



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**MARISE BRITO DO REGO**

**MEDICALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR: CARTOGRAFIA DE PRÁTICAS  
IMPLICADAS NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR E DO “ALUNO-  
PROBLEMA”**

**FORTALEZA**

**2017**

MARISE BRITO DO REGO

MEDICALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR: CARTOGRAFIA DE PRÁTICAS  
IMPLICADAS NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR E DO “ALUNO-  
PROBLEMA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Lobo Miranda.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

R268m Rego, Marise Brito do.  
Medicalização da vida escolar : cartografia de práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do "aluno-problema" / Marise Brito do Rego. – 2017.  
157 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2017.  
Orientação: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda.

1. Infância. 2. Escola. 3. Fracasso Escolar. 4. Medicalização. 5. Cartografia. I. Título.

CDD 150

---

MARISE BRITO DO REGO

MEDICALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR: CARTOGRAFIA DE PRÁTICAS  
IMPLICADAS NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR E DO “ALUNO-  
PROBLEMA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Lobo Miranda.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. João Paulo Pereira Barros  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Marcondes Machado  
Universidade de São Paulo (USP)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Lobo Miranda  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos professores que, com sabedoria e carinho,  
dedicam seu tempo à formação de cidadãos e  
construção de um mundo melhor.

## AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”

(Caminhos do Coração - Gonzaguinha).

A Deus pelo dom da vida.

Aos meus pais, José Maria e Lourdinha, por sempre unirem esforços para o meu crescimento pessoal e mostrarem que é possível tornar nossos sonhos reais através de perseverança, fé e dedicação.

À Zeza, minha segunda mãe, por seu cuidado e companheirismo incondicional.

A todos os familiares de Fortaleza e, em especial, aos meus padrinhos, Einstein e Inês, que me acolheram em sua casa para que eu pudesse concretizar o sonho do mestrado, me ofertando amor e carinho tanto quanto o recebido por meus pais.

Aos meus irmãos, Marília e Marcelo, pelos exemplos e incentivos.

Ao Diogo, pelo amor, companheirismo, incentivo e apoio. Por me ajudar na conclusão deste trabalho, me motivando e mostrando as possibilidades.

À direção da escola lócus da pesquisa, colegas de trabalho, professores colaboradores, por me auxiliarem desde o início do meu ingresso no mestrado, permitindo que me ausentasse alguns dias para ir às aulas, pelo fundamental auxílio na etapa de produção dos dados. Em especial, às amigas Márcia Ribeiro e Sabina.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará pela acolhida, pelos conhecimentos e possibilidade de aprendizagem significativa.

À professora Dr.<sup>a</sup> Luciana Lobo Miranda por toda sua dedicação e paciência ao longo da construção dessa pesquisa. Por ter acreditado em mim e me possibilitado estar no mestrado estudando a temática pela qual me interesse. Por ter trilhado junto a mim um caminho, lado a lado, me possibilitando o prazer das descobertas e a construção dos sentidos.

Ao professor Dr. João Paulo Pereira Barros por ter me inspirado desde a época da graduação, por ter possibilitado que eu estivesse em sua disciplina no estágio em docência e

por ter trazido contribuições valiosas para o presente trabalho na etapa de qualificação e ter aceitado estar conosco novamente na banca de defesa.

A professora Dr.<sup>a</sup> Adriana Marcondes Machado por ter participado de minha qualificação, trazendo valiosas contribuições e, por mais uma vez, ter aceitado estar presente na banca de defesa dessa dissertação, enriquecendo nosso encontro e colaborando com o aprimoramento deste trabalho.

Às amigas sinceras - Nathália, Paula, Thalita, Vaneska e Angelina - que trago desde a época da escola e graduação, por me apoiarem durante esta jornada, compartilhando as alegrias e angústias.

Aos amigos Paulo Ricardo, Gregório, Jefferson e Ednela, que me fazem enxergar a vida com mais simplicidade.

A todas as pessoas com as quais convivi durante o mestrado, professores, funcionários e colegas de turma, pelos encontros e possibilidade de trocas que nos engrandecem.

Ao Helder, funcionário do Programa, que desde o período de inscrição para a seleção do mestrado, me auxiliou de forma eficaz e competente, buscando sempre as melhores alternativas para a resolução de questões acadêmicas.

“Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.  
Mas ninguém diz violentas as margens que o  
comprimem” (Bertold Brecht)

## RESUMO

O presente trabalho situa-se na interface entre os campos da Educação e da Psicologia, propondo-se a cartografar práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do “aluno-problema”. A problemática da pesquisa surgiu a partir da atuação da pesquisadora enquanto psicóloga no contexto educacional, em que se deparou com queixas e demandas, advindas tanto dos educadores quanto dos familiares, sobre os “alunos-problema”: aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem e não avançam nos conteúdos propostos ou aqueles que, de algum modo, apresentam uma inadaptabilidade às rotinas de um cotidiano escolar. Desse modo, a pesquisa buscou analisar o cotidiano e o espaço escolar como lócus de produção do fracasso, discutindo como as práticas medicalizantes e o discurso do especialista atravessam o cotidiano de uma escola privada da cidade de Parnaíba-PI. Por fim, procurou problematizar, juntamente com os professores e gestores da escola lócus, as práticas pedagógicas educacionais dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A partir de uma perspectiva crítica e à luz dos estudos foucaultianos, a presente pesquisa traz a problemática da medicalização da infância e do fracasso escolar sob uma ótica histórica e social, distanciando-se do viés organicista e biologizante. Por isso, ganha sua relevância ao discutir, de modo implicado, uma temática que, cada vez mais, insere-se nos contextos educacionais, manifestando-se devido aos diversos transtornos relacionados à infância. Tendo em vista o objeto e os objetivos traçados, o estudo assumiu um viés qualitativo, utilizando-se da perspectiva da pesquisa-intervenção e adotando, para tanto, a cartografia como estratégia metodológica e *ethos* de pesquisa. Cartografar práticas no espaço escolar significa acompanhar os processos que lá se dão, observando os jogos de saber/poder, os discursos de verdade, as linhas de força e as resistências; que de algum modo atravessam esse cotidiano e relacionam-se com a produção do fracasso escolar e com a medicalização da vida. A pesquisa teve como participantes 12 profissionais da educação que atuam nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (até o 3º ano) da escola *lócus*. Para a produção dos dados foram realizadas observações-participante e três rodas de conversa. Os diários de campo e as gravações de áudio e vídeo serviram como ferramentas de registro dos dados produzidos. A partir dessas estratégias e ferramentas, foram evidenciadas questões que serviram como analisadores dos processos de produção do fracasso e medicalização da vida escolar. Essa produção se mostrou atravessada por múltiplos vetores como: práticas pedagógicas, condições de trabalho docente, contexto social e familiar das crianças e a presença do especialista e discurso médico psicológico no espaço escolar. Apesar disso, também se rastreamos discursos e

práticas, ainda tímidos, que escapavam àqueles instituídos, abrindo passagem para que devires e singularizações pudessem se expressar e ocorrer. Espera-se que esta cartografia possa contribuir com a produção de novos agenciamentos e novas práticas no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Infância. Escola. Fracasso escolar. Medicalização. Cartografia.

## ABSTRACT

This study is between two areas, Education and Psychology, aiming to map practices related to the production of school failure and the “problem student”. The research problem emerged from the researcher actuation as psychologist in educational context. There she had contact with complaints and demands that came from educators and families about the “problem students”: those who have learning disabilities and don’t move forward on the proposed content or those who, in some way, don’t adapt to school’s routine. Therefore, the research aimed to analyze school’s space and routine as locus of failure production, deliberating how medical practices and the expert speech pass through daily life of a private school in Parnaíba city, Piauí. Lastly, it aimed to think with school’s teachers and managers about pedagogical practices of Preschool Education and Elementary School. From a critical view and enlightened by Foucault studies, this research deals with childhood medicalization and school failure under a social and historical view, pulling away from an organic and biological interpretations. That’s why the research is relevant, by discussing, in an involved way, a theme that’s entering increasingly in school contexts, through many disorders related to childhood. Take into account its’ object and purposes, this study has a qualitative view, using intervention research and adopting cartography as methodological strategy and research’s *ethos*. Mapping practices in school space means accompany processes that happen there, observing know/power games, truth speeches, force lines, resistances; that in some way cross schools routine and are related to the school failure production and life medicalization. The research had as participants 12 education workers that act in Preschool and Elementary School (until Brazilian 3º year) at the school that is *locus* on this research. To data creation it was realized participant-observations and three conversation circles. Fields journal and video and audios recording were used as register for the produced data. From these instruments and strategies, questions were emphasized. These questions served as analyzing tools for the production processes of failure and school’s life medicalization. It was noticed that this production is crossed by many vectors, such as: pedagogical practices, teacher’s labor conditions, children’s family and social context, the expert presence and psychological and medical speech in school’s space. Nevertheless, it was also traced shy speeches and practices that were different from those vested speeches, opening space for the expression of singularities. It is expected that this cartography is able to help with new assemblage production and new practices in school’s context.

**Keywords:** Childhood. School. School Failure. Medicalization. Cartography.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Charge do cartunista Frato (1974) .....	16
Figura 2 - Charge do cartunista Frato .....	29
Figura 3 - Charge do cartunista Frato .....	41
Figura 4 - Vista panorâmica da escola.....	53
Figura 5 - Sala do serviço de psicologia escolar .....	54
Figura 6 - Sala do serviço de psicopedagogia escolar .....	54
Figura 7- Gravação de vídeo .....	63
Figura 8 - Cartazes produzidos na segunda roda de conversa.....	66
Figura 9 - Cartazes produzidos na segunda roda de conversa.....	67
Figura 10 - Charge do cartunista Frato (1989) .....	71
Figura 11 - Disposição da sala de aula no Ensino Fundamental I.....	79
Figura 12 - Disposição da sala de aula na Educação Infantil .....	79
Figura 13 - Ação educativa sobre alimentação saudável - "Batalhão da saúde" .....	88
Figura 14 - Ação educativa sobre alimentação saudável.....	88
Figura 15 - Ação educativa sobre o mosquito da Dengue.....	89
Figura 16 - Pesquisa de busca na Revista Nova Escola .....	115
Figura 17 - Charge do cartunista Frato (2001) .....	123
Figura 18 - Projeto Escola e Família .....	128
Figura 19 - Formação Pedagógica .....	129
Figura 20 - Formação Pedagógica .....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - “Como me tornei professora...” .....	56
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CFP	Conselho Federal de Psicologia
DR-PI	Diretório Regional do Piauí
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
EBEP	Educação Básica e Educação Profissionalizante
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
SNAP-IV	Swanson, Nolan e Pelham - Versão IV
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 (RE)INVENTAR A MIM MESMA: A ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO COMO FERRAMENTA NA PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 A análise de implicação como ferramenta para uma cartografia de práticas educacionais .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2 A produção de um olhar sem naturalidades: entre a pesquisadora e a profissional .</b>	<b>36</b>
<b>3 O PERCURSO CARTOGRÁFICO DA PESQUISA: MÉTODO, FERRAMENTAS E PISTAS PARA PENSAR OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 As escolhas do caminho investigativo .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 A Análise Institucional e a cartografia como método de pesquisa-intervenção no território escolar .....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 O cenário da pesquisa e a constituição do lugar destinado à Psicologia na escola lócus .....</b>	<b>50</b>
<b>3.4 Os sujeitos participantes .....</b>	<b>55</b>
<b>3.5 Registrando o cotidiano e construindo dados .....</b>	<b>57</b>
<b>3.5.1 Diários de campo: a escrita implicada.....</b>	<b>57</b>
<b>3.5.2 Observações participantes .....</b>	<b>59</b>
<b>3.5.3 Gravações de áudio e vídeo.....</b>	<b>60</b>
<b>3.5.4 Roda de conversa como um dispositivo de intervenção na escola .....</b>	<b>63</b>
<b>3.6 A pista da análise .....</b>	<b>69</b>
<b>4 DO APRENDER AO FAZER PEDAGÓGICO: A MEDICALIZAÇÃO NO/DO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 A invenção da escola e o governo da infância: das estratégias de normalização disciplinar e controle biopolítico .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1.1 A medicalização como estratégia biopolítica .....</b>	<b>83</b>
<b>4.2 A produção do fracasso escolar: um campo com múltiplas entradas e saídas .....</b>	<b>94</b>

4.2.1 “Nenhum se concentra, nenhum tem limite”: o fracasso do “escolar” .....	98
4.2.2 “É tudo culpa da família!”: a relação família-escola e a tutela da família .....	101
4.2.3 “Se a turma toda vai mal, parte da culpa é do professor” .....	106
4.3 O lugar do especialista e a incidência do discurso médico-psicológico no campo educacional.....	110
4.3.1 O caso “Nova Escola”.....	114
4.4 A escola contemporânea e a gestão da vida.....	117
4.4.1 “O professor vai ter que tomar Lexotan para poder aguentar”: o desgaste e o silenciamento no trabalho docente.....	119
5 (RE)EXISTIRMOS: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA? .....	124
5.1 A criação do projeto “Escola e Família: uma parceria para a educação” .....	126
5.2 Repensando as formações pedagógicas.....	128
6 “ASSIM COMO A BORBOLETA E A PIPOCA”: NOVOS POSSÍVEIS .....	131
REFERÊNCIAS .....	136
ANEXOS .....	144
ANEXO 1– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	144
ANEXO 2 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....	146
ANEXO 3 – TEXTO “PIPOCA” (RUBEM ALVES) .....	149
APÊNDICES .....	151
APÊNDICE 1 - PLANO DE AÇÃO – 1º ENCONTRO .....	151
APÊNDICE 2 - PLANO DE AÇÃO – 2º ENCONTRO .....	153
APÊNDICE 3 - PLANO DE AÇÃO – 3º ENCONTRO (RESTITUIÇÃO).....	153

# 1 INTRODUÇÃO

Figura 1- Charge do cartunista Frato (1974)



Fonte: Google Imagens

“E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (LARROSA, 2002, p. 21).

Início a escrita deste trabalho trazendo um pouco do contexto do qual parti, dos momentos e sentimentos que me mobilizaram a pensar sobre a temática aqui proposta. Como exposto acima, o autor Jorge Larrosa (2002) nos diz que pensar não é somente “raciocinar”, “calcular” ou “argumentar”, mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Desse modo, quando escrevo e penso acerca da medicalização da vida escolar, trago também um pouco de mim, de minhas implicações e dos caminhos que percorri nessa trajetória de formação profissional. Falar sobre si, implicada na pesquisa, não se apresenta como uma tarefa fácil, mas nos auxilia a pensar sobre nossas implicações na produção do próprio objeto de estudo.

A tessitura desse texto-dissertação traz, assim, escolhas peculiares. Veiga-Neto (1996) nos faz compreender que todo processo de escrita é uma construção de quem escreve, em que se articulam, principalmente, as peculiaridades produzidas pelos estudos teóricos com as experiências de vida do pesquisador. Para ele,

cada um de nós sai de um ponto diferente. Isso é assim porque todos carregam, cada um e cada uma, sua história pessoal. Cada indivíduo, na sua singularidade, é o produto transitório de sua própria história. Cada um de nós constrói a realidade de uma maneira um pouco diferente da realidade construída pelos demais e, desse modo, vê as coisas do mundo de modo sempre peculiar (p. 163).

Cumprido assinalar também, de início, o caráter de ensaio que nossa pesquisa recebe. Foucault (1985, p. 13), ao oferecer seus escritos como ensaios, nos diz que esses se constituem em “um exercício de si, no pensamento”. Para ele, é a “experiência modificadora de si no jogo da verdade e não apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação”. Desse modo, em nossa dissertação buscamos fazer esse exercício de si,

apresentando os movimentos que realizamos no sentido de pôr em análise certas práticas realizadas no espaço escolar - estando entre essas as nossas próprias práticas - em mais um exercício de pensar e repensar os processos de medicalização nesse contexto.

Nas páginas que seguem, procuraremos trazer a temática da medicalização sem indicar respostas para as várias questões e impasses que se colocam nesse campo, mas sobretudo, buscando problematizar esse fenômeno. Preocupamo-nos, então, com as implicações que nossa escrita e nosso texto produzirão naqueles que os leem. Jorge Larrosa (2003), ao falar da lição que o professor passa a seu aluno ou do texto que lhe sugere para leitura, compreende-os como um presente, uma carta, que poderá ser bem aceita e merecer respostas, ou não. Acerca disso, discorre que:

No ler a lição, não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem. Ou melhor, a pergunta que o texto abriga no seu interior, ao tentar respondê-la: a pergunta pela qual os textos se fazem responsáveis. Por isso, a única resposta que se pode buscar na leitura é a responsabilidade pela pergunta. A leitura não resolve a questão, mas a reabre, a re-põe e a reativa, na medida em que nos pede por correspondência. Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa, o que o texto leva a pensar. Depois da leitura, o importante não é que nós saibamos o texto, o que nós pensamos do texto, mas o que nós sejamos capazes de pensar. O que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. Por isso, a leitura da lição é escuta, além daquilo que o texto diz, o que o texto abriga e o que ele dá o que dizer (LARROSA, 2003, p. 142).

Apresentamos, assim, um texto para pensarmos acerca da medicalização da vida escolar e da produção do fracasso e do “aluno-problema”. Esperamos, assim como Larrosa (2003), que o texto-dissertação se apresente como uma carta e que esta sirva como janela para novos pensamentos, novas problematizações, outros olhares e significações, que poderão vir como respostas. Assim, não traremos essas respostas, mas esperamos recebê-las, produzir deslocamentos e chamar a atenção para um processo que, cada vez mais, ganha espaço em diversos âmbitos da vida humana, dentre eles o contexto educacional. Para isso, em cada início de capítulo, trazemos essa ideia da carta, convocando os “queridos leitores” a aventurar-se nessa leitura.

O interesse por essa pesquisa se iniciou ainda na graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), quando adentrei nos estudos acerca da infância e práticas de saúde destinadas a esse segmento, em que busquei averiguar, no trabalho de conclusão de curso, quais as implicações dessas práticas, por vezes medicalizantes, na produção de subjetividade infantil. A partir desse estudo, tive alguns indícios de como essas práticas, que reduzem as problemáticas infantis à esfera do patológico, estão presentes nos espaços destinados ao segmento infantil e me instiguei a continuar estudando a temática com

vista a operar transformações nessa realidade. Atualmente, trabalho no contexto educacional como psicóloga escolar da instituição na qual a presente pesquisa se efetivou. Estando nessa função, comecei a me deparar com queixas e demandas, advindas tanto dos educadores quanto dos familiares, sobre os “alunos-problema”: aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem e não avançam nos conteúdos propostos ou aqueles que, de algum modo, apresentam uma inadaptabilidade às rotinas de um cotidiano escolar. Essas queixas, em sua grande maioria, referem-se às crianças que fazem parte dos anos iniciais de escolarização, uma vez que nesse período ocorre uma grande incidência de fracasso escolar, devido ao fato de alguns alunos não se adaptarem à rotina escolar imposta ou possuírem dificuldades no processo de alfabetização e letramento. Em nossas observações participantes foi possível acompanharmos discursos como esses:

- “Leve esse aluno para conversar com você e observe. Você vai ver que ele tem alguma coisa que não é normal... Não aprende nada!”;
- “Você já conversou com a aluna X? Acho que ela tem alguma coisa, pois tirou 1,0 na minha prova”;
- “Você que já estudou, é formada na área... Não acha que essa criança tem algo a mais? Além dessa dificuldade. É algo nela, tipo um transtorno...?”;
- “Esse menino, mulher... Eu passo um tempão ensinando a letra D para ele e no outro dia, o menino não lembra mais de nada. Não sei o que é isso, não! Me diz!!” ;
- “Olha! Essa criança fica direto com a boca aberta. Sou desconfiada com criança que não consegue fechar a boca, porque pra mim isso já mostra que não é normal”;
- “Esse menino não para quieto. É toda hora se mexendo e batendo nos outros. Tá ali o livro dele com a atividade para ser feita. Tu acha que ele ao menos pegou?”.<sup>1</sup>

São essas falas e muitas outras que circulavam nos corredores da escola e chegavam até a mim, enquanto psicóloga, fazendo vir à tona a ideia de um fracasso escolar que, muitas vezes, era descrito como algo centrado no aluno ou resultante de fragilidades nos vínculos familiares da criança. Percebemos também, que, além disso, a minha presença no espaço escolar como alguém de um “suposto saber psi” acabava despertando o interesse dos profissionais em tentarem desvendar ou compreender o que está por detrás de algumas condutas e comportamentos dos alunos, competindo a mim a confirmação de determinados desvios. Desse modo, é rotineiro esses profissionais me indagarem ou, como ocorre muitas vezes, exigirem respostas e hipóteses diagnósticas sobre o “quadro sintomático” de alguns educandos.

A partir dessas cenas, que venho presenciando no contexto de minha atuação, passei a ampliar os meus estudos acerca da medicalização da vida, saindo do âmbito da atenção à saúde infantil e adentrando também no âmbito educacional, uma vez que em ambos

---

<sup>1</sup> Trechos retirados dos diários de campo com falas dos educadores.

podemos constatar a ocorrência de práticas deste cunho. Desse modo, os questionamentos e a vontade de pesquisar se mantiveram latentes desde a graduação; transformaram-se os contextos, os modos de ver e as discussões, porém os questionamentos continuavam a circunscrever esse objeto de pesquisa: Que forças e estratégias se colocam na produção do fracasso escolar e do chamado “aluno-problema”? Que práticas discursivas e não discursivas realizadas no território institucional escolar entram em jogo nessa produção? Como a presença da Psicologia no campo educacional contribui para a ratificação de práticas medicalizantes ou como ajuda a produzir resistência?

Nesse sentido, analisaremos a emergência da medicalização e a forma através da qual esse processo se faz visível nas práticas realizadas na escola *locus* da pesquisa. Problematizar o processo de medicalização não é algo recente. Desde o surgimento do termo, em 1960, já se discutiam as estratégias de controle da vida humana, que se mostravam cada vez mais intensas pelo domínio da medicina (GAUDENZI; ORTEGA, 2012). Além disso, muitos estudos e pesquisas vêm há algum tempo ocupando-se em discutir essa temática: (ABREU (2011); COLLARES; MOYSÈS (1992, 1994, 1996, 2012); CHRISTOFARI, FREITAS, BAPTISTA (2015); CRUZ, FERRAZA, JÚNIOR (2014); GUARIDO (2007, 2008; 2010); HECKERT; ROCHA (2012); KAMERS (2013); LEMOS (2014); LUENGO (2010); MACHADO (1996, 2004, 2008, 2014); MOYSÈS (2001); SANCHES (2011); ZUCOLOTO (2007), visando transformações nos vários cenários em que esse fenômeno vem se inserindo.

Do mesmo modo, não é de hoje que essa questão está presente na instituição escolar. Porém, atualmente, vem se manifestando devido aos diversos transtornos relacionados à infância e ganhando novas roupagens, ao passo que acompanha as mudanças e características da sociedade contemporânea. Exemplo disso, são os avanços das tecnologias e o aumento expressivo dos critérios diagnósticos presentes nos manuais estatísticos de transtornos mentais, que vêm dando novos contornos a esse fenômeno e articulando-se com as práticas pedagógicas.

No ano de 2013, houve o lançamento da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM V (APA, 2014), quando ocorreu um expressivo aumento do número de categorias diagnósticas. Com isso, muitas especificidades e fenômenos da vida humana puderam ser enquadrados nessas categorias e tornaram-se patologias descritas pelo manual. As categorias diagnósticas destinadas às questões infantis também se ampliaram, havendo uma maior patologização desses comportamentos. Como exemplo, temos a birra

infantil que foi descrita pelo novo manual como transtorno disruptivo de desregulação do humor. Por outro lado, as categorias relacionadas ao autismo diminuíram e foram deslocadas para uma única categoria que entende o transtorno como um espectro. Porém, o objetivo maior dessa mudança foi facilitar a identificação do transtorno e o estabelecimento preciso do diagnóstico, sem que muitas dúvidas fossem geradas.

Outra questão que, da mesma forma, ajuda a pensar sobre a existência de práticas medicalizantes e patologizantes no contexto escolar vem a ser a midiaticização e a popularização crescente do discurso científico sobre a infância. Isso faz com que alguns saberes científicos adentrem na escola e nos espaços familiares através de uma linguagem mais acessível, buscando delimitar um certo modo de ser criança, em que aqueles que fogem à essa normalidade são caracterizados e explicados sob o viés de alguma patologia.

A partir de nossa cartografia, presenciamos no cotidiano escolar a importância que os educadores dão aos artigos de determinadas revistas voltadas para o contexto educacional. Como exemplo, citamos a Revista Nova Escola<sup>2</sup>, que, dentre as sessões que contempla, existe uma que se intitula “Comportamento”. Nessa sessão, sempre são produzidos artigos que tratam de questões desafiadoras e presentes atualmente nos espaços escolares, como: fracasso escolar, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos do Espectro Autista (TEA), dentre outros.

Constantemente, os educadores da escola lócus da pesquisa estão em contato com essas matérias, achando as mesmas interessantes, valiosas e esclarecedoras. Acreditam, muitas vezes, que ali encontraram a explicação para determinado aluno ou que a partir daquela matéria conseguirão trabalhar melhor as dificuldades que se apresentam em sala de aula. Outras vezes, solicitam que, no encontro pedagógico, haja uma explanação sobre algumas das temáticas trazidas na revista, tomando-a como referência. Refletimos, então, sobre a influência desses “supostos saberes” e de como os mesmos orientam e colaboram com as práticas que são desenvolvidas naquele espaço. Como nos diz Guarido (2010, p. 36), cada vez mais, os professores estão sendo chamados a serem “extensão do olhar dos especialistas na prática cotidiana”.

Acerca disso, Silva (2010, p.176) também discorre que:

a exacerbação do papel do especialista aparece de forma contundente no trabalho do professor. Este parece ser convidado cada vez mais a ocupar uma posição de especialista, seja na detecção de desvios, deficiências, síndromes e doenças ou mesmo na busca de orientações especializadas (em forma de cursos, assessorias e

---

<sup>2</sup> Revista mensal brasileira destinada aos professores da Educação Básica.

supervisões) que auxiliem seu trabalho em sala de aula. A supervisão do especialista, nesse contexto, possibilitaria uma “tradução” para o professor do cotidiano escolar, incluindo aqui o aumento (e excesso) de informações sobre os alunos e suas famílias.

De acordo com Guareschi e Hillesheim (2007), entender a infância como uma produção discursiva é enxergar a constituição da mesma em meio a discursos que instituem determinadas posições e modos de ser tanto das crianças quanto do seu entorno, como família, pais e escola. Os discursos sobre a criança fazem-na se reconhecer ou não como portadora de uma infância e delinea diferentes modos de se inserir nessa rede discursiva.

A partir do que se observa nos cotidianos de atuação, assim como na literatura COLLARES; MOYSÈS (1992, 1994, 2012), atualmente, a instituição escolar aparece como uma das principais propulsoras dos processos de medicalização e patologização vistos na atualidade, uma vez que nas unidades de saúde chegam, com bastante frequência, crianças encaminhadas pela escola devido ao mau rendimento acadêmico.

De acordo com Collares e Moysés (1992), nesses encaminhamentos, na maioria das vezes, já consta o diagnóstico, como o de distúrbios neurológicos; sendo comum, ainda, que contenham a solicitação de exames específicos. Quando se constata a normalidade da criança e, com isso, vem a resposta de que o não-aprender não se centra nela, frequentemente, a escola reage mal ao diagnóstico e encaminha a criança para outro serviço, até que se confirme a opinião previamente estabelecida pela instituição.

No ambiente escolar, a medicalização é um processo de produção discursiva que justifica as dificuldades de aprendizagem e os comportamentos como sintomas de patologias que devem ser alvos de intervenção. A identificação de problemas de aprendizagem relacionando-os com possíveis distúrbios contribuem para a produção de um olhar que se volta para os modos de ser e aprender na escola, pautado em uma perspectiva médica e biologizante (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

Com isso, ao invés de dar foco às potencialidades dos educandos, inicia-se uma empreitada na busca por analisar minuciosamente os comportamentos e estilos de aprendizagem a fim de identificar possíveis patologias. As ciências médicas, assim, são convocadas, cada vez mais, a adentrarem na escola para falar sobre as características de cada aprendiz e sobre o que está ou não dentro da norma. Esses discursos ocupam um lugar de definição das capacidades cognitivas, muitas vezes direcionando o discurso pedagógico a uma visão mecanicista da vida.

Quando falamos acerca da medicalização, referimo-nos a um dispositivo que transforma questões de múltiplas ordens - políticas, sociais e culturais – em questões de

ordem médica, alvo de um olhar clínico, que analisa, diagnostica e prescreve formas de tratar determinados “problemas”. A medicalização é um dispositivo de gestão, de condução e controle dos corpos, tendo como base os saberes produzidos pela medicina (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

Deleuze (1988), apoiando-se na perspectiva foucaultiana, nos fala que dispositivos são máquinas que fazem ver e falar. Para Barros (2007, p. 189), o que caracteriza um dispositivo é “sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado de criar, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos que procuram explicar dando a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, promove agenciamentos”.

Desse modo, podemos pensar a medicalização como um dispositivo que funciona em forma de rede disposta em um conjunto rizomático, englobando “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas...”, de forma que “o dito e o não dito são os elementos do dispositivo”. O dispositivo “é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”. (FOUCAULT, 2001, p. 244).

São disposições, produzindo subjetividades, movimentando linhas de saber constituídas de discursos científicos. No dispositivo da medicalização, uma das máquinas concretas é a escola: ela cria lugares de sujeito, regimes de luz e enunciados que colocam em funcionamento e atualizam o processo da medicalização dos modos de ser e de aprender. Essa maquinaria dispõe visibilidades e enunciados, colocando o indivíduo no papel de anormal; é isso que faz o dispositivo da medicalização: cria lugares para cada um ocupar. Diante desse processo, os modos de ser e as condutas são diagnosticados, classificados e inseridos em um amplo universo nosográfico. (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p 1083).

Segundo Zucoloto (2007), patologizar o fracasso escolar é entender o baixo desempenho escolar do aluno - seja de ordem comportamental ou de aprendizagem - como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, de cunho biológico e que deve ser diagnosticada. Assim, a medicalização ou patologização da educação consiste em um reducionismo biológico, que não leva em consideração os determinantes sociais, políticos e pedagógicos que estão por detrás do fracasso escolar. Em decorrência disso, a instituição escolar, em alguns momentos, isenta-se de responsabilidades e a culpa pelo fracasso recai, na maioria das vezes, sobre o aluno ou sobre a família.

Como vem sendo discutido, observa-se que há a necessidade de problematização do cotidiano escolar como lócus de produção desse fracasso, ou seja, compreender o fracasso

escolar a partir de sua multideterminação e não apenas centrado em uma instância “individual” - seja no “aluno”, “professor” ou “família”.

Nos dias atuais, é vista uma grande precarização do trabalho docente, em que falta tempo, espaços e investimentos para a formação continuada de professores. Esses profissionais acabam, na maioria das vezes, sendo inseridos em uma lógica produtivista, em que é preciso mostrar resultados, sem atentar para a qualificação desse trabalho. Desse modo, compreendemos que as relações e os espaços laborais que esses profissionais estão inseridos podem contribuir fortemente e têm estreita ligação com as práticas educacionais as quais exercem, que algumas vezes podem mostrar-se reducionistas e levarem a processos de medicalização e patologização, como vem sendo exposto.

Observa-se também que, atualmente, a qualidade da educação brasileira, seja em escolas públicas ou privadas, apresenta-se abaixo das estimativas esperadas, sem atingir os índices mínimos desejados. A mercantilização da educação e a concepção neoliberal da mesma mostram-se cada vez mais presentes no contexto atual, sendo exigido um alto desempenho e autonomia do aluno no âmbito da aprendizagem, sem que se dê condições favoráveis para tal feito.

As instituições escolares vêm sendo submetidas a constantes avaliações externas, como exemplo a Provinha Brasil (BRASIL, 2012), que busca investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento, desenvolvidas pelas crianças. Essas avaliações, tanto externas como também as internas, acabam por exigir um favorável desempenho dos alunos, para que haja a elevação no conceito da educação oferecida pela escola. Entretanto, muitas vezes, quando esse desempenho não é favorável, a culpa recai naqueles alunos que fracassam e, conseqüentemente, prejudicam a avaliação da instituição. Esses alunos, muitas vezes, são taxados e se angustiam com o fracasso, o qual, frequentemente, é visto através da instância individual ou familiar.

O Conselho Federal de Psicologia, através do caderno de subsídios para a campanha “Não à medicalização da vida” afirma que:

É o momento de uma revisão do sistema educacional para compreendermos tantos casos de crianças que permanecem anos na escola e continuam analfabetas. Jamais devemos atribuir a elas as causas do não aprender, pois, neste caso, estaremos penalizando-as duplamente, por não termos cumprido nosso papel social - deixando de oferecer uma escola de qualidade para toda uma geração - e por acreditarmos que ao encontrar em seu corpo, ou em seu cérebro, os sinais do não cumprimento desse papel social, denominamos tal constatação de distúrbio e utilizamos terapias e tratamentos, inclusive medicamentosos, para aliviar o peso do não aprender. Trabalhar a serviço da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta deve propiciar a todos impõe uma prática profissional que desloca sua atenção das

patologias, compreendidas como problemas dos indivíduos, para atuar na interface Educação – Instituição Escolar, com os temas que vão desde a vida escolar, as práticas educacionais, as relações institucionais na escola, os processos de estigmatização escolares, as diferenças de classe social na escola, as questões de gênero, e tantos outros aspectos colocados pelos atores deste cenário. (CFP, 2012, p. 10).

Desse modo, no presente trabalho, mostramo-nos instigados a compreender esses fenômenos que presenciamos no cotidiano escolar, buscando problematizar essa lógica que vem sendo fortemente instaurada nos contextos educacionais contemporâneos. O que impulsionou esse estudo foi uma busca pela (des)medicalização da educação, uma vez que entendemos a pesquisa como uma ação que promove transformações. Assumimos, deste modo, uma postura ético-política, compreendendo a pesquisa como um ato, que além de transformar a realidade pesquisada, transforma também o pesquisador. Segundo (MORAES, 2014, p.132), esse tipo de pesquisa “mais do que representar o mundo, é uma ação de produzi-lo, ou seja, pesquisar é performar certos mundos, é delinear fronteiras, fazer movê-las, alargá-las e problematizá-las”.

A escolha por uma pesquisa-intervenção aconteceu mediante o entendimento de que o momento da pesquisa é o mesmo da intervenção (BARROS; PASSOS, 2000), em que a pesquisadora é também profissional e, por isso, abre mão da neutralidade científica e assume a importância da sua análise de implicação na produção desta pesquisa. Desse modo, deixa de existir a separação sujeito-objeto, teoria-prática e o pesquisador abandona a posição de distanciamento, comum ao especialista.

Procuramos fazer da “análise de implicação”, conceito utilizado pela Análise Institucional e cartografia, um aspecto central em nosso estudo, trazendo ao longo do texto-dissertação as condições da pesquisa, nossa relação com seu objeto e o campo de forças em jogo no espaço escolar. Desse modo, como falado, buscamos romper com a suposta neutralidade do pesquisador e com separação entre sujeito e objeto, refletindo sobre o lugar de pesquisadora/profissional e suas implicações na produção do objeto investigado.

A pesquisa-intervenção aqui proposta se deu sob a influência dos referenciais da Análise Institucional, que tem sua proposta não como um procedimento, mas como uma postura frente ao trabalho (ROCHA, 2006). Já a cartografia, mostra-se como um *ethos* de pesquisa, que busca dar conta e acompanhar a complexidade dos processos, investigar o coletivo de forças e distanciar-se de dogmas reducionistas. Apoiando-se nesses dois paradigmas, assumimos um modo diferente de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com o seu campo (ROMAGNOLI, 2009).

Cartografar práticas no território escolar significa acompanhar os processos que se dão nesse espaço, observando os jogos de saber/poder, os discursos de verdade, as linhas de força e resistências, que, de algum modo, atravessam esse cotidiano e se relacionam com a produção do fracasso escolar e com a medicalização da infância.

Autores como Barros e Passos (2000); Rocha e Aguiar (2003); Paulon (2005); Moraes (2012) e demais identificados com o movimento institucionalista, vêm nos auxiliando nessas aventuras de experimentar novos modos de fazer pesquisa - compreendendo o “novos” a partir da singularidade que se constitui cada uma das pesquisas desenvolvidas e cada experiência pela qual passamos em meio ao “PesquisarCOM”. (MORAES, 2014).

Para a autora, o pesquisarCOM outros significa:

Estar com outros, interessar-se pelo que interesse ao outro, abrir mão das classificações, dos saberes antecipados tanto sobre o que é e deve ser o lugar do pesquisador quanto por relação ao que é e deve ser o lugar do pesquisado. Aí também o que está em cena é a definição das fronteiras. Porque é justamente nos momentos em que os nossos quadros de referência claudicam que podemos nos reinventar, nós, pesquisadores, e eles, os pesquisados. É nas hesitações que nos transformamos. Há um guaguejar que é parte inextricável da relação de pesquisa. Lançar-se numa relação de pesquisarCOM outros causa vertigem. COM-por com outros é um desafio. (p.134).

Portanto, a presente pesquisa teve como seus “outros” toda a comunidade escolar, envolvendo os professores, os alunos, os funcionários da instituição e as famílias. Apesar de compreendermos a importância desses “outros” no processo de pesquisa, a intervenção que foi realizada se deu prioritariamente com os professores, porém a partir de seu desdobramento possibilitou deslocamentos com outros agentes escolares<sup>3</sup>. Juntamente com esses participantes, o estudo buscou, a partir de uma perspectiva crítica e à luz dos estudos foucaultianos, trazer a problemática da medicalização da infância e do fracasso escolar sob uma ótica histórica e social, distanciando-se do viés organicista e biologizante.

Desse modo, tivemos como principal objetivo cartografar práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do “aluno-problema” em uma escola privada da cidade de Parnaíba-Piauí, na qual atuamos na área da psicologia escolar. Como desdobramento dessa intenção, buscamos analisar o cotidiano e o espaço escolar como *lócus* de produção do fracasso; discutir como as práticas medicalizantes e o discurso do especialista atravessam o cotidiano da escola *lócus* e, por fim, problematizar juntamente com os professores algumas das práticas exercidas nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (até o 3º

---

<sup>3</sup>O presente trabalho teve seu projeto enviado ao comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Ceará, atendendo a todos os critérios éticos necessários a investigação com seres humanos. Parecer: 1.457.066.

ano).

Dividimos a dissertação em quatro capítulos, além dos destinados a introdução e considerações finais. Esses capítulos foram:

- a) **(Re)inventar a mim mesma: a análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção.** Nesse capítulo, buscamos tratar sobre o lugar de destaque nessa pesquisa, que se constituiu na posição enquanto profissional e pesquisadora. Para tecer as discussões, apoiamos-nos na Análise Institucional e na cartografia como subsídios para assegurar as escolhas e posições tomadas ao longo do estudo. Detemo-nos, acima de tudo, em falar da análise de implicação, que serviu como conceito-procedimento, articulando-a com o contexto e as experiências vividas na escola *lócus*;
- b) **O percurso cartográfico da pesquisa: método, ferramentas e pistas para pensar os processos de medicalização no espaço escolar.** No segundo capítulo trazemos questões, concepções, passos, pistas e procedimentos que disseram respeito à etapa empírica da pesquisa. Nele abordamos com mais detalhes a perspectiva da pesquisa-intervenção e da cartografia como escolhas metodológicas e detalhamos as estratégias e procedimentos que foram utilizados para a produção e análise dos dados;
- c) **Do aprender ao fazer pedagógico: a medicalização no/do espaço escolar.** O terceiro capítulo, ao discutir a medicalização no e do espaço escolar, destinou-se a articular as ferramentas teóricas com as experiências vivenciadas em campo referentes à temática estudada. Nele destacamos alguns discursos que foram tomados como analisadores dos processos produção do fracasso escolar e do “aluno-problema” no contexto investigado;
- d) **(Re)existirmos: a que será que se destina?** E por fim, destinamos o último capítulo para falar sobre as resistências, linhas de fuga e invenções que foram percebidas ao longo da pesquisa. Trazemos nele alguns deslocamentos que foram gerados com a pesquisa e nos mostraram novos modos possíveis de atuação dentro do espaço escolar.

Alguns aspectos se destacam na importância desse estudo para as ciências humanas e sociais. Um deles se refere ao modo como a pesquisa foi realizada, conferindo destaque às implicações do pesquisador com o seu próprio objeto de estudo. Outro se constitui em dar visibilidade às discussões que tratam da medicalização da vida, em especial a

que ocorre nos espaços educacionais, buscando formas de transformar essa realidade, que se apresenta de modo cada vez mais incisivo no cenário contemporâneo. Portanto, esperamos que nossa cartografia possa contribuir com a produção de novos agenciamentos e novas práticas no espaço escolar. Assim, convidamos os leitores a dar prosseguimento à leitura dessa escrita, confiantes de que, a partir desse encontro, novas problematizações possam ser pensadas.

(RE)INVENTAR A MIM MESMA: A ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO COMO FERRAMENTA NA PESQUISA

Figura 2 - Charge do cartunista Frato



Fonte: Google Imagens

## 2 (RE)INVENTAR A MIM MESMA: A ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO COMO FERRAMENTA NA PESQUISA

“Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação”.

(FERRAÇO, 2003, p. 160).

Caros leitores,

como tratado no trecho acima, o que nos moveu ao longo dessa pesquisa foi a busca por conseguir, de fato, efetivar a ideia do “pesquisarCOM” (MORAES, 2014). Não objetivávamos apenas relatar um determinado contexto, falar sobre os acontecimentos ou até mesmo fazer denúncias daquilo que foi por nós presenciado. Pelo contrário, começamos o percurso desta pesquisa com o desafio de nos implicarmos, de estarmos em meio aos processos observados, de constituirmo-nos no próprio objeto de investigação e analisarmos os lugares que ocupamos. Não foi uma tarefa fácil, mas para isso necessitamos, acima de tudo, nos reinventar. Foi necessário deixar de lado algumas certezas, velhas hipóteses, o olhar naturalizado, o traço acostumado. Lembramos aqui do poema de Manoel de Barros que diz:

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano): A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pressa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam. É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades (BARROS, 2010, p.325).

O autor, a partir desse trecho, nos ensina o quão é necessário buscarmos novos traçados e caminhos, fugindo daquilo que é de costume e reto. Necessitamos transver e desformar o mundo, compô-lo de outra maneira, caminhando na contramão daquilo que é

imposto, naturalizado e tido como invariante. São as variações, a porosidade das fronteiras e os caminhos pelos limiares que tornam interessante essa empreitada do pesquisarCOM (MORAES, 2014).

A partir desse modo de fazer pesquisa, nos lançamos no desafio de desfazer certas fronteiras, movendo-as e problematizando-as. Ao narrar as cenas vividas no decorrer da pesquisa, tanto na escrita diarística, na produção dessa dissertação, como nos encontros grupais, já iniciamos esse movimento de transformações no contexto estudado, nos atores envolvidos e em nós mesmos.

Portanto, nesse primeiro capítulo, buscamos tratar sobre o lugar de destaque no estudo, que se constitui na posição enquanto profissional e pesquisadora. Para isso, como falado na introdução, nos apoiaremos na Análise Institucional e na cartografia como subsídios para assegurar as escolhas e posições tomadas ao longo da pesquisa. A análise de implicação serviu como conceito-procedimento para o desenvolvimento desse estudo e, por essa razão, dedicamos esse capítulo para tratar sobre ela, articulando-a com o contexto e as experiências vividas na escola *lócus*.

Esse conceito que tem centralidade em nossa pesquisa consiste em trazer para análise as condições da pesquisa, a relação do pesquisador com o seu objeto de estudo, o lugar que ocupa e o campo de forças atuantes no contexto investigado. Procuramos fazer da análise de implicação um posicionamento que atravessará o início, meio e fim da escrita deste texto, uma vez que analisar suas implicações com a pesquisa nos convoca a estar a todo momento refletindo sobre os lugares que ocupamos ao longo do processo de pesquisar-intervir.

## **2.1 A análise de implicação como ferramenta para uma cartografia de práticas educacionais**

As pesquisas participativas surgem como um movimento que irá se opor às pesquisas científicas tradicionais, buscando trazer questões relativas à problematização das relações entre investigador e investigado, entre sujeito e objeto e teoria e prática. A pesquisa-intervenção, como uma modalidade de pesquisa participativa, tem como referencial teórico-metodológico a Análise Institucional, movimento surgido na França nos anos 60 e desenvolvido por teóricos como René Lourau, Georges Lapassade, Rémi Hess e Antoine Savoye; que traz a perspectiva de interrogar os múltiplos sentidos cristalizados nas instituições (ROCHA, 2006).

Dentre as ferramentas desenvolvidas pela Análise Institucional está a análise de implicação que foi considerada por Lourau (1993) o escândalo da Análise Institucional, uma vez que a mesma põe em questionamento o lugar dos chamados especialistas. O conceito de “implicação”, proposto por esse autor, tem produzido deslocamentos nas pesquisas em ciências humanas, dado que esse conceito questiona a suposta neutralidade do pesquisador. Para Lourau (1993), a implicação do pesquisador e seus efeitos sempre estiveram presentes em pesquisas, no entanto, por muito tempo foram negligenciados ou omitidos.

Outra influência destinada ao conceito de implicação foi a fenomenologia de Merleau-Ponty, que também trazia como uma de suas apostas o entendimento de que o conhecimento acerca do objeto de pesquisa não se dava apenas através da observação externa, mas também a partir da própria implicação do pesquisador no momento daquela observação. Foi a partir dessa influência, que Lourau e Lapassade propuseram a pesquisa-intervenção, compreendendo que não há separação definida entre sujeito e objeto, entre pesquisador e campo de pesquisa. (COIMBRA; NASCIMENTO, s/d).

Rompe-se, assim, com uma lógica de neutralidade em pesquisa, afirmando-a como intervenção. Inquire-se a gênese e o funcionamento das instituições que constituem sujeitos e objeto de pesquisa; criando-se possibilidade de emergência de outros modos de pensamento/ação, a pesquisa se faz criação. A realidade não é capturada como forma dada, tida como natural, mas tomada como forma a ser posta em análise (BARROS; BARROS, 2014, p. 180).

A pesquisa-intervenção, segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 66), busca “investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico com vista a operar micropolíticas de transformação social”. Para as autoras, esse modo de pesquisa aparece como prática desnaturalizadora, na qual “as estratégias de intervenção têm como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas” (p. 71).

Acerca do caráter da pesquisa intervenção, Paulon (2005, p. 21) afirma que

Abre-se aí a possibilidade de pensar a intervenção como um caminhar mútuo por processos mutantes que, justo por não poder ser resumida ao encontro de unidades distintas (sujeitos da investigação X objetos a serem investigados), não pode ser pensada como uma mudança antecipável. Ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela.

Essas estratégias metodológicas, aqui pontuadas, opõem-se à ideia de um intelectual neutro-positivista e defendem um pesquisador implicado, que analisa suas

implicações, o lugar que ocupa e as relações que mantém na sociedade e nas instituições (COIMBRA, 1995). Para Lourau (1993), é necessário que se encontre um método que permita essa análise das implicações e faça com que o pesquisador se situe nas relações e redes de poder às quais se encontra submetido, saindo de uma posição, muitas vezes, cristalizada.

Os socioanalistas, ao cunharem o termo análise de implicação, nos mostram e colocam em evidência o jogo de interesse e poder que existe no campo de investigação (PAULON, 2005). Nesse sentido, mostra-se necessário que seja colocado em análise o lugar que o pesquisador ocupa e as suas práticas de saber/poder, enquanto produtoras de verdades. Assim, a análise de implicação permite que venha a campo a análise de sentimentos, percepções, ações, que por vezes eram considerados e vistos como aspectos negativos, que poderiam impedir uma pesquisa-intervenção de ser bem sucedida. (COIMBRA; NASCIMENTO, s/d).

A análise de implicação, a partir desse entendimento, requer atitude e se mostra como um *ethos* analítico, partindo da problematização e participação na pesquisa. Além disso, esse tipo de análise recai na ideia de transversalidade e rompe com a ilusão de totalidade fechada em pesquisa; privilegiando, com isso, processos criadores de si e do mundo (BARROS; BARROS, 2014).

Os pesquisadores implicados, desse modo, são aqueles que se distanciam dos ideais de neutralidade e objetividade, para lançar mão da implicação e subjetividade na pesquisa. Rejeitam, assim, a predominância de um viés positivista que permeia as pesquisas com ares de pureza (RODRIGUES, 2007). No entanto, faz-se necessário compreender que nem sempre se pode enxergar a objetividade em contraposição à subjetividade, uma vez que a cartografia se volta para processos em que sujeito e objeto se definem mutuamente, um em função do outro.

Desse modo, a experiência comporta tanto objetividade como subjetividade. Falar da pesquisa-intervenção e da cartografia, portanto, não significa tratar-se de um subjetivismo, em que o pesquisador se encontra em um terreno em sua totalidade subjetivo, sem utilizar-se de critérios. Para Barros e Barros (2014, p. 183), “o subjetivismo que concebe a experiência como propriedade de um sujeito essencialmente separado do mundo é apenas a outra face da objetividade dotada de substancialidade e independente da experiência”.

É importante também destacar que falar de implicação na pesquisa não significa o estar engajado ou a expressão de vontade do pesquisador (COIMBRA, 1995). A implicação na pesquisa traz consigo uma natureza ético-política, possibilitando uma análise de lugares. O

pesquisador “sente-se convocado e implicado a deslocar-se para trilhar um caminho do fazer pesquisa e do deixar-se fazer por ela” (ABREU, 2014, p. 39).

Arriscar-se numa experiência de crítica, de análise de formas instituídas nos compromete politicamente. Tal operação de análise implica a desestabilização das formas instituídas e acessa o plano de forças a partir do qual a realidade se constitui, devolvendo-a ao plano de sua produção, que é o plano coletivo, heterogêneo e heterogenético, que experimenta, incessantemente, diferenciação (BARROS; BARROS, p. 181).

Abreu (2014, p. 39), ainda nos fala que “o pesquisador-implicado parte da análise dos lugares que ocupa, dos territórios que atravessam a sua trajetória para compor um campo traçado por linhas pelas quais ele se movimenta”. Partindo disso, entendemos esse traçado feito no campo como um movimento de revezamento entre a teoria e a prática vivenciadas pelo pesquisador, uma vez que, como nos mostra Foucault (2001, p. 69), teoria e prática andam juntas, em que uma necessita e dá subsídio para a outra existir: “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra”.

Lourau (2004, p.148) define e nos mostra de forma clara o significado de estar implicado em uma pesquisa. Para o autor,

Estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, idéias, etc. Com o saber científico anulo o saber das mulheres, das crianças e dos loucos – o saber social, cada vez mais reprimido como culpado e inferior. O intelectual (...) com sua linguagem de sábio, com a manipulação ou o consumo ostensivo do discurso instituído e o jogo das interpretações múltiplas, dos “pontos de vista” e “níveis de análise”, esconde-se atrás da cortina das mediações que se interpõem entre a realidade política e ele.

O autor define, também, cinco categorias, que se dividem e correspondem a dois tipos de implicações: implicações primárias e implicações secundárias. Na primeira categoria, temos as implicações do pesquisador com o seu objeto de pesquisa, com o local ou organização em que a pesquisa se realiza e com as demandas sociais as quais encontra nesse local. Já na segunda categoria, encontram-se as implicações sociais, históricas e epistemológicas e a implicação com a escrita e produção do texto da pesquisa.

Em nossa pesquisa, optamos por pesquisar fenômenos que ocorriam em meu local de trabalho, por isso elegemos a pesquisa-intervenção e a cartografia como aportes metodológicos, que nos permitiram fazer a análise das próprias implicações. Desse modo, eu estava inserida na pesquisa, me confundindo muitas vezes com o próprio objeto.

Como relatado anteriormente, desde a minha inserção na escola, como psicóloga,

passei a ser convocada a assumir um lugar de alguém que pudesse proferir verdades sobre alguns casos e fenômenos que rotineiramente surgiam no espaço escolar. Observava que algumas pessoas partiam da seguinte lógica: já que existe uma psicóloga na escola, ela pode desvendar o que está por trás de determinados comportamentos dos alunos e do fracasso escolar dos mesmos e, também, encontrar estratégias para modificar esse quadro.

Um dos questionamentos que surgiam era: já existiriam processos de medicalização nesse espaço escolar ou a minha presença fez com que surgissem ou ganhassem mais potência? A partir disso, comecei a analisar a minha posição e lugar - enquanto especialista, para muitos - que inevitavelmente fazia com que a medicalização se tornasse figura de destaque naquele cenário. Como, então, analisar minhas práticas e discursos, rever posicionamentos, modificar certas posturas, para minimizar ou dar novo sentido aos processos que ali ocorriam?

A escolha por pesquisar sobre e com a medicalização e fracasso escolar não foram ao acaso, pois havia muito sentido nisso. Era impossível me dissociar do nosso objeto de estudo. Eu pesquisava, mas estava ao mesmo tempo ali, junto às professoras e equipe pedagógica, pensando nas relações (escola, aluno, família, trabalho), nos planos, nas estratégias, nas intervenções, na prática cotidiana daquilo que é inesperado.

Com isso, procuramos em nossa pesquisa distanciar-se da postura de um pesquisador neutro, que busca uma verdade sobre aquele objeto pesquisado. Em oposição a isso, compreendemos que sujeito e objeto faziam parte do mesmo processo e construíam-se mutuamente. Parafraseando Paulon (2005), citado anteriormente, a pesquisa constituiu-se como uma caminhada, um percurso, em que os envolvidos caminhavam mutuamente por processos mutantes.

Uma vez que em nossa pesquisa tomamos os estudos foucaultianos como base, entendemos que este autor nos convida a trilhar por caminhos novos e diversos, que seguem um fluxo diferente do habitual. Compreendemos, portanto, que devemos pensar os problemas de pesquisa dentro de um dado contexto histórico, sem reduzi-los a uma única instância ou a um sujeito constituinte. O método genealógico nos mostra o que está por trás de certas verdades, ou seja, os jogos de saber/poder que se articulam para fazer valer uma verdade. Esse método nos permite compreender a ideia de produção, os dispositivos de saber/poder e os jogos de verdade, possibilitando a desnaturalização do mundo, o pensamento crítico e a existência de práticas que levem em conta os processos inventivos e de singularização.

## 2.2 A produção de um olhar sem naturalidades: entre a pesquisadora e a profissional

Início minha trajetória de pesquisa no ano de 2013, quando ingressei nos estágios profissionais, já próximo de concluir o curso de graduação em Psicologia pela UFPI. Na época, eu era permeada pela ansiedade em iniciar os estágios, pelo medo da prática e pela curiosidade em descobrir coisas novas.

Tive a possibilidade de estagiar na clínica de reabilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE). Estive por lá durante um ano e foi nesse período que observei a existência de processos medicalizantes, e tive a vontade e interesse de estudar sobre essa temática. Nessa instituição, eu já vivenciava o híbrido saúde-educação, uma vez que a escola era ao lado da clínica de reabilitação. Era um único prédio, em que durante um período de tempo os alunos ficavam na escola e em outro eram atendidos na clínica.

Desenvolvi, então, minha pesquisa de conclusão de curso buscando compreender as implicações da medicalização na produção de subjetividade infantil. Estive em três lugares produzindo os dados: na clínica de reabilitação, em uma maternidade e hospital infantil e na clínica-escola de psicologia. Pude observar nessa pesquisa<sup>4</sup> a medicalização como um fenômeno forte, vigente e visto como natural.

Concluí a graduação em 2014 e, no mesmo ano, ingressei como psicóloga de uma escola privada. No contexto de minha atuação, comecei a me deparar, mais uma vez, com processos que reduzem as problemáticas infantis à esfera do biológico. Questionava-me mais uma vez: estou com um olhar viciado para esses fenômenos ou é algo que se tornou muito presente no contexto contemporâneo?

Acredito que os dois pontos colaboraram, de certo modo, para o interesse em continuar os estudos sobre essa temática. Em 2015, iniciei o mestrado em Psicologia, já com essa intenção. A escolha pelo local de pesquisa mostrou-se como uma etapa difícil, pois, ao mesmo tempo em que eu percebia a existência desses fenômenos no espaço escolar no qual atuava, ficava receosa com as implicações que seriam geradas pela pesquisa estando nesse lugar de pesquisadora/profissional.

Até então, eu era tomada pelo medo e receio de implicar-me na pesquisa, não sabia que essa implicação tanto era possível como tornaria meu estudo mais rico, além de possibilitar a intervenção na instituição em que atuo. Desse modo, nos momentos de

---

<sup>4</sup>REGO, Marise Brito do. **Medicalização da infância: análise de práticas institucionais e suas implicações nos processos de subjetivação**. Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Psicologia - Universidade Federal do Piauí, Parnaíba, 2014.

orientação, fomos vendo e discutindo que, ao contrário do que eu acreditava, seria mais viável eu realizar a pesquisa intervenção no meu próprio local de trabalho, em meio às afetações e implicações, promovendo transformações tanto naquela realidade estudada, quanto no meu olhar e nas minhas práticas naquele campo.

Rodrigues e Souza (1987, p. 31), ao falarem da pesquisa intervenção, apontam que essa “trata-se, agora, não de uma metodologia com justificativas epistemológicas, e sim um dispositivo de intervenção no qual se afirme o ato político que toda investigação constitui”.

Nesse processo de escolha e aceitação das implicações no campo a ser pesquisado, vinha à tona outro questionamento: como produzir um olhar sem naturalidades, tendo em vista todas as experiências já vivenciadas naquele local, as ações rotineiras, as relações estabelecidas, entre outros aspectos?

Queríamos, assim, fazer o exercício tão indicado pela cartografia em sua sexta pista, que trata da dissolução do ponto de vista do pesquisador. A pesquisa se constituía a partir de dois olhares: o olhar-pesquisador e o olhar-profissional. Era necessário recusar o objetivismo positivista, porém, atentando-se e sem cair no subjetivismo pautado somente nos interesses e crenças do pesquisador (PASSOS; EIRADO, 2009).

Assim, ao ingressar na escola como psicóloga, assumi o lugar de profissional. Do mesmo modo, ao eleger o local de atuação como lócus da pesquisa, assumi o lugar de pesquisadora. Nesse processo, esses dois lugares ora se colocavam em planos distintos, ora de misturavam. A demanda relativa ao acompanhamento dos “alunos-problemas” chegava para a profissional, mas ao mesmo tempo a pesquisadora buscava pôr em análise essas práticas e discursos sobre esses sujeitos na pesquisa.

Para Passos e Eirado (2009), a dissolução do ponto de vista do pesquisador compõe o plano de ação ou de pesquisa juntamente com a ideia de transversalidade e de implicação. Quando se dissolve a centralidade do sujeito, torna-se mais fácil acolher o outro e as variações da experiência. Aumenta-se, com isso, a transversalidade e a experiência “faz surgir sujeito e mundo em uma atuação inusitada” (p. 128). O cartógrafo, assim, deve se lançar à experiência, acompanhando os processos de emergência que advém e estando implicado nessas ações.

Deleuze e Guattari (1997) também nos falam que é preciso existir em campo os movimentos de decodificação-territorialização, assim como os de sobredecodificação-reterritorialização. A produção de um olhar sem naturalidades objetivava, acima de tudo,

servir como resistência aos processos que colocavam em funcionamento uma série de naturalidades a respeito das crianças. Era preciso olhar aquele cenário sob um novo viés, com uma nova perspectiva, pensando nos movimentos possíveis e rompendo com as cristalizações.

A análise de implicação tornou-se uma ferramenta valiosa para nossa pesquisa. Passamos a compreender, como citada no tópico anterior, que implicar-se com a pesquisa não queria dizer somente engajar-se, motivar-se com aquele estudo, mas principalmente assumir uma nova postura, que abandona o distanciamento do pesquisador como um especialista ou aquele detentor de um suposto saber, a que lhe cabe apontar processos no campo de investigação e produzir verdades sobre eles. Como afirma Ardoíno (1987, apud Paulon, 2005), a intervenção não aparece mais trazendo o sentido de uma intromissão violenta, mas sim entendida como um “vir entre”, um “interpor-se”.

Abordar acerca da medicalização do fracasso escolar estando como psicóloga da escola na qual a pesquisa se dava, já envolveu uma grande análise, uma vez que as queixas acerca dos “alunos-problema” constantemente chegavam a mim, sendo solicitado que eu preferisse algo a respeito; ou seja, muitas vezes era vista como a especialista do saber “psi” que poderia falar sobre aquele aluno, que poderia explicar a causa do seu fracasso. Isso se mostrou como um fator muito importante em nosso estudo, servindo como analisador.

Nesse momento, mostra-se importante definirmos esse conceito, que será retomado ao longo do nosso texto-dissertação. O analisador aparece como um conceito-ferramenta forjado por Félix Guattari, sendo visto como “aquilo que provoca análise, quebra, separação, explicitação dos elementos de dada realidade institucional” (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 18). Para esses autores, o analisador comporta pelo menos dois níveis, atravessando o campo de análise e o campo de intervenção. Ele pode ser tomado tanto como o evento que denuncia, quanto aquele portador da potência de mudança.

Como estávamos falando, compreendemos também o que Lourau (2004) nos afirma: que estar implicado é, sobretudo, admitir que somos objetivados por aquilo que queremos objetivar. Para o autor, a análise de implicação não trata apenas da relação que estabelecemos com o objeto de pesquisa, com a instituição, com as demandas, com as práticas e discursos lá existentes, mas sobretudo evidencia o jogo de interesses e poder encontrados no campo.

Acerca disso, Paulon (2005, p.23) nos diz que:

a aproximação com o campo inclui, sempre, a permanente análise do impacto que as cenas vividas/observadas têm sobre a história do pesquisador e sobre o sistema de poder que legitima o instituído, incluindo aí o próprio lugar de saber e estatuto de poder do “perito-pesquisador.

Outro aspecto que deve ser mencionado é o conceito de sobreimplicação nesse contexto. A sobreimplicação pode ser definida como uma impossibilidade de analisar a implicação, ou seja, quando o pesquisador ou os demais agentes envolvidos na pesquisa (ex.: professores) estão mergulhados nas relações institucionais que, por vezes, não conseguem enxergar suas implicações naquela trama ou não conseguem um distanciamento para pensarem e refletirem de forma mais crítica, visando novos possíveis.

Lourau (2004) trabalha o conceito de sobreimplicação como um desdobramento do termo implicação. Para ele, trata-se da “ideologia normativa do sobretrabalho, gestora da necessidade de implicar-se, caracterizando-se por um ativismo”. Constitui-se, assim, na negação da análise de implicação (SANTOS; BARONE, 2007, p. 79).

Posso estar sobreimplicada com nossa pesquisa e com o cotidiano laboral da escola, por exemplo, quando sou tomada pelas muitas demandas organizacionais, quando preciso cumprir obrigações e prazos e entro em uma lógica produtivista, bastante comum atualmente. Isso faz com que o profissional/pesquisador acabe por entrar em uma exaustão e tenha dificuldade para desenvolver o exercício de sua implicação, deixando passar muitos aspectos relevantes para sua pesquisa intervenção. Dessa forma, o contexto institucional em si deixa, de certo modo, de ser problematizado e as questões disparadoras ou o que seriam os analisadores, passam a inexistir ou são vistos como algo dado, natural.

Processo semelhante ocorre com os professores, uma vez que os mesmos estão inseridos também em uma lógica produtivista que os impede, em alguns momentos, de pensarem e problematizarem o seu cotidiano laboral. Durante muito tempo, a figura do educador esteve ligada à ideia de doação, em que se dava ênfase à relação professor-aluno. No entanto, a relação do professor com seu trabalho e os processos de subjetivação que o constituem como trabalhador e educador eram pouco valorizados ou até mesmo esquecidos. Compreendemos que se desejamos que existam mudanças no espaço escolar, é necessário que essas mudanças passem pela análise da subjetivação do trabalho docente e pela instalação de dispositivos que possibilitem o ato de pensar (SANTOS; BARONE, 2007).

Outro exemplo de sobreimplicação consistiria no fato de que, pela aproximação com o campo teórico e por estar sempre em contato com leituras que falem acerca da medicalização, eu possa ter uma atenção focada nas cenas institucionais que mostrem a existência de processos medicalizantes. Nesse sentido, as resistências que ocorreriam nesse espaço passariam a não serem vistas e percebidas, pois se atenta apenas para aquilo que confirma a hipótese do pesquisador.

Mostra-se importante ressaltar, mais uma vez, a produção de um olhar sem naturalidades, até como forma de evitar esses deslizamentos ao se estar em campo, e também da atenção à espreita, descrita por Deleuze (2006), que requer uma concentração sem focalização, na qual se presta atenção igual em todos os aspectos e cenas vividas em campo.

No próximo capítulo, discutiremos as escolhas que efetivamos ao longo da pesquisa, no que se refere ao percurso cartográfico. Nele descreveremos as escolhas metodológicas e as ferramentas utilizadas para a produção e o registro dos dados, onde retratamos as cenas vivenciadas nessa etapa de produção.

## O PERCURSO CARTOGRÁFICO DA PESQUISA: MÉTODO, FERRAMENTAS E PISTAS PARA PENSAR OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Figura 3 - Charge do cartunista Frato



Fonte: Google Imagens

### **3 O PERCURSO CARTOGRÁFICO DA PESQUISA: MÉTODO, FERRAMENTAS E PISTAS PARA PENSAR OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**

“O método de pesquisa é como um guia de viagem, ou como uma mala que levamos quando saímos em viagem, eu diria que nessa mala não podem faltar algumas coisas. Poucas e relevantes coisas. Eis a lista que faço: a) o outro que interpelamos é tomado como sujeito agente expert e não como objeto passivo, como alvo de nossas ações; b) os mal-entendidos são pistas relevantes que podem anunciar novas e interessantes versões de mundo; c) pesquisar e intervir são inseparáveis, de sorte que a pesquisa, mais do que representar o mundo, é uma ação de produzi-lo, ou seja, pesquisar é performar certos mundos, é delinear fronteiras, fazer movê-las, alargá-las e problematizá-las”.

(MORAES, 2014, p. 132).

Caros leitores,

no presente capítulo, entendendo o método de pesquisa escolhido como um guia de viagem, procuraremos dar visibilidade aos caminhos percorridos neste estudo e, também, às escolhas feitas ao longo dele. Para isso, traremos questões, concepções, passos, pistas e procedimentos que dizem respeito à etapa empírica dessa pesquisa.

Para acompanharmos os processos institucionais e as práticas que ocorriam no território escolar, utilizamos tanto a Análise Institucional quanto a cartografia como guias de viagem e como modos de pesquisar e intervir, levando em conta todos os critérios relevantes que foram mencionados por Moraes (2014), no trecho acima de abertura do capítulo. Essas escolhas vêm auxiliando pesquisadores a produzir conhecimento de forma inventiva, lançando mão de posicionamentos ético-estético-políticos.

Desse modo, nosso percurso cartográfico seguiu o rastro das práticas realizadas no contexto escolar que se relacionam com a produção do fracasso escolar e do “aluno-problema”. Para seguir esse rastro, iniciamos nosso percurso buscando conhecer o campo teórico ao qual iríamos nos afiliar. Nosso caminhar, assim, iniciou-se pelos estudos, pesquisas e discussões no primeiro ano de mestrado. Posteriormente, já trazendo uma bagagem teórica, seguimos em direção ao campo, propriamente dito, iniciando nossas observações participantes e utilizando-nos das quatro variedades da atenção, comuns ao cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (KASTRUP, 2015).

O rastreio, como um gesto de varredura no campo, iniciou-se desde o momento que fizemos a escolha do *locus* de estudo e assumi a posição de pesquisadora/profissional. Nesse momento, entramos em contato com o campo trazendo algumas hipóteses, no entanto, sem delimitarmos o nosso objeto. Assim, através do rastreio, fomos localizando pistas e processualidades, em um movimento instável e dinâmico, que nos auxiliavam na investigação dos fenômenos presentes no espaço escolar.

Seguindo o percurso, elegemos mais uma variedade de atenção: o toque. Nessa etapa, identificamos as demandas colocadas pela equipe pedagógica da escola e os discursos trazidos pelos agentes participantes. Com isso, fomos vislumbrando e delineando nosso objeto aos poucos, em um primeiro processo de seleção. Nesse movimento, buscamos assegurar nosso método, contudo, sem abrir mão da imprevisibilidade e das surpresas que o campo trazia.

Posteriormente, iniciamos o gesto de pouso, ou seja, realizamos uma parada e damos foco a alguns fenômenos produzidos naquele campo, como o fracasso escolar e a medicalização da educação. Nesta etapa, o campo de observação se reconfigura e um novo território se forma, em que deixamos de lado certos ‘a-prioris’ trazidos na bagagem até então e nos voltamos para o objeto com um novo olhar, a partir das observações já feitas.

Por último e tão importante quanto os demais movimentos, realizamos o reconhecimento atento. Neste passo, poderia ser natural exercermos um reconhecimento automático em que não se presta atenção devida aos acontecimentos, uma vez que já habitamos aquele território e já estamos acostumados com aquela paisagem. Pelo contrário, a partir das observações e rodas de conversa, foi necessário nos reinventar e observar o campo a partir de um novo olhar, nos reconduzindo ao objeto e destacando efetivamente seus contornos singulares. Nosso percurso não tem fim, talvez pausas e um movimento constante de descobertas e experimentações.

Nos próximos tópicos, abordaremos com mais detalhes a perspectiva da pesquisa-intervenção nas escolhas teórico-metodológicas deste estudo. Explicitaremos as estratégias e procedimentos que foram utilizados para a produção dos dados e que guiaram o caminhar empírico e de in(ter)venção. Do mesmo modo, traremos as ferramentas e dispositivos que nos auxiliaram a operacionalizar as propostas aqui levantadas.

### **3.1 As escolhas do caminho investigativo**

Ao iniciar a caminhada da pesquisa, mostrou-se necessário fazer algumas escolhas para traçar e trilhar esse caminho repleto de descobertas e desafios. Conforme dito anteriormente, há algum tempo atrás já havia realizado a escolha que determina contornos ao nosso objeto de estudo, que foi debruçar-se nos estudos acerca da infância e, mais precisamente, nos processos e fenômenos que atravessavam esse segmento, como por exemplo, a medicalização. Seguindo essa escolha, efetivamos mais duas, já citadas anteriormente, que foi eleger o local de atuação profissional como *lócus* de pesquisa e a pesquisa-intervenção como estratégia metodológica.

Partindo dessas apostas, compreendemos que a verdade é algo constantemente produzido e o pesquisador é considerado aquele que tem um ponto de vista que não é neutro dentro de um processo de compreensão da realidade. Para Barros e Lucero (2005, p. 10), “o sujeito e o mundo são produtos de invenção, o que nos leva a afirmar que não há um sujeito nem um mundo já dados para os quais nos dirigimos ao pesquisar”.

Para Machado (2009), a percepção fragmentada da realidade não nos permite chegar a um conhecimento mais profundo da vida. Nesse sentido, é preciso dar lugar a outra forma de produzi-lo e de entender essa realidade. Um novo olhar se torna necessário para compreender a realidade e romper com a visão linear e fragmentada, um olhar que se abra para a complexidade do mundo. Barros e Lucero (2005) nos falam acerca do conhecimento inventivo, que diz respeito àquele que coloca questões e problematiza aquilo que está instituído, realizando um processo de desnaturalização da realidade a ser pesquisada.

A cartografia, desse modo, levou-nos a observar detalhes em nosso cotidiano de atuação que antes passavam despercebidos, mas que ajudaram a desvendar as formas ocultas de certas práticas escolares, as quais estavam diretamente interligadas com o fenômeno da medicalização. Ou seja, aquilo com que supostamente estávamos familiarizados passou a gerar um estranhamento.

Como exemplo, temos as orientações familiares propostas pela escola aos pais daqueles alunos considerados “problema”, que em última instância visavam um controle da família e da criança a partir da indicação de terapêuticas, acompanhamento pedagógico ou encaminhamento para especialistas. Isso nos era colocado no cotidiano escolar de uma forma naturalizada, em que acabávamos exercendo essas práticas sem problematizar as implicações que as mesmas geravam.

Desse modo, o fato de estarmos atentos ao que se passava naquele cotidiano exigiu uma percepção que não se limitava a um olhar viciado, fragmentado, universal e seletivo do pesquisador, mas que revelava em detalhes a complexidade daquele espaço escolar.

Romper com os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa requer inúmeros mergulhos, mortes e ressurreições. Caças não autorizadas. Vindas e idas. Vivências corporais do que é efêmero. Requer, ainda, assumir que nossos objetos de estudo são tão somente criações subjetivas. Necessidades e desejos pessoais. Não existem fora de nós, mas junto a nós. Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo que ele tem de bom e ruim (FERRAÇO, 2001, p. 103-104).

Realizamos mais uma escolha, que foi eleger o gênero narrativo para escrever e narrar as experiências pelas quais passamos ao longo da pesquisa. Narrar a experiência da atuação como profissional e pesquisadora em uma escola é uma forma de deixar vir à tona as múltiplas situações cotidianas de uma história compartilhada por muitos atores. Como afirma Azevedo (2003, p. 122), “basta de sermos sujeitos narrados. Nós, os que atuamos nas escolas, somos narradores de nossa experiência, narradores de nossos acontecimentos”. Segundo o autor, existe, por certo, um mundo diferente daquele que a ciência moderna nos faz conhecer e, se quisermos encontrá-lo, temos de nos aventurar por outros caminhos.

Deste modo, a pesquisa narrativa constitui-se, acima de tudo, como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo, em que as histórias e experiências vividas são contadas. De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 18), a pesquisa narrativa é “um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Utilizando o gênero narrativo incluímos, então, o nosso lugar enquanto pesquisadores implicados.

Acerca disso, Colom (2004) aponta que devemos lançar mão da linguagem, da palavra, para explicar o que vemos. E essas explicações exigem a narratividade. A narratividade revela, assim, o caminho que foi escolhido para apresentar os acontecimentos do cotidiano. Passos e Barros (2015, p. 151) nos mostram que a escolha de uma posição narrativa

(*ethos* da pesquisa) não pode ser vista como desarticulada das implicações políticas, pois “o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político”.

Segundo esses autores, a política, tomada nesse sentido, não se restringe ao domínio específico das práticas relativas ao Estado, mas como “forma de atividade humana que, ligada ao poder, coloca em relação sujeitos, articulando-os segundo regras ou normas não necessariamente jurídicas e legais” (p.151). A política da narrativa, portanto, pode ser vista como uma posição que tomamos em relação ao mundo e a si mesmo para expressar os acontecimentos e experiências. Posteriormente, retornaremos a falar sobre a política da narrativa a partir do uso do diário de campo na pesquisa.

### **3.2 A Análise Institucional e a cartografia como método de pesquisa-intervenção no território escolar**

O movimento institucionalista surge na perspectiva de construir um novo campo de coerência, em que se abandonam os referenciais tradicionais que tratam de uma ciência neutra e positivista e passa a compreender a pesquisa unida à intervenção, assim como o pesquisador a seu objeto de modo implicado. De acordo com Romagnoli (2014, p. 45), “o desafio institucionalista concentra-se em desmontar as dicotomias sujeito-objeto, teoria-prática, opondo-se a fronteiras rígidas na definição das disciplinas, de seus métodos e objetos de pesquisa”.

Desse modo, apoiada na Análise Institucional, a pesquisa-intervenção surge como uma tendência nas pesquisas participativas, que rompe com os enfoques de pesquisa tradicional e faz uma crítica à política positivista. A partir de uma proposta de atuação transformadora, a pesquisa-intervenção busca a desnaturalização permanente do objeto que se quer conhecer e aposta na implicação do pesquisador no processo de pesquisa (PAULON; ROMAGNOLI, 2010).

Em pesquisa-intervenção não há qualquer pretensão de neutralidade, em que “conhecer, é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 31). Nesse tipo de pesquisa, a experiência do saber-fazer ganha destaque, trazendo a proposta de um saber que surge da experiência e da prática.

Essa, também, é a direção indicada pelo movimento institucionalista o qual defende a ideia de que é necessário transformar para conhecer e não conhecer para

transformar; direcionando, com isso, o trabalho da pesquisa do saber-fazer para o fazer-saber. Desse modo, o pesquisador tem a oportunidade de promover intervenções que possibilitem a abertura de sentido acerca do objeto pesquisado, implicando uma transformação da realidade.

A cartografia, além de ser vista como um método de pesquisa-intervenção, pode ser entendida também como um conceito e um modo de operar, como uma estratégia de produção do conhecimento ou como uma arte de produzir conhecimento (SILVA; ZAMBENEDETTI, 2011). Tal método não se define pelos procedimentos que adota, mas mostra-se como uma prática e uma atividade orientadas por uma diretriz de natureza não propriamente epistemológica, mas ético-estético-política. Cartografar consiste, acima de tudo, no acompanhamento de processos e não somente na representação de um objeto (KASTRUP, 2015).

Como um método de pesquisa-intervenção, a cartografia foi criada por Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1995) como alternativa para o estudo da subjetividade. A cartografia se assemelha e aparece como um dos princípios do rizoma proposto por esses autores. O rizoma se ramificará em múltiplas direções e vai crescendo de acordo com as conexões que realiza. Ele não possuirá uma rede hierárquica e não terá começo e nem fim. A pesquisa, assim, operará como um rizoma, com múltiplas possibilidades de entrada, passagem e saída (SILVA; ZAMBENEDETTI, 2011).

De acordo com Escossia, Kastrup e Passos (2015), o sentido da cartografia constitui-se no acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção e conexão de redes ou rizomas. Para eles, a cartografia não equivale a um método para ser aplicado, mas sim experimentado e assumido como atitude. O rigor, desse modo, é ressignificado e sua precisão será vista como compromisso, interesse, implicação na realidade e intervenção.

Para Romagnoli (2009, p. 171), cartografar significa

mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar.

A cartografia é um desenho que acompanha e se faz juntamente à transformação das paisagens. A mesma será vista como um mapa em constante produção, que possui um processo de experimentação contínua e, com isso, é capaz de criar novos modos de leitura da realidade, romper com equilíbrios estabelecidos e fazer uma recriação permanente do campo investigado. O mapa que será feito não deve levar em conta apenas o seu desenho final ou

produto, mas sim importar-se com o movimento realizado para se constituir o traçado, ou seja, com todo o processo (SILVA; ZAMBENEDETTI, 2011).

A cartografia, assim, constitui um método em que o trabalho do pesquisador segue um percurso diferente de uma pesquisa tradicional: não se dá a partir de regras definidas, mas sim através de pistas que vão orientando e traçando um percurso. De acordo com Passos e Barros (2015, p. 17), “o primado de caminhar traça seu percurso”.

A ideia de apoiar-se em pistas ocorre a partir do entendimento de que para acompanhar processos não se pode ter previamente a totalidade dos procedimentos metodológicos, uma vez que a cartografia constitui-se como um método *ad hoc*. As pistas, desse modo, servem como referência para “uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (ESCOSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p. 13).

A partir das experiências vivenciadas em campo e dos discursos trazidos pelos profissionais da educação, foi possível encontrar pistas de como os processos de medicalização são produzidos no espaço escolar, da relação entre o fracasso escolar e a busca por diagnósticos, da precarização do trabalho docente e suas implicações, da influência de nossas práticas na existência desses processos, dentre outras.

Apoiar-se na Análise Institucional e na cartografia como uma aposta ético-estético-política, estando como pesquisadora e profissional, significa abrir-se a um processo de experimentação e atentar-se ao que se produz no encontro com o outro; problematizar e provocar desnaturalizações dos sentidos e práticas cristalizadas no ambiente escolar; e entrar em contato com o coletivo e multiplicidades naquele espaço, buscando a invenção de bifurcações, linhas de fuga e produzindo resistências (BARROS, 2007).

Na presente pesquisa, a Análise Institucional e a cartografia deram importantes norteamentos para o percurso traçado, uma vez que se tratava de uma pesquisa-intervenção onde o *locus* da pesquisa era o local de trabalho da pesquisadora, possibilitando a articulação de elementos centrais nessas abordagens como os conceitos de grupo, instituição, implicação, intervenção e restituição.

A instituição, a partir dessa perspectiva, passa a ser vista não apenas como um estabelecimento físico, mas, sobretudo, como um campo de forças. Ou seja, o termo instituição não se limita a um empirismo (estabelecimento) nem a um pragmatismo e profissionalismo (técnica), mas aparece como algo não localizável e como “uma forma que produz e reproduz as relações sociais ou forma geral das relações sociais, que se instrumenta

em estabelecimentos e/ou dispositivos” (RODRIGUES; SOUZA, 1987, p. 23).

De acordo com essas autoras, a instituição, acima de tudo, passa a ser vista como produção e atividade. A Análise Institucional, baseando-se nessa ideia, intervém em estabelecimentos e com dispositivos, sempre visando e concebendo a instituição em seu sentido ativo.

Já o grupo, do mesmo modo, ao invés de ser pensado apenas como um somatório de indivíduos, é entendido como um processo rizomático e, também, a partir da noção de dispositivo, é visto como um dispositivo-grupo ou devir-grupo (BARROS, 2014). O grupo, assim, não constitui apenas sua configuração molar, mas sim um composto e emaranhado de linhas. Enquanto dispositivo-grupo, serve-se de quatro tipos de linhas: as de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação (BARROS, 2007). Para a autora,

O trabalho com o dispositivo-grupo se dá no desembaraçamento das linhas que o compõem – linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação. Por isso dizemos que nosso trabalho é cartográfico. Numa cartografia o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo. É transformando que se conhece. Logo, insistimos, **não há sentidos a serem revelados, mas a serem criados**. É da fecunda tensão das linhas que configuram um dispositivo que algo de novo poderá advir. As cartografias são multiplicidades que não formam um todo e se algum todo é formado é o das partes ao lado (BARROS, 2007, p.189, grifo nosso).

A partir do entendimento do conceito de instituição, observamos que a medicalização pode ser vista como uma instituição que atravessa o cotidiano escolar e que auxilia no controle e gestão do corpo infantil. A ênfase da pesquisa-intervenção está na desnaturalização das práticas e das instituições, ou seja, no questionamento e desconstrução do que é tido como natural. Desse modo, se a medicalização, cada vez mais, naturaliza-se no espaço escolar, objetivamos problematizar certas práticas e discursos institucionalizados e cristalizados, a fim de promover transformações no contexto estudado, possibilitando que a infância seja tomada em outra perspectiva, que não a biologizante e de enquadramento.

Para isso, trouxemos para campo o conceito de restituição, que se mostra de extrema importância para fazer com que o grupo envolvido na pesquisa compreenda os processos ali existentes e de questões que se encontram instituídas, e que, anteriormente, passavam despercebidas, sem serem problematizadas. A restituição, desse modo, ocorreu ao longo da pesquisa, atravessando-a do começo ao fim, nos momentos de experiências compartilhadas com o grupo, incitando reflexão e transformações. Apesar de termos destinado um momento específico para esta tarefa, é importante ressaltarmos que no cotidiano da escola

inúmeras restituições vinham ocorrendo em momentos que poderiam ser considerados “extra pesquisa”, no entanto, tinham sua potência como: os encontros pelos corredores, o momento do lanche, as conversas na sala da coordenação, as idas à sala de aula, etc.

Restituir, para Lourau (1993), é poder falar de certas questões, que comumente são deixadas à sombra em algumas pesquisas, ou seja, constitui um movimento de retomar os acontecimentos, que muitas vezes são excluídos. A restituição, desse modo, não se assemelha a uma devolução e tão menos a um ato caridoso com a população participante da pesquisa. Pelo contrário, ela se mostra intrínseca ao processo de pesquisa, em que seu sentido vai além do produto escrito final, não se restringindo a somente fornecer dados para o pesquisador e para a academia, mas, sobretudo, possibilitando ao grupo a análise coletiva da situação.

De acordo com Ribeiro, Miranda, Feitosa, et al. (2016), a restituição difere-se da devolutiva, uma vez que não busca devolver ou expor todos os dados coletados na pesquisa aos participantes, mas sim trazer para análise conteúdos que muitas vezes são silenciados ou omitidos. Dessa forma, quando realizamos a restituição para o grupo, não objetivamos fazer denúncias dirigidas a alguém, mas enunciar certos aspectos que foram percebidos em campo. Para Lourau (1993, p. 52), “deve-se enunciar coisas, e não denunciar outrem”. Assim, quando trouxemos a questão da medicalização e do fracasso escolar nos diálogos cotidianos na escola *locus* e nos momentos de roda de conversa, tínhamos como interesse produzir uma análise coletiva COM as professoras e não denunciá-las.

### **3.3 O cenário da pesquisa e a constituição do lugar destinado à Psicologia na escola *locus***

A presente pesquisa foi realizada em uma escola privada de grande porte da cidade de Parnaíba-Piauí, voltada à educação de crianças, jovens e adultos. Como citado anteriormente, fazer a pesquisa no próprio local de trabalho se tornou a opção mais viável e pertinente, tendo em vista a possibilidade de uma pesquisa-intervenção e a riqueza de discussões que poderiam ser feitas a partir desse lugar de pesquisadora/profissional.

Essa não foi uma escolha fácil, ao se pensar nas ciladas que poderiam surgir, mas por outro lado, existia o encantamento ao pensar nas possibilidades de criação, transformações e mudanças de práticas e de modos de lidar e enxergar a infância em um cenário do qual se fazia parte. Nesse momento, faz-se necessário trazer um pouco da trajetória acerca da definição desse lugar de profissional e pesquisadora.

Cheguei à escola *locus*, no ano de 2014, para assumir o cargo de psicóloga. Nessa

época, a escola funcionava em dois espaços diferentes: sede e anexo, devido à reforma que vinha sendo feita na sede. O espaço considerado sede era muito pequeno e escuro, em que prevaleciam salas de aula criadas no improvisado e quase sem nenhum espaço de socialização. Já o anexo, ocorria em uma escola pública estadual cedida pelo governo. Diferente do outro espaço, a escola cedida era ampla, com muitas salas, pátios e áreas abertas.

No primeiro dia em que visitei a escola, fui encaminhada à sala do diretor para que ele me desse as boas vindas e explicasse a minha função naquele local. Havia um ano que eu tinha realizado o processo seletivo para trabalhar na instituição, no entanto, a vaga era pra ser psicóloga de um projeto desenvolvido pela empresa. Em conversa com o diretor, descobri que não seria psicóloga do referido projeto, pois a escola estava necessitando da presença de profissional da área para dar conta das demandas existentes lá.

Observei que, anteriormente, não havia estado nenhum profissional da área atuando na escola, pois a chegada e presença de uma psicóloga pareciam novidade para boa parte da equipe. Primeiramente, ordenaram: “Você vai para a Saúde!”, referindo-se ao espaço de saúde que também faz parte da instituição, mas localiza-se fora da escola, onde atuam médicos e odontólogos. Quando as coordenadoras compareceram à sala do diretor, já deram outro veredito: “Não! É aqui que ela tem que ficar, para saber o que está ocorrendo”. E foi assim, que cheguei e me inseri nesse espaço, ainda que transparecendo a ideia de um “não lugar” e estando, mais uma vez, vivenciando esse híbrido saúde-educação.

A escola conta com aproximadamente 1.200 alunos matriculados e um quadro de cinquenta professores e cinco coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais da área administrativa e técnicos, que se dividem nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio (EBEP - Educação Básica com Educação Profissionalizante) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Logo que iniciei meu trabalho, indicaram que eu realizasse atendimentos individualizados aos alunos e prestasse orientações aos familiares. Uma lista com uma quantidade expressiva de alunos me foi repassada, a fim de que eu desse conta e buscasse estratégias para melhorar o desempenho daqueles considerados “alunos-problema”. Foi percorrendo esse caminho que iniciei minha trajetória na escola, buscando mostrar, aos poucos, as possibilidades de inserção da psicologia dentro do espaço escolar e delimitando o meu lugar, que de início estava confuso.

Historicamente, esse lugar confuso da psicologia inserida no espaço escolar é demarcado pelo fato dessa área de atuação ter se caracterizado, inicialmente, como um

desmembramento da psicologia clínica. A psicologia, situada nesse contexto, passou a ser vista, muitas vezes, a partir da perspectiva da prevenção e do ajustamento, buscando evitar ou afastar a ocorrência de certos fenômenos nesse espaço e de ajustar ou adaptar aqueles alunos considerados “problemas” ao ambiente e normas estabelecidas (PATTO, 1987).

Partindo dessa perspectiva, o psicólogo escolar era visto e se colocava neste lugar, em alguns momentos, como um portador de soluções mágicas ou salvador para determinadas dificuldades que surgiam no espaço escolar, ou até mesmo uma figura ameaçadora a que cabia apontar, julgar e decidir sobre certas situações. Ainda encontramos vestígios desse cenário no contexto contemporâneo, que acaba por nos trazer pistas para o entendimento da produção de alguns fenômenos no espaço escolar, em que as práticas psicológicas estão atravessadas na existência e manutenção dos mesmos, como, por exemplo, a medicalização do fracasso escolar. No próximo capítulo, voltaremos a tocar nessa questão, trazendo dados mais específicos que servem como analisadores desse contexto.

Passamos por volta de um ano funcionando em dois locais: sede e anexo. Na sede, ficavam as turmas de Educação Infantil e as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, pela manhã, e Ensino Médio, no turno da tarde. Já no anexo, ficavam as demais turmas de Ensino Fundamental I pela manhã e, à tarde, as turmas de Ensino Fundamental II. Organizava-me para estar em ambos, auxiliando nos processos de ensino e aprendizagem e adequando-me à proposta pedagógica da escola que defende uma “educação para a vida e para o mercado de trabalho”.

No ano de 2016, a reforma que vinha sendo feita na sede foi concluída e, logo, toda a equipe voltou a estar junta. Após o processo de reforma e ampliação, a escola passou a ter um espaço físico amplo, bem projetado, acessível e com uma quantidade significativa de recursos. Atualmente, as salas de aula são bem espaçosas, iluminadas e climatizadas. Além delas, existem salas voltadas a projetos, espaços de convivência, auditório, quadra poliesportiva, brinquedoteca, parque infantil, biblioteca, consultório odontológico, espaço de alimentação e serviço de nutrição e, por fim, o serviço de psicologia escolar e psicopedagogia, em que mantemos contato mais próximo e desenvolvemos ações articuladas.

A partir desse trecho do diário de campo, trago mais características do espaço físico da escola:

Depois da inauguração, passei a ter uma sala: a sala do Serviço de Psicologia Escolar. A sala fica no primeiro andar do chamado “prédio”, que é o espaço de entrada na escola. É uma sala ampla, climatizada, com mesas e cadeiras, armários, computador e com muitos jogos e brinquedos. No primeiro andar, juntamente com

minha sala, tem o auditório, a sala de projetos e pesquisas educacionais, a sala da psicopedagogia, banheiros, a sala da coordenação pedagógica de educação para o trabalhador e a sala de reuniões. Na parte térrea do prédio fica a recepção, a biblioteca, a secretária, a direção da escola, o setor financeiro e administrativo, banheiros, copa e a sala dos professores. Perto da minha sala existe um janelão com uma fachada, em que é possível visualizarmos grande parte da escola. Estando nesse espaço, lembro-me do Panóptico, modelo arquitetônico desenvolvido por Jeremy Bentham e descrito por Michel Foucault ao tratar das sociedades disciplinares. Se é no prédio que ficam algumas “figuras de poder” da escola, é do seu alto que é possível enxergar e fazer o controle do que ali acontece. É por lá também que vemos a beleza da escola e sua imensidão. É possível visualizar o imenso jardim com grama, flores e árvores; as salas de aula, a sala da coordenação pedagógica e a rádio da escola, todas em seu entorno; os bancos nas pequenas pracinhas e o pátio com as crianças brincando. Após o pátio estão as salas da Educação Infantil, em um espaço colorido e lúdico. Depois vem o *playground* infantil e a quadra de esportes. Do outro lado temos os laboratórios de ciências e de robótica, a sala do Lego Educacional, salas de projetos por área e o consultório odontológico (DIÁRIO DE CAMPO - 30.05.2016).

Figura 4 - Vista panorâmica da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 5 - Sala do serviço de psicologia escolar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 6 - Sala do serviço de psicopedagogia escolar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

É importante destacar que, além do espaço físico, a escola se mostra também como um campo de forças. A cartografia, nesse sentido, auxilia-nos a investigar o coletivo de forças presente nesse espaço, cabendo ao pesquisador implicado apreender esses movimentos de apropriação e invenção da vida. Acerca disso, Barros e Kastrup (2015) pontuam que:

A prática da cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objeto da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou o fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente (p.57).

Desse modo, analisamos quais as forças presentes nesse campo que contribuiriam para a produção e surgimento dos processos de medicalização do fracasso escolar. Em campo, encontramos pistas que nos auxiliaram nesse entendimento e que estão relacionadas com questões como: a relação escola e família, relação professor e aluno, desgaste do trabalho docente, tempo de serviço, presença do especialista no espaço escolar, disseminação do saber médico no contexto social, dentre outras. No próximo capítulo traremos discussões referentes a essas pistas a partir de cenas vivenciadas em campo, que também nos serviram como analisadoras desses processos.

### **3.4 Os sujeitos participantes**

A pesquisa teve como participantes doze profissionais da educação que atuam nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (até o 3º ano) da escola *lócus*. Durante as rodas de conversa realizadas com a pesquisa, esse número de participantes mostrou-se instável, pois nem sempre todas estavam presentes. O recorte se deu, compreendendo que é no decorrer das séries iniciais desses segmentos que existe o processo de alfabetização, assim como a busca por um disciplinamento e imposição de regras e condutas que devem ser cumpridas no espaço escolar. Em meio a isso, foi possível presenciar nessas etapas um forte aparecimento de queixas e discursos acerca das inadaptações e fracassos escolares.

Para exemplificar, vamos expor uma cena que ocorreu em uma reunião da equipe pedagógica para discutir acerca do resultado e desempenho dos alunos em uma avaliação externa.

Como o fechamento do ciclo e do segmento do Ensino Fundamental I se dá com a turma de quinto ano, esses alunos foram submetidos a uma avaliação externa para constatar os seus conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Quando o resultado foi repassado à direção e coordenação da escola, constatou-se que as turmas que realizaram a prova não haviam obtido bom desempenho. Com isso, na

reunião realizada, muito se discutia sobre as causas desse “fracasso”: o que houve para a o nível de educação da escola estar no patamar “básico” e ficar em 42º lugar entre 50 escolas, daquele sistema, avaliadas? Logo, de forma majoritária, a culpa recaiu nas séries iniciais, pois, segundo a equipe, é nesse período que se forma a base; se o ensino fracassa nessas series iniciais, nada pode ser feito posteriormente, no fim do ciclo. Então, acreditou-se que não seria a equipe de professores das séries finais que precisavam rever suas práticas, mas sim a equipe que compunha as séries iniciais (do 1º ao 3º ano). Desse modo, observamos que, algumas vezes, a culpa pelo “fracasso” não recai apenas sob os alunos ou suas famílias, mas também sob a equipe de educadores daquelas séries iniciais, que se responsabilizam pela tarefa de formar “a base” da educação e do saber (DIÁRIO DE CAMPO – 20.06.2016).

O grupo escolhido se constitui em sua completude por mulheres, de faixa etária entre trinta e sessenta anos. A maioria delas trabalha há bastante tempo na escola, algumas próximas de completar trinta anos de serviço prestado naquele local. Mais da metade do grupo tem graduação em Pedagogia, porém um menor número possui apenas o Curso Normal. Há alguns anos atrás, a empresa possibilitou que os educadores que ainda não possuíssem o curso de graduação fizessem vestibular em uma faculdade particular específica, em que a formação seria custeada pela empresa. Porém, nem todas conseguiram ingressar no ensino superior, porém continuaram exercendo sua função como antes.

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que muitas delas estão prestes a se aposentar e mostram-se desgastadas pelo tempo de serviço e pelos desafios cotidianos que se impõem no ambiente de trabalho. Essas observações também serviram como pistas para que fosse possível compreender a produção do fracasso escolar e os processos de medicalização que ocorriam naquele espaço. Outro acontecimento que nos auxilia na análise desses fenômenos, consiste nos pequenos trechos produzidos por algumas das participantes em nossa terceira roda de conversa, na qual as mesmas tiveram oportunidade de falar sobre “como se tornaram professoras”. Daqui para frente utilizaremos nomes de flores como nomenclatura para a identificação das participantes de nossa pesquisa.

Quadro 1 - “Como me tornei professora...”

PARTÍCIPE	COMO ME TORNEI PROFESSORA...
Rosa	“Quando fiz o vestibular escolhi pedagogia porque era o mais barato, era o que minha vó podia pagar. Mas quando fiz meu primeiro estágio, vi uma cena que me incentivou, uma professora colocar a criança para fora de sala e jogar as coisas dele no meio do pátio, chamando-o de desgraça. A partir dessa situação, jurei que iria me formar e nunca iria tratar uma criança daquela maneira.”
Verbena	“Desde criança era a brincadeira que eu mais gostava. Na adolescência já ganhava dinheiro preparando tarefas de crianças (reforço escolar). E cada dia gostava mais do que fazia. Então percebi que era o que eu queria para mim. E, há 30 anos, continuo tendo a mesma paixão pela minha profissão. Eu sou professora de coração”
Íris	“Eu me tornei professora quando recebi um livro infantil de minha

	madrinha. Eu me achei o máximo. Peguei e fui ler para as minhas amigas como se eu fosse professora. Li tão bem que parecia uma professora de verdade”
Orquídea	“Em primeiro lugar essa não seria minha profissão, pois eu era muito nova e ainda não tinha traçado o que eu queria ser. Como minhas irmãs eram todas professoras, mamãe decidiu me matricular no curso normal. Até hoje sinto saudade daquela escola, pois lá aprendi muitas coisas boas. Quem dera ter hoje uma escola normal da vida.”
Lírio	“Desde criança tinha vontade. Quando terminei o ensino fundamental, fiz o teste de pedagogia para a escola normal, mas não passei. Fiz o segundo ano científico e fiz novamente o teste e passei. Estudei os quatro anos e depois passei para o curso de pedagogia na UFPI. Logo depois comecei a trabalhar em uma escola. Depois trabalhei com jovens e adultos, uma experiência maravilhosa. Aí fiz o teste seletivo pra cá e passei e estou aqui aprendendo a cada dia.”
Acácia	“Eu me tornei professora com a sugestão de meu primeiro patrão, que me sugeriu dizendo que eu seria uma ótima professora, porque eu gosto de ensinar tudo o que aprendo.”
Gardênia	“Quando eu era criança, adorava ver minha professora expor sua aula no método dela “tradicional”. Suas letras no quadro, seu jeito de pegar os livros, de contar histórias...”

Fonte: Elaborado pela autora

Estas falas nos ajudam, de certo modo, a conhecer os perfis das participantes e a compreender como as mesmas ingressaram no contexto educacional, observando, assim, as motivações, afinidades, expectativas que as mesmas trazem em sua bagagem. Esse exercício mostrou-se válido, também, no sentido de rememorar o que fez com que elas chegassem onde hoje estão. Isso, muitas vezes, é esquecido devido às atribuições diárias e sobrecarga a que estão submetidas.

Mesmo tendo como principais participantes as professoras da escola *lócus*, é importante ressaltar que não foram apenas elas que serviram como fonte para a produção dos dados, mas também, alunos, familiares e funcionários em geral que compõem o quadro da escola. A partir de observações, conversas informais, práticas cotidianas e momentos de roda de conversa, foram entrando em contato com inúmeras pessoas que, de algum modo, auxiliaram na produção desses dados e na problematização do contexto investigado.

### 3.5 Registrando o cotidiano e construindo dados

#### 3.5.1 Diários de campo: a escrita implicada

Passos e Barros (2015) nos afirmam que a pesquisa-intervenção requer uma política da narrativa. Desse modo, a forma de falar sobre algo e de registrar a experiência aparecem em um tipo de textualidade que se caracteriza como diário de campo ou de bordo.

Na presente pesquisa, o diário de campo apareceu como uma produção narrativa o qual nos permitiu inscrever pistas criadas a partir das experiências vividas com os diversos participantes desse estudo.

O texto diarístico constitui um relato pessoal muito antigo que aparece desde o século XIX, principalmente quando as pesquisas passaram a não se restringir somente ao ambiente dos laboratórios, mas estenderam-se, também, a outros campos. Por muito tempo, embora os textos diarísticos fossem conhecidos, os mesmos não obtinham uma credibilidade científica e eram vistos como uma ameaça à estimada neutralidade (RIBEIRO; MIRANDA; FEITOSA, et.al, 2016).

Para Lourau (1993, p. 72), os textos diarísticos “revelam as implicações do pesquisador e realizam restituições insuportáveis à instituição científica. Falam sobre a vivência do campo cotidiana e mostram como, realmente, se faz a pesquisa. E é isso que não se deve dizer ou mostrar”.

Os diários de campo que foram produzidos contemplam os vários momentos vivenciados durante a pesquisa e registram dados relevantes para a discussão deste estudo. Eles serviram como instrumentos técnicos no registro das ações observadas e das atividades realizadas, e permitiram anotações acerca das impressões e afetos produzidos em cada experiência. Com eles, anotamos trechos de falas, conversas informais e momentos da vivência cotidiana de produção da pesquisa-intervenção, dando ênfase às cenas marcantes do cotidiano escolar que serviram como analisadores do fenômeno da medicalização do fracasso escolar.

Para Medrado, Spink e Mélo (2014), os diários de campo constituem uma ferramenta de pesquisa e uma prática discursiva, que não se limita ao registro dos dados, mas, sobretudo, produz os dados na relação com o outro e a partir da implicação do pesquisador com seu campo de pesquisa.

Segundo Ribeiro, Miranda, Feitosa, et. al (2016), o diário de campo nos possibilita registrar as afetações que o meio causa em nós de forma imediata, ou seja, *in loco*. Para as autoras, ele nos convoca a expressar nossas primeiras impressões, percepções e questionamentos. De início, pode parecer desconfortável esse exercício de se colocar na escrita, porém, com o treino o olhar vai aguçando e as palavras tornando-se mais assertivas.

Em nossa pesquisa, muitas vezes, foi difícil anotar tudo o que se percebia, pois exigia esforço e disciplina e o cotidiano não parava a fim de nos organizarmos. Ele seguia seu rumo, em uma rede de significações e de complexidade que impossibilitava um registro

determinado e fixado. Mas foram nos diários de campo que escrevemos algumas experiências sucedidas nesse cotidiano, que não se mantinha linear.

Neles foram feitas descrições breves e em forma de tópicos acerca do cotidiano investigado, uma vez que, devido ao contexto laboral a qual estávamos inseridos, não podíamos nos debruçar por muito tempo nas descrições. Tudo ocorria de forma veloz, e em meio a muitas atribuições, íamos pontuando em um caderno algumas falas, cenas observadas, diálogos mantidos, entre outros. No entanto, isso não fez com que o momento da escrita perdesse sua potência ou a riqueza de detalhes, pois, mesmo em tópicos, as descrições envolveram experiências, impressões, emoções, afetos, etc.

Posteriormente, fora do contexto laboral, retomávamos às anotações para poder realizar uma escrita mais demorada e rica em detalhes. Para Barros e Kastrup (2015), os relatos dos diários de campo buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos. A partir desses relatos e na produção do diário, há a transformação de experiências em conhecimento e do conhecimento em experiências. O texto traz em si uma polifonia e expressa o processo de construção coletiva do conhecimento, em que há o encontro das vozes do autor, dos participantes e dos teóricos que são tomados como subsídio.

Alves (2001) acerca da escrita em pesquisa, mais especificamente a escrita nos diários de campo, nos pontua que:

Há assim, uma nova escritura a aprender: aquela que talvez expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide do próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escrita/fala, uma fala/escrita/fala (p. 29-30).

Assim, através dos diários produzidos ao longo desta pesquisa-intervenção, corporificamos as angústias, inquietações, acontecimentos e impasses desse processo na escrita diarística. Esses registros apareceram atravessados em todo o trabalho e na escrita dessa dissertação, fazendo emergir os acontecimentos, experiências e emoções vivenciadas em campo.

### ***3.5.2 Observações participantes***

Uma vez que me encontrava inserida no local da pesquisa, familiarizada e em

meio às dinâmicas institucionais, a observação participante objetivou o acompanhamento das práticas, dos jogos de saber/poder e discursos produzidos e instituídos naquele espaço.

Nessa etapa, foi necessário o exercício de desterritorializar para reterritorializar, de lançar um novo olhar, mais amplo, atento e crítico. Muitas vezes, foi preciso afastar-se do que era rotineiro para poder capturar algumas cenas, acontecimentos e práticas. O fazer enquanto profissional se misturava com o fazer enquanto pesquisadora, sendo desafiador manter uma atenção à espreita (DELEUZE, 2006) e não se deixar levar pelo habitual e pelos “a-prioris”.

Em alguns momentos, mostrou-se necessário o distanciamento e o recolher-se na escrita do diário de bordo a fim de fazer algumas análises e pôr em questão algumas práticas habituais. Acostumamos-nos com o rotineiro e, às vezes, sem perceber, naturalizamos certas situações, atitudes e práticas; então, o exercício de pesquisar auxilia, de certo modo, na tentativa de nos desprendermos dessas tramas e enxergá-las de um outro modo, com um novo olhar.

As nossas observações deram foco, principalmente, às práticas e aos discursos instituídos naquele local de pesquisa, que construíam e faziam circular questões relativas à medicalização. Do mesmo modo, deram ênfase aos momentos de interação entre os alunos, entre os alunos e os professores, entre os próprios professores, entre professores e família, alunos e família, dentre outros.

Assim, os principais “fios” de nossas observações nesta cartografia foram as dinâmicas em sala de aula e as relações entre professores e alunos, os discursos proferidos pelos professores tanto em sala de aula quanto nos corredores e espaços de convivência, os momentos de planejamento com a coordenação pedagógica, as formações pedagógicas com a equipe, a presença e discursos proferidos pelos pais no ambiente escolar e as práticas cotidianas desses agentes, incluindo as minhas.

### ***3.5.3 Gravações de áudio e vídeo***

As gravações de áudio e vídeo registraram os momentos e discussões nas rodas de conversa que aconteceram na etapa final da pesquisa. Essas gravações foram realizadas mediante a permissão dos participantes com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e auxiliaram no melhor registro das falas dos mesmos, uma vez que foram transcritas.

No entanto, além do registro ou representação da cena, é importante pontuarmos

que o vídeo aparece na pesquisa como um documento, em que seu uso se apresenta como uma construção social, a partir do encontro entre pesquisador e campo (MIRANDA, 2014). O vídeo na pesquisa, também, pode ser visto enquanto dispositivo. Aqui retomamos esse conceito para entender o vídeo como uma ferramenta que produz tanto análise, como acontecimento.

Como falado no início do nosso texto-dissertação, nos pautamos na ideia de dispositivo como máquinas que fazem ver e falar, que compreendem linhas de rupturas e de fissuras. Desse modo, tendo como aportes a Análise Institucional e a cartografia, o conceito de dispositivo aparece na pesquisa como uma estratégia de intervenção que promove acontecimento.

Para exemplificar, trazemos trechos retirados dos diários de campo, com intuito de mostrar o lugar do vídeo na pesquisa e os acontecimentos que essa ferramenta e dispositivo gerou.

No primeiro encontro tivemos um atraso de uns 15 minutos, porque algumas professoras ainda estavam aguardando os pais virem pegar as crianças no final da aula. Quando todas chegaram à sala de reuniões, a preocupação delas era uma só: “vamos ser filmadas!”. Algumas se arrumavam, outras perguntavam se a gravação sairia em algum lugar. Achei pertinente começar a roda de conversa explicando novamente a pesquisa que eu estava desenvolvendo, a importância desses momentos e os aspectos éticos envolvidos nesse processo. Percebi que aos poucos elas iam se sentindo mais à vontade (DIÁRIO DE CAMPO - 19.09.2016).

No primeiro encontro de roda de conversa que, efetivamente, fizemos o uso do vídeo como um documento e como forma de intervenção, observamos de início o estranhamento que as participantes tiveram com o mesmo. Notamos que, no momento inicial, elas mantinham uma posição corporal rígida, sem muitos movimentos e com uma espécie de controle dos gestos e discursos. A câmera, nesse começo, se fazia muito presente fisicamente.

Posteriormente, na segunda roda de conversa já constatamos um movimento diferente ocorrendo: a presença da câmera já estava ganhando invisibilidade. As participantes, na segunda roda de conversa, não apresentaram tanto receio ao falar e se portar diante da câmera, como ocorreu inicialmente. A presença da câmera foi minimizada pela presença de novas participantes no grupo, como podemos ver no trecho a seguir:

As professoras não demonstraram mais a preocupação com a câmera, já estavam à vontade. Percebi que a preocupação maior era com a presença das duas integrantes da gestão da escola. No entanto, ao longo da conversa esse constrangimento inicial foi deixando de existir. Quando as participantes sentiram o apoio dessas duas colegas de trabalho, o diálogo foi fluindo melhor e as parcerias foram se estabelecendo. Durante a apresentação dos grupos, que foi produzida pelas participantes, as mesmas, ao falarem e exporem suas ideias, não se voltavam mais

para a câmera, mas sim para as duas novas integrantes, buscando serem compreendidas (DIÁRIO DE CAMPO - 10.10.2017).

Tomando por base as ideias de Miranda (2014), compreendemos que em nossa pesquisa o vídeo serviu como documento, disparador de debates, restituição da pesquisa e enunciador de si. Primeiramente, serviu como documento, pois nos deu subsídio para gerar discussões tanto nos grupos como na pesquisa que aqui é relatada, através das falas, dos gestos, atitudes e modos como a filmagem ocorreu, aquilo que era dado ênfase e o que ficava às margens. Como disparador de debates, utilizamos o vídeo como forma de trazer novamente para a discussão elementos dos encontros anteriores. Desse modo, fazíamos *links* entre as discussões geradas nos encontros, trazendo conteúdos que se mostravam importantes e serviam como pistas para discutirmos sobre o fenômeno da medicalização no espaço escolar. Serviu, também, para problematizarmos e pensarmos estratégias para transformar aquele contexto.

Como restituição da pesquisa, trouxemos os conteúdos dos vídeos como forma de relembrarmos a trajetória durante a pesquisa e percebermos os movimentos que realizamos ao longo da mesma. As mudanças de discursos, de posicionamento, as possibilidades construídas e os planos colocados. Mais especificamente, na última roda de conversa, em que se efetivou a restituição (mesmo esta já sendo feita ao longo dos encontros), trouxemos alguns trechos dos vídeos produzidos nos encontros anteriores.

No último momento do quarto encontro, as professoras se dividiram em dois grupos e se organizaram para produzir vídeos acerca da temática da medicalização e fracasso escolar que vínhamos discutindo durante a pesquisa. Era notório a já familiaridade do grupo com a câmera. Elas assumiram e vivenciaram os dois lugares: estar em frente à câmera e por trás da câmera. Nesse encontro, a proposta era a produção de dois vídeos: um retratando o fracasso escolar compreendido apenas por uma perspectiva e outro vídeo que trazia o fracasso como algo produzido e atravessado por múltiplos vetores. Foi um momento muito divertido! Sem perder a seriedade das discussões e a importância daqueles momentos, todas rimos e conseguimos ver o lado engraçado e leve na representação das situações cotidianas pelas quais passamos, mas que muitas vezes ao invés de nos causar esse riso, nos provoca descontentamento e estresse. No fim do encontro, após a produção e discussão do vídeo, elas pediram que marcássemos mais um encontro só para assistirmos àqueles vídeos. Brincavam que antes dos vídeos serem passados na Globo e na Universidade, elas precisavam dar o aval. Eu sentia que elas estavam orgulhosas de si mesmas. Tinha sido uma atividade diferente do que elas costumam fazer e o fechamento dos encontros da pesquisa, vislumbrando os novos possíveis. Agora eu pensaria em mais um encontro, como foi solicitado, para elas assistirem aos vídeos que produziram. Na verdade, não há um fechamento. A pesquisa não se acaba ali. Vejo que ainda temos muito pela frente... (DIÁRIO DE CAMPO – 05.02.2017).

Para ilustrar, trazemos algumas imagens das participantes no momento das gravações de vídeo do último encontro.

Figura 7- Gravação de vídeo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

### ***3.5.4 Roda de conversa como um dispositivo de intervenção na escola***

Foram realizadas três rodas de conversa durante todo o processo de pesquisa, que se operacionalizaram no seguinte formato: momento de sensibilização para a temática proposta, discussão da temática e avaliação do encontro. Esse formato não foi seguido à risca nos três encontros, uma vez que o trabalho em grupo envolve as imprevisibilidades.

As rodas de conversa duravam em torno de duas horas, com exceção da segunda roda de conversa, que teve duração de quatro horas, por ter sido conciliada com um momento de formação. Além disso, contaram com um planejamento e roteiro para sua condução (ver em anexos), que trouxeram questionamentos os quais foram produzidos e suscitados na etapa de observações. Esses encontros auxiliaram no alcance dos objetivos propostos e produziram espaços de restituição e ressignificação sobre o assunto em foco e experiências vividas no cotidiano.

Para realizarmos os encontros, foi necessário negociar os dias e horários tanto com a coordenação pedagógica, como com as professoras, uma vez que na escola é difícil sobrar tempo e espaço para atividades desse tipo. Porém com a pesquisa, conseguimos abrir esses espaços e possibilitar que esses momentos de troca ocorressem. Geralmente, os dias mais oportunos para a realização das rodas de conversa eram os sábados letivos, após a conclusão das atividades pedagógicas com os alunos.

A primeira roda de conversa ocorreu no dia 17 de setembro de 2016, em um sábado letivo na escola *locus*. Esse momento se iniciou às dez horas da manhã, depois das professoras estarem com os alunos em sala de aula. Os sábados letivos na escola não ocorrem de forma frequente, geralmente uma vez por mês, podendo haver aulas ou oficinas até a

metade da manhã ou grupo de estudo e planejamento entre os professores. Trazemos, agora, um trecho do diário de campo que exhibe detalhes desse primeiro encontro em roda de conversa com as professoras participantes.

Cheguei bem cedo à escola já ansiosa pelo encontro que iria acontecer. Mil perguntas passavam pela minha cabeça: Será se elas irão topar mesmo participar? Vão colaborar? Vão gostar da discussão que será trazida? Vão pensar o que de mim? Sempre aqueles medos bobos e insegurança que assombram nossa cabeça. Mas, apesar desses pensamentos, eu estava empolgada, pois iria conseguir concretizar algo que já fazia algum tempo que eu tentava organizar. No fundo eu sabia que precisávamos pôr em prática momentos como aquele, seria algo construtivo tanto pra mim como pra elas. Organizei a sala, preparei o material, revisei a sequência das atividades e momentos, reelaborei as perguntas norteadoras. Depois de feito isso, fui passar de sala em sala para reforçar o convite junto às professoras e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que as mesmas lessem e assinassem. Dias anteriores, a coordenação havia me sugerido que eu diminuísse o número de participantes do grupo, para que assim eu conseguisse fazer um melhor registro das discussões. Acatei a sugestão e achei que seria viável. No entanto, quando estava passando de sala em sala, percebi que as professoras que não haviam sido convidadas para participar estavam um pouco chateadas, questionando o motivo da não escolha. Foi difícil conseguir me justificar. Por um lado eu queria que todas participassem, mas por outro, sei bem como é a euforia quando todos se juntam e fica uma barulheira, sem que se entendam. Tendo em vista o pouco tempo que eu teria à minha disposição, realmente não daria para fazer um grupo grande. Consegui explicar pra elas esses “critérios” de escolha, explicando a minha pesquisa e prometendo que oportunizaria outros momentos para que essas, que agora ficaram de fora, pudessem também fazer parte. Depois de todas essas conversas e assinaturas dos termos, chegou o horário marcado para o início da roda de conversa. Iniciei a discussão com uma pergunta de partida bem aberta, sobre as dificuldades encontradas em sala de aula atualmente. Notei que não tiveram dificuldade em responder, pois de imediato já se manifestaram. A discussão se tornou interessante, quando vários pontos de vista foram expostos. Senti, também, que elas se sentiam confortáveis ao perceber que a colega passava por questões parecidas com as suas em sala de aula. Vi que a correria do dia-a-dia faz com que elas não compartilhem essas experiências. Elas estavam empolgadas, muitas queriam falar ao mesmo tempo e eu ia organizando para nenhuma fala se perder. Após esse primeiro momento, dividimos o grupo ao meio e entregamos dois trechos retirados de um artigo de Adriana Machado<sup>5</sup>, que traz alguns estudos de caso. Elas leram os trechos em grupo, discutiram e depois expuseram a opinião do grupo para as demais. Da mesma forma, fez o outro grupo. Algumas se identificaram bastante com o caso em questão, relatando que ao invés do nome da personagem poderia ser o nome delas, pois passavam pela mesma situação. No terceiro momento, já perto de finalizar, discutimos mais um texto, artigo da revista Nova Escola<sup>6</sup>, que a coordenação repassou para as professoras em um dia de formação e estudo. Esse artigo tratava acerca do fracasso escolar, trazendo uma perspectiva de culpabilização do professor pelo fracasso que se dava em sala de aula. A maioria não concordou com alguns aspectos expostos no texto, o que me fez perceber que a discussão anterior, do início da roda de conversa, já vinha fazendo efeito. Sempre que possível, entre a fala de uma e outra, eu pontuava algumas coisas e reforçava a perspectiva de que o fracasso é algo produzido e atravessado por múltiplos vetores, não se encontra em uma única estância. Chegou o horário do fim da roda de conversa e muitas se espantaram, pois

---

<sup>5</sup>MACHADO, Adriana Marcondes. **Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?** Sessão Especial na ANPED - “Ética, Subjetividade e Formação docente: políticas de inclusão em questão”, 2004.

<sup>6</sup>BANDONI, Felipe. **Se a turma toda vai mal, parte da culpa é do docente.** Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/800/se-a-turma-toda-vai-mal-parte-da-culpa-e-do-docente>

havia passado rápido. Perguntaram que dia aconteceria outra e ressaltaram a importância da coordenação participar, para que tomasse conhecimento também daquelas discussões e questões levantadas. (DIÁRIO DE CAMPO – 19.09.2016).

Cumpra assinalar, mais uma vez, a importância do processo de restituição para a construção e análise dos dados, entendendo que é ao longo da pesquisa, no decorrer dos processos e experiências, que a restituição vai sendo feita para aquelas pessoas com quem trabalhamos. Segundo (LOURAU, 1993), restituir não significa denunciar, significa enunciar, dar um *feedback* sobre fatos que são percebidos e relevantes e que auxiliarão na construção de novas relações e práticas. As rodas de conversa, partindo dessa perspectiva, também cumprem a função de restituição; ao passo que, nesses momentos, o grupo formado, tanto por pesquisador como por participantes, coloca pontos que foram observados no cotidiano, problematizam situações, repensam certas práticas e buscam, de algum modo, estabelecer novas estratégias para o alcance de objetivos comuns.

A segunda roda de conversa, por sua vez, ocorreu no dia 08 de outubro de 2016 e seguiu um novo formato, diferente da primeira. Em conversa com a coordenação da escola, decidiu-se que seria mais viável conciliar a roda de conversa com a formação de professores que ocorre mensalmente. Desse modo, a proposta da segunda roda de conversa foi retomar os pontos levantados no primeiro encontro e discutir a proposta nacional curricular no que se refere ao segmento da Educação Infantil. A preparação desse momento foi feita por mim (profissional/pesquisadora) juntamente com a coordenação. Como no primeiro encontro a coordenação não pôde estar presente, nesse segundo seria possível o grupo expor os pontos que haviam sido levantados e também cumprir o objetivo da restituição junto à coordenação.

Depois da primeira roda de conversa, todo dia quando as professoras me encontravam no corredor perguntavam quando seria o próximo encontro, dizendo que já tinham mais coisas para falar. Eu ficava feliz em ver o entusiasmo delas. Sentia que estávamos trilhando o caminho certo. Combinei com a coordenação esse próximo encontro, selecionamos um texto-base, sentamos para estudar o assunto e preparamos o material. No dia marcado não teria aula, passaríamos a manhã em formação e estudo. Chegamos às 8 horas da manhã de um sábado e fomos nos reunir na sala de reuniões. Estavam presentes as professoras participantes do encontro anterior, uma coordenadora e a assessora pedagógica. Iniciamos o momento orientando o grupo de como seria o funcionamento naquela manhã e a sequência de atividades. Primeiro, entregamos um texto capítulo de livro sobre “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”<sup>7</sup> de Vygotsky para que todas lessem. Após a leitura, abrimos para discussão e exposição de opiniões sobre a leitura. Algumas apresentaram dúvidas e tiveram dificuldade para entender o conteúdo do texto. Percebi que elas não eram familiarizadas com textos naquele estilo. A assessora pedagógica, que havia sugerido e feito a indicação do texto, iniciou a explicação do assunto e tentou clarificar. Eu e a coordenadora fomos auxiliando e tentando esclarecer alguns conceitos teóricos. O grupo pareceu compreender e,

---

<sup>7</sup>VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

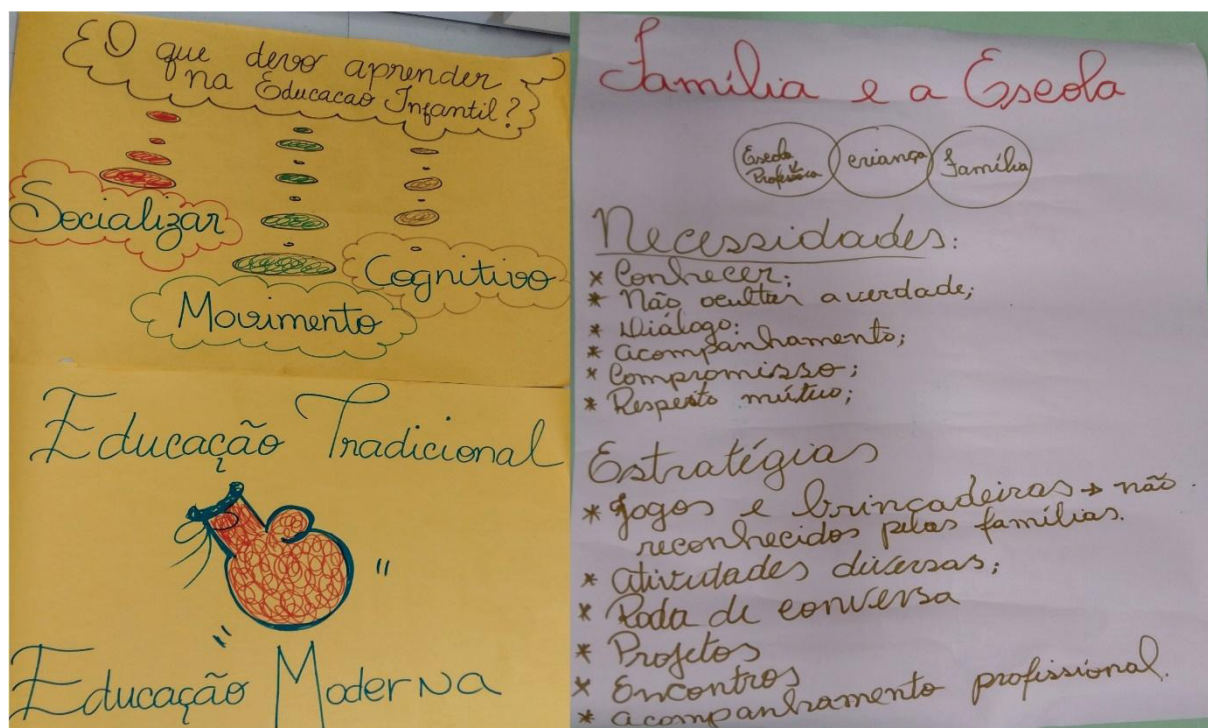
através de exemplos que ocorriam em sala de aula, iam fazendo a ligação entre o conteúdo e a prática. Depois da discussão, foi realizada uma apresentação de slides que traziam algumas perguntas para reflexão. As perguntas eram: O que eu sei sobre a etapa de ensino em que atuo? Que impacto minha prática causa na formação dos estudantes? O que eu preciso aprender para atuar melhor? Quais são os desafios dessa etapa de ensino? Que estratégias eu posso utilizar para superar esses desafios? O que é ensino? O que é aprendizagem? Solicitamos que ao invés delas responderem oralmente, que colocassem as respostas em uma folha de papel. Após a escrita, todas leram suas respostas para o grupo e foi realizada uma discussão. Esse momento foi bem rico e demorado. Muitas retomaram pontos trazidos na primeira roda de conversa sobre as dificuldades encontradas em sala de aula. Isso auxiliou na ligação com o momento final do encontro, que seria a divisão do grupo em quatro pequenos grupos, em que cada um se responsabilizaria em falar de um ponto que foi levantado por elas e propor estratégias para modificar a situação. Os pontos trazidos foram: Família e a Escola; Educação Tradicional x Educação Moderna, super lotação das salas, ausência de professor auxiliar e impasses da gestão. Os quatro grupos produziram cartazes expondo as necessidades e estratégias, que foram apresentados para os demais participantes. Foi um encontro bem extenso, com duração de 4 horas, mas que apesar disso não pareceu causar desinteresse nas participantes, pelo contrário, percebi que as professoras estavam satisfeitas por a gestão estar ali participando daquele processo e dando atenção ao que elas tinham para falar. Da mesma forma, a gestão também expôs pontos que gostaria que melhorassem no trabalho em equipe e na função de todos enquanto profissionais da educação. (DIÁRIO DE CAMPO – 10.10.2017).

Figura 8 - Cartazes produzidos na segunda roda de conversa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 9 - Cartazes produzidos na segunda roda de conversa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Por fim, o último encontro ocorreu no início do presente ano, pois no fim de 2016 estava inviável nos reunirmos em decorrência das avaliações finais e do meu afastamento nas atividades da escola para participar de um treinamento ofertado pela empresa. Aqui volto a retomar a análise de minhas implicações e do lugar que ocupo na escola estudada. Mais uma vez, passei por um momento de questionamento desse lugar, sobre a visão que a equipe tinha acerca da minha função e atribuições. No fim do ano de 2016, fui nomeada para fazer parte de um treinamento sobre o novo sistema de gestão que se implantaria na escola. Esse sistema diz respeito a um aparato tecnológico que visa informatizar todos os processos que são realizados na escola. Eu e mais seis colegas fomos nomeados usuários-chave para aprender a utilizar esse sistema e fazer o repasse a todos os funcionários das três unidades da empresa no DR-PI (Diretório Regional do Piauí).

Esse processo me gerou uma sobrecarga maior e me afastou dos processos que eu vinha observando e estudando ao longo desses anos. Percebi que a equipe pedagógica, incluindo coordenadoras e professoras, sentiram falta da minha presença na escola. Sempre que era possível, elas entravam em contato comigo perguntando que dias eu estaria presente na escola e quando retomariamos os encontros e atividades da pesquisa. O dia da semana que eu estava livre para ir até a escola era na sexta e foi nesse dia que me organizei para realizar o último encontro com as professoras. Relato esse momento no seguinte diário de campo:

Hoje escrevo minhas anotações em meio a algumas angústias. A principal delas consiste no fato de estar afastada das minhas atividades na escola. Por mais que a rotina lá seja corrida, inúmeros acontecimentos ocorrendo ao mesmo tempo, muitas demandas..., eu sinto falta de estar naquele ambiente, das observações, conversas nos corredores, convívio com os professores, abraços calorosos dos alunos. Estive na sexta passada com as professoras para realizar nosso último encontro. Foi um momento muito gratificante. Durante a semana que se passou contei com o apoio das coordenadoras para informar e convidar as professoras a participar da roda de conversa. Não havia previsão de nenhum sábado letivo nesse período, logo, só nos restava realizar o encontro na sexta à tarde. Eu ficava receosa se elas aceitariam participar, pois seria numa sexta à tarde. Eu tinha receio de incomodá-las. Mas felizmente elas toparam! Eu ia me comunicando com a coordenação por telefone e fazendo os últimos ajustes. Na sexta de manhã quando cheguei à escola, achando que muitas professoras iam se queixar e reclamar do encontro naquele dia, tive uma grata surpresa: elas estavam empolgadas. Quando cheguei às 14 horas na escola, algumas integrantes do grupo já estavam lá, como esperado. Preparei o material, montei os equipamentos e fiquei aguardando a chegada das demais. Para o acolhimento, preparei um vídeo com fotos dos encontros passados e com uma música que despertava para a temática que seria trabalhada. A minha pretensão era utilizar a metáfora da pipoca para fazermos alguns deslocamentos e reflexões. Isso se deu devido ao fato de que, no encontro anterior, uma participante relatou que enxergava as crianças como milhos de pipoca, que cada uma tinha seu tempo de despertar para a aprendizagem. Resolvi trabalhar em cima disso. No primeiro momento, fiz uma apresentação trazendo alguns dados produzidos na pesquisa e cenas vistas nas etapas de observação e rodas de conversa. Depois as professoras tiveram acesso ao texto de Rubem Alves “A Pipoca”<sup>8</sup>. A partir do texto, relembramos algumas falas e posicionamentos dos encontros passados e fizemos articulações entre alguns pontos trazidos no texto e a relação professor-aluno e a prática pedagógica em si. Após esse momento de discussão, orientei-as e as convidei para a produção de um vídeo. A proposta era de que o grupo se dividisse em dois, em que um abordaria o tema do fracasso escolar vendo-o a partir de uma perspectiva e o outro trataria o fracasso como uma produção, atravessado por múltiplos vetores. Elas preferiram não dividir o grupo e todas encenaram cada uma dessas situações. Foi um momento divertido, em que elas tanto representavam como também filmavam as cenas. A utilização do vídeo como dispositivo permitiu que enxergássemos as concepções que as educadoras tinham sobre aquele fenômeno, o que tinha ficado de aprendizado para elas durante os nossos encontros e as práticas cotidianas que acabavam sendo representadas naquela encenação. Ao fim de tudo, discutimos sobre esse momento e sobre a pesquisa em geral, mais especificamente, sobre os deslocamentos que nos foram gerados nesse período. De fato, vi que ali não se encerrava a pesquisa, as implicações continuariam a serem produzidas... (DIÁRIO DE CAMPO, 10.02.2016).

Os momentos de roda de conversa ganharam sua relevância ao provocarem deslocamentos no grupo, devolvendo ao coletivo sua potência criadora e autoanalítica, pois abriram espaço para a comunicação e troca entre os profissionais, ações que muitas vezes são enfraquecidas no território escolar devido à rotina de trabalho.

Barros e Barros (2014) nos falam que há uma temporalidade nas emergências dos acontecimentos em pesquisa e que há um processo em que seu término não coincide necessariamente com o cronograma de encerramento da investigação. De fato, é isso que

---

<sup>8</sup> ALVES, Rubem. **A pipoca**. Disponível em: [http://www.releituras.com/rubemalvez\\_pipoca\\_imp.asp](http://www.releituras.com/rubemalvez_pipoca_imp.asp). Acessado em: 25.01.2017.

ocorre. Compreendemos que nossa pesquisa possa ter servido como um despertar, como uma fagulha que acende novas ideias, novos posicionamentos, novas práticas. Lembramos aqui de uma frase mencionada por Deleuze (1996, p. 2): “cuidávamos estar perto do porto, mas somos lançados em pleno mar alto”. Traremos nas seções que seguem os acontecimentos que acompanhamos ao longo desse período, que nos fazem compreender melhor como vêm ocorrendo os processos de medicalização do fracasso escolar.

### 3.6 A pista da análise

A tarefa de análise é um aspecto que ganha relevo em uma cartografia, uma vez que esse modo de pesquisar compromete-se de maneira significativa com esse processo. De acordo com Rodrigues (2012), na pesquisa cartográfica toda análise consiste em análise de implicação e busca gerar problematizações acerca de uma dada realidade, pois o que move a análise na cartografia são os problemas.

A análise na perspectiva cartográfica pode partir de um objeto com contornos precisos, mas gradualmente esse objeto vai se decompondo em partes que lhe constituem e a análise alcança as múltiplas relações envolvidas em sua produção. Ou seja, “a análise se efetiva a partir da decomposição de uma totalidade em elementos que a compõem” (BARROS; BARROS, 2014, p. 178). O método analítico consiste, assim, em dar visibilidade às relações que constituem uma dada realidade, na qual o pesquisador encontra-se inserido e implicado.

Desse modo, em nossa cartografia não buscamos analisar o fenômeno do fracasso escolar e da medicalização como algo com contornos precisos, fechado e acabado. Pelo contrário, buscamos investigar as relações que estavam por trás dessa produção no ambiente escolar, permitindo com isso uma análise que envolve a heterogeneidade e a criação de problemas no campo de investigação. Por isso, não realizamos uma análise para gerar respostas, mas, sobretudo, para problematizarmos os discursos e práticas que colaboram com a existência desses fenômenos no contexto educacional.

Ao entrarmos em campo vamos encontrando pistas que nos servem como analisadores dos processos que estamos acompanhando no espaço escolar. A partir desses analisadores, é que, efetivamente, iniciamos a análise na pesquisa cartográfica. A análise implica atitude, é *ethos* analítico e se faz por problematizações e por sua dimensão participativa (BARROS; BARROS, 2014).

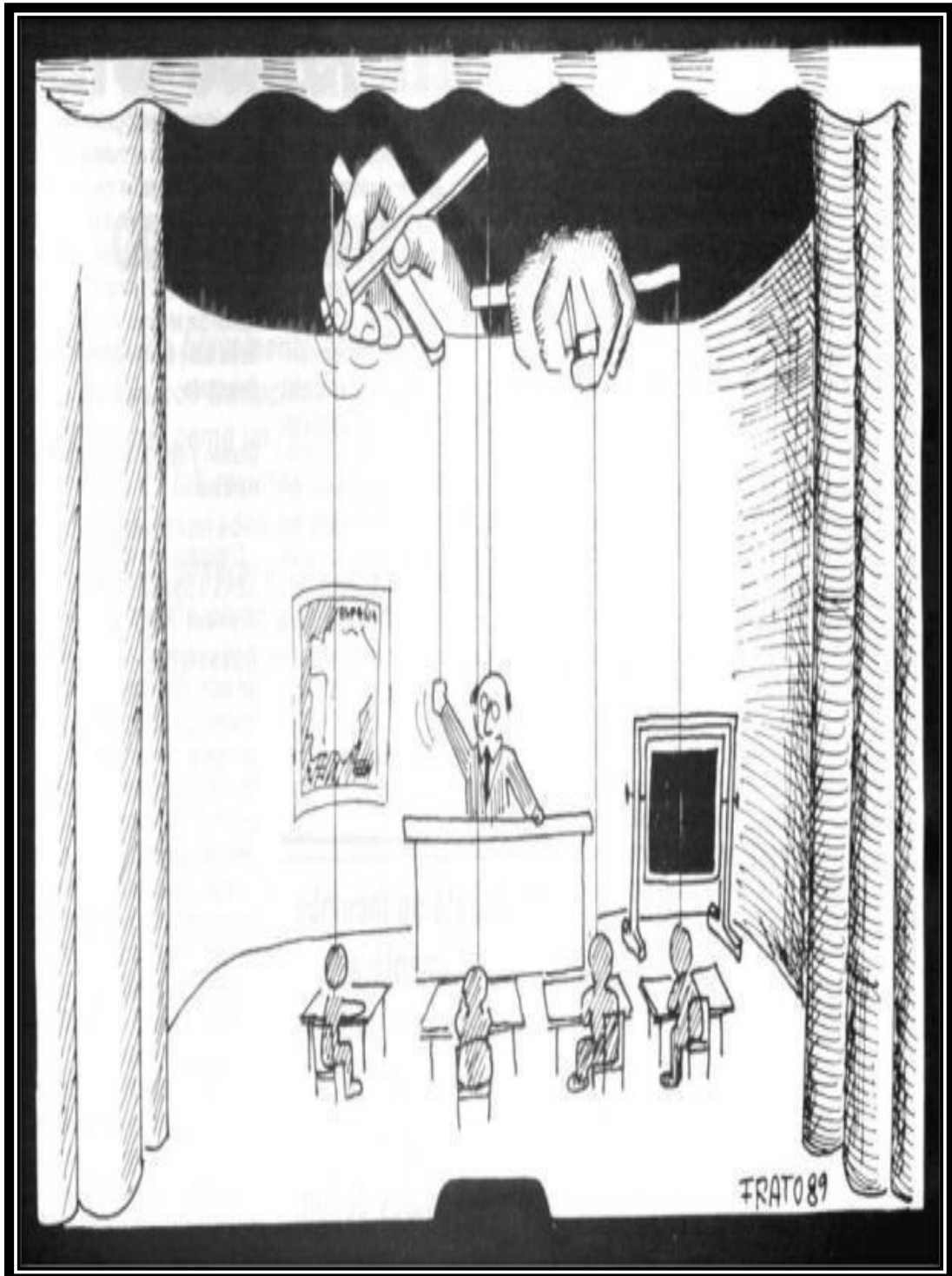
A postura analítica, desse modo, vai questionar a naturalidade do objeto, dos sujeitos, dos saberes, da pesquisa e das relações que se estabelecem naquele território. Isso ocorre, pois na perspectiva cartográfica não tomamos uma realidade como algo dado e natural, mas sim como forma a ser posta em questionamento e análise.

Arriscar-se numa experiência de crítica, de análise de formas instituídas nos compromete politicamente. Tal operação de análise implica a desestabilização das formas instituídas e acessa o plano de forças a partir do qual a realidade se constitui, devolvendo-a ao plano de sua produção, que é o plano coletivo, heterogêneo e heterogenético, que experimenta incessantemente, diferenciação. (BARROS; BARROS, 2014, p. 181).

Desse modo, em nossa cartografia foi possível problematizarmos certas realidades a fim de produzirmos deslocamentos. Nossa análise iniciou-se a partir da criação de alguns analisadores, que nos trazem indícios de como se dá a produção do fracasso escolar e do “aluno-problema” naquele espaço. Assim, nosso objeto de estudo foi decomposto e visto a partir das forças, redes e rizomas que o constituíam, entrando em análise aspectos como: relações de saber/poder no espaço escolar, a relação professor-aluno, a relação família-escola, o lugar do especialista, o desgaste e silenciamento do trabalho docente. No próximo capítulo, falaremos sobre cada um desses aspectos, que se destacaram em nossa paisagem cartográfica.

## DO APRENDER AO FAZER PEDAGÓGICO: A MEDICALIZAÇÃO NO/DO ESPAÇO ESCOLAR

Figura 10 - Charge do cartunista Frato (1989)



Fonte: Google Imagens

#### 4 DO APRENDER AO FAZER PEDAGÓGICO: A MEDICALIZAÇÃO NO/DO ESPAÇO ESCOLAR

Queridos leitores,

cada vez mais assistimos a medicalização se alastrar em vários âmbitos da sociedade tentando tratar, minimizar, silenciar e aniquilar sentimentos e ações que fazem parte da vida, como: tristeza, euforia, agitação, dificuldade de concentração, baixa autoestima, o não aprendido, dentre outros.

O termo medicalização tem sido utilizado em várias perspectivas: por um lado, a medicalização passa a ser vista como um fenômeno em que a racionalidade médica se mostra como força produtora de discursos que definem modos de ser e estar no mundo (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015). Por outro lado, muitas pessoas a relacionam com o ato de medicar, no entanto, esse se constitui apenas um braço desse processo.

Quando tratamos da medicalização no espaço escolar, um dos âmbitos no qual ela vem se inserindo, não nos referimos somente aos processos que envolvem crianças e adolescentes, mas sim a um fenômeno que vai desde os fatores que envolvem o aprendizado até aqueles relacionados com o fazer pedagógico e a prática docente.

Desse modo, observamos que a escola tem se mostrado como *lócus* privilegiado desse processo de medicalização, uma vez que é lá que esse dispositivo se potencializa, ganhando intensa visibilidade por meio da classificação, normalização e gestão de condutas.

Neste capítulo, trazemos alguns acontecimentos que ganharam relevo em nossa cartografia e se mostraram como analisadores dos processos de produção do fracasso e do “aluno-problema” no espaço escolar. Buscaremos, assim, articular esses acontecimentos e dados produzidos em campo com as discussões teóricas trazidas pela literatura sobre a temática.

O capítulo constará de quatro subseções:

- a) “A invenção da escola e o governo da infância: das estratégias de normalização disciplinar e controle biopolítico”, na qual falaremos da constituição da escola como um espaço que desde seu surgimento é orientado por estratégias de saber/poder;
- b) “A produção do fracasso escolar: um campo com múltiplas entradas e saídas”, em que este fenômeno será visto como uma produção que envolve múltiplos fatores e sendo discutido a partir de três instâncias: individual, familiar e

pedagógica;

- c) “O lugar do especialista e a incidência do discurso médico-psicológico no campo educacional”, abordando sobre os discursos científicos e midiáticos que adentram o espaço escolar trazendo uma racionalidade médica e sobre a presença do especialista neste campo e suas implicações na produção destes fenômenos;
- d) “A escola contemporânea e a gestão da vida”, onde discutiremos os impasses que envolvem o cenário educacional contemporâneo, assim como as condições de trabalho docente que, em alguns momentos, colaboram com o enfraquecimento do potencial de criação e formação dessa área.

#### **4.1 A invenção da escola e o governo da infância: das estratégias de normalização disciplinar e controle biopolítico**

A escola nem sempre existiu e não apareceu subitamente, mas passou por um processo de invenção/produção, em que reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos os quais permitiram um governo da infância. Assim como a escola, a infância - como um período do desenvolvimento - também foi produzida socialmente e, por isso, não pode ser vista como algo natural, mas sim como uma instituição social de surgimento recente ligada às práticas familiares, modos de educação e classes sociais.

Tomando como base as ideias do pesquisador francês Philippe Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, entendemos o conceito de infância como algo historicamente construído. A criança, por muito tempo, não era vista como um ser distinto, com características e necessidades próprias, mas sim como um adulto em miniatura. Durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social e autonomia existencial. Sempre existiram crianças, mas nem sempre houve infância - categoria social de estatuto próprio.

Ariès (1981) ressalta que foram séculos de altos índices de mortalidade e de muitos casos de práticas de infanticídios, pois se buscava uma criança saudável, forte e que correspondesse às expectativas sociais acerca da utilidade infantil. As mudanças em relação ao cuidado com as crianças só vêm acontecer por volta do século XVII, quando a Igreja começa a se preocupar com as práticas de infanticídios. Com isso, surgem formas de proteger e salvar as crianças, assim como melhores condições de higiene e saúde voltadas para elas.

Desse modo, a compreensão sobre o fenômeno da infância se iniciou, primeiramente, a partir do cuidado das crianças no seio familiar, distinguindo-as dos adultos. Posteriormente, já associadas à ideia de infância, as crianças passam a ser preocupação dos “eclesiásticos e homens da lei que falam da necessidade de preservá-las e discipliná-las” (ARIÈS, 1981, p.163). A escola, nesse cenário, surge e assume o papel de proteger a infância, como meio para preservar sua moralidade, estabelecendo uma lei diferenciada em relação à que regia a vida adulta.

As primeiras instituições educacionais surgiram concebendo um ideal moral, social e metódico para a educação das crianças. A partir da institucionalização da escola, o conceito de infância foi gradativamente alterado, sendo a partir de uma pedagogia voltada às crianças que a construção social da infância passou a ser vista, uma vez que anteriormente não se falava em um sujeito infantil. Assim, houve uma representação da infância que necessariamente foi dada pela “criança-escolar” (ROCHA, 2002).

A escola na Idade Média europeia, portanto, aparece como uma das instituições ligadas a Igreja e ao ensino, em que não havia de início uma preocupação com a idade e nem com a imposição da disciplina, pois o foco era voltado aos conteúdos e matéria ensinada. De acordo com Ariès (1981, p. 110), “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”.

A preocupação com o aluno marca uma mudança fundamental no modo de funcionamento das instituições escolares, caracterizando-se pela passagem dos métodos utilizados na Idade Média, para a ideia de disciplina, de origem religiosa e de aperfeiçoamento moral, vistos na Modernidade; entrando também a relação entre o ensino e a preparação para a vida adulta.

A escola começa, então, a organizar as classes por idades e a caracterizar-se como um espaço voltado à infância. A aprendizagem passa a ocorrer não só apenas nos espaços de convivência entre adultos e crianças, mas, sobretudo, no espaço escolar. Assim, inicia-se a escolarização e o enclausuramento das crianças, a fim de promover a aprendizagem necessária para constituir um adulto e prepará-lo para as exigências da vida, como o trabalho.

Para Varela e Alvarez-Uria (1992), alguns fatores permitiram o surgimento da escola, são eles: a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância

dotados de tecnologias específicas e de elaborados códigos teóricos, a destruição de outros modos de educação e, por último, a institucionalização da escola - propriamente dita - a partir da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

Segundo Foucault (2008), a instituição escolar amplia-se no contexto europeu do século XVIII como um espaço que difunde técnicas pedagógicas e que serve como local de normalização, controle, hierarquização, disciplinarização e vigilância. Aparecem nela instrumentos simples que garantiam o poder disciplinar e muitas práticas e dispositivos que a tornam um espaço rigidamente ordenado e regulamentado, em que os sujeitos são submetidos ao processo de homogeneização institucional.

Este autor fala que foi essencialmente no interior das instituições escolares que ocorreu o processo de caracterização binária dos indivíduos e do exercício de disciplinamento dos corpos. A normalização dos sujeitos no âmbito escolar ocorria a partir dessas estratégias de disciplinamento, que iam desde a arquitetura institucional aos cadernos de classe, dos exercícios físicos às avaliações e exames, das punições às recompensas centradas no corpo infantil.

No que tange à escola e a outras instituições de cunho educacional, o sistema classificatório instituído pelas notas/avaliação permitirá, por exemplo, colocar as crianças em pontos individualizados de séries, de graduações, de lugares, em localizações espaciais e temporais específicas, destinar a cada um o seu lugar no todo. Assim, é “normal” ver as crianças organizadas por grupos de idades, que envolvem a transmissão de determinados tipos de conhecimento e desenvolvem certas experiências, e não outras, nas instituições de cunho educacional. Por outro lado, cada criança será diferenciada das outras pelo seu sucesso em tais experiências, pelo seu estilo de aprender, de conduzir-se, etc., sendo avaliada de acordo com certas escalas ou categorias (BUJES, 2002, p. 121).

Em nosso cotidiano de pesquisa, observamos o lugar que é destinado às crianças caracterizadas como “aluno-problema” dentro do espaço escolar. Em sala de aula, muitas vezes, constatamos que o lugar e as práticas destinadas a esses alunos partem de dois vieses: um que disciplina e outro que exclui. Algumas vezes, os educadores acreditam que ter o aluno sentado perto da mesa do professor, inibe-o e fica mais fácil o exercício do controle e da punição. Em outros momentos, parte-se da ideia de que quanto mais distante melhor, pois não irão atrapalhar o restante da sala nem a aula ministrada. O aluno, então, é excluído do grupo que deveria fazer parte, ficando segregado no “fundão” ou canto da sala ou, em muitos casos, sendo expulso de sala de aula.

Foucault (2008) descreve o poder disciplinar, que caracteriza práticas deste cunho, como aquele mais presente na sociedade Moderna, tratando-se de um poder investido de uma concretude e inserido no corpo social, uma vez que não possuía um centro ou um soberano.

Do mesmo modo, circulava através de uma rede de aparelhos sociais, institucionais e, especialmente, no próprio sujeito. A disciplina refere-se a uma técnica específica desse poder, que fabrica indivíduos úteis e passa a se realizar através de um controle minucioso do tempo e do espaço e através de técnicas como: vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame.

Analisando essas técnicas no espaço escolar, observa-se que na vigilância hierárquica, criam-se postos ou funções hierarquicamente para que uns possam vigiar e exercer o controle sobre os outros, tendo como exemplo os mestres, inspetores, coordenadores, diretores, entre outros. A sanção normalizadora, por sua vez, volta-se tanto para a punição como para a prevenção de determinadas condutas ou comportamentos, criando a norma que diferencia e classifica os indivíduos em relação ao grupo. Os testes psicométricos utilizados no espaço escolar, a respeito os testes de inteligência, servem como exemplo. Por fim, o exame consiste na combinação de ambos, tratando de exercícios e avaliações regulares que objetivam pôr em análise o desempenho quanto à aprendizagem e ao comportamento (MIRANDA, s/d).

Acerca da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, Ross (s/d) afirma que

Enquanto a hierarquia exerce a função de vigiar as pessoas, a sanção que se lhes aplica “normaliza” sua inferioridade ou subserviência. A hierarquia torna os indivíduos expostos a uma visibilidade que os diferencia e os inferioriza. A força e a sanção, decorrentes da hierarquização, caracterizam o corpo social como homogêneo, no qual os indivíduos são ajustados, treinados, adestrados, classificados, “normalizados” e excluídos. (p.2).

O exame, por sua vez, mostra-se como um ritual que classifica, enquadra, promove ou reprova, fazendo com que os sujeitos adquiram também uma visibilidade que individualiza e sanciona. A partir dele, o indivíduo passa a ser documentado, descrito e comparado. Pequenas ações no cotidiano escolar revelam essas técnicas, por exemplo: um olhar severo, uma chamada de atenção, o apagador que bate no quadro, o corte do direito de ir ao parque ou ao momento do recreio, dentre outros. O corpo, assim, pode ser visto como uma superfície que sofre as ações das relações de poder e de suas tecnologias específicas. Como pode ser visto em um dos nossos trechos do diário de campo:

Estava passando pelo corredor quando uma criança veio ao meu encontro. Era um aluno do 1º ano que eu já o acompanhava há um tempo, sempre o incentivando e buscando saber de seus progressos. Porém, vez ou outra, eu recebia reclamações acerca dele, que não acompanhava as atividades executadas em classe, que estava dormindo durante a aula ou falando palavrões. No dia, ele me abordou e disse: “Tia Marise, adivinhe que nota recebi hoje?”. Sempre que eu ia à sua sala, ele me dizia a nota de comportamento que havia recebido no dia, o máximo que já havia recebido era 9. É uma prática das professoras atribuir diariamente uma nota ou descrição

sobre o comportamento do aluno, um tipo de avaliação diária descritiva. Daí eu perguntei, empolgada, achando que seria algo bom: “Qual nota? Me diz!”. E ele sorrindo disse: “Hoje eu recebi a nota de insuportável”. Ele seguiu para a sala e eu permaneci no corredor, refletindo e sem resposta. Percebi que a nota/descrição “insuportável” já estava naturalizada para ele. Uma espécie de: “se a professora falou, então é isso mesmo” (DIÁRIO DE CAMPO, 11.08.2016)

A avaliação do comportamento nesse caso tanto descreve como compara a criança em relação às outras; trazendo, ainda, implicações subjetivas. Atrelado a isso, também, vêm as restrições ou punições, uma vez que se o aluno tirou um conceito não visto como exemplar, ele deverá sofrer as penalidades, como deixar de ir ao recreio ou à educação física (restrições mais vistas no cotidiano escolar da pesquisa). Objetivando, ao fim de tudo, tornar a criança um sujeito ajustado e obediente às normas impostas naquele espaço.

A disciplina, desse modo, volta-se para o indivíduo como corpo-máquina. Este, por sua vez, torna-se alvo dos adestramentos, em que se treina esse corpo, reforça suas aptidões, tira o máximo de suas forças, integra-o em sistemas de controle econômicos eficazes e, por fim, transforma-o em corpo dócil e útil, como falado por Bujes (2002). De acordo com Foucault, (2008, p.118), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” e, assim, quanto mais dócil, mais produtivo será socialmente.

Com o surgimento das instituições disciplinares - tendo como exemplo as instituições escolares - o poder disciplinar pôde ser exercido através da observação, do exercício do controle e a partir da existência de um saber especializado que toma o ser humano como objeto, para, com isso, ter o seu controle sistemático. Posteriormente, as ciências conhecidas como “humanas”- estando entre essas a Psicologia, a Psiquiatria e a Pedagogia - desenvolveram saberes que objetivavam o exercício do controle sobre os homens e que tomavam a norma imposta como uma normalidade natural, para que assim pudessem normalizar os desvios ou afastamentos que consideravam inconvenientes (CRUZ; FERRAZA; JÚNIOR, 2014).

Segundo Foucault (1999, p.88), “esse novo saber se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer”. Para Motta (2013), “o exercício produzido sobre o corpo pelo poder disciplinar cria um ambiente no qual outro cenário é imediatamente visto como anormal, fora da norma. A disciplina explicita as regras, o corpo deve cumpri-las”.

Em nossa cartografia, foi possível observar diversos modos de como as tecnologias de poder passam a operar na escola. Para ilustrar o que vem sendo exposto,

trazemos um trecho de diário de campo, que traz algumas das regras impostas às crianças nesse espaço:

Na segunda semana após o início das aulas, logo que cheguei à escola fui passar de sala em sala para observar como todos estavam. Percebi que em todas as salas havia um cartaz muito bem confeccionado com o título “Nossos combinados”. Só mudava a estética de sala para sala, mas o conteúdo era quase o mesmo. Neles continham regras que deveriam ser seguidas pelas crianças no espaço escolar, como: não bater no colega, respeitar os colegas e a professora, não apelidar, não falar palavrão, sentar corretamente na carteira, fazer silêncio, esperar a vez de falar, não jogar lixo no chão, dentre outros. Questionei uma professora sobre como que tinha sido o processo de produção daqueles combinados. Ela me respondeu que havia sido produzido pelos alunos juntamente com ela. Relatou que nos primeiros dias de aula fez uma roda para construírem o cartaz e que as crianças iam sinalizando as regrinhas que tinham que ser postas no cartaz e praticadas por todos ao longo do ano. A justificativa dada explica o porquê do nome “nossos combinados”. Para mim, pareceram regras fixas, imposição de poder, transvestidas em “combinados”. Além disso, as regras só eram direcionadas aos alunos. Por que não ter também regras voltadas para as professoras, já que eram combinados? Por exemplo, o não gritar. Fiquei refletindo sobre esse processo, principalmente, em relação às crianças do 1º ano, pois eles vêm acostumados com a rotina da educação infantil em que essas regras parecem mais dissolvidas e chegam ao segmento seguinte e se deparam com uma nova forma de estar naquele espaço. Além da mudança estrutural, em relação à disposição das cadeiras, (pois na educação infantil são mesas redondas e as crianças aprendem em agrupados, já no ensino fundamental I são cadeiras enfileiradas), vem a mudança de regras e normas. A educação infantil envolve muitos movimentos e brincadeiras, apresentando uma dinamicidade característica do período. Observo que lá muitas crianças sentam-se no chão, mas agora, no novo segmento, são orientadas a estar sempre sentadas na cadeira, com a postura correta. No ensino fundamental, os movimentos tornavam-se mais contidos e as vozes reguladas. Acredito que isso justifica, em grande parte, a existência de inaptações e fracassos escolares nas séries iniciais desse segmento (DIÁRIO DE CAMPO, 26.02.2016)

Esta disposição do mobiliário no espaço escolar, especialmente, em sala de aula, contribui para o exercício do controle. As carteiras enfileiradas, a mesa da professora à frente, as portas com brechas de vidro, a cadeira do “canto da disciplina”, dentre outros. De modo geral, nos parece que na escola tudo está disposto de modo a criar uma rede de olhares para o controle de uns aos outros, que vai desde o controle das professoras com seus alunos, da coordenação com as professoras e da direção perante a escola como um todo.

Figura 11 - Disposição da sala de aula no Ensino Fundamental I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 12 - Disposição da sala de aula na Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os saberes disciplinares podem ser considerados uma tática que busca observar e analisar, para poder fazer a distribuição e classificação a partir das características de cada indivíduo. Com o estabelecimento da norma e de um modelo padrão a ser seguido, os indivíduos que conseguiam se adaptar e se conformar com essa norma eram considerados “normais”, já aqueles que se desviavam do modelo imposto e tomado como base eram definidos como “anormais”.

De acordo com Cruz, Ferraza e Júnior (2014), a produção de um saber-poder sobre o ser humano foi um produto da vigilância e do controle sobre os corpos, os quais foram tidos como objetos a serem investigados através das técnicas de exame. Para os autores, e

como já dito, o exame combina as estratégias de vigilância e as técnicas de normalização, permitindo a transformação dos indivíduos em objetos organizados e disciplinados e a organização de um sistema descritivo de fenômenos relacionados ao grupo, em que se criam estimativas sobre a distribuição desses aspectos em âmbito populacional.

Foucault (2005) afirma que a noção de população emergiu ao longo do século XVIII, momento em que o Estado passou a fazer o gerenciamento da vida das populações através de uma série de controles e regulações. Desse modo, além do poder disciplinar, surge uma nova forma de poder - o biopoder -, que se apoia na ideia de que para gerir a vida dos indivíduos era necessário agir sobre as populações (BUJES, 2002).

Segundo Foucault (2005), o biopoder passa a se exercer sobre a vida e operar a partir de duas modalidades: por um lado, através do exercício das disciplinas que têm como alvo o corpo individual (corpo-máquina); e por outro, por meio de uma biopolítica das populações (corpo-espécie). Assim, uma das modalidades foca na anátomo-política do corpo humano, buscando maximizar suas forças e outra se centra nos controles reguladores e em uma biopolítica das populações, dando ênfase aos mecanismos da vida como: nascimento, mortalidade, morbidade, longevidade, etc.

Esse autor afirma que tal tecnologia de poder buscar investir na vida em todas as suas dimensões e aponta que se trata de uma tecnologia de poder que não substitui a disciplinar, mas a embute e a integra. O poder, assim, se desloca de um corpo individual para um corpo coletivo, ou seja, não se dirige mais somente ao homem-corpo, mas também ao homem-espécie.

Desse modo, a noção de corpo-espécie se relaciona ao poder em um âmbito mais amplo, pois esse passa a ser visto enquanto suporte dos processos biológicos: proliferação da espécie, nascimentos e mortes, saúde e crescimento populacional, etc. Para o controle e regulação desses processos passa, então, a existir uma biopolítica das populações, contrastando com a anátomo-política. A biopolítica não se destina somente à utilização e domesticação dos corpos, mas procura obter estados de regularidade e equilíbrio globais. De acordo com Foucault (2005, p. 291), ela tratará de “um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”, presente também no âmbito escolar.

A maquinaria escolar forjada na modernidade se efetuou de modo a encarcerar e separar a instituição escola dos demais equipamentos sociais. A escola constituiu-se como um dos dispositivos do poder disciplinar, atuando de forma estratégica no aumento da capacidade produtiva dos corpos e de sua capacidade política de

resistência, ou seja, fabricando corpos úteis e dóceis (Foucault, 1991). Contudo, Foucault (2008a) chamou atenção também para outros processos de governo da vida, indicando a emergência de formas de controle diversas daquelas presentes nas sociedades disciplinares, que já não focalizam apenas o indivíduo, e o controle sobre seu corpo, mas incidem sobre a própria vida da espécie humana. Tecnologias de poder que interferem no modo de viver, no “como” da vida, e intervêm para fazer viver, ao mesmo tempo em que deixam morrer maneiras de existir ou admite-se até mesmo a morte de parcelas inteiras de grupos sociais (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 86-87).

Esses dois modos de exercício do poder - poder disciplinar e biopoder/biopolítica - não se anulam, mas encontram-se sobrepostos e superpostos constante e incessantemente, formando uma espécie de acoplagem. Contemporaneamente, isso pode ser observado, uma vez que no espaço escolar os dois mostram-se fortemente vinculados e contribuindo com as estratégias de controle e governo da infância. De acordo com Bujes (2002, p. 122), “os corpos infantis tornaram-se objetos de um domínio de ação governamental e, ao mesmo tempo e num movimento paralelo, passaram a fazer parte de um campo conceitual que os tornou passíveis de intervenção e regulação”.

Foucault (2008) refere-se à governamentalidade como uma sequência de operações estabelecidas no contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as voltadas para o eu, que atuam na regulação das condições de vida e existência dos indivíduos. Essa governamentalidade pressupõe tanto formas racionais, procedimentos técnicos e instrumentalizações dos quais opera, quanto jogos estratégicos que sujeitam as relações de poder (BUJES, 2002).

O governo, por sua vez, significará o modo como o poder se exerce e é exercido para se administrar condutas. Por exemplo, como mencionado, o governo das crianças, em que essas além de medidas, categorizadas, descritas e ordenadas estatisticamente, podem também ser alvos de instituições e submetidas ao exercício do saber e poder. Do mesmo modo, são expostas a um corpo de *experts* que elaboram um sistema de conhecimentos e saberes, que geram eventualmente discursos e regimes particulares de verdade (BUJES, 2002).

Na atualidade, observa-se que as instituições escolares ainda carregam características dos dispositivos disciplinares com suas práticas de coerção e controle, que docilizam e uniformizam corpos. Deleuze (1992), ao analisar o poder disciplinar descrito por Foucault, afirma que a crise geral das instituições disciplinares levou ao aparecimento de novas práticas - próprias de uma sociedade de controle - mais flexíveis e mais generalizantes. Neste tipo de sociedade, descrita pelo autor, o controle está totalmente diluído, inclusive, nos

próprios sujeitos que são subjetivados para o exercício do controle do outro. Enquanto na sociedade disciplinar havia sempre recomeços, na sociedade de controle nada termina; assim, nesse engendramento “a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame” (DELEUZE, 1992, p. 21).

Além do cotidiano disciplinar, já narrado, observamos também que há uma preocupação, na escola lócus da pesquisa, com os índices de aprendizagem da população escolar em comparação às demais escolas da rede de ensino. As exigências começam a existir quando se coloca para os alunos que os mesmos devem alcançar um bom desempenho nas avaliações internas e externas que são realizadas. Ouvimos muitos discursos que tratam acerca das competências, pois acredita-se que, se o aluno tem idade X e está em determinada série, necessita demonstrar que já desenvolveu uma série de competências exigidas para sua faixa etária e série. Além disso, presenciamos as exigências impostas aos professores, uma vez que se acredita que as práticas utilizadas em sala de aula e os métodos de ensino são determinantes para o bom desempenho ou não dos alunos nessas avaliações. Logo, se o aluno fracassa parte da culpa ou grande parte da culpa é do professor.

Do mesmo modo que consideramos que o poder disciplinar e o biopoder/biopolítica coexistem contemporaneamente, podemos também evidenciar que vivemos em um momento histórico o qual traz consigo tanto características da sociedade disciplinar - em decadência - como da sociedade de controle - em expansão. Na configuração da sociedade atual, os novos regimes de controle e gerenciamento dos corpos centrados nas instituições educacionais seriam representados por “formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola” (DELEUZE, 1992, p. 225).

Tomamos a formação de professores como um dispositivo em nossa pesquisa, em que foi possível observar esse processo sob a égide da formação permanente, que nunca cessa. Os professores são exigidos cotidianamente a se aperfeiçoarem e a estarem em constante formação e “reciclagem”, buscando práticas inventivas e dinâmicas e abandonando o viés tradicional. No entanto, relacionada com a pesquisa, essa proposta, mais do que engrenada acriticamente sob esta “nova ordem”, procurou ser um lugar de implicação dos próprios professores, na medida em que problematizou e desnaturalizou práticas cristalizadas pela dureza cotidiana, produzindo também um campo de resistência. Em nossa primeira roda de conversa, uma professora pontuou essa questão, falando que: “Hoje a pedagogia moderna. Interrogação...Reticências... E vem o tradicionalismo...Fulano está sendo tradicional. Gente, a partir do momento em que eu trago dinâmicas e dinâmicas e dinâmicas todos os dias, eu não

me torno rotineira?”(MARGARIDA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016).

É nesse cenário que se inserem, também, as práticas medicalizantes as quais, grosso modo, explicam os fenômenos humanos a partir de uma perspectiva biologizante, mobilizando formas e estratégias de assujeitamento, diferenciando normal e patológico e gerando implicações subjetivas. No próximo tópico, discutiremos como o processo de medicalização visto atualmente se apresenta como uma estratégia biopolítica, colaborando com o governo e gestão da infância.

#### ***4.1.1 A medicalização como estratégia biopolítica***

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, 2001, p. 82).

Como desdobramento das tramas de saber/poder discutidas no tópico anterior, a medicalização, atualmente, vem ganhando cada vez mais espaço. Como nos diz Guarido (2007), mediante esse fenômeno, o saber médico-psicológico contemporâneo vem operando uma naturalização dos fenômenos psíquicos e uma subordinação do sujeito à bioquímica cerebral, sempre regulada pelo uso de medicamentos.

A biopolítica da população, citada anteriormente, foi a estratégia que possibilitou, pela primeira vez, o ingresso do biológico na esfera política. A partir disso, o corpo e a vida passaram a ser alvos privilegiados do saber e de intervenções corretivas. Para o autor, falar de biopolítica significa designar “aquilo que faz com que a vida e seus mecanismos possam entrar no domínio de cálculos explícitos e que transforma o saber-poder num agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1985, p. 170).

Heckert e Rocha (2012) apontam que é nesse cenário de biopoder e biopolítica que múltiplos fatores aparecem e se colocam para os profissionais de educação, incluindo novos regimes, novos perigos e novas questões éticas. Como exemplo, citam: as condições de trabalho, as práticas de avaliação no campo das políticas públicas, a reificação de modelos de formação dissociados dos processos de gestão/trabalho em educação, os interesses das indústrias de medicamentos e a privatização e medicalização da vida. Em nosso trabalho, dentre esses processos citados, nos interessa, em particular, o processo de medicalização e, mais especificamente, aquele que vem ocorrendo nos contextos escolares que dita, gesta e regula formas de “vidas saudáveis”.

O conceito de medicalização da vida, do qual viemos falando, significa a

expansão territorial do discurso médico sobre o âmbito social, traduzindo e transformando os fenômenos sociais em conceitos específicos do campo de saber médico. Essa expressão foi cunhada, inicialmente, nos anos setenta por autores como Ivan Illich (1975) e Irving Zola, para designar a expansão da jurisdição da profissão médica para novos domínios.

Para Foucault (2001), a medicalização é uma forma da medicina, através da utilização de um conjunto de tecnologias e estratégias, governar o modo de vida dos homens num processo de disciplinamento dos corpos e de controle populacional biopolítico. Tal fenômeno, muitas vezes interpretado erroneamente como exclusiva referência ao uso de psicofármacos, é amplo e complexo, uma vez que envolve a supremacia dos saberes médicos em detrimento dos aspectos psíquicos, políticos e sociais relacionados com as inúmeras questões da existência humana (CRUZ; FERRAZA; JÚNIOR, 2014).

Collares e Moysés (1994, p. 25) também falam acerca desse fenômeno, afirmando que o mesmo refere-se:

ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo.

Por outro lado, Guarido e Voltolini (2010) ressaltam ser necessário compreender o conceito de medicalização para além da ideia de tradução das problemáticas político-sociais como particularidades individuais. Para os autores, a medicalização insere-se “no conjunto da ideologia moderna e na formação do homem moderno, no que diz respeito à forma com que significa seu corpo, seu lugar político, suas vivências subjetivas e tudo o que decorre da difusão da medicina no ideário moderno” (p. 242).

O processo de medicalização da infância, que perpassa principalmente o contexto educacional, tem sido um tema bastante discutido por profissionais da educação, da saúde e, também, das ciências humanas. Atualmente, observa-se a existência de uma crescente multiplicidade de diagnósticos psicopatológicos e de ações terapêuticas que simplificam as determinações dos transtornos infantis e retornam a uma concepção reducionista acerca das problemáticas psicopatológicas e de seus tratamentos (ZUCOLOTO, 2007).

Desde o início do século XX, observa-se o retorno das explicações organicistas, centradas em distúrbios e transtornos, no campo da educação para explicar dificuldades de

escolarização apresentadas por crianças (CFP, 2012). Esse fato ganha destaque contemporaneamente apoiado nas descobertas de novas tecnologias, na emergência das neurociências e na ampliação de categorias diagnósticas nos manuais; eventos esses que vêm trazendo às pessoas novas formas de lidar com o seu corpo.

Desse modo, o saber médico e o discurso científico acerca da infância passaram a fazer parte e habitar o cotidiano escolar. Constatamos em nossa cartografia as exigências que eram impostas aos professores, tanto pela gestão da escola como pelos familiares dos alunos, para que os mesmos buscassem, cada vez mais, conhecimentos e formações que lhes instrumentalizassem para compreender e detectar determinados transtornos que interferiam nos processos educativos.

Além dos professores, eu, enquanto psicóloga da escola, também, encontrei-me em diversos momentos sendo exigida e desafiada a proferir “verdades” que falassem e descrevessem certos comportamentos apresentados pelos alunos. As professoras eram cobradas e quando não encontravam respostas para determinadas questões me procuravam a fim de que eu esclarecesse suas dúvidas e proferisse uma espécie de “veredito final” sobre o aluno. Outras vezes, a equipe da escola encaminhava para mim os pais dos alunos para que eu pudesse esclarecê-los sobre a conduta e aprendizagem da criança. Passei a presenciar várias vezes o seguinte discurso: “Você que estudou e é formada na área, entende da mente humana, me diga o que ele tem, me diga o que devo fazer”.

No espaço escolar, o fenômeno da medicalização se manifesta, e atualmente ganha maior evidência, quando atribui como causa do fracasso escolar qualquer suposição diagnóstica dada a uma criança (ZUCOLOTO, 2007). Estudos realizados por Collares e Moysés (1994, 1996) evidenciam que tanto os profissionais da saúde quanto os da educação referem-se a problemas biológicos como causas determinantes do não aprender na escola.

Não. Eu acredito que, primeiro, é a questão da escola, a direção da escola. Chamava a família numa conversa seriíssima e, tipo assim, no ano passado, era pra ter tido uma atitude justamente com ele. Só vamos aceitar seu filho na escola mediante um laudo, mediante o seu comprometimento de ajudar, porque é só ele tomar remédio. [Imita a fala da mãe da criança] “Mas ele toma remédio. Ele foi *pro* médico lá em Teresina. A minha cunhada, ela é psicóloga e é a mesma coisa, ele toma a medicação.” Pois ele tá tomando, comprando onde? Esse remédio é de farinha. Eu acredito que se a escola se posicionasse assim: só vai aceitar essas crianças com esse tipo de problema diante de um laudo, porque ele já tem um histórico, gente, aqui na escola. E não foi muito legal, entendeu?! E ele continua do mesmo jeito (ROSA, RODA DE CONVERSA – 08.10.2016).

Em nossa pesquisa, pudemos constatar a crescente multiplicidade de diagnósticos e ações terapêuticas, que buscam dar conta de vários aspectos relativos à vida e aos modos de

ser criança. Se a criança não aprende, se é ativa, se é apática, se não se socializa, se não se concentra, se é esquecida... São incontáveis “se”, aqueles que escapam à “norma”, que levam aos processos de medicalização. Já não bastasse o diagnóstico, na maioria dos casos, as crianças também são submetidas a tratamentos medicamentosos, que regulam, limitam e silenciam.

Era início da semana e eu estava passando de sala em sala. Antes de chegar a uma determinada sala, a professora me viu no corredor e me chamou: “Venha aqui, quero lhe mostrar uma coisa!”. Quando cheguei a sua sala, a professora apontou para um aluno que estava dormindo. Ela disse: “Ontem eu reclamei dele para a mãe e hoje a criança me aparece desse jeito. Tenho certeza de que ela dopou essa criança, ele não responde a nenhum comando, tá longe e agora tá em sono profundo”. Mexi com a criança, tentei reanimá-lo, mas percebi que ou ele não havia dormido bem à noite ou realmente a mãe havia lhe dado alguma medicação forte (DIÁRIO DE CAMPO, 12.09.2016).

Algumas das experiências vividas em campo, como essa, nos deram pistas e indícios de como os processos de medicalização vêm ocorrendo no espaço escolar. Como já falado, como estou na posição de psicóloga da escola, muitas das questões relacionadas aos processos de medicalização passam por mim, uma vez que estou na centralidade desses processos e práticas, participando de inúmeros discursos que se propõem a compreender e explicar os comportamentos e a aprendizagem dessas crianças.

Observamos no espaço escolar, através de nossa cartografia, como as formas de poder, discutidas no tópico anterior, continuam sendo exercidas, no entanto de forma mais sutil e trazendo características inerentes à sociedade na qual vivemos atualmente e articulando-se com as práticas que pretendem manter um controle e governo da infância.

Na educação infantil existe uma criança que desde que entrou na escola não conseguiu se adaptar bem nem manter uma relação harmoniosa com a professora e colegas de sala. Trata-se de um menino muito inteligente, ativo e carinhoso. Por outro lado, quando contrariado, reage com muita agressividade. Várias vezes presenciamos cenas em que ele tentava bater na professora, pegava a cadeira para jogar em quem se aproximasse ou ia para o jardim pegar pedras como forma de ameaçar quem tentasse detê-lo. Um dia cheguei à sala e estava ocorrendo mais uma cena em que ele estava alterado e desacatando a professora. Entrei no meio do tumulto e acompanhei o seguinte diálogo entre ele e a professora: “Se tu não se comportar eu vou mandar as filmagens para a sua mãe! Ta aqui meu celular e vou filmar o que tu faz na escola para mostrar para ela. Olha, e nessa sala aqui também tem câmera!”. A criança: “Não filma! Não filma!”. Minutos depois, quando a situação se tranquilizou, o menino chegou próximo à mesa da professora e perguntou: “Tia, por que você não me chama de ‘meu amor’ igual você chama os outros?”. A professora: “Por que você não merece!”. A criança volta a falar: “Pois se eu me comportar você me chama?”. Professora: “Se se comportar, mas ainda não” (DIÁRIO DE CAMPO, 06.08.2016).

A partir desse trecho, observamos que o controle sobre o corpo infantil, atualmente, funciona tanto através do poder encontrado nos aparatos tecnológicos, que

assumem a função de vigilância e controle, como também através da afetividade e normas impostas. Ou seja, se a criança se tornasse dócil e obediente, poderia receber um tratamento carinhoso, caso não, seria penalizada através da exposição e, conseqüente, exclusão.

Contemporaneamente, as práticas de saúde no contexto escolar, por exemplo, operam a partir da articulação entre poder disciplinar e biopolítica. A escola passa a ser vista como um lugar privilegiado para realização das práticas de saúde que, deste modo, articulam práticas disciplinares e biopolíticas, ativando dispositivos tanto de normalização quanto de normatização social. Se antes, com o poder soberano, falava-se em “fazer morrer”, posteriormente com o biopoder, fala-se em “fazer viver”. Desta forma, pode-se observar que a saúde, inserida através de práticas na instituição escolar, passa também a seguir a lógica do biopoder ditando e gestando formas de vida saudáveis e efetivando, assim, um governo da infância.

De acordo com Cruz, Ferrazza e Júnior (2014, p. 216 ),

Nessa configuração de engendramento de uma sociedade de normalização, os mais diversos âmbitos da vida podem estar sujeitos aos domínios de saberes especializados como a medicina, a psicologia, a pedagogia e a psiquiatria que definem estratégias e dispositivos para designar sujeitos considerados normais e anormais. E a infância não escapará dos processos de normalização disciplinar e também será submetida às estratégias de controle biopolítico e gerenciamento humano tão características dos processos de medicalização do social.

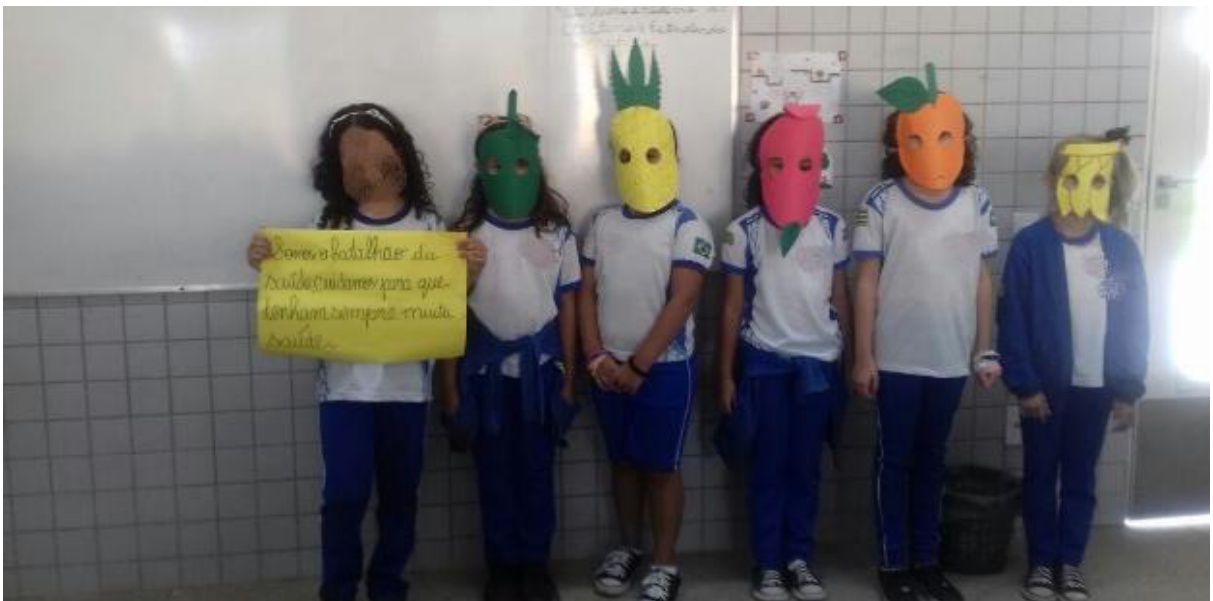
Esses autores afirmam que as estratégias biopolíticas fizeram com que três elementos, relacionados aos processos de medicalização, fossem intensificados. O primeiro seria, “a continuidade e intensificação da tomada do corpo e da saúde pelo Estado; segundo, a expansão do saber-poder médico; e, terceiro, o fortalecimento do ideal de saúde como busca coletiva e individual” (p. 216).

Atualmente, portanto, é observado que a aliança saúde-educação “faz-viver” a infância como um segmento que precisa ser orientado, controlado, regulamentado e, também, conduzido. Nesse processo, não se colocam apenas os mecanismos de ensino-aprendizagem, mas também as práticas de saúde que buscam efetivar, por exemplo, uma orientação nutricional e de “boas maneiras”, vacinações, higiene bucal e pessoal, dentre outros. Essas práticas não se voltam apenas para o corpo da criança, mas se estendem também à família. Além disso, “faz-viver” também em outro sentido, naquele que se refere às implicações que esta aliança traz para a produção de subjetividade infantil.

A professora me chamou em sua sala para informar sobre uma atividade que faria em alusão à semana da saúde. Disse que como sua filha é fisioterapeuta, havia convidado a mesma para dar uma palestra aos alunos sobre postura: como sentar na

cadeira, como usar a mochila, o peso que podem carregar, exercícios para alinhar a postura, etc. Além da fisioterapeuta, iria também convidar um nutricionista para falar sobre hábitos saudáveis de alimentação. A professora me convidou para participar e ver como os alunos ficam empolgados com essas atividades diferentes. Eu aceitei e disse que compareceria no dia marcado (...). No dia marcado, eu compareci às palestras para assistir. A primeira que ocorreu foi a da área de fisioterapia. O título da apresentação logo me chamou atenção: “Orientações posturais preventivas para escolares do ensino fundamental”. Já a segunda ressaltava que hábitos saudáveis devem começar desde cedo, mostrando a importância da boa alimentação. Após as palestras, as crianças participaram de um lanche coletivo composto por uma variedade de frutas. Depois, um grupo menor de crianças seguiu de sala em sala transmitindo os ensinamentos que aprenderam nas palestras para os demais alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 04.04.2016).

Figura 13 - Ação educativa sobre alimentação saudável - "Batalhão da saúde"



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 14 - Ação educativa sobre alimentação saudável



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Pudemos constatar em nosso campo que, atualmente, o poder vem sendo exercido principalmente pelo viés da prevenção e as crianças tornam-se seus alvos prediletos, pois parte-se da ideia de que é nessa fase que os valores, hábitos e atitudes podem ser repassados, sendo também mais fácil prevenir que certos males possam ocorrer mais à frente. Biopoliticamente, é menos dispendioso para o Estado investir na prevenção ou na promoção da saúde, do que atuar após a doença já acometida. Para Foucault (1999), já não se trata de curar, mas de antecipar, de prevenir. A infância aparece como fase ideal para o ajustamento e a prevenção, e a escola é o ambiente propício para acolher práticas desse cunho.

Figura 15 - Ação educativa sobre o mosquito da Dengue



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

De acordo com Abreu (2014), a veiculação sobre o discurso da prevenção surgiu no Brasil na primeira metade do século XX, servindo para que a racionalidade biomédica se instalasse no campo escolar. Desse modo, a prevenção mostrou-se como único modo de combater o aparecimento de certos males, uma vez que se acredita haver sempre um mal à espreita de todos.

Desta forma, médicos higienistas, demandados e demandantes do projeto de modernização da sociedade e conseqüentemente da educação higiênica das crianças, formularam teorias a respeito das diferenças individuais dos alunos quanto às capacidades físicas, sensoriais e psicológicas. Interferiam nas decisões sobre as instalações, os mobiliários, a alimentação, os horários da rotina, a separação por faixa etária na escola e acima de tudo interferiam no processo de aprendizagem. As instituições educativas passaram a constituir um dos focos dos higienistas como lugar privilegiado de detecção, prevenção e correção de desvios infantis e juvenis. A medicina preventiva praticada nas escolas fornecia ao médico a intervenção mais constante e eficaz: o exame do desenvolvimento físico da criança. A anamnese passou a ser amplamente utilizada pelos professores, colaborando assim, para um longo processo de fichamento dos alunos. Tais fichas e suas detalhadas informações

a respeito do aluno permitiam recolher informações sobre as crianças e suas respectivas famílias, de modo que todos, médicos, psicólogos e professores, pudessem fazer previsões dos resultados escolares e de comportamentos sociais futuros (ABREU, 2014, p. 65).

Inúmeras vezes chegam até a mim e à psicopedagoga da escola formulários e escalas enviadas por neurologistas para que sejam preenchidas e assinaladas alternativas, constando características e atitudes que mais se adequam ao aluno e ao seu comportamento em sala de aula. O instrumento mais recorrente chama-se SNAP-IV<sup>9</sup>, o qual busca detectar sintomas do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Na maioria das vezes, são enviadas duas vias em que uma é para o preenchimento por parte das professoras e a outra para as profissionais de apoio especializado.

Sempre que esse instrumento chega a nossas mãos, nos questionamos tanto sobre o que iremos assinalar, pois mostra-se como alternativas que serão decisivas na vida de uma criança, como também sobre a forma como se busca esse diagnóstico, a partir de um instrumento objetivo e quantitativo, que recorre à escola como forma de comprovar indícios de determinados transtornos.

Algumas vezes, questionamos os pais, que traziam esse instrumento até a escola, de como havia sido a consulta com o neurologista, do motivo pelo qual levou-se a criança a essa consulta e do que teria sido falado ao especialista. A grande maioria dos pais nos relatavam que o médico não realizou o exame com a criança, mas partia do discurso que era proferido pela família e, posteriormente, pelo que seria assinalado pela escola no questionário enviado.

A partir disso, observamos o aumento alarmante do número de diagnósticos na infância, especialmente os de TDAH, e a conseqüente medicalização da criança em idade escolar. O TDAH, o transtorno desafiador opositivo e o transtorno de conduta ganham destaque na atualidade, pois lideram a lista dos transtornos mais diagnosticados por neuropediatras e psiquiatras infantis.

Isso nos leva a pensar e refletir, colocando nossas práticas em análise, sobre o modo como a escola tem agenciado a inclusão da criança no domínio do saber médico-psiquiátrico (KAMERS, 2013).

---

<sup>9</sup>Questionário validado pelo Grupo de Estudos do Déficit de Atenção da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), com base no Manual Diagnóstico e Estatístico (DSM) e Associação Americana de Psiquiatria para detecção do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Disponível em: <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html>

Além disso, em nossa cartografia, foi possível perceber o anseio tanto das famílias como dos educadores para encontrar explicações e diagnosticar certas problemáticas infantis. A criança, muitas vezes, era vista como uma “caixinha de surpresas” que precisava ser desvendada, mostrando-se como uma necessidade das partes encontrar explicações para a compreensão de determinados comportamentos. Na maioria das vezes, o que se esperava por parte dos profissionais da educação e dos pais, era que essas explicações dissessem respeito às questões psicológicas e neurológicas, como únicas alternativas viáveis. No trecho a seguir, que trata dessa discussão, observamos o ponto de vista de uma das participantes da pesquisa no momento da roda de conversa.

Assim...na minha opinião, uma das dificuldades que eu encontro é conseguir compreender esta criança, como ela chega nas nossas mãos. Você [se referindo a mim] citou bem no início que a gente deve ter muito cuidado em não fazer falsos diagnósticos, porque quando eu digo que a criança é isso ou aquilo eu já estou me precipitando naquele diagnóstico e eu jamais posso fazer isso. Mas, é uma situação tão delicada que quando essa criança chega e apresenta determinados níveis de comportamento, a nossa vontade de querer encontrar a solução pra aquela situação, a gente de cara já diagnostica de indisciplinado, de hiperativo, de mal-educado e outras situações. Então, para nós educadores, o ser humano é algo que não é acabado, ele não é um pacote, um embrulho que você chega na loja e compra determinadas coisas e diz “- eu quero esse pacote desse jeito”. Então, ali você escolhe a mercadoria; mas o ser humano, não. Você não escolhe. Não é algo que com teu dedo *tu desenhou* e fez bem *legalzinho*. Então, essa criança vem com inúmeras situações de casa e pra gente realmente é um desafio conseguir descobrir o que que de fato ele é e qual caminho que a gente pode trabalhar. Então, eu acredito que devam ser as mesmas angústias das colegas que estão aqui, porque a gente não sabe nem por onde conduzir e, aí, a gente vai igual a cego em tiroteio, atirando pra tudo quanto é lado. A culpa é da família que é desestruturada, a culpa é da criança que não quer prestar atenção (VERBENA, RODA DE CONVERSA- 17.09.2016).

O discurso que relaciona o não aprender ou o não se comportar da forma esperada se apresenta de forma frequente nos contextos educacionais e nos serviços de saúde, para os quais se encaminham grandes contingentes de alunos com queixas escolares. Nessa perspectiva, considera-se que as dificuldades escolares apresentadas por algumas crianças decorrem de disfunções ou transtornos neurológicos que interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações, utilização de estratégias cognitivas, habilidade motora, atenção, linguagem, raciocínio matemático, habilidades sociais etc (MEIRA, 2012).

Estava em minha sala quando uma mãe bateu à porta, pedindo para conversar comigo. Pedi que entrasse e perguntei qual o motivo de sua procura. A mãe parecia nervosa. Relatou que estava vindo da sala de seu filho e havia tido uma conversa com a professora, em que esta lhe orientou que procurasse ajuda médica. Eu, então, perguntei à mãe o porquê dessa sugestão da professora. A mãe prosseguiu, falando que a professora se queixava da criança por ser esquecido e desatento e acreditava que o garoto teria demência. A mãe aflita me pergunta: “O que é demência? Você

acha que meu filho tem demência?”. Tentei acalmá-la e explicar que não se tratava disso, que ela observasse o filho, sua rotina, as atividades que estava desenvolvendo, para tentar compreender se algo estava ocorrendo, mas que não se tratava de demência nem era necessário levar ao médico. Complementei afirmando que, nessa fase, era comum que as crianças, algumas vezes, se mostrassem desatentas. A mãe insistiu: “Você tem certeza de que não precisa? Olhe, pois lá em casa eu mando ele fazer uma coisa e ele volta não sei quantas vezes para me perguntar o que era, porque esquece no meio do caminho. Ele não acorda cedo, não se arruma rápido pra vir a escola, anda no mundo da lua”. Daí, percebi que o anseio de levar a criança ao médico não era um anseio somente da professora, mas também da mãe. Vejo que essa vontade não é somente para compreender o que ocorre com a criança, mas também como forma de facilitar algumas questões cotidianas vivenciadas na escola e em casa (DIÁRIO DE CAMPO, 18.10.2016).

Estas problemáticas e dificuldades apresentadas pelas crianças podem advir de múltiplas ordens, como sociais, morais, comportamentais, dentre outras, que estão além de um aspecto biomédico, porém passam a ser vistas apenas por essa perspectiva de olhar. Assim, em muitos casos, segundo Guarido (2007), não se levam em conta as manifestações dos sintomas, as características singulares de cada sujeito e o estágio de estruturação do psiquismo infantil.

Constatamos que a medicalização da infância vem sendo ditada de um modo veloz na contemporaneidade, naturalizando-se em muitos casos e trazendo implicações diretas nos processos de subjetivação infantil, na forma como as crianças se enxergam, como lidam com o próprio corpo e no modo como se relacionam. Observamos em nossa cartografia, como esses processos medicalizantes trazem implicações subjetivas, chegando, em alguns momentos, a serem naturalizados pelas crianças.

Trazemos como exemplo dois casos que retratam a forma como as crianças lidam com o diagnóstico que lhe foi dado. O primeiro deles é o caso de uma garota, que sofreu a recente separação de seus pais e estava apresentando falta de ar constante. Seu pai resolveu levá-la a um pediatra e depois retornou à escola para repassar as informações. No entanto, a própria garota nos explicou o que havia com ela: “Tia, a doutora me disse que eu tenho dispneia, que é uma doença respiratória de causa emocional. Então, quando todos me perguntarem o que tenho, falarei isso.” (DIÁRIO DE CAMPO, 13.10.2016) Ou seja, a partir do diagnóstico dado, a criança se posiciona, reconhece-se como tal e justifica suas emoções e sentimentos.

Outro caso diz respeito a um garoto de dez anos, que estava sofrendo agressões e constrangimentos de um grupo de adolescentes na comunidade em que mora. Isso fez com que o menino evitasse sair de casa, para não ser agredido nas redondezas onde morava. Consequentemente, a criança mostrou-se mais apática e reprimida. A mãe entendeu que

aquele comportamento não era normal e resolveu levá-lo a um psiquiatra. O psiquiatra diagnosticou o menino como depressivo e prescreveu-lhe medicação. A mãe foi até a escola nos entregar o atestado e pedir que ficássemos atentos ao seu filho, e que mudássemos algumas práticas em relação à criança. Dias depois, o garoto é levado à coordenação pela professora, pois na educação física havia batido em um colega. Quando chamado atenção pela coordenadora, ele se justifica: “Tia, é porque eu sou depressivo”. O diagnóstico, mais uma vez, passa a justificar as condutas, desresponsabilizando os indivíduos por seus atos.

É inegável a importância dos recursos da área da saúde e da biologia para a vida humana, porém quando esses são aplicados em demasia no campo da educação, acabam por retomar à lógica de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização podem ser avaliados como algo prioritariamente de instância individual ou familiar. Assim, esquecem que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político, que transcendem o universo da biologia e da neurologia (CFP, 2012).

Para Kamers (2013), o contexto atual se apresenta da seguinte forma: a escola tem se tornado o dispositivo regulador da inclusão/exclusão da criança no domínio do saber médico-psiquiátrico; o saber e a intervenção médica e farmacológica são assegurados pelos dispositivos sociais disciplinares, tais como as escolas, as unidades de saúde e as clínicas privadas; a medicação tornou-se a principal forma de tratamento utilizada pela Medicina para responder às demandas sociais realizadas, fundamentalmente, pelas instituições de assistência à infância.

Machado (2014, p. 120) aposta na luta contra a medicalização afirmando ser necessário

lutar contra a produção de verdades sobre o outro que mantém um ponto de vista criado por relações de poder e saber em que as variações das experiências são totalizadas. Essa totalização cria *uma* forma de pensamento alicerçada por uma verdade: só seria verdadeiro quem pensasse de *uma* forma. Por isso a necessidade de revisitarmos nossas ações e falas para nelas investigarmos o perigo da produção do *uno*.

Moisés (2001) defende a necessidade de rompermos com a esfera estreita da perspectiva individualizante que sustenta as visões biologizantes, como condição para entrarmos no campo da reflexão crítica sobre valores, fundamental para a compreensão do próprio significado de saúde e doença em suas múltiplas determinações. Para Carrijo (2012, p. 9), “não há projeto pedagógico que se sustente sem alusão a um mundo, assim como qualquer prática psicológica que “superficialize” a condição social do ser humano. Do contrário, entendo a eficácia da medicalização”.

## 4.2 A produção do fracasso escolar: um campo com múltiplas entradas e saídas

A área da Psicologia Escolar e Educacional há algum tempo vem se debruçando sobre o fenômeno do fracasso escolar com o principal intuito de compreendê-lo, conhecer suas causas e buscar medidas para a redução de sua incidência. Apesar de muitos estudos e pesquisas, o fracasso escolar ainda aparece como um fenômeno muito presente nos contextos educacionais e, contemporaneamente, ganha novos contornos e se articula com outras questões, também presentes nas instituições escolares, como, por exemplo, a medicalização e patologização da educação, da qual estamos tratando.

De acordo com Cord, et.al (2015), quando surgiram os primeiros estudos no campo da Psicologia acerca do fracasso escolar, esses transitavam entre duas perspectivas, em que ora focavam na dimensão da aprendizagem, ora na do ensino. Foi a partir dos anos sessenta e setenta que algumas explicações acerca do fracasso escolar começaram a se direcionar para algumas teorias. Uma delas foi a Teoria da Carência Cultural, inicialmente desenvolvida nos Estados Unidos, que se apresentou como uma resposta política diante dos movimentos das minorias racistas.

Essa teoria partia da ideia de que negros e latino-americanos não conseguiam alcançar o mesmo sucesso escolar que crianças brancas. Afirmava-se que “negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos” (PATTO, 1992, p. 108).

Desse modo, acreditava-se que o ambiente de pobreza no qual a criança estava inserida prejudicava seu desenvolvimento intelectual. Posteriormente, defendeu-se que não se tratava apenas de relacionar as dificuldades escolares com o ambiente deficitário, mas também com a cultura na qual a criança estava inserida. Partindo dessa perspectiva, observamos que até então a escola não era problematizada, uma vez que ela estaria pronta para ensinar, no entanto a criança é que não estaria pronta para aprender devido às condições do meio em que estava inserida. No Brasil, essa teoria também foi aceita acreditando-se que as crianças que não aprendiam eram aquelas filhas de famílias pobres e desfavorecidas cultural e socialmente (PATTO, 2000).

A partir dessa crença, foram criados os programas de educação compensatória que objetivavam capacitar as crianças vindas de ambientes familiares considerados deficientes culturalmente, buscando minimizar o fracasso escolar pelo qual essas crianças passavam. No

entanto, esses programas auxiliaram de forma mais incisiva nos fatores que eram externos, compensando deficiências na alimentação, na cognição, nos vínculos familiares, dentre outros. Assim, desviava-se o olhar das práticas pedagógicas em si e a escola era desresponsabilizada por tais processos (SAVIANI, 2008).

Posteriormente, outras teorias acerca do fracasso escolar começaram a ser desenvolvidas, entendendo este fenômeno como não mais ligado somente ao meio e a cultura, mas, sobretudo, como um problema social. Patto (2000) afirma que foi no fim da década de 1970 que houve uma fratura nesse discurso e começou-se a investigar a participação do sistema escolar na produção do fracasso. A partir de 1990 é que efetivamente a relação entre ensino e aprendizagem ganhou uma natureza dialética e a produção do fracasso escolar - como um fenômeno com múltiplos atravessamentos - foi tida como objeto de estudo e de intervenção no contexto educacional.

Apesar de grandes transformações terem se dado acerca da produção do fracasso escolar, a partir de múltiplas perspectivas, atualmente ainda se observa nos espaços educacionais o predomínio do viés psicologizante e tecnicista que remete a uma individualização dos processos e à medicalização, entendendo o fracasso como responsabilidade única do aluno ou, algumas vezes, da família ou mesmo do professor, como pôde ser visto em nossa cartografia e que será discutido mais à frente.

Desse modo, apresenta-se nos espaços educacionais o discurso especialista que parece ser, para muitos professores, a solução para determinadas problemáticas encontradas em sala de aula. Assim, diante da crise no sistema escolar e após alguns fracassos nessa empreitada educativa, começa uma busca ansiosa por explicações e soluções para tal fracasso no conjunto de disciplinas científicas que tratam do entendimento dessas problemáticas (GUARIDO, 2010). Isso se mostra como um anseio da maior parte dos professores, que buscam estudos os quais possam explicar as causas dos múltiplos fenômenos surgidos no espaço escolar.

Então, eu acho que o que falta são estudos que realmente digam assim “é isso” e não levem a gente como pedagogos a ir atrás disso, porque a gente nunca vai ter a resposta (...). Então, são os desafios, é o ponto de interrogação. E eu acredito que a educação vai continuar sendo esse ponto de interrogação (MARGARIDA, RODA DE CONVERSA – 17.09.2016).

Como exposto acima, observamos essa busca, cada vez maior nos espaços educacionais, por encontrar nos meios científicos e, muitas vezes nos “*pseudo-científicos*”, as explicações sobre a existência e causa de alguns fenômenos, como o fracasso escolar, a

indisciplina, o *bullying*, as dificuldades de aprendizagem, dentre outros. Além disso, constatamos que a culpa destinada ao aparecimento desses fenômenos, especificamente do fracasso escolar, nem sempre se centra no aluno ou na família, mas também nas práticas exercidas pelos educadores.

Cada vez mais, são vistas nos contextos escolares contemporâneos as exigências impostas aos professores, em que se cobra uma formação contínua e o exercício de práticas inventivas em sala de aula, dentre outras atribuições. No entanto, ao passo em que esses profissionais são cobrados, não são dadas condições para tal feito, uma vez que os mesmos são submetidos a extensas jornadas de trabalho, salas de aula numerosas, escassez de recursos, desvalorização da prática docente, baixos salários, etc.

No trecho a seguir, que se refere a essa questão, trazemos mais uma vez a fala de uma das participantes no momento da roda de conversa.

Então, nesse sentido, eu não acho que a falha é do professor não. De jeito nenhum! Porque quanto mais o tempo passa mais dificuldade você vai ter de fazer com que seu aluno adquira aquele conhecimento, mas os problemas que eles trazem são tão grandes que a gente fica atada. Você tem que dar conta de uma sala heterogênea, mil e um problemas! E você tem um objetivo pra chegar até àquelas crianças. É complicado. Por isso, diante de falhas de um aluno meu, eu não me sinto responsável de jeito nenhum, porque eu tenho consciência do meu trabalho, eu tenho consciência do que eu faço (VERBENA, RODA DE CONVERSA – 17.09.2016).

Acerca das condições que são oferecidas aos professores e das implicações que a falta de suporte e recursos trazem aos processos de ensino e aprendizagem, outra participante relata que:

E assim, hoje em dia, a maior dificuldade que eu sinto de trabalhar na sala é a superlotação. Na minha sala, por exemplo, eu tenho vinte e um alunos (quatro alunos com dificuldades); e, assim, se a gente não tem uma pessoa pra ajudar a gente, a gente não consegue fazer nada. Tem dia que eu não consigo fazer nada na minha sala. Nada! Porque, ou vou ver o aluno que tá “matando” o outro ou eu vou dar atenção para aquelas crianças que querem aprender ou eu vou dar atenção para aquele ali que tá pedindo - “socorro, eu não aprendi nada, eu não sei de nada.” - É complicado. (ROSA, RODA DE CONVERSA – 17.09.2016).

Dentre as explicações destinadas ao fracasso escolar estão aquelas que atribuem patologias às crianças que não aprendem ou não se comportam de acordo com o esperado pela escola. De acordo com Zucoloto (2007), medicalizar o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar do aluno - que contraria as expectativas da instituição em termos de comportamento ou de aprendizagem e rendimento - como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas.

Luengo (2010, p. 61) aponta que:

O fracasso escolar é expressão institucionalizada, presente na escola como problema, cuja existência - que já parece ser inquestionável - opera *produzindo saber*. Porém, se antes o aluno fracassado era aquele que apresentava “desinteresse”, “indisciplina” e “falta de educação”, na atualidade é o aluno que apresenta algum tipo de disfunção cerebral de origem genética, capaz de causar deficiências e desordens no comportamento. A ciência médica atravessou o âmbito escolar e hoje a escola é um dispositivo institucionalizado, que foi produzido e produziu relações de saber e poder.

Essa autora ainda mostra que a instituição escolar, ao longo do tempo, buscou exercer seu papel à risca, através da ordem e do controle. A partir dessa perspectiva, a escola entende o fracasso como algo centrado no aluno, ou em alguns casos, na família ou no estrato social. Assim, o fracasso deixa de ser “escolar” e passa a ser “do escolar”, daquele que apresenta comportamento considerado desviante em relação ao padrão preestabelecido pela sociedade. No entanto, vemos que outros agentes também vêm entrando em jogo e há uma mudança de movimento nessa busca por encontrar as causas do fracasso e os modos de minimizá-lo. Para Machado (2004), a tendência à individualização das causas tem relação com o enfraquecimento do coletivo.

Sobre isso, Guarido e Voltolini (2010) afirmam que essa tendência de psicologização do ensino contribuiu, em primeiro lugar, para a ideia de que um bom cuidado dos professores para com as crianças seria fruto de uma “atenção individual”. Além disso, indicou a responsabilização do indivíduo por suas dificuldades, ressaltando que os desajustes e o não aprendizado eram decorrentes de questões internas e/ou familiares. E por fim, forçou a relação do binômio saúde/doença com a normalidade/anormalidade.

Guarido (2010) acredita que a ciência psicológica também vem contribuindo com esses processos, uma vez que a psicologia escolar pautada em um viés tradicional, algumas vezes, explica o fracasso escolar pela via da patologização e, desse modo, as explicações patologizantes e organicistas acerca do fracasso escolar continuam generalizadas na cultura escolar.

Acerca disso, Machado (2004, p. 01) discorre que:

Muitos trabalhos psicológicos, desde o surgimento da psicologia, têm tido a atitude de falar sobre o sujeito, de levantar causas sobre o seu funcionamento psíquico, justificando aquilo que acontece nas relações, nas instituições, como algo causado apenas devido às características individuais dos sujeitos. Mais do que uma atitude, podemos dizer que essa tem sido a função da psicologia: isentar o sistema social, econômico e político, da responsabilidade pela produção da desigualdade social, culpabilizando o indivíduo isolado por aquilo que acontece a ele.

Algumas vezes, as demandas e encaminhamentos que chegam ao serviço de psicologia da escola lócus da pesquisa advêm desse viés e crença de uma Psicologia que deve

identificar, diagnosticar e intervir pontualmente em determinados desvios, sem serem levadas em conta outras possibilidades de intervenção e contribuições da área no contexto institucional.

Nesse ano, ingressou um aluno novo em nossa escola em uma turma do primeiro ano. Quase todos os dias há uma ocorrência registrada no nome dele, devido a agressões aos colegas, desobediência e brincadeiras em sala de aula. Eu já havia chamado-o para conversar, para tentar compreender o motivo da agressividade com os colegas. Ele havia me relatado que jogava jogos de lutas no vídeo-game e assistia a alguns vídeos na internet e, quando chegava à escola, queria “testar” os golpes com os amigos. Após algumas conversas com a criança, resolvi chamar seus pais para orientá-los sobre o excesso de contato que a criança vinha tendo com jogos e vídeos que não são para sua faixa etária. Indiquei que eles procurassem colocar a criança em atividades físicas como forma de gastar sua energia, possibilitar a socialização e evitar que ele passasse maior parte do dia em frente à televisão ou *tablet*. Semanas depois dessa conversa, eu vinha descendo as escadas quando a coordenadora me aborda e diz: “Olha, os pais do “aluno X” estão aí. O diretor ligou pra eles, porque não dá mais para aguentar. Você tem que conversar com eles também”. Eu a interrompi dizendo que já havia tido essa conversa. Ela continuou: “Você mandou eles procurarem terapia? Porque ele precisa. Temos aí um monte de crianças que fazem terapia e se controlam, por que que ele não pode também!?” Respondi que havia indicado que colocassem ele em alguma atividade física: escolinha de futebol, judô, natação... Algo que o fizesse gastar energia. Ela subitamente: “judô?? Se o menino já bate nos amigos, ai vai para o judô para aprender bater ainda mais. Não! É ‘neuro’ e psicólogo que essa criança precisa!” (DIÁRIO DE CAMPO – 10.03.2017).

Machado (2008, p. 05) nos alerta que “nesse campo de relações de forças, a produção de sintomas não é pequena e podemos produzir malefícios, intensificar os mecanismos de culpabilização e individualização em um tempo em que estes estão mais refinados”. Portanto, foi possível constatar em nossa cartografia o fracasso escolar sendo analisado, explicado e justificado a partir de três instâncias, que ora centrava-se no aluno, ora na família e em alguns momentos nos professores. Sabemos que se faz urgente e necessária a superação desta visão fragmentada do entendimento acerca do fenômeno educativo do fracasso escolar. Por isso, nos próximos tópicos discutiremos sobre cada uma dessas instâncias, compreendendo o fracasso como um fenômeno perpassado por múltiplos atravessamentos.

#### **4.2.1 “Nenhum se concentra, nenhum tem limite”: o fracasso do “escolar”**

Como já discutido, apesar dos avanços no entendimento dessa temática, ainda hoje encontramos no espaço escolar a crença de que o aluno é o culpado por seu insucesso escolar. Através da medicalização, os olhares se voltam para o indivíduo, ignorando-se um problema que é de cunho social e que deve envolver e considerar vários aspectos em sua

análise. Apresentar a criança como portadora dos distúrbios de aprendizagem faz com que os olhares e a responsabilidade pelo fracasso escolar se voltem para ela, inviabilizando assim um olhar mais cuidadoso para outros fatores, por exemplo, os intraescolares, como produtores de tal fracasso.

Moysés e Collares (1992, p. 32) afirmam que:

A biologização – e conseqüente patologização – da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida. E os distúrbios de aprendizagem são uma das formas de expressão mais em moda, na atualidade, dessa biologização da educação e, mais especificamente, do fracasso escolar.

Em nossa cartografia foi possível encontrar evidências de como o fracasso escolar, muitas vezes, é visto como uma questão individual, centrada no corpo do aluno. Como trazido no título desse subtópico, presenciamos falas de professoras, que entendem que os alunos que fracassam são aqueles que não conseguem se concentrar e, também, aqueles para os quais não são ensinados os limites em casa.

Em decorrência dessa falta de concentração, as professoras, frequentemente, nos convocam a proferir uma sentença sobre aquele aluno no nosso cotidiano de trabalho: “O que tu acha que ele tem? Ele não para quieto na sala, é toda hora se levantando, mexendo com os colegas e não consegue se concentrar para fazer os exercícios. Tem dias que não consigo dar aula aqui por causa dele. Será se ele não é hiperativo? Ou é déficit de atenção?” (DIÁRIO DE CAMPO - 02.07.2016). Falas como essa foram, constantemente, vistas nos momentos de nossas observações participantes.

Em mais um relato em sala de aula, durante as observações participantes, outra professora diz: “Não tem quem me diga que esse aluno é normal. Eu sei que ele tem algo. Olhe a cara dele, isso já diz. Aquele relatório que me enviaram, dizendo que não foi constatado nada, não tá certo. Só pela cara eu conheço a criança que é normal e a que não é. Ele não consegue aprender nada” (DIÁRIO DE CAMPO -10.09.2016). Para Foucault (2010, p. 181): “O que rege a sociedade não são os códigos, mas a perpétua distinção entre o normal e o anormal, o perpétuo empreendimento de restituir o sistema de normalidade”.

Em outro momento de observação em sala de aula, presenciamos a crença tida por uma professora de que o fracasso ocorria pela falta de vontade ou preguiça do aluno: “Olha ele ali. A aula toda assim, não faz nada, não tem interesse por nada, só pra bagunçar, né!? Nesse caso ai, só as graças de Deus para dar jeito. ” (DIÁRIO DE CAMPO – 10.08.2016). Já

no primeiro encontro de roda de conversa com as professoras, uma educadora acredita que: “aquelas crianças que têm dificuldade, elas nunca vão se empenhar...” (VERBENA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2017).

Durante nossas observações, constatamos, a partir dos discursos vistos, que há vários determinantes interligados quando se trata do tema fracasso escolar: a família, a falta de vontade da criança, o professor e a escola. Porém, aqueles que mais se destacam são os relacionados à criança e à família. Acredita-se que a vontade tem que partir da criança, o compromisso da família e a escola atende aqueles que se adequam ao que é repassado e correspondem ao que é esperado.

Presenciamos, também, questões que vão além do corpo das crianças ou de transtornos que podem ser indicados como causa do fracasso. Na perspectiva das professoras, o fracasso escolar tem estreita relação com as fases de desenvolvimento nas quais as crianças se encontram, com a maturidade intelectual, cognitiva e psíquica e com as cobranças que são impostas tanto pela sociedade como pela escola, de uma criança leitora, portadora de conhecimentos necessários para ingressarem futuramente na universidade e no mercado de trabalho.

Para uma das professoras participantes da pesquisa, se a criança ainda não tem maturidade cognitiva para compreender certos conteúdos e é forçada para tal feito, a criança ao invés de avançar, sofre um bloqueio. Em nossa primeira roda de conversa ela diz: “É como a história da borboleta: se você tira a minhóquinha de dentro do casulo antes da hora, não vai nascer a borboleta, ela vai morrer. Quantas vezes eu não tirei aqueles “adivinhão” de dentro daqueles negocinhos...quantas vezes eu não fiz aquilo? E a borboleta não vai vingar, vai morrer...” (ROSA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016).

No momento da segunda roda de conversa, uma professora relata que o fracasso, muitas vezes, advém de uma cobrança precoce, que acaba por penalizar tanto a criança quanto o professor. Da criança exige-se que desde cedo já domine a leitura e a escrita, já o professor precisa buscar estratégias, inovar e persistir para que seus alunos consigam obter o desempenho esperado.

Presenciamos, atualmente, uma série de avaliações internas e externas às quais a escola, os alunos e os educadores se submetem, sendo avaliado o nível de aprendizagem dos alunos, o nível de educação oferecido pela escola e, também, as práticas educativas e metodológicas utilizadas pelos professores.

Porque a sociedade cobra essa criança leitora. Cobra essa criança madura para compreender o mundo que os cerca. Cobra uma Universidade cada vez mais cedo pra uma criatura de quinze... – o maior orgulho de muitos pais é dizer “meu filho está numa Universidade”. – Mas, muitas das vezes, aquela criança – que é uma criança ainda – não está madura pra aquela Universidade. Mas, a sociedade cobra isso. E quem cobra isso? São pessoas que, talvez, passaram por um banco de uma escola que não têm noção de como é a situação do professor... (MARGARIDA, RODA DE CONVERSA – 17.09.2016).

Desse modo, observamos que o peso trazido pela existência do fracasso escolar não se centra apenas no aluno, mas gera também implicações tanto para a família quanto para os professores. As mudanças na educação no Brasil, ao longo do tempo, trouxeram novos desafios à escola no país. Dessa forma, hoje há complexas questões com as quais este campo lida, tanto em relação aos alunos, famílias e ao trabalho dos profissionais. É assim que os diagnósticos começam a despontar como nova forma de lidar com a vida contemporânea (HECKERT, ROCHA; 2012).

#### ***4.2.2 “É tudo culpa da família!”: a relação família-escola e a tutela da família***

Como vem sendo falado, observamos por meio da nossa cartografia a transposição de questões de ordem social para o âmbito biológico e médico, o que caracteriza e constitui a medicalização da vida e do fracasso escolar. No entanto, nos discursos presenciados, percebemos justificativas que saíam da queixa no sujeito, da instância individual e eram deslocadas para uma segunda instância: a instância familiar. Assim, os profissionais participantes de nossa pesquisa relatavam que as dificuldades de aprendizagem pelas quais passavam algumas crianças não era um problema que se centrava no aluno, mas sim no sistema familiar em que esse estava inserido.

A partir dessa perspectiva, retornamos aos discursos escolares das décadas de oitenta que culpabilizavam a família pelo não aprendizado das crianças. Como citado anteriormente, fazemos menção à Teoria da Carência Cultural, em que o não aprendizado dos alunos era justificado pelo meio familiar e cultural em que os mesmos estavam inseridos. Atualmente, vemos movimento semelhante existindo, porém com novos contornos e características, em que se busca uma tutela e governo da família e da infância, porém de modo mais sutil, a partir de programas e estratégias concernentes à sociedade que hoje vigora.

O governo da infância esteve há muito tempo articulado às práticas higienistas e de medicalização que requeriam um reposicionamento do olhar sobre a família, numa perspectiva tutelar. Objetivando a conservação das crianças, seu adestramento e docilidade, a

família passou a submeter-se à tutela de políticas estatizantes e sofreu todo um reordenamento de suas funções, sendo alvo das políticas higienistas, que a medicalizavam. Além disso, há décadas atrás houve, também, a construção de dispositivos higienistas de vigilância e controle sobre a família, ditando os modos corretos de cuidado com as crianças e reduzindo as especificidades destas a uma linhagem biológica e médica, como afirma Kamers (2013).

Segundo Lemos e Vasco (2012), na atualidade, essas ações foram naturalizadas e codificadas em leis e normas, como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas práticas de especialistas dirigidas a essa população. Foi a partir do ECA que as crianças saíram de uma posição “menorista” e passaram a ser sujeitos de direitos, o que ocasionou uma atenção maior para esse segmento, por parte de diversas instâncias sociais. Para Guarido (2007), no tocante à medicalização, o que se vê atualmente são crianças e suas famílias submetidas ao poder exercido pela constituição de um domínio de saber médico-psicológico sem que o contexto de seus sofrimentos, bem como sua possibilidade de tratamento, seja orientado para outras formas de consideração da subjetividade que não a normalizante e de treinamento.

Atualmente, como argumenta Kamers (2013, p.157), “a medicação tem sido utilizada não apenas como a principal forma de tratamento da criança, mas como dispositivo de vigilância e controle que as instâncias tutelares realizam sobre a família e a criança”. Sanches (2011) pontua que em um sistema educacional que produz o fracasso escolar é mais fácil culpabilizar a criança e a família pelo insucesso, do que fazer uma revisão desse sistema educacional. Assim, nesse jogo é possível ver claramente o processo de medicalização, que traz para o âmbito da saúde a incapacidade de aprendizado da criança.

Tanto a família como a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo. No entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIN, 2005).

Na primeira roda de conversa realizada na pesquisa, uma das professoras relata as dificuldades que vem enfrentando atualmente no campo educacional, em que a parceria com a família, na empreitada educativa, mostra-se cada vez mais difícil.

Olhe, pois eu já penso diferente. Eu já tenho muito tempo de sala de aula – como aqui também tem gente que tem o mesmo tempo que eu – e digo com sinceridade que eu nunca senti uma dificuldade tão grande de trabalhar como agora de uns três anos pra cá. O que eu percebo é o seguinte pelo o que você falou: antes de julgar,

nós temos que conhecer. Quantas vezes eu saí angustiada porque transmitiram para mim o problema de meus alunos..., situações críticas que nós temos que dar conta e a gente percebe que faz todo o possível, procura mil e uma maneiras pra que essa criança adquira algum conhecimento, mas os problemas são tantos, são tantas angústias que ele não consegue assimilar nada. E o que que ele faz? Ele traz todo problema de casa e joga no colega. E a mãe (não tô falando só da mãe, mas sim da situação da família) nos acarreta toda a responsabilidade e nós ficamos atados. E o que se percebe também é o seguinte: crianças que são acompanhadas têm um comportamento; crianças com problemas em casa são outros comportamentos. Então, nesse sentido, eu não acho que a falha é do professor não. De jeito nenhum! Porque quanto mais o tempo passa mais dificuldade você vai ter de fazer com que seu aluno adquira aquele conhecimento, mas os problemas que eles trazem são tão grandes que a gente fica atada. Você tem que dar conta de uma sala heterogênea, mil e uns problemas!. (VERBENA, RODA DE CONVERSA – 17.09.2016).

A partir dessa fala, vemos que a responsabilização pelo não aprendizado da criança centra-se na família. Acredita-se que aqueles alunos que não são acompanhados em casa, são os que possuem mais dificuldades de aprendizagem e de relacionamento com os demais colegas, uma vez que trazem os problemas vivenciados em casa para dentro da sala de aula. Por outro lado, as crianças que têm sua vida escolar acompanhada pelos pais, possuem comportamentos mais coerentes ao que se espera em sala de aula e estão mais aptas para o aprendizado.

Por outro lado, não visualizamos no discurso das professoras quais marcas a escola, também, deixa na vida da criança, fazendo com que ela leve certas questões para casa. Ou seja, quais implicações a escola gera na produção de subjetividade infantil? Observamos que não houve uma problematização nesse sentido e a subjetividade passou a ser vista mais a partir da noção de etapas e de um romance familiar, do que como uma produção complexa, determinada por vários vetores e forças, que tem como efeito o modo-indivíduo (MIRANDA, 2005). Acerca disso, a autora nos fala que:

A heterogeneidade da subjetividade advém de inúmeras facetas que a compõem onde participam desde o “romance familiar” até a tecnologia, passando pelas questões histórico-culturais. Atualmente, por exemplo, uma criança tem como vetor de subjetivação tanto a família como a TV, que desfila valores, comportamentos, num jogo de afetos que a mobiliza. Escola, mídia, trabalho, formas de modelo econômico e político são vetores atuantes de subjetivação: subjetividade caleidoscópica que não para de assumir diversos contornos, e por isso é que se pode falar em produção, que, em tempos atuais destacam-se por sua massificação e serialização, tendentes a constringer a produção de subjetividades alternativas (p. 37).

Outra professora, no momento da primeira roda de conversa, afirma que: “Eu acredito que a maioria dessas crianças que a gente tacha “hiperativo”, “mal-educado”, “autista”, “sem limite”, são crianças que, em casa, não tem um pingão de atenção dos pais...” (ROSA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016). Nesse caso, a professora admite as taxações

que são impostas aos alunos no cotidiano escolar, no entanto, acredita que a desordem que pode acometer a criança não é de cunho biológico, mas sobretudo relacionada às questões familiares.

Além disso, evidenciamos discursos que relacionam a falta de tempo e de atenção que os pais têm perante os seus filhos, com o insucesso na escola. Na opinião de algumas professoras, falta atenção e acompanhamento por parte dos pais, que por não terem disponibilidade para a complexa tarefa de educar, acabam tentando compensar a sua ausência através de presentes e mimos para as crianças. Para elas, isso faz com que a criança não tenha limites, tenha baixa tolerância à frustração e apresente carências afetivas que muitas vezes são expressas por meio da agressividade. Assim, todos esses fatores influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. A fala a seguir exemplifica isso:

Quando não tem atenção, certamente, não tem um limite, porque o pai, pra suprir a falta dele, vai dizer: – “toma aqui a barra de chocolate! Toma aqui teu brinquedo...teu videogame...! Toma aqui teu jogo... pra tu ficar quieto... .” – Ele não vai saber dizer – “Como foi hoje na escola? Você se comportou? Pois você vai ficar sem isso e sem isso.” –. Aí chegam uns pais e dizem – “Eu não sei o que tá acontecendo com meu filho... .” – Minha gente, se você que é o pai, que pode dar um castigo e pode dar uma palmada e pode falar mais grosso e mais sério, não sabe o que fazer, e nós? A gente fica como? (ROSA, RODA DE CONVERSA – 17.09.2016).

A escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da história. Estas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar, assim como na dinâmica escolar. Em alguns momentos da pesquisa, presenciamos discursos acerca disso, em que se mencionava que a família, cada vez mais, transfere algumas tarefas educativas, que lhe competem, para a escola.

Outro discurso bastante visto foi o que trata da emancipação feminina, em que a mulher ingressa no mercado de trabalho, não se ocupando somente com as tarefas domésticas e de educação dos filhos, como em épocas atrás. Desse modo, em nossa cartografia evidenciamos a crença de que as mudanças na estrutura e nas relações familiares, além de afetarem a sociedade como um todo, afetam também a educação dos filhos, refletindo indiscutivelmente nas atividades desenvolvidas pela escola.

Tem pais que colocam as crianças na frente da televisão para passar o tempo delas... nas creches... eles não têm tendo a preocupação de chegar e conversar, de dar amor, carinho, de dar limite pra eles. As crianças, na verdade, elas são reflexo na escola do que elas vivem em casa (GIRASSOL, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016).

Como discutido anteriormente, pensamos também no movimento contrário: E quais reflexos da escola as crianças levam para casa? Durante a primeira roda de conversa

uma professora diz ter visto uma frase, que lhe fez muito sentido e que toca nos papéis que devem ser assumidos pela família e pela escola.

Essa questão de valores, eu li uma frase em uma determinada escola – uma vez eu até comentei com as minhas amigas – que tem assim: aqui nessa escola se ensina conhecimento, valor se traz de casa! Então assim, a escola, o papel da escola talvez vai até reforçar e aprimorar os valores... (LÍRIO, RODA DE CONVERSA, 17.09.2017)

Já outra professora, nesse mesmo momento, acredita que o fracasso advém da ausência de valores, que deveriam ser repassados no seio familiar. “Eu acho que o fracasso vem porque os valores não estão mais sendo ensinados. Eu cresci e ouvia minha mãe dizendo – ‘a professora, lá na sala, é sua mãe!’ –. Hoje a mãe não ensina isso mais. A mãe desrespeita a professora lá...” (VERBENA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016). Acredita-se, a partir desse discurso, que sem o repasse dos valores e a imposição de limites fica inviável o repasse dos conteúdos em sala de aula, uma vez que a professora perde sua autoridade perante o aluno e não consegue ter o controle dentro de sala de aula.

Mais um ponto levantado ao longo de nossa pesquisa refere-se à importância da rotina que deve ser seguida tanto em casa como na escola. As professoras acreditam que a rotina mostra-se como um fator decisivo para a aprendizagem, pois as crianças mostrar-se-ão mais dispostas, entenderão regras e os momentos específicos para realizar determinadas atividades. Acerca disso, uma das falas das participantes em nossa primeira roda de conversa foi: “As crianças não tão com rotina. A criança não tá tendo hora pra dormir... Às vezes, sobrecarrega a criança com tanta coisa pra fazer...” (ROSA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016)

Essa questão relaciona-se, mais uma vez, com o que foi discutido anteriormente, sobre as demandas e exigências da sociedade contemporânea e de produtividade no mundo do trabalho, que faz com que alguns pais destinem maior parte de seu tempo ao fazer laboral do que dispor-se à tarefa de educar seus filhos, buscando com isso uma educação terceirizada ou sobrecarregando a criança de atividades, como forma de ocupar o tempo de seu dia.

A experiência escolar tem mostrado que a participação dos pais é de fundamental importância para o bom desempenho escolar e social das crianças. No entanto, compreendemos que deve haver o entendimento, entre as partes envolvidas no processo educativo das crianças, para que cada uma cumpra as atribuições que lhe competem, evitando-se cobranças e processos de culpabilização. A tarefa educativa, assim como o fracasso escolar, envolve mais de um agente em sua produção.

Para Melchior (2004, p. 29),

os educadores, muitas vezes, se sentem impotentes, na solução de problemas educacionais que são consequência do contexto do aluno. Não adianta apenas identificar as dificuldades, é necessário que se unam governo, a escola e a família para encontrar alternativas de solução para minimizar os fatores que estão dificultando a aprendizagem, sejam estes originados no contexto social ou na escola.

A respeito disso, Marchesi (2004) nos diz que a educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições. A família é a instituição que se encontra mais próxima da escola. Sendo assim, se levarmos em consideração que família e escola buscam atingir os mesmos objetivos, as mesmas devem comungar dos mesmos ideais para que possam vir a superar dificuldades e conflitos que, diariamente, angustiam os profissionais da escola e, também, os próprios alunos e suas famílias.

Da mesma forma que a instituição escolar se propõe a gerir a vida de alunos e suas famílias, ela também gera implicações nos processos de subjetivação, modos de existir e de vida de seus trabalhadores. Os professores, atualmente, encontram-se extremamente desgastados pela burocracia e intervenção do estado na escola, porém, ainda assim, usam da criatividade e criam alternativas para realizar o seu trabalho, o que pode ser em alguns momentos desgastante, como afirma Heckert e Rocha (2012). No próximo tópico discutiremos como, muitas vezes, os professores vêm sendo cobrados para evitar casos de insucesso escolar, no entanto observamos que as condições oferecidas, no espaço escolar, não colaboravam para tal feito.

#### ***4.2.3 “Se a turma toda vai mal, parte da culpa é do professor”***

Para aquele professor, o mau resultado dos estudantes era fruto da incapacidade deles próprios - classificados pelo docente como fracos - em aprender, consequência tanto do sistema, que permitiu a aprovação deles em anos anteriores sem que dominassem conhecimentos básicos, quanto da falta de interesse e da indisciplina dos alunos, que "não queriam saber da escola". As avaliações, no entanto, não revelam a performance somente da classes. Ao tirar o foco deles, é possível levantar várias hipóteses sobre a atuação do educador em sala: ele não soube ensinar os conteúdos de maneira adequada; o nível com que abordou os assuntos foi incompatível com os saberes dos estudantes; o tipo de aula escolhida não funcionou para aquela turma, entre outros diversos possíveis motivos (REVISTA NOVA ESCOLA).

O trecho trazido acima refere-se a uma matéria publicada na revista Nova Escola, escrita por Felipe Bandoni na sessão “Entre amigos”, que foi repassada aos professores da escola Lócus, como material para estudo, em momento de formação. No cotidiano da pesquisa, muitas vezes, presenciamos a ênfase dada pelos professores e, em especial, pela coordenação

pedagógica, às matérias divulgadas na revista.

Era sábado de formação de professores e eu estava presente no encontro. A coordenadora começou falando da semana da Parnaíba e atividades que teriam em homenagem ao aniversário da cidade. Depois entregou o texto para os professores intitulado: “Se a turma toda vai mal, parte da culpa é do docente” da Revista Nova Escola<sup>10</sup>. No entanto, ela não chegou a ler o artigo, pois pediu que os educadores o lessem em casa. Divulgou a revista, ressaltando a importância das suas matérias, passou o endereço do site e, ainda mencionou o valor da assinatura, transmitindo uma ideia de que seria bacana se todos os educadores tivessem possibilidade de estar sempre em contato com as produções dessa revista específica. Algumas professoras fizeram cara de insatisfação quando leram o título, mas nenhuma se manifestou. A coordenadora seguiu para a próxima pauta, sobre planejamento e sequência didática (DIÁRIO DE CAMPO, 06.08.16).

Como já falado, no momento do encontro pedagógico, os professores não chegaram a ler essa matéria específica, pois foram orientados a lerem posteriormente àquele encontro. No entanto, achamos pertinente trazer este artigo da revista na nossa primeira roda de conversa, para que fosse possível problematizarmos o lugar ocupado pelo professor na contemporaneidade e as atribuições e exigências a que lhe são colocadas.

As professoras participantes da roda de conversa não concordaram com o que foi exposto, para elas a culpa não as compete, pois têm consciência do trabalho que vêm exercendo; no entanto, os contextos educacional e familiar, ultimamente, não as auxiliam nessa empreitada educativa.

Em nossas observações, percebemos que vários fatores estão relacionados com o insucesso do aluno e com a angústia vivenciada pelos docentes. Alguns deles são: o tempo de trabalho, a superlotação das salas, a falta de horário pedagógico, a ausência de professor auxiliar e o não entendimento, por parte da gestão, das dificuldades enfrentadas pelos docentes. Os professores relataram que todos esses aspectos interferem diretamente nas práticas que exercem e nos processos de ensino e aprendizagem. Em nossa segunda roda de conversa, as professoras participantes tiveram a oportunidade de expor esses pontos através de uma apresentação sucinta para todo o grupo, em que estavam presentes integrantes da gestão.

Sobre isso, Aquino (1996, p.22) explica que “a responsabilidade por tal estado, não seria nem do professor nem do aluno, mas de algo que os antecede e ultrapassa: o contexto social no qual o trabalho escolar se insere”. Essa visão comprova que o comportamento docente é fruto do contexto social em que o profissional se encontra inserido, ou seja, o educador é influenciado por inúmeros fatores externos.

Na escola lócus, a maior parte dos professores que lá atuam possuem muito tempo

---

<sup>10</sup><https://novaescola.org.br/conteudo/800/se-a-turma-toda-vai-mal-parte-da-culpa-e-do-docente>

de serviço na instituição. Algumas professoras já estão prestes a completar trinta anos de docência naquela escola e outras transitam entre dez e vinte anos de serviço prestado na área educacional. Observamos que esse fator também traz influência direta para os processos que ali ocorrem, em especial o fracasso escolar e a medicalização, uma vez que os profissionais encontram-se desgastados, sobrecarregados e nos parece que, em alguns momentos, perde-se o encanto pela tarefa educativa.

A professora fica angustiada, a criança fica angustiada e a família fica com a mão na cabeça. No caso lá da sala, a gente tá encontrando o apoio da família – entre aspas – que a mãe fala, né?! Só que eu acho que não é um problema só meu – como eu já ouvi muitas vezes –, não é um problema meu (ROSA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016).

Além disso, o discurso das professoras tocou no ponto que concerne aos ideais de inclusão defendidos pelas escolas. Para elas, não é possível efetivar-se uma inclusão se elas não possuem preparo e conhecimento para lidar com aquelas crianças, se as salas são numerosas, se não há professor auxiliar e se a família não colabora. Uma das participantes da primeira roda de conversa expressou sua opinião afirmando que: “Eu acho o seguinte: a palavra inclusão é muito bonita, mas se a professora não tiver preparada... a professora vai sofrer mais. Já passei por um momento desse” (VERBENA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2017).

Em nosso país temos acompanhado um grande número de políticas e iniciativas que visam atender aos princípios da inclusão escolar das pessoas com deficiência, da consolidação da cidadania e luta pelos direitos constitucionais desta parcela da população. Presenciamos grandes avanços no que diz respeito às discussões acerca dessa temática e ao acesso de alunos com necessidades educativas especiais à rede regular de ensino. Do mesmo modo, observamos diferentes formas de se pensar e fazer a inclusão inserindo-se nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas das escolas, em que se discutem questões relacionadas à gestão, financiamento, avaliação, currículo, formação de professores, dentre outros (ANTUNES, 2016). No entanto, apesar disso, ainda convivemos com muitos entraves que dificultam que o processo de inclusão se efetive da forma como se é discutido e pensado.

Deparamos-nos, cotidianamente, tanto no ensino público como no privado, com salas numerosas, carência de professores e de formações, falta de recursos, etc. Uma grande parcela dos profissionais da educação se queixam das condições que lhe são oferecidas, que dificultam o exercício de práticas inclusivas no ensino regular. Assim, em muitos casos, visualizamos processos de ajustamento e exclusão, transvestidos em inclusão. Cabe, então,

problematizarmos: como falar de educação inclusiva em um cenário, que ao promover inclusão, muitas vezes, exclui?

Observamos essa realidade habitando a nossa escola, a partir da fala de algumas professoras:

Uma ficha de anamnese muito bonita. Se a mãe não for consciente da resposta que vai estar naquela ficha, como é que eu vou descobrir que você tem problema de audição? Será que é responsabilidade minha, por ser mais prático, como me foi dito “deixa ele aí que *num* instante um ano passa”. E a responsabilidade de quem é? A palavra inclusão é muito bonita, mas a realidade, se não tiver na sala de aula, você não vai incluir é ninguém, vai ficar é todo mundo excluído (VERBENA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016).

Referindo-se às dificuldades enfrentadas cotidianamente em sala de aula, que acabam por inviabilizar o processo de inclusão, outra educadora diz, no momento da primeira roda de conversa:

A pessoa fala assim “olha, faz um plano individual!”. Como é que tu faz um plano individual e vai aplicar pra uma criança com uma sala superlotada, com não sei quantas crianças com problemas diferentes? Não adianta você falar em inclusão. Isso aqui eu vivencio na sala de aula todo santo dia. (ROSA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016).

A partir dessa fala, passamos também a pensar acerca das implicações de nossas práticas nesse processo. Quando a professora fala em plano educacional individualizado, ela está se referindo ao que o serviço de psicologia escolar e a coordenação da escola propõem. Desse modo, mais uma vez, o lugar de pesquisadora e profissional mistura-se, permitindo que eu faça o exercício da análise de minhas práticas, das implicações geradas por elas e, assim, reveja certos discursos e posicionamentos tomados cotidianamente. Passamos a nos questionar: Será que somente a produção de um plano educacional individualizado irá dar conta das demandas e particularidades de um determinado aluno? Que condições oferecemos para que essas professoras apliquem esses planos? Como trazer as questões referentes ao fracasso e ao processo de inclusão para o plano coletivo?

É nesse contexto que, cada vez mais, os profissionais da educação são convocados a ser extensão do olhar médico. Exige-se que os mesmos possuam um leque de conhecimentos que permitam identificar e intervir sob certas queixas escolares. Por exemplo, para o professor aplicar o plano educacional individualizado acredita-se ser necessário que o profissional conheça em profundidade as características de seu aluno, saiba de suas potencialidades e, também, das deficiências. Precisa dominar técnicas específicas para trabalhar e desenvolver, além do conteúdo didático da série, a concentração, a atenção, o

raciocínio, as habilidades sociais, dentre outros atributos. Assistimos a uma proposta de ensino que busca individualizar, personalizar.

Será que esse é o caminho para efetivarmos a inclusão no espaço escolar? Desse modo minimizaremos os índices de fracasso? Assim nos distanciaremos dos processos medicalizantes ou, cada vez mais, estaremos contribuindo com a propagação dos mesmos? No próximo subtópico abordaremos como o saber médico-psicológico adentrou no espaço escolar, convocando os profissionais a assumirem determinadas práticas e auxiliarem no controle e prevenção de certas “incapacidades”.

### **4.3 O lugar do especialista e a incidência do discurso médico-psicológico no campo educacional**

A presença do especialista, envolvido com as questões educacionais, ao longo do tempo, vem marcando a história da Educação e, mais especificamente, da Educação Especial<sup>11</sup>. O lugar do especialista e a valorização do saber-técnico nas escolas podem ser observados desde o século XIX, com a criação das primeiras instituições educacionais especializadas (SILVA, 2010).

O discurso médico-psicológico há muito tempo vem se encarregando de dar conta de questões referentes ao contexto educacional, sendo preferencialmente médicos e psicólogos os especialistas chamados e convocados a estar na escola. De acordo com Silva (2010), a Medicina sempre teve lugar privilegiado no espaço escolar, fazendo com que a visão clínica, individual e organicista ganhasse destaque, em detrimento das questões sociais, no que tange ao atendimento escolar do “diferente”, do aluno que possui alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Foram os médicos, os primeiros responsáveis a falar sobre as dificuldades de aprendizagem que acometiam algumas crianças. Acerca desse processo e da disseminação do discurso médico-psicológico no espaço escolar, Patto (2002, p. 63) fala que:

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as

---

<sup>11</sup> É o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva dá suporte aos alunos, preferencialmente, em escolas regulares ou em ambientes especializados.

causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.

O movimento higienista<sup>12</sup>, também, teve fundamental importância na disseminação e consolidação do saber médico dentro da instituição escolar, uma vez que, entre os séculos XIX e XX, a sociedade brasileira estava submetida a uma higienização e medicalização após os processos de urbanização e industrialização nos grandes centros. Neste período, a Medicina ganhou destaque, tendo legitimidade para intervir em vários segmentos da sociedade, como nas famílias, escolas, prisões, etc. Dessa forma, as escolas foram um dos primeiros alvos das medidas de higienização, por meio das inspeções médico-escolares, que se apoiavam na ideia de que hábitos saudáveis poderiam ser conquistados através da educação e de ensinamentos nas escolas (SILVA, 2010).

Acerca disso, Guarido e Voltolini (2010, p. 245) apontam que

a infância, a cultura familiar e as formas de escolarização foram os alvos mais visados pela ação médica-higiênica, tanto na Europa quanto no Brasil; foi no contexto da escola e da família que as práticas higiênicas tiveram maior êxito; foi neste viés, ou seja, o da educação, que a junção entre a medicina e o Estado esteve presente – numa medicalização das práticas escolares e das relações familiares.

Estes autores mostram, também, que a concepção moderna sobre a infância, que a entendia como um tempo de desenvolvimento e preparo, contribuiu, justificou e legitimou as práticas higienistas voltadas ao segmento. A infância, desse modo, passava a ser vista como um período hábil para a prevenção de doenças e da criminalidade.

Os cursos de formação de professores no Brasil, nesse mesmo período, tinham grande influência da Biologia e da Psicologia, trazendo para o contexto educacional o discurso médico-psicológico. Assim, as questões sociais e políticas, que estão intrinsecamente relacionadas com a escola, eram deixadas de lado devido à hegemonia desse discurso no âmbito educacional. Do mesmo modo, os primeiros cursos de Psicologia aconteceram em faculdades de Medicina e eram ministrados por médicos, o que aponta também a influência do saber médico e a aliança já estabelecida entre a Medicina e a Psicologia (SOARES, 2010).

No Brasil, a Psicologia se desenvolveu, principalmente, para atender e dar conta dos problemas e demandas da educação. Sendo assim, sua inserção ocorreu a partir da criação das escolas e laboratórios de Psicologia Experimental que foram implantados em algumas cidades brasileiras. Esses laboratórios eram ligados às Escolas Normais, para que nesses locais pudessem ser desenvolvidas pesquisas junto aos alunos com necessidades especiais e

---

<sup>12</sup> O Higienismo surgiu entre os séculos XIX e XX, período em que médicos e sanitaristas refletiam sobre as sucessivas ocorrências de surtos epidêmicos de algumas doenças nos centros urbanos. A partir disso, surge essa linha de pensamento, que defende a existência de padrões sociais e de comportamento em nome da saúde.

dificuldades de aprendizagem (VILELA, 2012).

O desenvolvimento e a criação dos testes psicológicos auxiliaram, mais ainda, a entrada da Psicologia no contexto escolar. Como exemplo, estão os testes de inteligência de Binet e Simon, que buscavam uma mensuração e uma identificação das “anormalidades” dentro da escola. Com os testes e escalas de quociente de inteligência, os profissionais da educação eram aconselhados a desconfiar de certos comportamentos escolares de algumas crianças, a fim de encontrar, distinguir e diferenciar no grupo os alunos ditos “anormais” dos “normais”.

De acordo com Guarido e Voltolini (2010), a criação dos testes de inteligência ajudaram a promover a individualização do olhar sobre as particularidades de cada criança. Isso, logo, contribuiu fortemente com os ideais de uma escolarização, que busca oferecer uma proposta de ensino individualizada e que leva em conta as características e capacidades singulares dos alunos, a fim de otimizar suas potencialidades.

Para os autores, acima de tudo, a aplicação das escalas e testes de inteligência “respondia não somente aos regimentos da psicologia nascente, mas também prezava por garantir a educação das diversas categorias da população infantil, distinguindo os que podiam desenvolver certa intelectualidade, daqueles para quem se criavam serviços escolares profissionalizantes ou especiais” (p. 246).

De acordo com Patto (2002, p. 69) a problemática acerca da incidência do discurso médico-psicológico no campo educacional pode advir do caráter adaptativo da Psicologia que, “desde o seu nascimento, baseia-se em uma concepção conservadora de ajustamento e normalidade, que analisa somente o indivíduo e suas relações e os toma como entidades a-históricas”.

Atualmente, observam-se, de forma incisiva, essa presença do discurso médico-psicológico e a exacerbação do papel do especialista no cotidiano escolar brasileiro. Discursos e verdades, muitas vezes, são produzidos fora da escola e são autorizados a adentrar na mesma, por exemplo: através de jornais, programas de TV, revistas e sites. O professor, assim, está, cada vez mais, sendo convocado a buscar informações e ocupar o lugar de especialista, para que possa detectar desvios, dificuldades ou síndromes nos seus alunos (GUARIDO, 2010).

Há, assim, uma busca desenfreada por informações, seja através dos meios de comunicação ou em cursos, aperfeiçoamentos e supervisões, para que o professor consiga entender o que ocorre com alguns alunos e saber como lidar com os mesmos em sala de aula.

O saber técnico do especialista adentra no espaço escolar para dar conta não só apenas do aluno, mas também de sua família.

Como de costume, cheguei à sala da coordenação pedagógica para desejar bom dia e perguntar como andavam as coisas. As duas coordenadoras me informaram sobre a formação pedagógica que iria ocorrer no início do ano e que as mesmas estavam organizando. Pediram que eu preparasse um material que tratasse sobre dificuldades de aprendizagem para um dos encontros com as professoras. Eu solicitei que elas me explicassem melhor a proposta dos encontros, mas uma estava pensativa e soltou a pergunta: “você não conhece alguém da área das neurociências que possa vir dar palestra?” (DIÁRIO DE CAMPO, 19.12.2016)

Como psicóloga escolar, há todo momento sou convocada a analisar determinadas condutas dos alunos, a compreender os contextos familiares e a proferir certas “verdades” sobre esses sujeitos. O papel do especialista ganha destaque no cenário escolar, quando parte-se da compreensão de que, a partir dessa análise, encontraremos a solução para todos os males que interferem no processo educativo. Isso faz com que, cada vez mais, as questões que surgem na escola sejam vistas por uma perspectiva biologizante, que se centra no aluno ou em sua família, distanciando-se do plano coletivo.

É a partir da exacerbação do papel do especialista e da inserção do discurso médico-psicológico nas escolas, que presenciamos o crescimento de processos medicalizantes nesses locais. Enxergar o especialista como essa figura de poder e conferir um estatuto de verdade aos seus discursos reforça o ideal medicalizante, de que a causa das inadaptações, indisciplina e fracasso estão no corpo do aluno. As interpretações sobre seu comportamento, na maioria das vezes, partem do binômio normalidade *versus* anormalidade. As professoras, cotidianamente, nos indagam sobre o que cabe na esfera da normalidade.

Durante uma das observações participantes uma professora relata: “Fulaninho, adora ler livros de ficção, mas acho que é demais. Tudo ele viaja e exagera. É tão inteligente, mas o que ele tem que saber mesmo nas provas, ele não sabe. Você acha que ele é normal?” (DIÁRIO DE CAMPO, 16.08.2016).

A normalização passa a existir por meio dos saberes especialistas, das leis, dos medicamentos, de parte da sociedade civil, dos cuidados do poder público, das informações midiáticas, enfim, pelo campo de poder constituído em torno da medicalização. Produzem-se, assim, não apenas corpos dóceis e disciplinados, como também, e com mais adequação ainda, corpos medicalizados para a normalização dos sujeitos. O que observamos é a normalização de todo comportamento que se desvia daquilo considerado adequado e o consumo de certos signos produzidos socialmente (MORAES, 2012).

Por outro lado, o referencial foucaultiano ajuda-nos a pensar sobre a produção de verdades no contexto educacional, ressaltando a força e o poder que os discursos - autorizados

a adentrar no espaço escolar - possuem. É importante frisar que muitos desses discursos não são produzidos na escola, mas se inscrevem em um campo legitimado a partir da tomada de um estatuto de verdade. Dessa forma, algumas revistas e matérias conferem essa legitimidade aos saberes externos à escola por meio de uma pretensa “cientificidade”.

Para isso, muitas vezes, convidam profissionais “psi” para darem entrevistas ou escreverem matérias acerca de alguns fenômenos que incidem no espaço escolar.

Observa-se, portanto, que atualmente em alguns contextos a tarefa educativa alia-se a um modelo de funcionamento semelhante aos ideais higienistas, uma vez que, no espaço escolar, passa a existir a prescrição de hábitos saudáveis e o professor torna-se o responsável por detectar, o mais precoce possível, alguns distúrbios nos alunos. É a partir desses processos que observamos, atualmente, o estreitamento dos laços entre a educação e o campo médico e o consequente crescimento da medicalização da educação em vários cenários educacionais.

#### **4.3.1 O caso “Nova Escola”**

Fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio junto à liderança e à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º Grau. (REVISTA NOVA ESCOLA, nº 1, março de 1986 - Carta do Editor).

Não é recente o surgimento da Revista Nova Escola. Há algumas décadas essa revista apresenta-se como meio de divulgação de informações referentes aos cenários educacionais. Desde 2015, a revista da editora Abril faz parte de uma associação que recebe apoio de sua atual mantenedora, a Fundação Lemann. A Associação Nova Escola publica revistas e sites tanto da Nova Escola quanto da Gestão Escolar, buscando trazer conteúdos e serviços destinados aos professores e gestores educacionais brasileiros.

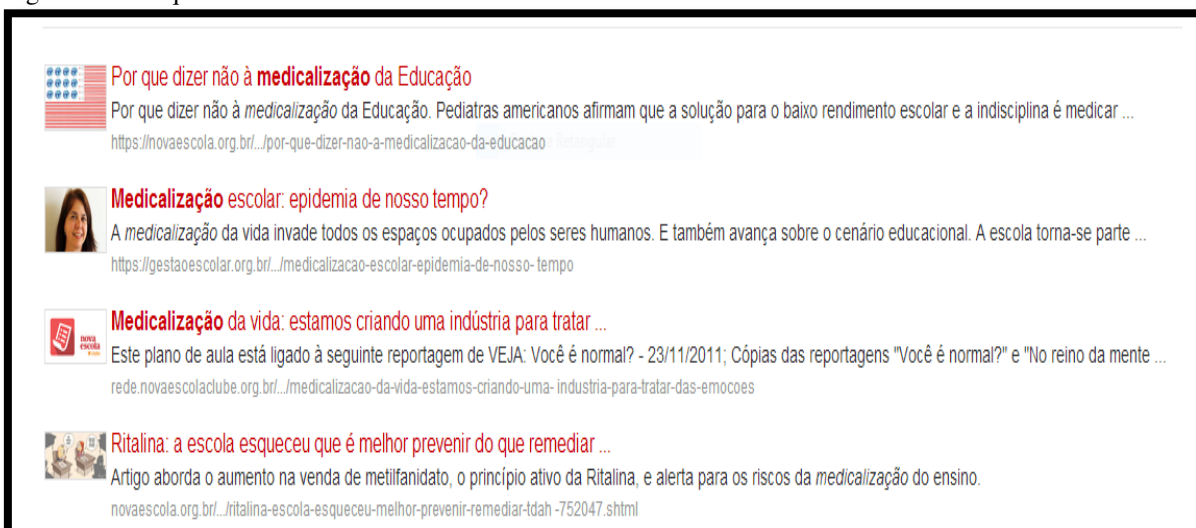
Em nossa cartografia, foi possível observar o lugar de destaque que artigos da Revista Nova Escola assumiram no cotidiano escolar da escola lócus da pesquisa. Evidenciamos, a partir das observações participantes, a presença desses artigos sendo tomados como base em muitos encontros pedagógicos de formação e, também, nas práticas cotidianas dos professores.

A partir do contato com algumas matérias publicadas pela revista, foi possível evidenciar uma produção discursiva que adentra o espaço escolar com um estatuto de verdade; e que nos serve como analisador daquilo que é apresentado no discurso social como referência explicativa para os fenômenos que atravessam as crianças em seu processo de

escolarização e em seu desenvolvimento. Além disso, algumas matérias divulgadas na revista e compartilhadas no ambiente escolar servem como exemplo para observarmos como o saber médico tem sido utilizado nas explicações e orientações para as questões e impasses que surgem no campo educativo.

Em uma pesquisa no site dessa revista, utilizando a palavra-chave *medicalização*, encontramos uma série de artigos relacionados à temática. No entanto, será que o discurso contra a *medicalização* da educação se torna visível aos profissionais da educação, frente a tantos artigos que trazem um suposto saber médico e evidências científicas para a detecção de desvios e anormalidades que podem acometer as crianças no processo educativo?

Figura 16 - Pesquisa de busca na Revista Nova Escola



Fonte: Captura de imagem do site Revista Nova Escola

Em um dos encontros de formação, que ocorrem em sábados letivos, a coordenação apresentou a revista, mais uma vez, para os profissionais que ali estavam, ressaltando a riqueza de matérias presentes nela. Uma professora abordou sobre as matérias publicadas pela revista, afirmando que as lia sempre e que achava que os profissionais que escreviam os artigos estavam falando diretamente para ela: “Quando eu leio, fico impressionada, porque parece que eles estão falando para mim. É tudo que vivencio diariamente em sala de aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 06.08.2016). Complementando o comentário proferido pela professora, a coordenadora expõe: “É porque quem escreve as matérias são professores, que estão atuando em escolas e não pesquisadores” (DIÁRIO DE CAMPO, 06.08.2016).

Observamos, em outros momentos, que por um lado as matérias que trazem um discurso científico e baseiam-se em pesquisas ganham credibilidade entre os profissionais da

educação. No entanto, por outro, esses profissionais acreditam que algumas pesquisas mostram-se distantes da realidade que vivenciam cotidianamente em sala de aula e que matérias feitas por profissionais da educação, que estão observando os fenômenos na prática de sua atuação, são aquelas mais próximas, que fazem mais sentido e parecem estar falando diretamente para os leitores que passam por situações semelhantes.

Isso foi evidenciado em nossa segunda roda de conversa, quando a coordenação sugeriu um texto científico para o grupo discutir naquele momento. O texto foi entregue com antecedência para que as professoras pudessem ler; no entanto, no encontro, nenhuma havia lido. Elas relataram que tentaram fazer a leitura, porém acharam o conteúdo muito difícil e não conseguiram compreender o que o texto trazia. A maioria das professoras acha os artigos publicados em revistas do segmento, como a *Nova Escola*, com uma linguagem mais acessível e mais próxima da realidade de atuação.

Na primeira roda de conversa, uma professora se referiu a esta revista afirmando que:

Eu já li – eu acho que foi na *Nova Escola* – sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita que a criança tem – pela Lei – até o terceiro ano (que, no caso, hoje é o quarto ano) pra ser alfabetizada. Então, por que essa pressa? Por que essa forçação de barra? A criança ela tem que brincar, tem que aprender brincando. Eles cobram sempre da gente: atividade, dinâmica, isso e aquilo. Só que na hora “h” não é a mesma coisa. Não funciona, gente! (ROSA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016)

Desse modo, as informações que são trazidas pela revista servem como uma confirmação ou como um modo de assegurar certos discursos proferidos pelos professores. Como já falado, o que é trazido pela revista assume um estatuto de verdade e adentra no espaço escolar em um campo legitimado.

Guarido (2008) pontua que as matérias trazidas em revistas voltadas à área escolar, muitas vezes, têm aderido a uma descrição biológica dos fenômenos humanos e a uma decifração do processo de ensino e aprendizagem em termos de funcionamento cerebral. Além disso, trazem no conteúdo divulgado instrumentos de diagnóstico médico, que passam a ser oferecidos como informação necessária para o professor identificar as problemáticas apresentadas pelas crianças em sala de aula.

Como mencionado anteriormente, observamos a exacerbação do papel do especialista no cotidiano escolar brasileiro, em que as revistas buscam, muitas vezes, trazer um modelo “ideal” em forma de prescrições para o professor, a partir de saberes e discursos que vêm de fora, a fim exercer influência nas práticas pedagógicas desses profissionais.

Guarido (2008), em sua pesquisa de mestrado, na qual analisou artigos da citada

revista, aponta que, até o ano 2000, a grande maioria das publicações da revista traziam discursos medicalizantes sobre a criança e o uso de explicações médicas para tratar as vicissitudes do desenvolvimento infantil e dos problemas escolares; além das formas psicologizadas de apropriação do discurso sobre a infância e a validação do discurso especialista como fonte de informação e orientação em sala de aula.

Atualmente, o que entra em cena são novos modos e termos utilizados no repasse de informações, uma vez que há uma disseminação e apropriação do discurso médico pelo tecido social, trazendo explicações sobre os fenômenos na infância e adolescência a partir de concepções biológicas e do que é próprio ou “normal” no ser humano (GUARIDO, 2008).

#### **4.4 A escola contemporânea e a gestão da vida**

Com as transformações atuais da sociedade, a escola contemporânea vem sendo obrigada a buscar novos posicionamentos e uma mudança de paradigma nas concepções que vem carregando até então. As mudanças na educação no Brasil, ao longo do tempo, trouxeram novos desafios à escola no país. Desta forma, hoje há complexas questões com as quais este campo lida, tanto em relação aos discentes como ao trabalho dos profissionais.

A escola contemporânea tem se tornado, junto de outros equipamentos sociais, um espaço estratégico de gestão da vida e dos riscos. Pressionada por políticas governamentais planejadas em boa parte dos casos sem conexão e diálogo com os profissionais, estudantes e familiares, a escola se situa entre discursos de formação para a cidadania, produção de subjetividade com responsabilidade social, prevenção da periculosidade e práticas assistencialistas que visam ao resgate de múltiplas carências. A questão é que as artes liberais de governar a vida, conforme indicou Foucault (2008a), vêm tecendo novas práticas de normalização que instituem demandas e impasses para a escola distintos das clássicas tecnologias disciplinares de poder (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 85).

Conforme temos observado ao longo desse trabalho, muitas vezes, as escolas e os profissionais que nela atuam não vêm conseguindo acompanhar as mudanças e corresponder às demandas da sociedade que hoje vigora. As exigências do mundo atual apontam para uma educação diferenciada, que exige uma constante formação por parte dos educadores. No entanto, nesse processo de mudanças e exigências para o novo, observamos a escola, muitas vezes, sendo palco de fracassos e de uma formação precária.

Além disso, nesse contexto, frequentemente, os professores se sentem oprimidos, angustiados e com inúmeras incertezas, fazendo com que essa situação reflita diretamente na sua relação com o aluno. Desse modo, temos evidenciado que a escola contemporânea tem se colocado como espaço que se propõe a gerir a vida daqueles que a compõe, tanto alunos

quanto funcionários. Assim, quando tratamos sobre a medicalização da vida escolar, não nos referimos apenas aos processos que ocorrem em relação aos alunos, mas também àqueles que acometem os profissionais da educação.

Na escola mercado, o autocontrole e a autoavaliação são os processos em alta nos que se multiplicam a contabilização de resultados como meio de atenção à qualidade e otimização de percursos, práticas permanentes consideradas de segurança, incluindo aí a expansão dos diagnósticos para identificação dos corpos e definição de ações (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 86).

Lemos (2014) fala sobre o controle institucional existente no dia-a-dia do docente. Essa autora, ao falar sobre o processo de trabalho, precarização e conseqüente alienação, mostra-nos o quanto o trabalhador está cada vez mais subordinado ao capital. Para ela, as diversas tarefas do professor levam a uma carga horária de trabalho extensiva aos momentos de lazer, promovendo o desgaste físico e psíquico daquele indivíduo.

Outro aspecto que tem bastante influência na prática exercida pelos professores e no sentido que atribuem a sua função está no imperativo que afirma uma escola para todos, buscando uma efetiva inclusão no espaço escolar. Infelizmente, observamos em muitos cenários educacionais práticas inclusivas coexistindo com processos de exclusão.

Embora a escola não consiga em sua totalidade tornar-se uma escola para todos, constatamos que grandes avanços ocorreram nesse campo após a criação da Declaração de Salamanca da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), em 1994, que gerou um impacto social e cobrou da escola e da sociedade uma abertura para as diferenças. A proposta da educação inclusiva remete a uma ressignificação das práticas pedagógicas, respaldando-se no paradigma do respeito às diferenças.

Essa proposta exige, além de uma nova organização da escola, uma mudança de práticas e uma postura diferenciada por parte dos educadores, a fim de assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. As transformações pautadas nas novas configurações familiares, bem como no imperativo trazido pelo movimento da educação inclusiva, sem dúvida tiveram um impacto na escola, gerando inquietações, angústias, incertezas e inseguranças.

O professor, diante disso, é quem tem manifestado maior sofrimento, uma vez que tais transformações exigem dele um reposicionamento. Os professores, assim, lidam diariamente com alunos que, muitas vezes, apresentam impasses no que se refere à aprendizagem e ao relacionamento interpessoal, sendo frequente o sentimento de incapacidade e até mesmo a recusa em trabalhar com esses alunos, como pôde ser evidenciado

em nossa cartografia a partir das observações participantes e rodas de conversa.

#### ***4.4.1 “O professor vai ter que tomar Lexotan para poder aguentar”: o desgaste e o silenciamento no trabalho docente***

Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão do sistema educacional, exigência de formações continuadas, violência, demanda de pais de alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e psíquico, a falta de reconhecimento e valorização de suas práticas. Esses são alguns dos muitos aspectos mencionados pelos professores nos cotidianos escolares como causas para a existência do estresse, ansiedade e depressão que, cada vez mais, vem acometendo os docentes de nosso país.

Essa realidade não está distante da que acompanhamos em nossa pesquisa. Através das observações e rodas de conversa, evidenciamos situações que colaboram para o desgaste e silenciamento do trabalho docente. Como trazido no título deste subtópico, “o professor vai ter que tomar Lexotan para poder aguentar”, uma das participantes da pesquisa constrói essa frase em um tom de brincadeira e ironia, todavia, querendo alertar para as condições laborais que sua classe vem passando.

Na primeira roda de conversa, uma das questões levantadas por algumas professoras referiu-se às exigências que recaem sobre as mesmas durante todo o ano letivo, para que os alunos consigam adquirir um nível satisfatório de aprendizagem e dominem a leitura e a escrita. Isso pôde ser evidenciado em uma cena já relatada no nosso texto-dissertação, quando citamos as avaliações externas às quais a escola é submetida.

As professoras relataram, na primeira roda de conversa, que quando se aproxima o fim do ano letivo as exigências aumentam por parte da coordenação e direção da escola, como também por parte delas mesmas, em relação àqueles alunos que ainda apresentam muitas dificuldades de aprendizagem. Afirmam que é um momento de reflexão e questionamento: “Onde falhei? O que ocorreu para esse aluno não aprender?” (GIRASSOL, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016). Porém, a principal aflição à qual se referem é sua turma ir para as mãos de outra professora no próximo ano e a colega perceber que seus alunos “não são bons ou não sabem aquilo que tinham que saber” (GIRASSOL, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016).

As professoras que atuam no segmento da Educação Infantil se posicionaram acerca desse fato expondo que são solicitadas a alfabetizarem as crianças no fim desse ciclo,

mesmo sabendo que isso não deve obrigatoriamente ocorrer. Acreditam que essas exigências afetam tanto a elas quanto as crianças, pois precisam superar as características e limitações inerentes a essa fase e “a todo custo” ensinar as crianças a ler e escrever.

E, quando isso não ocorre, as mesmas afirmam que se forma uma imagem acerca delas e do trabalho que desenvolveram, atravessada por julgamentos que a descrevem como incapazes.

Quando minha turma chegou nas mãos de uma professora do primeiro ano, eu sofri muitos julgamentos porque nem todos sabiam ler e escrever. Eu descobri que falavam de mim e da turma pelos corredores: aquela turminha da “orquídea” é terrível, sem limite, não sabem de nada. (ORQUÍDEA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016).

A partir dessa fala, a grande maioria das professoras presentes no encontro se posicionaram compartilhando da mesma angústia, afirmando que isso não ocorria apenas com aquela colega, mas já haviam passado por experiências semelhantes. Percebemos que por mais que a escola seja um espaço onde circulam muitas pessoas, é também um local em que as trocas e o compartilhamento de experiências estão aos poucos inexistindo. Na correria e exigências do dia-dia não sobra tempo para os profissionais que ali atuam manterem diálogos, a não ser nos curtos vinte minutos de intervalo que a maioria destina para alimentar-se, beber uma água e ir ao banheiro. Não há espaço e nem tempo para trocas.

Na segunda roda de conversa, foi possível retomarmos essa fala e levantarmos discussão sobre o que vinha ocorrendo, questionando o seguinte: “Se quase todas vocês já passaram por isso, será que uma vez que você sofre esse julgamento você não acaba, mais à frente, agindo da mesma forma? Se nenhuma se sente à vontade com essa situação, como juntas mudar esse posicionamento e não colaborar com atitudes desse tipo?”

Algumas professoras afirmaram que não sabiam que as colegas também haviam passado por aquela experiência e que era importante estarmos dialogando sobre esse assunto para se fortalecerem enquanto grupo e umas auxiliarem às outras, confirmando assim o isolamento que passam. A pesquisa-intervenção estava, desse modo, tornando-se um lugar de troca e de encontro, com menos burocracia e cobrança e mais como um lugar de posicionamento e enfrentamento, através de estratégias coletivas.

Outro ponto levantado pelas professoras durante as observações e na primeira roda de conversa refere-se à superlotação das salas e a ausência de professor auxiliar. Para elas, esses aspectos vêm dificultando o trabalho que exercem, uma vez que não conseguem dar conta da totalidade da turma nem ter um olhar diferenciado para cada aluno. Isso implica,

também, na não efetivação dos ideais de inclusão, uma vez que acreditam não ter formação adequada nem recursos e estrutura para incluírem os alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem.

A escola hoje, principalmente a da rede pública com as quais realizamos pesquisas, tem desafios que deve enfrentar a partir de metas governamentais pré-estabelecidas para dar conta de um cotidiano que demanda disciplina (docilidade) e flexibilidade (criatividade), parâmetros em conflito frente às novas tecnologias e às velhas condições pedagógicas e institucionais. Cabe ao educador não só a identificação e compensação do que se apresenta como diferença para, com criatividade, organizar processos considerados de inclusão e, via de regra, lidando com precárias e adversas circunstâncias de trabalho (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 87).

Do mesmo modo, observamos em nossa cartografia as dificuldades que a escola vem apresentando em lidar com as famílias no contexto contemporâneo. Presenciamos em grande parte das reuniões promovidas pela escola, uma convocação para que os pais estejam mais presentes e acompanhem com mais proximidade a vida escolar de seus filhos. A escola parte do pressuposto que, cada vez mais, as famílias estão terceirizando a educação dos filhos e deixando toda a atividade educativa a cargo da escola. Nessas reuniões, a direção da escola também enfatizava que as famílias precisavam ensinar as crianças a terem respeito pelos professores. Isso pôde ser evidenciado no trecho a seguir, de uma transcrição registrada no diário de campo em um momento de reunião pedagógica:

Se você vem à escola e trata mal a professora, seu filho vai tomar essa atitude como exemplo e vai agir da mesma forma. Se você recebe a prova do seu filho e vê uma questão corrigida errada e diz: essa professora não sabe de nada, seu filho não vai acreditar mais na professora. Em casa os pais são autoridades, mas na escola quem tem autoridade na sala é a professora; e as crianças precisam saber disso, precisam respeitar. (DIREÇÃO DA ESCOLA, DIÁRIO DE CAMPO- 11.11.2016)”

Heckert e Rocha (2012) afirmam que os profissionais da educação vêm apresentando uma certa paralisia, sem saberem lidar com as situações que se passam na escola, como se as ferramentas que possuem não fossem suficientes para lidar com as práticas sociais contemporâneas. Desse modo, ora presenciamos uma paralisia e tutela desses profissionais por não saberem lidar com as questões e temáticas que invadem o cotidiano escolar, ora evidenciamos a suposta crença de que o conhecimento é a solução para todos os males que adentram no espaço escolar.

Atrelado a essa crença e para atender as novas demandas sociais é que se espera da escola e, principalmente, dos docentes uma formação continuada, em que o profissional possa adquirir características consideradas em alta no mercado de trabalho, como a flexibilidade, a boa comunicação, a polivalência, o autocontrole, etc.

Desse modo, constatamos que os docentes vivenciam diferentes formas de sofrimento ao confrontar-se com as situações desfavoráveis que envolvem seu trabalho. No entanto, mostra-se necessário buscarmos estratégias de enfrentamento que amenizam o sofrimento e favorecem a transformação da angústia em força propulsora de mudança, pois a presença do trabalho coletivo, a valorização e o reconhecimento se constituem como possibilidade de construção de saúde e prazer no trabalho.

**(RE)EXISTIRMOS: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?**

Figura 17 - Charge do cartunista Frato (2001)



Fonte: Google Imagens

## 5 (RE)EXISTIRMOS: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

“Quando nasci veio um anjo safado  
O chato do querubim  
E decretou que eu estava predestinado  
A ser errado assim  
Já de saída a minha estrada entortou  
Mas vou até o fim  
"inda" garoto deixei de ir à escola  
Cassaram meu boletim  
Não sou ladrão, eu não sou bom de bola  
Nem posso ouvir clarim  
Um bom futuro é o que jamais me esperou  
Mas vou até o fim”  
(Até o fim - Chico Buarque)

Caros leitores,

ao longo desse trabalho viemos discutindo os jogos de saber e poder que se mostraram presentes nos processos de medicalização no território escolar, assim como na produção do que foi visto como “aluno-problema”. No entanto, para Foucault em toda relação de poder há também possibilidades de resistência e é nesse sentido que aqui traremos a noção de resistência discutida pelo autor e os acontecimentos ao longo da pesquisa que puderam ser percebidos como invenção, deslocamentos e fuga daquilo que era instituído. Isto possibilitou enxergar a escola não apenas através de uma visão fatalista, mas podendo também resistir aos processos de disciplinamento, regulação biopolítica e governo tão presentes contemporaneamente nesse espaço.

Segundo Foucault (1995), não há sociedade sem relações de poder, o poder atuaria em nossos corpos, não como algo que emana de um centro, mas estando pulverizado por toda a sociedade e existindo através das práticas. Nessa rede, o saber seria responsável por conduzir o poder, uma vez que lhe atribui um estatuto de verdade.

Para o autor, o saber constitui-se como uma construção histórica, dessa maneira, produz suas verdades e seus regimes de verdade, que simultaneamente se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas. Dessa forma, “as relações de força

constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber” (VEIGA-NETO, 2007, p.129-130).

Nessa perspectiva, o poder existe e funciona em meio a uma rede, em que há pontos de resistência a ele, no entanto, não se deve conceber a resistência como uma antítese ao poder (VEIGA-NETO, 2007). Para Foucault, resistir é a capacidade que a força tem de entrar em relações não calculadas pelas estratégias que vigoram no campo político, ou seja, é a capacidade que a vida tem de distanciar-se de um poder que quer geri-la.

Resistir é, neste aspecto, o oposto de reagir. Quando reagimos damos a resposta àquilo que o poder quer de nós; mas quando resistimos criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Resistir é, neste aspecto, sinônimo de criar. Sendo assim, a resistência é, para Foucault, uma atividade da força que se subtrai das estratégias efetuadas pelas relações de forças do campo do poder. Esta atividade permite à força entrar em relação com outras forças oriundas de um lado de fora do poder (JÚNIOR, s/d, p. 2).

Esse autor ressalta ainda que as resistências mostram-se como forças do devir, da mudança, que buscam o novo, a invenção e as possibilidades de vida. Acima de tudo, resistir significa criar. Por isso é preciso dizer que as resistências são sempre mutáveis. Estão sempre se refazendo segundo os poderes que se atualizam na contemporaneidade. Resistir é criar, para além das estratégias de poder, um tempo novo. A resistência não é uma substância nem anterior ao poder que enfrenta. Ela precisa ser como o poder, tão inventiva, tão móvel e tão produtiva quanto ele.

Para Alvim (2010), a resistência está diretamente ligada aos três momentos da produção foucaultiana, que são os três eixos que compõem a história e três tipos de luta: saber, poder e subjetivação. Resistir não é deter-se em si como origem de subjetividade, mas enveredar por outros modos de subjetivação tomando atalhos por onde o discurso que determina a verdade do sujeito não entra.

É nesse aspecto que devemos produzir resistências e não colaborar com a difusão de práticas de tal cunho, mostrando outros caminhos que favoreçam os processos de aprendizagem. Desse modo, em nossa pesquisa buscávamos vislumbrar de que modo a Psicologia no espaço escolar poderia contribuir com a produção de resistências e não ratificar as práticas medicalizantes.

Mesmo que de forma tímida, as resistências foram aparecendo no espaço escolar. Como exemplo, trazemos um trecho de fala de uma das professoras, que percebeu a aptidão artística de um aluno, que tinha dificuldades para a leitura e escrita, e conseguiu avanços trabalhando em cima das potencialidades desse educando.

Ele é muito brincalhão, ele tenta esconder as dificuldades dele na brincadeira. Ele brinca tanto que tira a gente do sério, mas a alma dele é uma alma boa. A gente percebe quando a criança mostra uma coisa que no fundo *ele* não é. Ele tem vontade de aprender; mas porque, lá atrás, já disseram pra ele que ele era burro, que ele não serve pra nada, que ele tava na outra escola só por conta da merenda (relatos dele). E, o que foi que ele contou pra mim: – ‘ah, tia, por que tu não faz igual a outra professora lá na minha outra escola?’ –. Eu disse: – ‘como que ela fazia?’ –. – ‘Ora, ela dava umas folhas de papel pra gente desenhar, ia pra cantina tomar café e esquecia da gente...’ – Um dos fatos...e aí, tudo isso ajudou já que ele já tinha as dificuldades dele que já trazia de casa. Ele agora, nessa semana, tá fazendo acompanhamento direitinho. A “professora” [nome citado] chegou muito feliz com ele no projeto. E ele começou a leitura dele. É uma leitura fragmentada, não está uma leitura contextualizada, como se diz nas entrelinhas. E, ele foi “o pai da Macirajara”. Ele criou a fala do pai da Macirajara. Ele fez o papel da Macirajara nos ensaios. Só que, vocês sabem, nos ensaios é uma coisa, mas quando chega na prática.... [risos geral]...mas ele acabou fazendo o papel direitinho. Ele começou a despontar agora - é o quê? Mês de Setembro, Outubro, Novembro... é claro que ele não vai assim, no diagnóstico da compreensão de leitura e amadurecimento, ele não tem condição de ir pro quarto ano... Mas ele já deu o primeiro passo. A pipoca está lá. Eu comparo muito essas crianças com o milho. Tem crianças que estalam rapidinho pra leitura, pra escrita, pra interpretação, pra tudo isso, né?! E outros, não. Vai surgindo um, outro... (MARGARIDA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016)

### 5.1 A criação do projeto “Escola e Família: uma parceria para a educação”

Como apontado no capítulo anterior, uma das demandas trazidas pela equipe pedagógica da escola era a falta de compromisso e acompanhamento das famílias junto às atividades e vida escolar das crianças. O não aprendizado, muitas vezes, era justificado pela ausência desse acompanhamento por parte da família, o que gerava desmotivação e indisciplina no aluno.

Desse modo, observando esse aspecto, que sempre estava em destaque nos discursos dos profissionais da escola, pensamos em como inventar novos modos de inserir as famílias no cotidiano escolar. Sabemos, a partir de nossas observações em campo, que muitas famílias partem da percepção que a escola só a convoca para a entrega de notas ou para prestar reclamações sobre o aluno. Então como possibilitar essa parceria escola e família de um modo diferente e prazeroso para ambas? Trazemos um trecho do diário de campo que expõe o momento de negociação para efetivarmos o projeto de parceria entre essas duas instituições.

Em um dos nossos encontros pedagógicos coloquei a criação do projeto “Escola e Família: uma parceria para a educação” como pauta. No momento, expliquei ao grupo o que havia observado a partir dos diálogos que vinha tendo com algumas professoras e até mesmo com os pais, da necessidade de estreitarmos os laços entre a escola e a família a fim de conseguir avanços tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento das crianças. A primeiro momento, foi um burburinho só. Muitas professoras disseram que aquilo era ilusão, que os pais não viriam até a escola. Já outras mostraram interesse e acreditaram que podíamos promover boas ações junto às famílias. A proposta era que mensalmente as famílias fossem convidadas para

rodas de conversa no espaço escolar. As primeiras temáticas dos encontros seriam propostas pela escola e as demais seriam as sugestões apresentadas pelos pais de alunos. O grupo aceitou a implantação do projeto e planejamos juntos os primeiros encontros. (DIÁRIO DE CAMPO- 08.10.2016).

Após a criação do projeto, organizamos os encontros com as famílias por séries, em que na última semana do mês um grupo de pais vinha participar da roda de conversa em um dia específico. Entregamos aos alunos um convite para os pais, juntamente com uma ficha, que deveria ser enviada de volta à escola assinalando se desejariam ou não participar. Na semana seguinte, muitas crianças trouxeram a fichinha assinalada com um “sim” pelos pais. Percebemos a alegria no olhar das crianças quando mostravam que os pais tinham aceitado ir até a escola participar dos encontros.

Quando eu entrava nas salas, vinha um grupo de crianças ao meu encontro com os papéis na mão: “Tia Marise, tia Marise, minha mãe aceitou!”. Eu via a alegria deles ao dizer isso. Mostravam-se empolgados. A professora teve que admitir: “Pois *num* é, que eles aceitaram! Quem diria?!” (DIÁRIO DE CAMPO- 17.10.2016).

O primeiro momento de roda de conversa com os pais caracterizou-se pela apresentação da proposta e negociação dos encontros. Contamos com uma quantidade expressiva de pais, que se colocaram e propuseram sugestões. Entre as sugestões de temáticas que as famílias expuseram e demonstraram interesse estava: como planejar a rotina dos filhos, o uso das tecnologias na infância, dificuldades de aprendizagem e orientação nutricional. Com isso, evidenciamos que existe também uma vontade de saber por parte das famílias, que busca o governo e controle dos corpos infantis. Colocava-se para nossa equipe o desafio de planejarmos os encontros sem cair na perspectiva reducionista e individualizante, precisávamos trazer para o plano coletivo promovendo deslocamentos e encontros inventivos.

Esse desafio logo foi aceito por algumas professoras que, com o uso da criatividade, conseguiram pensar momentos enriquecedores tanto para a equipe da escola, quanto para as famílias e alunos. Os alunos, na maioria das vezes, participaram ativamente desse processo, organizando as temáticas, preparando peças de teatro e produções textuais, que sensibilizavam os pais para a tarefa educativa.

Desse modo, os pais, além de participarem das rodas de conversa sobre a importância da parceria escola e família, estiveram presentes durante as aulas, assistiram às apresentações produzidas pelas crianças e promoveram campanhas educativas. Compreendemos que a criação do projeto também auxiliou a redimensionar e deslocar a questão da medicalização, uma vez que minimizou as justificativas de que o “não aprender” acontecia em decorrência de questões familiares. Da mesma forma, ajudou na descrystalização

de olhares, sendo o principal desses, o olhar da escola sobre a família.

Seguem fotos de alguns encontros do projeto:

Figura 18 - Projeto Escola e Família



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

## 5.2 Repensando as formações pedagógicas

Como discutido anteriormente, evidenciamos em alguns momentos de nossa pesquisa o desgaste e o silenciamento no trabalho docente, em que os professores expressavam através de seus discursos uma insatisfação com algumas questões que lhes eram impostas no cotidiano escolar.

Observamos, a partir da nossa cartografia, que as formações pedagógicas as quais vinham ocorrendo até então, muitas vezes, eram despotencializadas por não fazerem sentido aos professores. Por exemplo, quando havia sábados letivos de formação era comum juntar todos os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I para discutir sobre uma temática específica. No entanto, na maioria das vezes, essa temática mostrava-se distante da realidade vivenciada pelas professoras da Educação Infantil, contemplando apenas os profissionais do outro segmento.

Em nossas duas primeiras rodas de conversa, foi possível discutirmos acerca dessa questão, em que as professoras participantes sugeriram que mais momentos de formação e encontros naquele sentido pudessem ocorrer. Percebemos que o grupo possuía uma grande necessidade de ter suas angústias escutadas e acolhidas, trazendo as questões específicas que

ocorriam em sala de aula para o plano coletivo.

Em nosso segundo encontro de roda de conversa, já conseguimos realizar deslocamentos e, com o auxílio da coordenação, organizamos um momento inicial para o estudo da proposta pedagógica na Educação Infantil. Na ocasião, as professoras desse segmento, que antes se sentiam deslocadas das discussões tecidas nos encontros pedagógicos, puderam colocar-se, pensar acerca dos processos de aprendizagem nas primeiras etapas e repensar as práticas que vinham exercendo até então.

Posteriormente, após a gestão da escola dar-se conta desse movimento, a gerência pedagógica repensou os momentos de formação junto aos professores e propôs um novo formato para os encontros. Em janeiro de 2017, antes do início das aulas, todos os professores participaram de uma formação que priorizou o relacionamento interpessoal e a afetividade no ambiente de trabalho.

Se antes as professoras sentiam-se receosas em colocar algumas questões que constituíam entraves – “você tem que ficar caladinha” (MARGARIDA, RODA DE CONVERSA, 17.09.2016) –, observamos que, nesse período de formação, o grupo aos poucos foi sentindo-se à vontade e conseguindo compartilhar as experiências as quais vivenciavam cotidianamente no ambiente escolar, possibilitando uma troca de saberes que engrandeceu e contribuiu fortemente com as mudanças de práticas existentes naquele espaço. Desse modo, essa nova proposta de encontro pedagógico também auxiliou no redimensionamento da medicalização da vida escolar, principalmente, no que tange aos reducionismos relacionados ao trabalho docente. Compreendemos que (des)medicalizar é, sobretudo, não viver práticas de aprisionamentos sociais.

Figura 19 - Formação Pedagógica



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 20 - Formação Pedagógica



Fonte: Arquivo da pesquisadora

## 6 “ASSIM COMO A BORBOLETA E A PIPOCA”: NOVOS POSSÍVEIS

“O milho da pipoca não é o que deve ser. Ele deve ser aquilo que acontece depois do estouro. O milho da pipoca somos nós: duros, quebra-dentes, impróprios para comer, pelo poder do fogo podemos, repentinamente, nos transformar em outra coisa — voltar a ser crianças! Mas a transformação só acontece pelo poder do fogo. Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre”

(Pipoca - Rubem Alves)

Nesse momento, o texto Pipoca de Rubem Alves nos serve de inspiração para pensarmos sobre o percurso da presente pesquisa e os caminhos que nos fizeram chegar até aqui. Tivemos como objetivo cartografar práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do “aluno-problema”, mas, além disso, buscamos intervir em uma realidade que vem se instaurando nos contextos educacionais contemporâneos: a medicalização da vida escolar.

Iniciamos nosso estudo como o milho da pipoca, “duros, quebra-dentes, impróprios para comer”, mas pelo “poder do fogo” e ao tomarmos a análise de implicação como ferramenta central na pesquisa, fomos passando por transformações e lançando novos olhares para o contexto estudado. Como no estalar da pipoca, aos poucos fomos produzindo o texto-dissertação e trazendo cenas cotidianas que serviam como analisadoras dos processos de medicalização no espaço escolar. Aos poucos, também, fomos buscando promover deslocamentos e mudanças na realidade estudada.

Do mesmo modo, o texto de Rubem Alves nos auxiliou no último encontro colaborativo com as professoras, momento em que encetamos a restituição. Em uma das rodas de conversa, quando uma professora comparou as crianças com o milho de pipoca, que cada uma tem seu tempo certo para estourar, achamos oportuno trazer para o grupo essa reflexão, não apenas para falar sobre o processo de aprendizagem das crianças, mas também para pensarmos sobre nossas próprias práticas.

Nosso encontro de restituição e encerramento da pesquisa do começo ao fim foi

conduzido pela discussão em torno do “estalar” da pipoca, do florescer e do transformar-se. Comprendemos que, nesse momento, não nos caberia apontar, denunciar ou julgar aquilo que tinha sido observado durante esse período de estudo, mas sobretudo enunciar (LOURAU, 1993), mostrar os deslocamentos, as resistências e pensar em transformações, assim como ocorre com a borboleta e o milho de pipoca.

Acerca disso, Lourau (1993) nos diz que o momento da restituição, enquanto dispositivo sócio-analítico, não deve se restringir somente ao repasse de informações, mas também nos permitir fazer análises. Desse modo, durante a pesquisa e momento de restituição, tecemos análises sobre nossas práticas, vivências e implicações relacionadas com o objeto de estudo, operando uma ressignificação não apenas do cotidiano escolar, mas também do próprio processo de pesquisar (RIBEIRO; MIRANDA; FEITOSA, et.al, 2016).

Uma das pistas indicadas por nossa pesquisa foi a de que precisamos trazer mais vezes para o coletivo as questões que habitam o território escolar, pois os encontros e as trocas que realizamos nos permitem enxergar aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos em nosso cotidiano e a buscar juntos formas de potencializar nossas práticas, formas de nos (re)inventarmos.

Ao perceber a medicalização como um dispositivo de gestão e controle dos corpos na escola, estendendo-se desde o processo de aprendizagem até o fazer pedagógico, buscamos problematizar, movimentar esse fenômeno, para que pensássemos sobre certos discursos e práticas que se mostravam naturalizados no contexto estudado.

A partir das observações e rodas de conversa durante a pesquisa, evidenciamos questões que serviram como analisadores dos processos de produção do fracasso e medicalização da vida escolar. Percebemos que essa produção mostra-se atravessada por múltiplos vetores como: práticas pedagógicas, condições de trabalho docente, contexto social e familiar das crianças e a presença do especialista e discurso médico psicológico no espaço escolar.

Com a nossa cartografia observamos a existência do fracasso escolar explicada a partir de três instâncias: a individual, a familiar e a pedagógica. Na primeira, o fracasso escolar ou o “não aprendido” ocorre em decorrência das características individuais do aluno, que passam a ser vistas como déficits ou patologias. Já na segunda instância, acredita-se que o aluno fracassa, pois a família não acompanha a sua vida escolar e delega à escola toda a sua educação. E por último, evidenciamos também um fracasso visto como resultado do trabalho exercido pelo professor, acreditando-se que se a turma vai mal, parte da culpa é

do docente.

A partir desses indícios, buscamos nos encontros com as professoras e nas intervenções cotidianas falar sobre o fracasso não somente como um fenômeno que é esquadrinhado em três partes, que são vistas de forma isolada. Objetivamos, principalmente, mostrar para o grupo participante da pesquisa o fracasso como uma produção, que é atravessada por vários vetores, como: a escola, a família e a mídia.

Um momento relevante da restituição, que nos serviu como análise, foi quando as professoras dramatizaram cenas que retratavam a percepção que as mesmas tinham acerca do fracasso. Esse momento possibilitou que observássemos o que havia sido construído ao longo da pesquisa e quais mudanças de concepções e práticas os encontros e discussões haviam gerado.

Na primeira cena, as professoras retrataram um momento em sala de aula em que, ao abordarem as crianças e perguntarem sobre as atividades passadas para casa, uma das alunas relatava que não havia feito o exercício, pois estava assistindo ao Big Brother Brasil. A professora, então, chamava a mãe para conversar e orientar, porém a mesma se recusava a aceitar aquelas orientações, queixando-se da falta de tempo e de que era função somente da escola educar aquela criança. Na cena seguinte, buscando mostrar que a educação ideal é aquela que envolve escola e família como parceiras, as professoras dramatizaram novamente um momento em sala de aula, em que uma aluna mostrava o quanto sua família a auxiliava nas tarefas escolares e por isso obtinha bom desempenho. Porém, outra aluna estava dispersa e apática. A professora decidiu chamar a mãe dessa aluna até a escola. A mãe já teve uma postura diferente da mãe que foi retratada na cena anterior, uma vez que aceitou a intervenção da escola e mostrou-se aberta para receber auxílio. A professora decidiu levá-la para conversar com a psicóloga, para receber orientações e, juntas, ajudarem a criança. (DIÁRIO DE CAMPO- 13.02.2017).

A partir dessas cenas observamos que o papel da família, mais uma vez, ganha ênfase quando as professoras referem-se ao “não aprender”. Do mesmo modo, observamos o lugar que é conferido ao especialista, como alguém que orienta as condutas familiares e os modos de ser e aprender da criança. No vídeo retratado, as professoras acreditam que para minimizar o fracasso escolar é necessário que a família mostre-se parceira da escola e permita ser orientada pelos profissionais da instituição.

Evidenciamos o “não aprender” sendo justificado por atributos e características individuais dos sujeitos: do aluno, da família ou do professor. Percebemos a dificuldade que a escola tem em enxergar esse fenômeno como uma produção e a responsabilizar o coletivo por tal feito, revendo práticas e discursos. Assim, ao longo da pesquisa um questionamento nos serviu como força motriz e disparador de reflexões: Como trazer para o coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito?

Quando iniciamos pesquisas, somos tomados de início por uma falsa crença, movida pela ansiedade em promover transformações no contexto estudado, de que vamos identificar os “mocinhos e vilões” e fazer denúncias sobre essa história, no entanto com o amadurecimento percebemos que não é bem assim. Ao tratarmos sobre a medicalização do fracasso escolar, não foi nossa intenção apontar aqueles que a produziam e aqueles que sofriam suas práticas, mas entender esse fenômeno como uma construção social e que, por isso, deve envolver o coletivo em sua análise.

Alguns deslocamentos foram gerados ao longo da pesquisa, não só em relação à realidade estudada, mas também em nós pesquisadores e nos participantes. O primeiro deles consistiu na desnaturalização do espaço escolar, que passou a ser visto não apenas como um local de trabalho ou de aprendizagem de conteúdos formais, mas como um lugar que comporta a heterogeneidade, um espaço de encontros, que possibilita trocas e a criação.

A partir das questões levantadas pelas professoras, conseguimos pensar em estratégias que auxiliassem na resolução das demandas que surgiam na escola e assim produzir mais alguns deslocamentos. Idealizamos e construímos o projeto “Escola e Família: uma parceria da educação” buscando ter a família como parceira e aliada na educação das crianças, de uma forma mais leve e construtiva, sem prevalecer a ideia de que família na escola é somente para receber notas e reclamações. Compreendemos que a escola é construída por gestores, alunos, famílias, professores e funcionários.

Com as rodas de conversa e participação de membros da gestão nesses momentos, a formação de professores também foi repensada na escola lócus. Os professores tiveram possibilidade de participarem de formações que não priorizavam somente o repasse de conteúdos e teorias, mas que desenvolveram o senso grupal, o relacionamento interpessoal e possibilitaram a expressão e o compartilhamento de experiências.

Desse modo, retornando ao texto de Rubem Alves, no decorrer da pesquisa fomos aos poucos deixando de ser piruás, o milho enrijecido, e fomos nos tornando – pelo calor do fogo, pelo afetar dos encontros, pelas trocas realizadas – a flor branca e macia, que representa a vida. Passamos a enxergar, também, a educação como o fogo que faz despertar e possibilita o crescimento e a mudança.

Observamos do mesmo modo, e como Rubem Alves (s/d, p. 3) pontua, que “há sempre o recurso dos remédios que apagam o fogo. Sem fogo, o sofrimento diminui. E com isso a possibilidade da grande transformação”. Porém, buscamos ir na contramão dos

processos que buscavam silenciar e que tornavam o ato de medicalizar estratégia mais viável e menos dispendiosa para sanar certas “problemáticas” apresentadas no espaço escolar.

Esperamos que nossa cartografia sirva como o fogo que leva a transformações e possa contribuir com a produção de novos agenciamentos e novas práticas nos cotidianos escolares. Certamente, há muitas outras coisas a serem ditas e questões que não conseguimos contemplar em nosso trabalho, mas buscamos deixar pelo menos uma fagulha desse fogo, que nos faça estar constantemente problematizando as nossas práticas e os lugares que assumimos enquanto pesquisadores e profissionais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Helena Rego Monteiro de. **Máquinas de ver/subjetivar em produção: uma mirada caleidoscópica do/no olhar docente**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2014.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVIM, Davis M. Pensamento indomado: história, poder e resistência em Michel Foucault e Gilles Deleuze. **Revista Dimensões**, v. 24, 2010, pp. 193-207
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda. **Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora**, v.2, n. 3, jan./jun., 2016.
- AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8ª Ed. São Paulo: Summus, 1996, pp. 39-55.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- AZEVEDO, Joanir Gomes. Itinerâncias de pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BARROS, João Paulo Pereira. **Violência infantojuvenil e o território da escola: o bullying como analisador de processos de subjetivação contemporâneos**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCOSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015, p. 52-75.
- BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LUCERO, Nelson Alves. “A pesquisa em Psicologia: construindo outros planos de análise”. **Psicologia & Sociedade**; 17 (2): 7-13; mai/ago. 2005.
- BARROS, Regina Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina /

Editora da UFRGS, 2007.

BRASIL. **Portaria Nº 867**, de 4 de julho de 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: PD&A, 2002.

CARRIJO, Adriana. Significações imaginárias da infância contemporânea: mídia, pais e especialistas. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, 2012, pp. 421-429.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COIMBRA, Cecília. **Guardiões da ordem**: uma viagem pelas práticas “psi” no Brasil do milagre. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2005.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia. **Análise de implicações**: desafiando nossas práticas de saber/poder.[ *S/d* ]

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Ideias**, São Paulo, v. 23, 1994, pp. 25-31.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 53, jan./mar. 1992.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, Campinas, 1996.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**, 2012. Acessado em: 20.07.2016. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_23\\_p025-031\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf)

COLOM, Antoni J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico – novas perspectivas para a educação**. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Caderno de subsídios para a campanha “Não à medicalização da vida”**. São Paulo, 2012.

CORD, Denise; GESSER, Marivete; NUNES, Alana de Siqueira Branis; STORTI, Moysés Martins Tosta. As Significações de Profissionais que Atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) Acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 35, n. 1, 2015, pp. 40-53.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Medicalização dos modos de ser e de aprender**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, out./dez., 2015, pp. 1079-1102.

CRUZ, Murilo Galvão Amancio, FERRAZZA, Daniele de Andrade; JÚNIOR, Hélio Rebello

Cardoso. **Projetos de lei sobre medicalização da educação: biopolítica, controle e resistência na contemporaneidade.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, maio/ago. 2014, pp. 210-233.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. Conversações: 1972-1990. In: \_\_\_\_\_. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle.** Rio de Janeiro: 34ª ed, 1992.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana.** Ed. Vega – Passagens, Lisboa, 1996.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze,** 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: 34ª ed. Rio de Janeiro: Coleção TRANS. 94 p, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

EIRADO, André do; PASSOS, Eduardo. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulinas, p. 109-130, 2010.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulinas, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. Michel **Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Tradução: Vera Porto Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp. 231-249.

FOUCAULT, Michel . **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau, 1999.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005, pp. 285-315.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Crise da Medicina ou Crise da Antimedicina. **Revista Verve**, São Paulo, n. 18, ago./dez. 2010, pp. 167-194.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. O Estatuto da Medicalização e as Interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como Ferramentas Conceituais para o Estudo da Desmedicalização. **Interface**, v. 16, n. 40, 2012, pp. 21-34.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; HILLESHEIM, Betina. De que infância nos fala a Psicologia do Desenvolvimento. In: HÜNING, Simone Maria; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. (Org). **Implicações da psicologia no contemporâneo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 83 -101.

GUARIDO, Renata. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos (Org). **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**: Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, pp. 27-40.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 1, jan./abr. 2007, pp. 151-161.

GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, abr. 2009, pp. 239-263.

HECKERT; Ana Lúcia Coleho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 24 (n.sp.), 2012, pp. 85-93.

ILLICH, Ivan. **A Expropriação da Saúde**: Nêmesis da Medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

JÚNIOR, Auterives Maciel. **Resistência e prática de si em Foucault**. (s/d). Acessado em: 20.04.2017. Disponível em: <http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-vi/artigos-tematicos/artigo-tematico-1.pdf> Acessado em: 28.08.2017

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan./abr. 2013, pp. 153-165.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCOSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015,

pp. 32-51.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, set./dez. 2014, pp. 485-492.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, jan./jun. 2014, pp. 95-109

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; VASCO, Daniele dos Santos. Alguns percursos históricos entre o higienismo e a medicalização na atenção à infância e às famílias. **Revista do Difere**, v. 2, n. 4, dez., 2012.

LOURAU, René. Análise Institucional e Prática de Pesquisa. In: RODRIGUES, H.B.C.(Orgs). **René Lourau na UERJ**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993. p. 7-114.

LOURAU, René. **Analista Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

LUENGO, Fabíola Colombani. **A vigilância punitiva a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MACHADO, Adriana Marcondes. **A produção de desigualdades nas práticas de orientação**. Trabalho apresentado no CEU Butantã, no âmbito Projetos de Direitos Humanos nas escolas, EDF USP, 2008.

MACHADO, Adriana Marcondes. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? **Revista Educação**, 2004.

MACHADO, Adriana Marcondes. Perdas e apostas na luta contra o silenciamento presente no processo de medicalização. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, jan./jun 2014, pp. 111-123.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Reinventando a avaliação psicológica**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva**: Políticas, Paradigmas e Práticas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCHESI, Álvaro. **Fracasso Escolar - uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MEDRADO, Benedito ; SPINK, Mary Jane ; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. IN: Spink et al(Orgs). **A**

**produção de informação na pesquisa social:** compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2014.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Para uma crítica da medicalização na educação.** Psicologia Escolar Educacional, Maringá, v.16 n.1., jan./jun., 2012.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Institucional da Escola Pública.** Porto Alegre: Premier, 2004.

MIRANDA, Luciana Lobo Miranda. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, Solange Jobim (orgs.). **Subjetividade em questão:** a infância como crítica da cultura. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

MIRANDA, Luciana Lobo Miranda. Uma câmera na mão e um dispositivo na cabeça: carta aos pesquisadores. In: TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Márcia; BERNARDES, Anita Guazzelli (Orgs.). **Cartas para pensar:** políticas de pesquisa em psicologia. Vitória: EDUFES, 2014.

MIRANDA, Luciana Lobo. **Escola e Mídia:** Encontros possíveis, despedidas necessárias. Disponível em: [www.filoeduc.org/trabalhos\\_2014/TR420.pdf](http://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR420.pdf). Acesso em: 15.11.16.

MORAES, Márcia. Do “pesquisarcom” ou tecer e destecer fronteiras. In: TAVARES, Marchezi; MORAES, Marcia; BERNARDES, Anita Guazzelli (Orgs.). **Cartas para pensar:** políticas de pesquisa em psicologia. Vitória: EDUFES, 2014, pp. 131-137.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos:** a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

MOYSÈS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível – crianças que não aprendem.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores:** a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: ESCOSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015, pp. 17-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: ESCOSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015, pp. 150-171.

PASSOS; Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, pp. 109-130.

PATTO, Maria Helena de Sousa. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e

rebeldia. São Paulo: IPUSP, 1987, 2 v., tese de livre docência.

PATTO, Maria Helena de Sousa. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PATTO, Maria Helena de Sousa. Para escrever uma história da psicologia. In: **Seminário de Historiografia da Psicologia**, São Paulo: GEHPAI/FAPESP, v. 1, 2000, pp. 81-96.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, 2005, pp. 18-25.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 10, n.1, 2010, pp.85-102.

REGO, Marise Brito do. **Medicalização da infância: análise de práticas institucionais e suas implicações nos processos de subjetivação**. Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Psicologia - Universidade Federal do Piauí, Parnaíba, 2014.

RIBEIRO, Diana Montenegro; MIRANDA, Luciana Lobo; FEITOSA, Gabrielle Lima. Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.7 n.1, jan./jun. 2016, pp. 81-93.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, ano 23, n.4, 2003, pp. 64-73.

ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologia e Educação: resgate e produção de histórias. **Mnemosine**, v.1, n. 0, 2004, pp. 199-202.

ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologias e práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, Rio Grande do Sul, v.37, 2006, pp.169-174.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **ANALECTA**, Guarapuava PR, v. 3, n. 2, jul. / dez., 2002, pp. 51-63.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; SOUZA, Vera Lúcia Batista. **A análise institucional e a profissionalização do psicólogo**. 1987.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, 2009, pp. 166-173.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, 2014, pp. 44-52.

ROSS, Paulo Ricardo. **Exclusão das pessoas com história de deficiência: a era da não alteridade**. Disponível em: [www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao.../02\\_25\\_42\\_t630.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao.../02_25_42_t630.pdf). Acessado em: 15.05.16.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise Institucional: revisão conceitual e nuances da

pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 5, nº 1, jan/jun, 2014, pp. 156-181.

SANCHES, Valéria Nogueira Leal. **Estudo sobre o processo de medicalização de crianças no campo da saúde mental em um serviço de atenção básica no município do Rio de Janeiro**. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Nair Iracema Silveira dos; BARONE, Luciana Rodriguez. Uma pesquisa-intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias Fernandes; ROCHA, Marisa Lopes da. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008, pp. 246-253.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. A exarcebação do papel do especialista na educação brasileira: um percurso histórico. **Revista Angelus Novus**, n. 1, 2010, pp.163-189.

SILVA, Rosane Azevedo Neves da; ZAMBENEDETTI, Gustavo. Cartografia e genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v.23, n.3, 2011, pp. 454-463.

SOARES, Antonio Rodrigues. A Psicologia no Brasil. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 3, n. 0, 2010.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. Maquinaria Escolar. **Revista Teoria & Educação**, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/70553618/Julia-Varela-e-Fernando-Alvarez-Uria-Maquinaria-Escolar-1>

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, 1996, pp. 161-175.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VILELA, Ana Maria Jacó. História da Psicologia no Brasil: Uma Narrativa por Meio de seu Ensino. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 32, num. Especial, 2012, pp. 28-43.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: As origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**. V.17, n.1, 2007, pp. 136-145.

## ANEXOS

### ANEXO 1– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) por Marise Brito do Rego a participar como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada “Cartografando práticas pedagógicas: fracasso escolar e patologização da infância” que tem como objetivo cartografar práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I de uma escola privada da cidade de Parnaíba-PI, a partir do agenciamento dessas práticas com o fracasso escolar e com a patologização da infância. No caso específico de sua participação, a pesquisadora fará uma entrevista, em que serão apresentadas perguntas às quais você poderá responder de forma livre e uma roda de conversa em grupo para discussão da temática proposta. A pesquisadora utilizará um roteiro de entrevista e um gravador para registrar as informações fornecidas por você. Não haverá identificação do seu nome nas gravações. Não haverá, também, retorno financeiro pela sua participação, mas oferecemos como benefício o resultado dessa pesquisa. A pesquisadora assume o compromisso de utilizar os dados coletados somente para os fins dessa pesquisa.

Com essas informações, gostaria de saber a sua aceitação em participar da pesquisa. É necessário esclarecer que: 1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo; 3. Você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo; 4. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa; 5. Os riscos ou desconfortos causados pela pesquisa são mínimos, eventualmente, você pode ficar um pouco desconfortável com alguma pergunta feita; e 6. Somente após devidamente esclarecido (a), ter entendido o que foi explicado e aceitado participar da pesquisa, deverá assinar este documento que será emitido em duas vias.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Para maiores informações sobre essas questões, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com o COMEPE (Comitê de Ética em Pesquisa), rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo, CEP 60.430-275, Fortaleza/CE, Fone: (85) 33668344. Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Marise Brito do Rego ou com a orientadora Prof<sup>a</sup>. Luciana Lobo Miranda, no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Av. Universidade, 2762, Benfica, Fortaleza/CE, CEP: 60020-180, fone: (85) 33667729 ou (86) 99996-5743.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos,  
RG: \_\_\_\_\_ declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como

também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa OU Digital do participante da pesquisa

## ANEXO 2 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ/ PROPEQ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Cartografando práticas medicalizantes a partir das significações que professores atribuem ao fracasso escolar.

**Pesquisador:** Marise Brito do Rego

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 54095516.6.0000.5054

**Instituição Proponente:** Departamento de Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.457.066

#### Apresentação do Projeto:

Partindo do ponto que considera que a instituição escolar aparece como uma das principais propulsoras de processos de medicalização, o projeto em exame propõe-se a mapear e analisar práticas medicalizantes a partir das significações que professores de séries iniciais de uma escola privada da cidade de Parnaíba-PI atribuem ao fracasso escolar. Do mesmo modo, buscará identificar os fatores que contribuem para o fracasso escolar; analisar o cotidiano e o espaço escolar como lócus de produção do fracasso escolar; compreender como as práticas acerca da medicalização atravessam o cotidiano de uma escola e, por fim, problematizar e repensar, juntamente com os professores, as práticas educacionais dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da escola lócus. Para a produção dos dados serão realizadas observações participante, entrevistas semi-estruturadas e rodas de conversa com professores dos segmentos citados. A pesquisa assumirá um viés qualitativo, utilizando-se da perspectiva da pesquisa-intervenção e adotando, para tanto, a cartografia como sua estratégia metodológica. O questionamento de partida do projeto é o seguinte: Como as práticas medicalizantes atravessam o cotidiano escolar e se agenciam com o fracasso escolar e com as práticas cotidianas dos professores?

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 1.457.066

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo geral da pesquisa: Cartografar práticas medicalizantes a partir das significações que professores de séries iniciais de uma escola privada da cidade de Parnaíba-PI atribuem ao fracasso escolar. Objetivos específicos: Identificar os fatores que contribuem para o fracasso escolar; Analisar o cotidiano e o espaço escolar como lócus de produção do fracasso escolar; Avaliar como as práticas acerca da medicalização atravessam o cotidiano da escola privada da cidade de Parnaíba-PI; Problematicar e repensar, juntamente com os professores, as práticas educacionais dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Pelos procedimentos descritos no projeto em apreciação, a pesquisa não envolverá riscos à integridade física das pessoas, tendo em vista a garantia dos pesquisadores responsáveis de que os princípios éticos serão levados em conta, como sigilo e livre participação dos indivíduos. As pesquisadoras deixam claro também que, caso as entrevistas e rodas de conversa, por ventura, provoquem algum desconforto e constrangimento nos participantes, o estes aspectos serão cuidadosamente tratado e gerenciado com os mesmos, sem prejuízos às suas integridades. Quanto aos benefícios, a pesquisa pode contribuir com reflexões e práticas de desmedicalização da educação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa com proposta clara, pertinente socio-academicamente e exequível.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados todos os termos obrigatórios exigidos pelo CEP, não tendo a relatoria nenhuma pendência documental a assinalar.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pesquisa relevante para o campo da psicologia e educação, eticamente referenciada e sem pendência documental que inviabilize sua execução.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 1.457.066

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_669055.pdf	13/03/2016 10:29:28		Aceito
Outros	CartaMarise.docx	13/03/2016 10:27:58	Marise Brito do Rego	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CONCORDANCIAMARISE.docx	13/03/2016 10:19:58	Marise Brito do Rego	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMARISE.docx	13/03/2016 10:18:41	Marise Brito do Rego	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto_Marise.pdf	02/03/2016 20:35:43	Marise Brito do Rego	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/02/2016 11:27:47	Marise Brito do Rego	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	25/02/2016 11:15:19	Marise Brito do Rego	Aceito
Outros	Marise_curriculo.pdf	25/02/2016 11:03:38	Marise Brito do Rego	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	25/02/2016 10:54:52	Marise Brito do Rego	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	25/02/2016 10:54:29	Marise Brito do Rego	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 18 de Março de 2016

Assinado por:

**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador)

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE **Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

### ANEXO 3 – TEXTO “PIPOCA” (RUBEM ALVES)

A culinária me fascina. De vez em quando eu até me até atrevo a cozinhar. Mas o fato é que sou mais competente com as palavras do que com as panelas. Por isso tenho mais escrito sobre comidas que cozinhado. Dedico-me a algo que poderia ter o nome de "culinária literária". Já escrevi sobre as mais variadas entidades do mundo da cozinha: cebolas, ora-pro-nobis, picadinho de carne com tomate feijão e arroz, bacalhoadada, suflês, sopas, churrascos. Cheguei mesmo a dedicar metade de um livro poético-filosófico a uma meditação sobre o filme *A Festa de Babette* que é uma celebração da comida como ritual de feitiçaria. Sabedor das minhas limitações e competências, nunca escrevi como chef. Escrevi como filósofo, poeta, psicanalista e teólogo — porque a culinária estimula todas essas funções do pensamento. As comidas, para mim, são entidades oníricas. Provocam a minha capacidade de sonhar. Nunca imaginei, entretanto, que chegaria um dia em que a pipoca iria me fazer sonhar. Pois foi precisamente isso que aconteceu. A pipoca, milho mirrado, grãos redondos e duros, me pareceu uma simples molecagem, brincadeira deliciosa, sem dimensões metafísicas ou psicanalíticas. Entretanto, dias atrás, conversando com uma paciente, ela mencionou a pipoca. E algo inesperado na minha mente aconteceu. Minhas ideias começaram a estourar como pipoca. Percebi, então, a relação metafórica entre a pipoca e o ato de pensar. Um bom pensamento nasce como uma pipoca que estoura, de forma inesperada e imprevisível. A pipoca se revelou a mim, então, como um extraordinário objeto poético. Poético porque, ao pensar nelas, as pipocas, meu pensamento se pôs a dar estouros e pulos como aqueles das pipocas dentro de uma panela. Lembrei-me do sentido religioso da pipoca. A pipoca tem sentido religioso? Pois tem. Para os cristãos, religiosos são o pão e o vinho, que simbolizam o corpo e o sangue de Cristo, a mistura de vida e alegria (porque vida, só vida, sem alegria, não é vida...). Pão e vinho devem ser bebidos juntos. Vida e alegria devem existir juntas. Lembrei-me, então, de lição que aprendi com a Mãe Stella, sábia poderosa do Candomblé baiano: que a pipoca é a comida sagrada do Candomblé... A pipoca é um milho mirrado, subdesenvolvido. Fosse eu agricultor ignorante, e se no meio dos meus milhos graúdos aparecessem aquelas espigas nanicas, eu ficaria bravo e trataria de me livrar delas. Pois o fato é que, sob o ponto de vista de tamanho, os milhos da pipoca não podem competir com os milhos normais. Não sei como isso aconteceu, mas o fato é que houve alguém que teve a idéia de debulhar as espigas e colocá-las numa panela sobre o fogo, esperando que assim os grãos amolecassem e pudessem ser comidos. Havendo fracassado a experiência com água, tentou a gordura. O que aconteceu, ninguém jamais poderia ter imaginado. Repentinamente os grãos começaram a estourar, saltavam da panela com uma enorme barulheira. Mas o extraordinário era o que acontecia com eles: os grãos duros quebra-dentes se transformavam em flores brancas e macias que até as crianças podiam comer. O estouro das pipocas se transformou, então, de uma simples operação culinária, em a festa, brincadeira, molecagem, para os risos de todos, especialmente as crianças. É muito divertido ver o estouro das pipocas! E o que é que isso tem a ver com o Candomblé? É que a transformação do milho duro em pipoca macia é símbolo da grande transformação porque devem passar os homens para que eles venham a ser o que devem ser. O milho da pipoca não é o que deve ser. Ele deve ser aquilo que acontece depois do estouro. O milho da pipoca somos nós: duros, quebra-dentes, impróprios para comer, pelo poder do fogo podemos, repentinamente, nos transformar em outra coisa — voltar a ser crianças! Mas a transformação só acontece pelo poder do fogo. Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre. Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira. São pessoas de uma mesmice e dureza assombrosa. Só que elas não percebem. Acham que o seu jeito de ser é o melhor jeito de ser. Mas, de repente, vem o

fogo. O fogo é quando a vida nos lança numa situação que nunca imaginamos. Dor. Pode ser fogo de fora: perder um amor, perder um filho, ficar doente, perder um emprego, ficar pobre. Pode ser fogo de dentro. Pânico, medo, ansiedade, depressão — sofrimentos cujas causas ignoramos. Há sempre o recurso aos remédios. Apagar o fogo. Sem fogo o sofrimento diminui. E com isso a possibilidade da grande transformação. Imagino que a pobre pipoca, fechada dentro da panela, lá dentro ficando cada vez mais quente, pense que sua hora chegou: vai morrer. De dentro de sua casca dura, fechada em si mesma, ela não pode imaginar destino diferente. Não pode imaginar a transformação que está sendo preparada. A pipoca não imagina aquilo de que ela é capaz. Aí, sem aviso prévio, pelo poder do fogo, a grande transformação acontece: PUF!! — e ela aparece como outra coisa, completamente diferente, que ela mesma nunca havia sonhado. É a lagarta rastejante e feia que surge do casulo como borboleta voante. Na simbologia cristã o milagre do milho de pipoca está representado pela morte e ressurreição de Cristo: a ressurreição é o estouro do milho de pipoca. É preciso deixar de ser de um jeito para ser de outro. "Morre e transforma-te!" — dizia Goethe. Em Minas, todo mundo sabe o que é piruá. Falando sobre os piruás com os paulistas, descobri que eles ignoram o que seja. Alguns, inclusive, acharam que era gozação minha, que piruá é palavra inexistente. Cheguei a ser forçado a me valer do Aurélio para confirmar o meu conhecimento da língua. Piruá é o milho de pipoca que se recusa a estourar. Meu amigo William, extraordinário professor pesquisador da Unicamp, especializou-se em milhos, e desvendou cientificamente o assombro do estouro da pipoca. Com certeza ele tem uma explicação científica para os piruás. Mas, no mundo da poesia, as explicações científicas não valem. Por exemplo: em Minas "piruá" é o nome que se dá às mulheres que não conseguiram casar. Minha prima, passada dos quarenta, lamentava: "Fiquei piruá!" Mas acho que o poder metafórico dos piruás é maior. Piruás são aquelas pessoas que, por mais que o fogo esquente, se recusam a mudar. Elas acham que não pode existir coisa mais maravilhosa do que o jeito delas serem. Ignoram o dito de Jesus: "Quem preservar a sua vida perdê-la-á". A sua presunção e o seu medo são a dura casca do milho que não estoura. O destino delas é triste. Vão ficar duras a vida inteira. Não vão se transformar na flor branca macia. Não vão dar alegria para ninguém. Terminado o estouro alegre da pipoca, no fundo da panela ficam os piruás que não servem para nada. Seu destino é o lixo. Quanto às pipocas que estouraram, são adultos que voltaram a ser crianças e que sabem que a vida é uma grande brincadeira... "Nunca imaginei que chegaria um dia em que a pipoca iria me fazer sonhar. Pois foi precisamente isso que aconteceu".

Fonte: [http://www.releituras.com/rubemalvez\\_pipoca\\_imp.asp](http://www.releituras.com/rubemalvez_pipoca_imp.asp)

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - PLANO DE AÇÃO – 1º ENCONTRO

IDENTIFICAÇÃO						
<b>Temática</b>	A medicalização da vida escolar					
<b>Pesquisadora</b>	Marise Brito do Rego					
<b>Participantes</b>	Professoras das Séries Iniciais da Escola SESI Integrada Dep. Moraes Souza					
<b>Data</b>	17/09/2016	<b>Duração</b>	2 horas (10hrs às 12hrs)	<b>Local:</b>	Sala de Reuniões – Escola SESI	
OBJETIVOS						
<b>Geral</b>	Apresentar a pesquisa e explicar sobre o funcionamento das rodas de conversa; Problematicar algumas práticas pedagógicas educacionais dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.					
MOMENTOS						
<b>Introdução</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIÇÃO</b>	<b>TEMPO</b>
	Acolher os participantes	Acolhimento	Música	Caixa de som Música Projetor Tela de projeção Notebook Slides	Avaliação formativa: observação	15'
	Apresentar os objetivos da pesquisa e as questões éticas	Objetivos Orientações iniciais Ética na pesquisa Uso do gravador e filmagem	Exposição em apresentação de Power Point			15'
	Pensar sobre nossas práticas e desafios cotidianos	A escola contemporânea: desafios e implicações na prática docente	Exposição e diálogo com as participantes sobre o tema da pesquisa, cotidiano escolar, práticas e desafios encontrados na atualidade	Notebook Gravador de áudio e vídeo Câmera fotográfica		30'

Desenvolvimento	Promover reflexão acerca da temática e das práticas desenvolvidas no espaço escolar	<p>Textos: MACHADO, Adriana Marcondes. <b>Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?</b> Sessão Especial na ANPED - “Ética, Subjetividade e Formação docente: políticas de inclusão em questão”, 2004.</p> <p>BANDONI, Felipe. <b>Se a turma toda vai mal, parte da culpa é do docente.</b> Revista Nova Escola. Disponível em: <a href="https://novaescola.org.br/conteudo/800/se-a-turma-toda-vai-mal-parte-da-culpa-e-do-docente">https://novaescola.org.br/conteudo/800/se-a-turma-toda-vai-mal-parte-da-culpa-e-do-docente</a></p>	Leitura dos textos em grupo; Levantamento de perguntas; Exposição de ideias.	Texto impresso	Avaliação formativa: observação	30'
Conclusão	Concluir o encontro a partir de reflexões e questionamentos gerados pelo vídeo	Apresentação do vídeo: “Medicalização da vida escolar - Parte 01” do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fbUfrZzIYRI">https://www.youtube.com/watch?v=fbUfrZzIYRI</a> ;	Exposição e discussão sobre o conteúdo trazido no vídeo: “Medicalização da vida escolar”	Notebook Vídeo Caixa de som Projektor	Avaliação de reação	30'

## APÊNDICE 2 - PLANO DE AÇÃO – 2º ENCONTRO

IDENTIFICAÇÃO						
<b>Temática</b>	Educação Infantil: necessidade de relacionar a teoria com a prática docente					
<b>Pesquisadora</b>	Marise Brito do Rego					
<b>Participantes</b>	Professoras das Séries Iniciais da Escola SESI Integrada Dep. Moraes Souza, Coordenadora Educação Infantil, Assessora pedagógica					
<b>Data</b>	08/10/2017	<b>Duração</b>	4 horas (07h às 12h)	<b>Local:</b>	Sala de Reuniões – Escola SESI	
OBJETIVOS						
<b>Geral</b>	Produzir a necessidade de dialogar sobre a realidade didático-pedagógica oportunizando a proposição colaborativa da organização do espaço-tempo da Educação Infantil alinhadas a BNCC.					
MOMENTOS						
<b>Introdução</b>	<b>OBJE- TIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>ESTRATÉ- GIAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIA- ÇÃO</b>	<b>TEM- PO</b>
	Acolher os participantes	Acolhimento	Música	Caixa de som Música Projektor Tela de projeção	Avaliação formativa: observação	15'
	Apresentação da proposta de trabalho	Objetivos do encontro	Exposição dos objetivos em apresentação de Power Point	Notebook Slides		15'
	Pensar sobre a rotina na Educação Infantil	A rotina nas salas de educação infantil da Escola SESI	Exposição e diálogo com as participantes sobre como está sendo a rotina na Educação Infantil	Notebook Slides Projektor Tela de projeção		30'
<b>Desenvolvimento</b>	Produzir necessidades relacionadas às práticas de ensino	Produzindo necessidades de relacionar a teoria com a prática	Exposição das temáticas e discussão, relacionando teoria e prática.  Textos: VYGOTSKY, L.	Notebook Slides Projektor Tela de projeção Texto impresso	Avaliação formativa: observação	120'

	na Educação Infantil e pensar em estratégias	<p>Diálogo sobre “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar”</p> <p>A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular</p> <p>A relação entre rotina da sala de aula com os objetivos aprendizagem e desenvolvimento da criança</p>	<p>S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. <b>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.</b> 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.</p> <p>Base Nacional Comum Curricular</p>			
Conclusão	Relembrar com o grupo as demandas levantadas na primeira roda de conversa da pesquisa.	Oficina/Pesquisa: produzindo necessidades e pensando em estratégias	Produção de cartazes com as demandas levantadas na Primeira Roda de Conversa e exposição oral	Cartolina Pincéis	Avaliação de reação	60’

### APÊNDICE 3 - PLANO DE AÇÃO – 3º ENCONTRO (RESTITUIÇÃO)

IDENTIFICAÇÃO						
<b>Temática</b>	Restituição da pesquisa: “Cartografando práticas pedagógicas: fracasso escolar e patologização da infância” Metáfora utilizada: O florescer da pipoca					
<b>Pesquisadora</b>	Marise Brito do Rego					
<b>Participantes</b>	Professoras das Séries Iniciais da Escola SESI Integrada Dep. Moraes Souza, Assessora pedagógica					
<b>Data</b>	03/02/2017	<b>Duração</b>	2 horas (15h às 17h)	<b>Local:</b>	Sala de Reuniões – Escola SESI	
OBJETIVOS						
<b>Geral</b>	Encetar a restituição, pensar acerca dos deslocamentos produzidos pela pesquisa e refletir sobre novos possíveis.					
MOMENTOS						
<b>Introdução</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>TEMPO</b>
	Acolher os participantes	Acolhimento	Música: Pipoca (Palavra Cantada) Mural virtual com fotos dos encontros anteriores	Caixa de som Música Projektor Tela de projeção	Avaliação formativa: observação	10'
	Apresentar objetivos do encontro	Objetivos do encontro	Exposição dos objetivos em apresentação de Power Point	Notebook Slides		10'
	Apresentar o tema do encontro e relembrar alguns tópicos-chave	Medicalização e fracasso escolar Restituição a partir dos dados produzidos na pesquisa	Exposição e diálogo com as participantes sobre os temas da pesquisa, cotidiano, práticas e deslocamentos gerados pela pesquisa.	Notebook Slides Projektor Tela de projeção		20'

<b>Desenvolvimento</b>	<p>Promover reflexão acerca da temática e das práticas desenvolvidas no espaço escolar</p>	<p>Trechos de falas das participantes</p>	<p>Exposição de trechos de falas; Discussão; Entrega dos saquinhos de pipoca com a fala específica sobre o milho de pipoca; Reflexão sem direcionamento; Entrega e leitura do texto: Pipoca de Rubem Alves; Reflexão e discussão com direcionamento</p>	<p>Notebook Slides Projetor Tela de projeção Saquinhos de pipoca com frases Texto impresso</p>	<p>Avaliação formativa: observação</p>	30'
	<p>Possibilitar um momento de produção e reflexão, a partir da encenação e gravação de um vídeo</p>	<p>A produção do fracasso escolar</p>	<p>Breve exposição sobre as perspectivas (levantadas nos encontros anteriores) acerca do fracasso escolar; Orientação sobre uma vídeo-gravação sobre o tema; Divisão do gupo em duas partes; Entrega de dois trechos das falas: uma em que o fracasso é visto apenas sob um prisma e outra em que o fracasso é visto como multideterminado; Encenando e produzindo um vídeo; Discussão sobre o vídeo e conteúdo;</p>	<p>Notebook Slides Projetor Tela de projeção Texto impresso Câmera</p>		30'

<b>Conclusão</b>	Fazer o fechamento do encontro, levantar opiniões sobre a pesquisa, agradecer pela participação e pensar em novos possíveis.	Deslocament os produzidos pela pesquisa	Vídeo: “A pedagogia do olhar” Música: “Ninguém é igual a ninguém” <i>Coffe Break</i> Entrega de “mimos” como agradecimento Sorteio de um kit.	Notebook Vídeo Caixa de som Música	Avaliação de reação	20,
------------------	--	---	---	---	---------------------	-----