoras nos protocolos de encaminhamento ao setor de Psicologia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso: Rondonópolis, 2017.

UNTOIGLICH, Gisela *et al.* En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. **Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 3, n. 2, p. 169-173. 2013. Disponível em: [www.http://revista.psico.edu.uy](http://revista.psico.edu.uy). Acesso em: jul. 2019.

UNTOIGLICH, Gisela. Forum Infancias. *In*: VIÉGAS, Lygia de Souza *et al.* (Org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou mito?** Salvador: Edufba, 2014. p. 323-332.

UNTOIGLICH, Gisela. Usos biopolíticos do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: que lugar para o sofrimento psíquico na infância? *In*: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 119-131.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 49-56.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Dificuldade de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 307-328.

WHITAKER, Robert. Transformando crianças em pacientes psiquiátricos: fazendo mais mal do que bem. *In*: CAPONI, Sandra; VÁSQUEZ-VALENCIA, Maria Fernanda; VERDI, Marta (Org.). **Vigiar e medicar**: estratégias de medicalização da infância. São Paulo: LiberArs, 2016. p. 13-28.

## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O presente termo refere-se a um convite para participar, como voluntário (a), da pesquisa de Mestrado intitulada **CRIANÇAS QUE NÃO APRENDEM NA ESCOLA: PROBLEMATIZANDO PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS**, que tem como objetivo entender como os processos de medicalização da educação diante da patologização da infância e da diferença se materializam no cotidiano da escola.

A pesquisa será realizada durante os anos de 2019 e 2020, e se efetuará através de encontros onde acontecerão entrevistas e/ou conversas sobre a temática proposta, além da observação participante do cotidiano escolar. A produção de dados será realizada pela pesquisadora Beatriz Pombo Spinassé Duarte, mestranda do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do professor Doutor Jair Ronchi Filho, por meio da observação, redes de conversação, e de entrevistas abertas, gravadas ou não, objetivando criar visibilidade para as narrativas dos principais sujeitos que compõem o cotidiano da escola – profissionais, famílias e crianças – a fim de entender como os processos de medicalização da educação diante da patologização da infância e da diferença se materializam no cotidiano da escola, apostando nos efeitos inventivos de novas formas e forças que afirmem a subjetividade da vida.

Esclarecimentos quanto à participação:

- Não haverá identificação dos participantes e de seus dados pessoais. Todas as informações serão cuidadosamente tratadas na análise da pesquisa e serão utilizadas mediante autorização dos entrevistados;
- A transcrição da entrevista, gravada em áudio, estará disponível para o entrevistado e deverá ser autorizada pelo mesmo;
- É permitido desistir, a qualquer momento, da participação;
- É possível obter todas as informações e esclarecimentos que julgar serem necessários diretamente com a pesquisadora;
- Ao término da pesquisa será realizada uma reunião devolutiva com cada um dos participantes da pesquisa;

- A pesquisa em seus formatos de “Projeto de Qualificação” e “Dissertação” estarão disponíveis aos participantes interessados;
- Os resultados da pesquisa serão apresentados em artigos e eventos científicos sem qualquer identificação dos seus participantes;
- Não haverá nenhuma forma de pagamento;
- Os benefícios da participação serão indiretos.

Assim, se o (a) Sr. (a) aceitar o convite para participar da pesquisa, por favor, preencha os espaços abaixo:

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_, fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre o projeto de Pesquisa acima citado e aceito o convite para participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante.

\_\_\_\_\_  
Beatriz Pombo Spinassé Duarte  
Pesquisadora Responsável