

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**Faculdade de Educação**  
**-FEUSP-**

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: um caso clínico ou  
invenção pedagógica?

Warley Carlos de Souza

SÃO PAULO  
2009

**Warley Carlos de Souza**

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: um caso clínico ou invenção pedagógica?

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação  
Orientação Professora Doutora Marieta Lúcia Machado Nicolau.

**SÃO PAULO**  
**2009**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Souza, Warley Carlos de.

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: um caso Clínico ou uma invenção pedagógica/ Warley Carlos de Souza; orientação Marieta Machado Nicolau São Paulo:s.n.

Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1.Formação de Professores, 2.Indisciplina, 3.Fracasso Escolar, 4.Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Warley Carlos de Souza

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: um caso clínico ou invenção pedagógica?

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---

---

Profa.Dra. Marieta Lucia Machado Nicolau  
(Universidade São Paulo – Orientadora)

Aprovada em .../.../....

A todos os profissionais da Educação, sobretudo, de Goiânia, preocupados com a efetivação de uma Educação pública, laica, gratuita e sumariamente inclusiva.

## AGRADECIMENTOS

A Professora Marieta pelo afeto, orientação, aconselhamento e uma orientação verdadeira.

Ao Professor Julio Groppa, pelo carinho e ajuda.

Ao Professor Marcos Mazzota, por esclarecer os caminhos da pesquisa.

Aos Professores, Diretores, Coordenadores Pedagógicas que com prontidão abriram as portas de suas escolas.

Aos profissionais da Saúde, que nos proporcionaram a leitura dos prontuários e posterior entrevista.

Às famílias que com carinho e afeto abriram as portas de suas casas.

Às crianças com TDA/H, que nos ajudaram na realização dessa pesquisa.

Aos companheiros de luta da Universidade Estadual de Goiás, ESEFFEGO, por compreender minha ausência em momentos de luta.

Ao Professor Tadeu João, pelas intermináveis conversas.

Ao Anderson, pelos momentos de hidratação.

À minha família pelo apoio incondicional nesse momento de dificuldade e aprendizado para todos.

As minhas eternas crianças “Cachorro Doido”, “Gato Doido”, “Fefeulico”.

A Elaine pelos intermináveis debates.

A Kelly e ao Ivan pela preocupação no decorrer do processo.

Ao “Coro” mais velho do mundo, por me ensinar o caminho da tolerância.

Aos amigos novatos, Mirian, Marcos, Maria Regina, Preto, Carla, Eliana pelo amor incondicional.

A caneta e a enxada  
(Lourenço e Lourival)

Certa vez

Uma caneta foi passear no sertão  
Encontrou com uma enxada fazendo uma plantação,  
A enxada muito humilde lhe foi fazer uma saudação  
A caneta soberba não quis pegar na sua mão  
E por desaforo quis lhe passar uma repreensão

Disse a caneta para a enxada não vem perto de mim não,  
Você ta suja de terra, de terra suja do chão  
Sabe com quem ta falando, veja sua posição  
E não esqueça a distância da nossa separação

Sou a caneta dourada que escreve nos tabelião  
Escrevo pros governos a lei da constituição,  
Escrevo em papel de linho  
Pros ricos e pros barão,  
Só ando nas mãos dos mestres e dos homens de posição

A enxada respondeu  
De fato eu vivo no chão  
Pra poder dar de comer e vestir o seu patrão  
Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de Adão  
Se não fosse o meu sustento ninguém tinha instrução  
A caneta muito orgulhosa vergonhada geração  
A sua alta nobreza não passa de pretensão  
Você diz que escreve tudo, mas tem uma coisa que não  
É a palavra bonita que se chama  
EDUCAÇÃO

## **RESUMO:**

SOUZA, Warley Carlos de. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: um caso clínico ou uma invenção pedagógica?. 2009 Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

O presente trabalho procurou confrontar a produção acadêmica sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, e os desdobramentos do laudo, no contexto familiar, escolar e da saúde. Para conhecer melhor os critérios de elaboração dos laudos do transtorno, foram realizadas leituras de prontuários, seguida de entrevista junto aos profissionais responsáveis pela elaboração do diagnóstico. No contexto escolar, a pesquisa se desenvolveu tendo como base primeiramente a observação dos alunos diagnosticados com o transtorno. Tal observação foi seguida de entrevista junto aos professores que atuavam diretamente com os alunos. Junto às famílias, a pesquisa se desenvolveu por meio de entrevista com os responsáveis juridicamente pelas crianças. O objeto de nosso estudo foi o atendimento que as crianças diagnosticadas com o transtorno do déficit de atenção recebem nos segmentos mencionados, ou seja, a família, a saúde e a educação. Dessa forma, a pesquisa incide no atendimento que é destinado a essa criança. No contexto educacional, com o intuito de perceber se o princípio de educação para todos é assegurado de fato, para tanto, quais ações são realizadas no interior das unidades de ensino a fim de assegurar tal princípio. No contexto da saúde, conhecer quais os critérios são utilizados na elaboração do laudo do transtorno e as bases de um possível tratamento. Nesse conjunto, entre as famílias, conhecer como as mesmas lidam com o transtorno em face aos esclarecimentos fornecidos tanto pelo serviço médicos, tanto pelos profissionais da educação. Enfim, qual a relação entre saúde, educação e família, na possibilidade de acesso, permanência e possível sucesso desse aluno no contexto escolar. Nos contextos pesquisados, é premente encaminhar a necessidade de uma formação educacional em que os professores, com seus respectivos conteúdos estejam no centro das ações desempenhadas pelos sistemas educacionais. Ainda, que ocorra maior aproximação entre os segmentos pesquisados, ou seja, que o conhecimento médico, não seja reinante aos demais segmentos (família e escola), que as práticas médicas não sejam hipervalorizadas, como sendo a única capaz de reconhecer, lidar e “curar” as crianças com o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

Palavras-chave: Formação de Professores, Indisciplina, Fracasso Escolar, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

## **Abstract**

SOUZA, Carlos de Warley. Disorder of Attention Deficit with Hyperactivity of: a clinical case or an invention pedagogic?. 2009 Thesis (Ph.D.) - School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

This study sought to compare the academic production on the disorder of attention deficit with hyperactivity, and the ramifications of the report, in the family, school and health. To know the criteria for preparing reports of the disorder, there were readings from charts, followed by interviews with professionals responsible for preparing the diagnosis. In the school context, the research was developed based on the first observation of students diagnosed with the disorder. This observation was followed by interviews with the teachers who worked directly with students. Along with the families, the survey was developed through interviews with those responsible legally for the children. The object of our study was the care that children diagnosed with the disorder of the lack of attention given in the mentioned segments, in other words, the family, health and education. This way, the research focuses on the care that is intended for that child. In the educational context in order to understand the principle of education for all is achieved in fact, for both, what actions are performed within the units of instruction to ensure this principle. In the context of health, know what criteria are used in the reports of the disorder and the basis for a possible treatment. In all, between the families, know how they deal with the disorder in relation to information supplied by both the medical service, both for professional education. Finally, what the relationship between health, education and family, the possibility of access, retention and possible success of this student in the school. In the contexts studied, is pressing forward the need for an education in which teachers, with their contents are at the heart of actions performed by the educational systems. Also, closer to occur between the segments surveyed, that the medical knowledge, is not prevalent to the other segments (family and school), that medical practices are not over rated, as the only able to recognize, cope and "cure "children with the disorder of attention deficit with hyperactivity.

Keywords: teacher training, indiscipline, school failure

## SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 .....	20
1.1- ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO - Saúde .....	20
1.2 - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO – Educação .....	24
ESCOLA I .....	24
1. ESCOLA II.....	29
ESCOLA III.....	38
ESCOLA IV .....	40
ESCOLA V .....	46
FALA DOS PROFESSORES DA ESCOLA I.....	52
FALA DOS PAIS (escola I): .....	53
FALA DOS PROFESSORES DA ESCOLA II.....	54
FALA DAS PROFESSORAS DA ESCOLA III.....	56
FALAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA IV .....	56
FALA DOS PAIS .....	58
FALA DOS PROFESSORES DA ESCOLA V .....	58
FALA DOS PAIS .....	59
CAPÍTULO 2 .....	61
2.1- CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: .....	61
o que são e como funcionam? .....	61
2.2- O que nos revela a pesquisa .....	63
CAPÍTULO 3 .....	72
3- MASSIFICAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: .....	72
o começo do adoecimento?.....	72
3.1 Formação de Professores: um pouco da história .....	72
3.2 O que a atualidade nos revela .....	77
3.3 O Contraponto na formação de professores .....	87
CAPÍTULO 4 .....	93
4- O QUE É O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE?	
.....	93
4.1 TDA/H, Indisciplina e Escola.....	97
4.2 TDA/H E FRACASSO ESCOLAR.....	103
4.3 Nas escolas pesquisadas... ..	109
4.4 - SAÚDE, EDUCAÇÃO e FAMÍLIA: existe uma relação? .....	114
4.4.1 Medicina e Construção de comportamentos: construindo família e escola .....	114
4.4.2 As dimensões das estruturas familiares .....	117
4.4.3 Família, Escola e Práticas Médicas: a eloquência das parcerias .....	119
4.4.4 O que nos revela a atualidade .....	125
4.5 ALCANCE SOCIAL/POLÍTICO DO CONCEITO DE INFÂNCIA .....	130
4.6- Nas escolas pesquisadas.....	133
CAPÍTULO 5 .....	139
5- DOENÇA MENTAL E SOCIEDADE: POR QUE A RITALINA RESOLVE O PROBLEMA?.....	139

5.1 O que Ritalina? .....	148
5.2 E nas escolas pesquisadas.....	152
CAPÍTULO 6 .....	156
6- OS VÁRIOS FORMATOS DA (DES)ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UMA FACA DE DOIS GUMES .....	156
6.1 Nas Escolas Pesquisadas... ..	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	165
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:.....	180
<b>BIBLIOGRÁFIA CONSULTADA .....</b>	<b>180</b>

## INTRODUÇÃO

A história que segue não foi criada para ser um *best-seller*, tampouco uma novela ou um filme sucesso de bilheteria, é apenas uma história de mais um entre a multidão (embora seja a minha história), que, com muita luta, se transforma, seja no campo acadêmico, seja no campo pessoal. Portanto, a intenção não é fazer chorar, sorrir, ou provocar qualquer tipo de

indignação ou sentimento de compaixão, embora todas essas emoções possam ser sentidas, pois esta história é igual à de tantos outros brasileiros.

Nasci em um mês do ano muito feliz, julho, período que significa, para nós, goianos, férias escolares e praia. Isso mesmo! Começa a temporada no rio Araguaia.

Como tantos outros Joãos e Marias habitantes deste país, sobretudo de seu interior, sou filho de pais com baixa escolaridade, oriundos do interior do estado, que viveram uma época em que o valor dado à escola pela população de baixa renda não era o mesmo de classe média. Assim, trabalhar em lavouras ou em qualquer outro tipo de trabalho braçal era mais importante, já que a sobrevivência falava mais alto.

Nasci de parto normal e vivi sempre na mesma casa. Quem me trouxe ao mundo foi uma senhora humilde, sem muito conhecimento da ciência, mas sábia no “ofício” que exercia, pois pingou nitrato de prata em meus olhos para prevenir qualquer tipo de doença. Tive várias “mães”, além da biológica: a própria parteira e outras duas de leite. Simpatias foram feitas, cada uma com um motivo específico, especulando quanto à altura que eu iria alcançar na idade adulta, com qual idade eu iria me casar, e assim por diante.

Minha infância foi típica de um garoto de subúrbio de uma cidade do interior do país, brincando na rua e tomando banho nos córregos que margeiam a cidade.

Fui para a escola com sete anos de idade. Tudo era muito estranho, porque sempre pude ir e vir segundo o meu desejo e a minha vontade e, ao chegar ao colégio, percebi que as coisas eram muito diferentes, mais controladas: era preciso seguir regras e horários. Assim, era preciso controlar minha vontade de falar, de ir ao banheiro, de brincar, de ouvir, de comer. Os horários eram rígidos e meu ritmo de vida se alterou completamente.

O início do meu processo de escolarização foi assim: salas de aula com uma média de quarenta alunos, sendo eu o único negro. Sempre tive muitos amigos da minha cor, mas, na escola, a realidade era outra, e isso me incomodou.

No meu terceiro ano de escolarização a professora, em toda sua benevolência, disse à minha mãe que eu era muito lento em comparação aos meus colegas e, como resultado disso, acabei na APAE. Foram três meses de testes e mais testes, cobrindo todos os pontinhos possíveis, como se não bastassem os da escola.

No final do terceiro mês, me liberei dessa instituição. Minha mãe, apesar de ter feito apenas o terceiro ano primário, é uma pessoa sábia: observou as crianças e as atividades da APAE, levou-me para casa e afirmou: “o seu problema eu curo na vara”. Nunca mais voltei lá e fui aprovado no final do ano letivo.

Veio a quinta série e, em um desses dias em que não se sabe o que acontece com as professoras, pedi para ir ao banheiro por três vezes e não obtive tal graça. Acabei fazendo xixi no fundo da sala. Ouvi da mestra que, com certeza, me tornaria o maior bandido da cidade e, por fim, esse caso se transformou em muitas varadas. A promessa de me tornar salteador perdurou o ano todo e, por mais que tirasse boas notas, eu ia mesmo me transformar em um daqueles que matam, roubam bancos e, por que não, estupram velhinhas.

Dois anos mais tarde chegou a reprovação, na sétima série. Eu não sabia o que era objeto direto, verbo de ligação e, muito menos, oração subordinada substantiva objetiva direta. Resultado: repeti tudo novamente. No outro ano foi pior, não sabia fazer o “bico” que o francês exige e era muito desafinado para cantar nessa língua, o que levou à outra reprovação. Por ironia do destino, obtive menção A na seleção desse programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP no idioma em que reprovei na infância, o francês.

Nesse ínterim me tornei atleta. Um dia um vizinho me levou para uma competição, fui o último a chegar e acabei ganhando um novo apelido, Fumaça, porque era a primeira fumaça parada. Enquanto eu corria por toda parte dentro da cidade, a escola estava sempre parada, sem forma e, em alguns momentos, sem sentido, o que ocasionava um não entendimento do que estava sendo discutido e cobrado. Enquanto como esportista eu ganhava o mundo, na escola eu o perdia. Assim, me dediquei muito mais à vida de atleta do que à de estudante.

Como atleta, pude conhecer o mar aos 16 anos, depois São Paulo e, posteriormente, o país. As hospedagens eram em hotéis cinco estrelas e participei de coquetéis e audiências com governadores, coisas que eu e meus colegas de periferia nunca teríamos a oportunidade de fazer, mesmo que estudássemos muito.

Fui campeão brasileiro estudantil, o que foi a glória para meu Estado, pois era a primeira vez que alguém ganhava tal título, que me abriu portas. Logo estava morando em São Paulo e treinando com os maiores atletas de atletismo do país.

Foram dois anos entre uma viagem e outra e percebi que o esporte é uma forma de retirar o sujeito da realidade. Embora haja toda uma propaganda a seu favor, afirmando que nele não existem atitudes racistas e drogas, foi no meio esportivo que presenciei o uso de cocaína, maconha, remédios para emagrecer e os tão falados esteróides anabolizantes, bem como outros tipos de doping.

Meu retorno à terra natal se deu em função de recusar o uso dessas substâncias que, segundo meu treinador, seriam necessárias para a obtenção de algum resultado. Sempre busquei informações a respeito do assunto e, entre elas, seus efeitos colaterais, e preferi trocar

um salário em dólar por um de balconista de lanchonete, trabalhando das 18h à 1h da manhã, enquanto assistia meus amigos ganharem prêmios e mais prêmios, inclusive medalhas olímpicas. Meu consolo era que ao menos não teria câncer por ação dos asteróides.

O tempo passou, já estava com vinte anos de idade e sem profissão. Tudo que sabia fazer era correr, mas fui “prestar” vestibular. Mais uma vez o fato de minha trajetória na escola não ter tido o sucesso de minha carreira de atleta levou-me à reprovação. Porém, não desisti e fui aprovado para Educação Física.

Cheguei a esse curso com o objetivo de ser treinador; queria conhecer tudo sobre a fisiologia do exercício e encontrei a antropologia social. Que mundo grande se apresentava! Tudo era muito novo, não havia ninguém falando o que eu tinha que comer, a que horas dormir ou o quanto eu tinha que estudar. Podia até beber água quando eu bem entendesse.

O terceiro ano foi decisivo para minha formação acadêmica. Tive contato com a disciplina Fundamentos de Educação Motora, que me fez repensar todo meu conceito sobre o curso, pois até então nada de novidade me havia sido apresentado no campo da educação física. Pelo contrário, o que ali estava sendo discutido como teoria eu tinha vivido<sup>1</sup>. O professor da disciplina referida anteriormente apresentou-me uma nova forma de pensar sobre o assunto, além da questão bola, quadra e campeonatos. Foi-me apresentada uma educação física contextualizada e que se relacionava com outras áreas do conhecimento, o que me chamou a atenção.

Conjuntamente a esse novo mundo que se apresentava, fui contratado para ensinar futsal, atletismo e handebol para os deficientes mentais da Associação de Pais e Amigos da Criança Excepcional (APAE). Esse foi um desafio e tanto, pois a educação física, de maneira geral, acredita em mente e corpo sadios, logo, como ensinar a essas pessoas cuja mente não está, nem estará sadia e o corpo apresenta uma deformidade? Em um primeiro momento, toda minha experiência de atleta<sup>2</sup> não valeu nada, pois eu falava e não era entendido. A fisiologia, a nutrição, a cinesiologia, não me ajudaram, então inverti tudo que é preconizado pelo treinamento desportivo e estudei educação. Assim, pude conhecer o que se preconizava para esse público. Deu certo e fomos campeões estaduais, classificando o maior número de atletas para a Olimpíada Nacional das APAEs.

Assim, concluí o curso de Educação Física e passei por um processo de seleção para realizar a pós-graduação *lato sensu* na própria Universidade Federal de Goiás (UFG), em

---

<sup>1</sup> Um exemplo foi a presença do professor Kened Cooper no Brasil, apesar de os meus professores colocarem-no como algo muito distante da realidade local, eu tinha realizado testes com ele na cidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Campeão brasileiro, campeão paulista, quinto em campeonato sul-americano, disputei campeonato mundial de cross country.

Educação Física Escolar<sup>3</sup>. Meu trabalho de conclusão foi um debate sobre o conceito de esporte contido nos PCN's do ensino fundamental e, paralelamente, fui aprovado em outra especialização em esporte para portadores de deficiência mental na Universidade Federal de Uberlândia, essa não concluída.

Comecei a trabalhar em um projeto de elaboração de programas de atividades físicas na periferia da cidade, mantido pela prefeitura da cidade de Goiânia. No mesmo período, fui indicado para atuar na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Assim, com seis meses de graduado, estava matriculado em duas especializações e ministrando aulas em duas universidades.

Na UFG atuava na disciplina de Atletismo e, na estadual, com Educação Física Adaptada. Ao término do meu contrato com a universidade federal, realizei novo concurso para um campus avançado da mesma instituição, localizado na cidade de Jataí, a 320 km de Goiânia. Atuava nas disciplinas de Atletismo e Aprofundamento em Educação Física Popular, além da orientação de monografias. Permaneci nessa cidade por dois anos, mesmo passando por muitas dificuldades<sup>4</sup>.

Permaneço, atualmente, na UEG, e já passei por disciplinas como Educação Física Adaptada, Desenvolvimento Infantil, Controle e Desenvolvimento Motor, Estágio Escolar e Teoria e Evolução da Educação Física.

Fui aprovado em um concurso público para atuar como professor de Educação Física do ensino fundamental junto à Secretaria Municipal da Educação, atuando no turno noturno.

Acumulei a função de professor universitário e de professor de ensino fundamental. Dois mundos totalmente antagônicos: de um lado, um se apresenta como um lugar onde se produz conhecimento e reclama o tempo todo dos professores do ensino fundamental; do outro, os educadores do ensino fundamental que reclamam o tempo todo de sua condição de subalternos em relação aos professores universitários. Uma situação constrangedora que se apresentava o tempo todo. Mediar tal questão é muito difícil.

Posterior à aprovação ao concurso junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), fui aprovado no programa de pós-graduação *lato sensu* junto à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que concluí com uma dissertação sobre a problemática da inclusão dos deficientes, sob a orientação do professor Dr. Edison Duarte. Nesse trabalho, analisei o

---

<sup>3</sup> O curso de Educação Física era novo e eu fiz parte de sua 5ª turma. Essa foi a primeira pós-graduação que ocorreu na Faculdade de Educação Física da UFG e, por não existir programa de mestrado e/ou doutorado nessa instituição, essa especialização foi muito esperada e concorrida.

<sup>4</sup> Embora seja um campus avançado da UFG, os salários dos professores eram pagos com recursos da prefeitura local e, por conta disso, ocorriam atrasos de até seis meses no pagamento.

discurso dos professores de Educação Física que atuavam com alunos deficientes em suas escolas. Nesse ínterim, não trabalhava mais na escola de forma direta, pois fui convidado para o departamento pedagógico da SME para realizar assessoria às escolas que necessitavam de algum encaminhamento de crianças com deficiência. Essa mediação era complicada, pois, por um lado, eu representava o estado, as políticas públicas que nem sempre são justas, por outro, somente era convidado a ir à escola quando tudo já tinha dado errado. Os colégios sempre diziam que a culpa era nossa, que não sabíamos o que era uma sala de aula. Com essa equipe, realizamos vários cursos de formação que tinham como temática a relação entre o processo educacional e a criança deficiente.

Conjuntamente ao trabalho com deficientes, também era responsável pela atuação junto aos movimentos sociais. Em função disso, recebi o prêmio de personalidade negra do ano. O trabalho realizado junto ao movimento negro tinha como função primordial aumentar a escolarização de jovens e adultos negros em nossa cidade.

Ainda fazendo parte dessa mesma equipe, atuava em alguns comitês, dentre eles o que discutia a questão da violência e sua relação com a educação, debate esse que era realizado conjuntamente com associações de moradores, escolas, polícia militar etc.

Finalmente, junto a essa equipe, atuei diretamente nos casos de abuso e violência sexual sofridos por crianças em idade escolar, ou seja, atuava na educação infantil, primeiro, segundo e terceiro ciclos (ensino fundamental).

Em uma dessas atuações surgiu a idéia do projeto de doutorado. Estava em uma escola participando de um embate acalorado com professores, pois eles tinham expulsado uma criança da escola. O debate girava em torno da permanência desta nessa instituição, uma vez que já havia sido expulsa de todas as escolas daquela região. Embora recebesse atendimento psicológico e pedagógico em centro especializado, não tinha mais colégio para estudar. O laudo médico do aluno era de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, mas os professores não sabiam o que era isso, apenas não a queriam mais.

A história aqui relatada relaciona diretamente uma forma de ver, sentir e agir com a idéia de desenvolvimento humano e aprendizagem, sobretudo no interior da escola e, primordialmente, as relações professor-aluno. Contextualmente, o relatado caracteriza um momento da educação brasileira, na década de 1970, em que o encaminhamento de alunos era a tônica. Assim, evidencia que, dentre outras funções, a instituição escolar estabelecia uma classificação dos alunos: os que provinham de lares considerados estruturados e com aprendizado rápido não eram encaminhados; os considerados oriundos de lares sem estrutura sim, além da busca pela retirada desse aluno do interior da sala de aula.

Apesar de a história ser verdadeira, não se trata de uma biografia, mas sim de um relato de um momento histórico, de alguém de vivenciou as diversas formas encontradas no interior das instituições escolares para separar os educandos considerados bons dos considerados ruins. Tal processo faz com que alguns estejam marcados para serem o que desejarem, enquanto outros são marcados para serem..., ou melhor, para não serem.

Historicamente, a suspeita de alguma disfunção neurofisiológica e a lentidão são transformadas em incapacidade no interior da escola, o que, por sua vez, inviabiliza o aprendizado, gerando e administrando um estigma.

Nesse contexto, algumas crianças são substancialmente marcadas como não sendo capazes de permanecer nas escolas chamadas regulares, sendo encaminhadas a um sistema de ensino paralelo, o especial, destinado aos alunos com suspeitas de disfunções orgânicas ou sociais. Normalmente são educandos que, em sua maioria, têm sua origem na pobreza.

Na atualidade, algumas mudanças ocorreram, o encaminhamento aos serviços de saúde não se processa mais em função de uma suspeita de disfunção orgânica, mas sim de uma doença, ou seja, ocorre um adoecimento generalizado no interior das instituições escolares, mas essas crianças permanecem no interior da escola formal. Assim, os atos de indisciplina são vistos como enfermidade e as dificuldades de ensino<sup>5</sup> e de aprendizagem são tratadas como tal também.

Como questão norteadora tem-se: **qual a interlocução entre família, os profissionais da educação e os profissionais ligados à área da saúde, na direção de uma melhor integração do educando que apresenta Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade no contexto educacional?**

Buscar as relações entre saúde e educação na construção do fracasso escolar, associadas ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, é o objetivo desta pesquisa. Para tanto, é necessário conhecer, descrever, analisar e refletir como se dá o funcionamento das escolas de ensino fundamental na cidade de Goiânia, bem como da unidade de saúde que produz o laudo do referido transtorno, e como isso interfere nas relações estabelecidas no interior das instituições escolares.

Assim, a estruturação da pesquisa de campo nos dois segmentos (saúde e educação), na rede pública do município de Goiânia, teve seu início com a aprovação do projeto pelo comitê de ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e, subseqüentemente, pelo da Secretaria de Saúde e Educação da cidade de Goiânia.

---

<sup>5</sup> Termo utilizado para denotar se existe uma dificuldade em aprender que ocorre conjuntamente a uma dificuldade de ensino, pois, no contexto escolar, um não pode ocorrer sem o outro.

A escolha dessa unidade de saúde se deu em função de a mesma ser um CAPSI<sup>6</sup>, que atende e recebe encaminhamentos de escolas e outras unidades de saúde, realizando diagnósticos, acompanhamento e tratamento dessas crianças. Para realização das observações, conversei informalmente com a coordenadora técnica da unidade. Logo a seguir, em reunião com a equipe técnica, o projeto foi novamente apresentado por mim, sanando as dúvidas quanto à pesquisa<sup>7</sup>.

Junto à Secretaria de Educação o critério utilizado foi o mesmo: primeiro o projeto passou por aprovação no comitê de ética, via centro de formação. As escolas foram selecionadas pela unidade regional de ensino por possuírem alunos com idade entre cinco e dez anos e com laudo de TDA/H, sendo uma por unidade. Procurei o diretor da unidade regional de ensino para a apresentação do projeto e conseqüente realização de observações. Com o apoio pedagógico<sup>8</sup>, nos encaminhamos até a unidade de ensino, onde o projeto foi apresentado ao diretor e ao coordenador pedagógico, que marcaram nova reunião para apresentação do mesmo ao corpo docente.

Na unidade de saúde, a leitura dos prontuários foi precedida pela apresentação ao técnico responsável pelo seu arquivamento, que faria a seleção e separação dos que seriam lidos. Sua leitura teve como critério a busca dos parâmetros utilizados na construção do diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Nas unidades escolares, a observação teve como enfoque compreender as relações empreendidas entre professor/aluno nas relações de ensino-aprendizagem, sendo efetuadas no decorrer de uma semana e visualizando todas as atividades realizadas no interior destas.

Foram realizadas entrevistas com os profissionais da saúde, bem como da educação, objetivando conhecer, entre os primeiros, os critérios utilizados na elaboração do diagnóstico e sua possível relação com os segundos. Para estes, o questionário visava conhecer, do ponto de vista do professor, como se dá o trabalho com o aluno com TDA/H e como se estabelece uma possível relação com os da saúde.

Com os pais foi realizada uma entrevista semi-estruturada, que ocorreu na casa das referidas famílias, com horário agendado.

O presente trabalho teve a seguinte estruturação: primeiro foi apresentada a pesquisa de campo, com as respectivas análises dos dados obtidos junto ao serviço de saúde e, após,

---

<sup>6</sup> Centro de Apoio Psicossocial Infantil.

<sup>7</sup> Na ocasião nenhum profissional da medicina estava presente.

<sup>8</sup> Profissional que acompanha a escola nos aspectos burocráticos e de rendimento da unidade educacional.

junto ao serviço de educação (escolas). Finalmente, mas não menos importante, a entrevista junto às famílias.

Posteriormente, foi debatida a formação de professores, partindo inicialmente da história da formação de professores em nosso país. Debateu-se, em seguida, a forma isolada de atuação dos professores, sobretudo nas escolas pesquisadas, em que os problemas são de inteira responsabilidade do professor que atua na sala de aula.

Apresentou-se, então, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, o que nos relata a literatura médica, qual a medicação indicada, quais as possibilidades de interação entre saúde, escola e família. Ainda, mostrou-se qual a interação entre o referido transtorno e o fracasso escolar, concatenando sua possível “parceria” com a indisciplina.

Sumariamente, a relação do fracasso escolar com a indisciplina acaba por interferir sumariamente nas relações familiares, sendo esse o outro ponto discutido. A higienização dos costumes, sobretudo no seio das famílias. Nesse contexto, a tarefa de casa aparece como princípio normalizador das famílias, relação também debatida.

Para finalizar, foi debatido o papel atribuído historicamente à escola, ou seja, como essa instituição tem se afastado do mínimo que pode fazer: ensinar a ler e escrever, pois em nome do processo de medicalização e de psicologização as escolas tem se esvaziado conceitualmente e suas ações, na maior parte do tempo, fragilizam e expõem os educandos mais fracos.

# CAPÍTULO 1

## 1.1- ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO - Saúde

A leitura dos prontuários nos revelou o dito e o não-dito sobre os critérios de realização do diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDA/H), em crianças com idade entre cinco e dez anos, na cidade de Goiânia.

Na busca por critérios estabelecidos para o diagnóstico do referido transtorno, foram lidos pelo próprio pesquisador 800 prontuários do CAPSI, centro que atende, primordialmente, a população de baixa renda oriunda da grande Goiânia e de outras localidades do Estado. O essencial no atendimento é o aspecto clínico e, diante disso, toda a equipe está voltada para o mesmo.

Notou-se, também, que não existe um profissional responsável por realizar o acolhimento, ou seja, o preenchimento inicial do prontuário. Diante disso, foram encontradas neles trocas de nomes, além de palavras escritas de forma errada, como “neurodediatria” para “neuropediatria” e “fisioterapia” para fisioterapia. Também foram encontrados registros a lápis, em folhas de rascunho ou parcialmente preenchidos, o que sugere que a função geralmente é realizada por um funcionário com dificuldade na expressão escrita.

Aliado a isso, relatos de desaparecimento de prontuários dentro da unidade de saúde são comuns. Conseqüentemente, os dados também se perdem, o que dificulta o acompanhamento dos pacientes que freqüentam a unidade de saúde por longo tempo.

Prontuários sem a assinatura e o carimbo dos profissionais que realizaram os registros também foram encontrados, enquanto outros não apresentam a indicação de CID<sup>9</sup> e/ou a descrição do caso e a medicação prescrita. Associado a isso, alguns apresentam um CID na capa e, em seu interior, outra hipótese diagnóstica, que não coincide com o apresentado inicialmente, sugerindo que outro profissional ou funcionário (técnico) do CAPSI é quem realiza o preenchimento da capa dos prontuários.

Assim, a leitura dos prontuários ocorreu com muita dificuldade, pois, em alguns, a seqüência cronológica não é respeitada, havendo a utilização de siglas de cunho pessoal por parte dos profissionais.

---

<sup>9</sup> Código Internacional de Doenças.

Os critérios das hipóteses diagnósticas não são descritos de forma clara. Normalmente são apresentadas as condições socioeconômicas e as queixas, tanto da escola quanto da família e, a seguir, ocorre a descrição da hipótese diagnóstica, na qual sempre aparece a referência ao CID 10, o que nos suscitou uma dúvida: ou não se faz nenhum tipo de registro ou os mesmos não apresentam nenhum critério, porque, de qualquer forma, há uma receita, em meio a essa confusão, indicando o medicamento a ser usado.

A supremacia médica é demonstrada nos registros, pois nos espaços reservados à equipe multiprofissional encontra-se somente o registro do profissional da medicina. Quando isso não ocorre, o médico repete-os, mas de maneira que contenha o seu aval, demonstrando que a consonância da equipe que realiza o diagnóstico se apresenta de maneira bastante frágil. Embora os médicos façam registros nos prontuários, mencionando que informações gerais foram colhidas junto aos acompanhantes dos pacientes, as mesmas não são descritas de maneira clara e objetiva.

Isso nos remete à idéia de que as informações ali contidas são sempre de uso dos profissionais que as levantaram, o que nos aproxima mais uma vez da fragilidade da equipe que elabora a hipótese diagnóstica.

Os registros realizados pelos psicólogos não apresentam, em geral, nenhuma hipótese diagnóstica. Há casos de pacientes assistidos por mais de um ano sem nenhum tipo de registro; em outros, não constava a evolução do caso, aparecendo apenas que o paciente compareceu à sessão; ainda foram encontrados prontuários sem triagem e desatualizados, ou seja, ele está em tratamento há mais de cinco anos, mas só há o registro do primeiro ano.

Em alguns casos, os relatórios enviados por escolas fazem parte do prontuário, mas são pouco esclarecedores para auxílio na realização do diagnóstico. Normalmente aparece apenas em qual fase do desenvolvimento da escrita se encontra a criança (pré-silábico, silábico etc.) ou relata dificuldades encontradas ao lidar com o aluno.

Normalmente, os relatórios enviados pelas escolas são, em sua grande maioria, evasivos, e não reportam os aspectos pedagógicos da relação professor-aluno, mas sim os aspectos de outras áreas do conhecimento, sobretudo a psicologia. Sempre apontam na direção de isenção da escola e do professor de qualquer responsabilidade pedagógica sobre o aluno encaminhado ao serviço de saúde.

Em relação ao objetivo geral da leitura dos prontuários, conhecer os critérios utilizados pelo corpo técnico que realiza o diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, estes não são descritos de forma clara. Nos 800 prontuários pesquisados aparece apenas o CID referente aos transtornos hipercinéticos e suas co-morbidades, não

estabelecendo ao certo quais foram utilizados ou se estão seguindo os estabelecidos pelos órgãos competentes.

A leitura revelou, ainda, um processo de medicalização, pois, em sua grande maioria, as crianças com suspeitas de serem portadoras de TDA/H, foram medicadas no primeiro encontro com a equipe médica. Esse processo, conjugado à falta de objetividade de outras áreas do conhecimento como a psicologia, a educação física e a arte terapia, acaba por fortalecer sobremaneira as práticas médicas e subjuga as outras áreas, que acabam por se curvarem diante do poder da medicalização.

Sendo assim, a leitura dos prontuários leva a acreditar que o processo de construção do diagnóstico não se pauta em critérios claros e objetivos (ao menos descritos), pois nos levou a conjecturar que o diagnóstico é realizado apenas com base na queixa da família e da escola e na experiência profissional do médico. O que acontece neste CAPSI, em específico, contraria as resoluções do Ministério da Saúde que preconiza, no mínimo, cinco atendimentos para sua elaboração. Já no primeiro encontro as crianças são medicadas e somente posteriormente ocorre a solicitação de exames complementares, que normalmente não dizem respeito ao “diagnóstico” dado, mas sim ao acompanhamento de um possível efeito colateral da medicação prescrita ou de uma possível intoxicação, o que nos faz acreditar que este é fechado no primeiro encontro com o médico, restando à equipe apenas acatá-lo. Isso pode ser comprovado pelo encontro de uma hipótese diagnóstica que apresentava um CID ministrado pelo setor de psicologia. Após um ano de atendimento, o paciente teve consulta com o médico, que elaborou outro laudo, apresentando outro CID e indicando medicação<sup>10</sup>.

Finalizando, ficou evidente o processo de medicalização das crianças encaminhadas por outros profissionais à referida unidade de saúde. Diante disso, embora façam parte do tratamento oficinas variadas, estas não representam um avanço significativo ou retrocesso no tratamento do transtorno, uma vez que a medicação é o carro chefe da unidade de saúde.

Essa ação é reforçada pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças, uma vez que a medicação inibe os sintomas do TDA/H, acalma e dá a entender que o problema pode ser resolvido única e exclusivamente com sua prescrição. As outras áreas do conhecimento envolvidas no atendimento apresentam um processo lento e demorado, ou seja, enquanto ela é atendida em vários setores, o remédio “substitui” todos os outros atendimentos em decorrência de sua eficácia na inibição do comportamento inadequado.

---

<sup>10</sup> A medicação mais indicada no Brasil é o metilfenidato de curta ação (MFD), por ser a única disponível atualmente no país.

Dessa forma, fica evidente que a criança com TDA/H não adoce sozinha. Na maioria das vezes a mãe, ao assumir o tratamento do filho, acaba participando do grupo de mães, não chegando à medicalização, mas estando presente ao menos um dia por semana na unidade de saúde. Com isso, elas e suas respectivas famílias ficam “presas” ao discurso médico-psicológico que disciplina, controla e aprisiona o paciente e sua família, não importando sua idade ou posição social.

Por outro lado, os questionários respondidos pelos profissionais responsáveis pelo diagnóstico, em relação às causas do referido transtorno, não apresentam uma equidade, ou seja, alguns defendem fatores hereditários, outros sócio-ambientais, alguns acreditam em fatores neurológicos, nas pressões sociais e ainda há os que relatam multi-fatores. Apenas uma resposta não atenua os fatores sociais em detrimento das possíveis causas biológicas.

Quando perguntados sobre os critérios utilizados para elaboração do diagnóstico, novamente encontramos as mais variadas respostas: causas hereditárias, causas familiares, observação e, por fim, o CID 10 e o DSM IV, o que evidencia substancialmente que os profissionais conhecem os critérios elaborados pelos órgãos competentes. No entanto, quando da leitura dos prontuários, tais evidências não se concretizam. Na realidade, o que se percebe são a medicalização dos pacientes e o não estabelecimento, de forma clara e objetiva, dos critérios de como os diagnósticos são elaborados.

Quando questionados se há interferência, no contexto escolar, de tal diagnóstico, compreende-se que os profissionais em questão não lhe atribuem tal valor, uma vez que falam das práticas realizadas no interior da escola, mas não reconhecem as suas como sendo de segregação e estigmatização, dentro ou fora do contexto do atendimento na área de saúde.

Em síntese, os questionários comprovam a supremacia do poder do médico sobre as demais equipes que atuam na construção dos diagnósticos, observada no processo de medicalização que ocorre, por exemplo, na prescrição de medicação no primeiro encontro. Evidencia-se, ainda, uma relação conflituosa entre médicos e demais profissionais envolvidos no processo.

A leitura dos prontuários apresentou uma contradição entre o que a equipe relata como sendo critério para elaboração do diagnóstico e o que foi encontrado enquanto registro, apontando para o processo em que a medicação é o único elemento para reconhecimento, acompanhamento e tratamento das crianças consideradas portadoras de TDA/H.

## 1.2 - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO – Educação

### ESCOLA I

Constando como segundo passo dessa pesquisa, cujo primeiro foi a leitura dos prontuários dos profissionais da saúde envolvidos na realização do diagnóstico do TDA/H, a observação objetivava-se pela necessidade de visualização dos prováveis comportamentos descritos pela medicina (psiquiatria), se são encontrados no interior das unidades escolares e se são compatíveis com os descritos por professores e demais funcionários que atuam nas unidades escolares.

Conhecer o dito e o não-dito sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em alunos bem como as condições em que ocorre o processo de escolarização no interior das escolas foram os objetivos das observações realizadas nas escolas de Goiânia, situadas em diferentes regiões da cidade.

A primeira delas situa-se na região leste, cujo bairro apresenta boa infra-estrutura em linhas de ônibus, água e esgoto, e tem a seguinte estrutura física:

- uma quadra poliesportiva descoberta;
- nove salas de aula;
- uma biblioteca.

A observação ocorreu no turno matutino, frequentado por 200 alunos. Há cinco salas de aula disponíveis para o ciclo III<sup>11</sup> e quatro para o ciclo II. O educando observado frequenta aulas no ciclo II, cujos professores são todos de área, ou seja, nessa estrutura o pedagogo não está presente.

Em um primeiro momento os professores, de maneira geral, relataram que o aluno em questão é extremamente indisciplinado, entra e sai da sala quando deseja e agride fisicamente às crianças menores. Alguns educadores afirmaram que ele toma remédio, mas desconhecem o nome da medicação. Acrescentaram, ainda, que em alguns momentos é bastante agressivo.

---

<sup>11</sup> O ciclo I é chamado ciclo da infância e agrupa alunos dos 6 aos 8 anos; o ciclo II, conhecido como o da pré-adolescência, agrupa alunos de 9 a 11 anos; o ciclo III, ciclo da adolescência, agrupa alunos de 12 a 14 anos.

O horário de aula é das 7h às 11h20 da manhã. Frequentam a sala 25 alunos. X. apresenta um déficit em relação aos colegas por ser mais velho: deveria estar no ciclo III, mas ainda está no II. Em geral, depois de realizadas as observações, X. apresenta um comportamento próximo ao das outras crianças: assiste aula sentado e, quando se lhe é solicitado que fique em silêncio, assim o faz.

Depois de realizada esta breve introdução, passemos ao relato mais detalhado das observações realizadas. No primeiro dia de observação não foi possível conhecer o aluno, pois ele havia fugido da escola.

Em 13 de abril de 2007, primeiro dia de observação, às 7h da manhã, X. está na escola. Entro na sala, onde estava sendo ministrada uma aula de Português e os alunos presentes (20) realizavam um treino ortográfico (ditado). Tudo parece muito calmo.

A professora argumenta que, às sextas-feiras, as aulas assumem um caráter mais tranquilo devido à existência de um acordo: ela faz o treino ortográfico e, ao final, eles podem ler revistas em quadrinhos (gibis).

Até 7h40 X. apresenta um comportamento semelhante ao dos outros alunos: não levantou, não conversou com os colegas e escolheu o gibi que gostaria de ler (homem-aranha).

Às 7h45, pede para ir ao banheiro, beber água e falar com a coordenadora pedagógica, permanecendo dez minutos fora da sala.

Segunda aula do dia, Geografia. Inicialmente, a aula começa com uma tentativa de realização de um pacto entre professora e alunos. X. não fala nada e permanece sentado. Alunos de outras turmas batem e chutam a porta ininterruptamente, sem uma ação efetiva da educadora. X. se levanta, vai até à porta, grita com os educandos e bate a porta com força, sendo repreendido pela professora.

X. permanece sentado folheando seu caderno, reclama, juntamente com outros alunos, que está cansado de copiar. No momento do protesto, outros educandos se agridem fisicamente no fundo da sala, mas não são vistos pela professora, que copia no quadro parte do capítulo de um livro (embora eles tenham a obra que trata do assunto). Sob a alegação de que nele só há um resumo, ela copia tudo no quadro.

Às 8h15, X. sai da sala falando alguns palavrões diante da recusa da professora em acatar as reivindicações dos alunos de não copiar.

Os alunos reclamam o tempo todo sobre o ato de copiar do quadro. Para não fazê-lo, alguns lêem gibis, outros pintam, enfim, a falta da figura de autoridade faz com que todos se

levantem e falem o tempo todo, arrastando suas carteiras pela sala. É importante lembrar que tudo isso ocorreu sem a presença de X. na sala.

Às 8h20, X. volta à sala e é repreendido pela professora por estar explicando a alguns colegas o motivo pelo qual a coordenadora pedagógica havia solicitado sua presença. Para tanto, falou um palavrão no interior da sala.

Após a repreensão, X. pede silêncio aos colegas, mas não copia a tarefa, permanecendo sentado e calado. A professora parece não ter planejado a atividade. Em alguns momentos, para de ler o texto e realiza um resumo antes de copiar no quadro, injustificando o momento inicial da aula, no qual afirmou que o livro apenas apresentava o resumo para justificar a cópia do texto. O que ela apresenta aos alunos é um novo resumo, feito naquele instante e na frente dos alunos. Em outros momentos, ela bate-papo com alguns alunos sobre um assunto que não está relacionado com o texto em questão. Em meio a esse momento de não fazer nada, outro aluno agride verbalmente um colega. Mais uma vez a aula é interrompida, em uma tentativa de restaurar a ordem no interior da sala.

X. permanece sentado, apenas bate com o lápis na carteira, enquanto o restante da sala fica totalmente “solto”.

Às 8h30, X. se levanta, pergunta quanto tempo falta para terminar a aula e sai da sala. A aula continua, mesmo sem a presença de X., embora a linguagem da professora pareça não ser entendida pela maioria dos alunos. A idéia que se tem é a de que ela está falando sozinha. A lição transcorre sempre em tom ameaçador. Às 8h51, X. volta para a sala, pega sua mochila e sai, mas a “aula” continua. É importante registrar que, com ou sem a presença de X., alunas pintam as unhas, outros se agridem mutuamente, e a professora tenta negociar com eles dizendo que, se fizerem silêncio, na próxima aula poderão ir para a quadra. A aula termina às 9h e começa uma nova “batalha” até as 9h05. Nesse ínterim, a educadora faz de tudo para tentar manter os alunos dentro da sala sem realizar nenhuma tarefa, até que se ouve o sinal do recreio.

Importante lembrar: nesses cinco minutos X. não estava na sala e, na saída para o recreio, um aluno foi socado dentro da sala, mas parece que a professora nada viu, já que não se manifestou.

No recreio X. não foi visto na escola e, após, não foi encontrado, ninguém sabia de seu paradeiro. Presumiu-se que havia fugido. Embora a escola tenha coordenadora pedagógica, coordenador de turno e porteira, ele saiu sem ser notado por esses profissionais.

No dia 16 de abril, segundo dia de observação, estão presentes 22 alunos. X. chega às 7h e permanece sentado. Com uma boa interação com os colegas, realiza tarefas e permanece em silêncio.

Às 7h38 é retirado da sala, da aula de História, para falar com a coordenadora de turno. Mesmo sem sua presença há silêncio e realização das tarefas indicadas.

Às 8h, X. volta para a sala visivelmente irritado, entra, senta, permanece em silêncio e volta a realizar suas tarefas. Às 8h01, é sugerida pela professora uma brincadeira chamada “Dona Vêia<sup>12</sup>”. X. inicialmente se recusou a participar, mas no final tomou parte como todas as crianças. Essa participação ocorreu sem muita interação com o grupo. Às 8h10 termina a aula, X. permanece sentado até a chegada do novo professor, embora seus colegas estivessem em pé e conversando.

Às 8h11 chega o professor de Matemática. Enquanto ele organiza o material X. permanece sentado e sem falar com os colegas. Às 8h15 começa a aula propriamente dita, com a correção de um trabalho solicitado à classe anteriormente. X. pede o livro do professor que, por sua vez, solicita-lhe que se sente ao lado de um colega, e assim ele procede. A sala permanece tranquila, inclusive X.

Às 8h21, X. sai do lado do seu colega e fica em pé, permanecendo em silêncio. Logo se senta e fica somente observando.

Às 8h24 se levanta, pega um novo livro e realiza suas tarefas. A seguir o colega pede sua ajuda, sendo prontamente atendido.

Às 8h30 volta para o lado do colega, de forma espontânea. Às 8h36 a coordenadora de turno convida-os para o lanche e X. é o único que permanece sentado, resolvendo os problemas de Matemática. Quando questionado se vai lanche, afirma que sim, mas somente quando terminar. Às 8h39 sai da sala, no momento em que os outros estão voltando com o lanche na mão.

Às 8h41 volta, com seu lanche na mão, senta e realiza a tarefa, sem problemas. Antes do final da aula foi repreendido pelo professor por estar conversando, mas estavam todos falando. 9h05, pede para beber água e o professor deixa. Às 9h06 começa o recreio.

No momento do recreio X. evita grandes aglomerados, preferindo as brincadeiras de correr. Nessa hora as crianças, de maneira geral, são extremamente violentas, se batem, chutam e trocam socos e pontapés.

---

<sup>12</sup> Isso parece ter ocorrido em função de alguns alunos estarem “cochilando”.

9h20 termina o recreio e, às 9h25, a professora chega juntamente com X. A aula é de Português, ela avisa que é prova e distribui textos aos alunos. Alguns deles somente chegam à sala às 9h30. X. recebe sua prova, a lê, começa a resolvê-la em silêncio, sentado, e assim permanece. A aula termina às 10h20, quando começa uma nova aula, a de História.

A professora concede dez minutos de sua aula para que os alunos terminem a prova de Português. Após esse tempo, começa a copiar toda matéria no quadro. Alunos de outras salas entram na classe, atrapalhando seu andamento. X. pede para ir ao banheiro às 10h20 e volta às 10h27, senta, permanecendo em silêncio, enquanto os educandos de outra turma chutam a porta.

A professora para de copiar no quadro e ajuda aos que não terminaram a prova de Português. Aproveitando-se desse momento, outros alunos começam a jogar papel pela sala e ela lhes pede que não façam isso. Nesse momento, X. lhe pede que passe logo a tarefa no quadro, mas ela para realizar uma premiação e a sala vira um tumulto. Alguns educandos ameaçam ir embora, enquanto ele permanece sentado e em silêncio. A educadora não toma nenhuma atitude, apenas tenta negociar o silêncio por vinte minutos, sem fazer nada. Ela sai da sala e, quando retorna, dá uns gritos, ainda sem conseguir dominar a turma. No final, os alunos vão para a quadra e lá ficam até o fim da manhã, às 11h20.

Dia 18 de abril, senti necessidade de mudar a estratégia em função do comportamento de X. na escola. Sempre muito educado, não se levantava, o que não condizia com o comportamento descrito pelas professoras no primeiro dia de observação. Cheguei na escola às 7h, mas não fui para a sala, fiquei no pátio observando se ele saía da sala. Permaneci lá até as 8h30 e nada. Acredito ser importante registrar que era aula de Artes e a educadora apresenta deficiência visual, no entanto ele não saiu da sala.

Estão presentes 23 alunos. No intervalo de uma aula para outra ele sai da sala. Às 8h10 começa a de Inglês e o aluno observado muda de lugar, agora está sentado na primeira cadeira da fila. A professora entra na sala falando em inglês e, às 8h15, X. sai da classe alegando que não está entendendo nada. Às 8h22 volta, entra e senta, tenta participar, mas não consegue. A aula é interrompida e ela lhe diz que ele não pode sair sem avisar. Como a maior parte do tempo a língua falada foi a estrangeira, o aluno observado ficou olhando para o horizonte ou folheando seu caderno. Outros educandos também tomam essa atitude.

A professora fala em Inglês e se volta para o quadro, momento em que os alunos jogam bola de papel uns nos outros. Quando atiram em X. ele se volta para jogar de volta, mas a professora se vira e o encontra com a bola de papel na mão, repreendendo-o. Às 8h30, ele pega sua mochila e sai da sala, mas a professora não “percebe” ou não se manifesta.

Às 8h30 chega o lanche e a aula continua. Alguns alunos estão jogando rosca<sup>13</sup>, mas não são vistos pela professora, pois os olhares dela estão voltados para X. Com sua saída ocorre um relaxamento da sala, sobretudo da professora.

Fui questionado pela professora se estava observando X ou a turma toda, uma vez que, após sua saída, continuei na sala para perceber como esta funcionava sem sua presença. Constatei que ela permanecia da mesma forma: alunos em pé, saindo da sala, sendo arrastados juntamente com suas cadeiras pelo corredor, sem que a educadora conseguisse detê-los.

Às 8h45, saí à procura de X. e descubro, às 8h52, que ele fugiu da escola mais uma vez. O fenômeno se repete e ninguém o vê sair da escola. Dessa vez, todos os responsáveis por cuidar que isso não acontecesse estavam com as portas fechadas, na sala dos professores, escolhendo produtos de beleza.

A observação evidenciou a existência de um adolescente estigmatizado em todos os momentos e lugares da escola uma vez que, no interior da sala, tudo de errado foi ou é responsabilidade dele, o que dá a entender que, pelo fato de ter o diagnóstico de TDA/H, tem a “chave” para romper todas as normas existentes na escola. X. pode sair da aula sem ser repreendido, o que de fato ocorreu em todos os dias da observação, representando, a nosso ver, um alívio para os professores. Ademais, pode deixar de fazer as tarefas e não ser cobrado pelos professores, além de poder transitar livremente pela instituição e assistir aula na turma que desejar, bem como sair da escola quando desejar.

Os momentos de indisciplina vivenciados sempre ocorreram em função da falta de posicionamento do professor na sala de aula, em específico, e diante de outros alunos que vagam pela escola. X. sempre pede aos educadores uma atitude e, uma vez não atendido, resolve o problema de forma agressiva, chegando, em alguns momentos, à agressão física. Quando é alvo de piadinhas ou coisas do gênero, diante do consentimento do mestre em tais atos, responde com violência e, logo a seguir, foge da escola.

## **1. ESCOLA II**

A segunda criança a ser observada está matriculada em uma escola situada na periferia, mais especificamente na região noroeste da cidade de Goiânia, que se apresenta,

---

<sup>13</sup> Em São Paulo é conhecido como “pão doce”.

marcadamente, com um índice de pobreza muito grande, chegando-se a acreditar que esta é a região mais pobre da cidade.

Diante de tal circunstância, torna-se de fundamental importância relatar como nasceu o bairro onde a escola está situada. Primeiramente, esse local era uma fazenda, que foi invadida por pessoas que permaneceram meses sem nenhuma infra-estrutura, fazendo suas casas com plástico. Tal situação perdurou até a legalização do setor, quando começou a se pensar em infra-estrutura para o loteamento.

Nesse contexto, o Centro Espírita ao qual a escola está vinculada começou a realizar atividades de cunho assistencialista, principalmente em função da falta de infra-estrutura no bairro. Como não existia nenhuma instituição educacional mantida pelo poder público, essa unidade escolar foi construída pelos pais dos alunos, em regime de mutirão, em 1985. Atualmente, é conveniada com a Secretaria Municipal da Educação (SME), contando com profissionais cedidos pela mesma, sendo o prédio pertencendo ao centro espírita. Outro detalhe importante: a direção da escola é exercida de forma colegiada, sendo dividida entre ambas as instituições.

A escola possui trinta salas de aula, dois auditórios (não possui quadra poliesportiva<sup>14</sup>) e uma cozinha experimental, atuando na área de alfabetização e nos ciclos I, II e III.

A criança observada frequenta a turma de crianças entre 6 e 7 anos (ciclo I) e sua sala, pequena e muito carregada em cartazes e cores, possui 27 alunos. Logo acima do quadro está todo o alfabeto, com três tipos de letras, nas cores verde e branco, e com as letras escritas em preto. Ao lado há um cartaz, onde se coloca o ano, a estação do ano, o mês, o dia da semana, a previsão do tempo e um calendário mensal e, em seguida, aparece um rosto que segura as regras da sala, alaranjado e com uma folha branca, letras em preto, que diz:

- 1) Respeitar a todos.
- 2) Prestar atenção nas aulas.
- 3) Cuidar dos materiais.
- 4) Cuidar da escola.
- 5) Fazer todas as tarefas.
- 6) Evitar conversar fora de hora.
- 7) Estudar sempre.

Um novo cartaz aparece ao lado deste, com fundo branco e escrito em azul: “estória”: “O pernilongo que não fazia fuim”.

---

<sup>14</sup> Esse centro espírita possui três unidades e, em uma delas, onde são dadas as aulas de Educação Física, toda a infra-estrutura de campo de futebol e parque infantil é oferecida às crianças.

Há, também, um novo calendário, agora do ano todo, com fundo laranja, escrito em preto e com os dias da semana pintados em preto, azul e amarelo, e um mapa do Brasil com as mesmas cores.

Do outro lado da sala aparece uma figura do sol de braços abertos, em alaranjado e preto. Junto a ele, um cartaz de um palhaço segurando balões, nos quais estão escritos os aniversariantes com o dia e o mês. Na sala há cortinas azuis e uma folha que diz: escala para culto do Evangelho de Lucas. Ainda há dois armários, um filtro de barro para água e um cesto de vime tipo baú, onde se guardam os tapetes que os alunos utilizam no momento do relaxamento.

No primeiro dia de observação cheguei à escola às 7h da manhã. A primeira atividade começa às 7h20, no auditório, com “cânticos” religiosos cantados pela diretora e pelas professoras, de maneira geral, enquanto os alunos batem palmas.

Ainda não conhecia a criança, mas na procura por ela não visualizei nenhuma que apresentasse comportamento de TDA/H<sup>15</sup>. Os cânticos tiveram a duração de quinze minutos, indo até as 7h35. Estavam comemorando o aniversário da escola que, embora tivesse ocorrido no início do mês, somente naquela data foi comemorado.

Logo após os cânticos foi apresentado um vídeo sobre a história da escola. Após esse momento, uma das diretoras apresentou a divisão dos alunos e suas tarefas na “festa” e novos cantos foram entoados. Esse processo durou até às 8h e os educandos foram encaminhados às salas, onde realizaram um relaxamento, que faz parte da rotina da escola todos os dias antes do início das aulas.

Após esses momentos finalmente a aula começou, conjuntamente com a observação propriamente dita, às 8h10.

A aula começa com a chamada, às 8h35. A professora principia a olhar a tarefa de casa dos alunos. A criança observada, Y., não havia se levantando até aquele horário e parecia copiar a tarefa do quadro. Sua primeira participação ocorre às 8h45, quando pede para ir ao banheiro. Não realizou a tarefa de casa. Parece ser bastante lenta em relação às outras que freqüentam a sala e, acima de tudo, bastante dispersa, interagindo bem com seus colegas.

A professora passa a tarefa de Matemática no quadro, chamada de cálculo mental. Y. parecia estar copiando, mas a professora se aproxima de sua mesa e percebe que ele não fez a atividade. Solicita, então, que a faça, mas após sua saída ele continua disperso.

---

<sup>15</sup> Ao menos não os descritos pela literatura médica ou pela outra escola em que se realizou a observação.

Mesmo sem terminar as tarefas Y. sai da sala para ir ao banheiro, às 8h50. Pelos comentários da educadora, outras crianças também não copiam e nem realizam o que estava no quadro.

Às 8h55 regressa correndo pelos corredores da escola e a professora lhe pede para voltar andando, esperando-o na porta, às 8h57. Senta-se em sua carteira, observando os cartazes e o que está acontecendo em sala. Não realiza nada que é solicitado pela educadora até que esta se senta a seu lado, às 9h, quando ele realiza, então, a tarefa. Ocorre uma dispersão total por parte dos outros alunos, pois ela só se ocupa dele.

O ocorrido dá a idéia de que a professora apresenta certa dificuldade em lidar com a diversidade da turma, que apresenta uma heterogeneidade acentuada. Às 9h05 chega o lanche, sopa com pão. Y. pede para fazer a prece do lanche e descobre que outro aluno já havia pedido, o que faz com que sua solicitação seja negada.

A professora serve o lanche e dois alunos, “os ajudantes”, o distribuem aos demais. Enquanto isso alguns deles falam comigo sobre bicicletas, porque me viram chegando em uma para realizar a observação.

Outro aluno apresenta a mesma lentidão de Y. Não lancha sopa, mas salgadinhos trazidos de casa, o que causa certo alvoroço na sala, pois todos querem seu lanche.

Às 9h20 começa o recreio. Y. corre por todos os lados e anda nas bicicletas que estão destrancadas. Acaba o intervalo. Como a escola é marcada por fila, os alunos a formam para voltarem às salas. Um novo cântico é entoado no retorno, às 9h45. Ainda há crianças fazendo a tarefa. Após o retorno do recreio, Y. continua disperso e sem fazer a atividade. Percebe-se, nesse momento, que a professora não se apresenta como uma figura de autoridade para as crianças. Às 9h50 ela não consegue mais a atenção da turma, parecendo que está ali mais com o intento de cuidar do que de ensinar.

Y. se dispersa com facilidade e não consegue realizar a atividade proposta.

São 10h30 e as crianças ainda estão fazendo o mesmo exercício. Começa a correção e Y. não responde a nada, pois acabara de copiar a tarefa, enquanto outros alunos sequer copiaram as atividades do quadro.

Somente às 10h35 a professora o questiona quanto às correções e descobre que ele não as está fazendo. Às 10h38, ela volta a questioná-lo, perguntando-lhe se entendeu o que está acontecendo, ao que recebe uma resposta negativa.

A correção da tarefa de casa terminou às 10h40. A professora atende Y., particularmente, para que ele a realize em sala. Enquanto ela realiza o atendimento individualizado a sala se dispersa completamente.

Às 10h48 uma nova tarefa de casa é passada na agenda das crianças e a professora volta a auxiliá-lo na que foi passada às 8h da manhã. Enquanto isso a grande maioria das crianças espera uma nova atividade.

Às 11h, um outro aluno “mostra o dedo” para o colega e é mandado à secretaria por isso. Começa a correção da tarefa que estava no quadro, inclusive a correção da do aluno que foi encaminhado à secretaria, que somente saiu da sala quinze minutos depois de solicitado.

Mais uma vez Y. não realiza a tarefa, mas a correção sim. Às 11h17 a atividade foi encerrada e os alunos ficaram aguardando a professora que lhes ensinaria uma música para cantarem no aniversário da escola, na sexta-feira, dia 15 de maio de 2007. O dia termina com os alunos “lavando” suas carteiras e colocando-as uma sobre a outra.

No segundo dia de observação, após o ritual de “cânticos religiosos”, as crianças são encaminhadas para as salas de aula e realizam o relaxamento (nesse momento esperei do lado de fora). Quando entrei na sala elas estavam sentadas em duplas sob a vigilância de duas professoras. Perguntei por que estavam sentadas daquela forma e uma delas (que eu não conhecia) me disse que era por merecimento. Após esse momento, a aula começou, às 8h, com o ensaio do hino a “Eurípides”, patrono da escola. A rotina foi colocada no quadro:

- 1) Leitura do livro de ciências.
- 2) Explorar.
- 3) Atividade.
- 4) Correção.
- 5) Lanche.
- 6) Recreio.
- 7) Dobradura.
- 8) Compor o mural.
- 9) Novo ensaio do hino a “Eurípides”.

Y. permanece sentado e canta a música. Mexe-se o tempo todo na carteira. Estão presentes 26 alunos.

O calendário na parede permanece atrasado. A atividade começa com a visualização de uma figura no livro. Os alunos falam todos juntos e a professora lhes chama a atenção o tempo todo. Às 8h30, ele permanece sentado, olhando as figuras da sala, enquanto outras crianças se levantam.

Na realização da atividade do livro Y. não presta atenção na professora, apenas observa as figuras. Quando ela exige sua atenção, olha para o quadro, mas continua desatento ao que está acontecendo. Y. parece copiar algo, mesmo sem ter nada escrito na lousa.

Embora haja duas regentes em sala, Y. está sempre só. Às 9h05 chega o lanche. Outros alunos apresentam as mesmas dificuldades que ele e não realizam a tarefa. Em função disso a rotina prevista para antes do recreio não foi cumprida.

Antes do lanche é realizada uma “prece” e Y. reclama que a aluna que a realizou foi a mesma do dia anterior. Às 9h15 começa o recreio e, novamente, ele corre por todos os lados, anda em todas as bicicletas que estão destrancadas, além de empurrar todas as crianças que passam por ele.

Na volta do recreio a rotina é a mesma. Os alunos vão para a escovação e, ao voltarem do banheiro, um novo “cântico” de cunho religioso é entoado com a intenção de que eles se centrem e possam voltar a fazer a tarefa.

A professora questiona se Y. terminou a atividade. Ele afirma que sim, mas, na realidade, não a fez. Começa-se uma nova tarefa, dobradura, e o aluno observado fala à professora que não deu conta de realizá-la, passando a fazer margem na tarefa anterior. Quando a regente percebe que este não fez a dobradura o ajuda e ele termina o exercício.

Logo após, Y. se senta no chão da sala, conversa com uma colega e brinca com outras crianças. Às 10h30, começa a correção da tarefa e o aluno observado come a gola da jaqueta que está usando enquanto a professora apaga o quadro. Começa afetivamente a atividade e ele permanece conversando com um colega, mordendo borracha e jogando seus pedaços nos demais, não corrigindo o exercício. Isso somente ocorre com a presença da educadora ao seu lado. Terminada a correção, é indicada a tarefa de casa.

Começa o novo ensaio do hino a “Eurípides”. Y. não canta, põe o lápis na boca e não participa do ensaio. Ao final deste, os alunos formam uma fila para ganhar o visto na agenda. Somente neste momento é que Y. copia a tarefa de casa na agenda, ao mesmo tempo em que joga giz nos colegas.

Nesse momento, por falta de tempo, o planejamento é alterado. A professora realiza uma competição de cálculos mentais entre meninos e meninas e, nesse instante, Y. “mastiga” a gola da jaqueta novamente, rói as unhas e lhe pede para responder algumas questões. Como a competição não se apresentava de forma cooperativa, todos queriam responder ao mesmo tempo, inclusive ele. Assim terminou o segundo dia de observação.

Na segunda-feira já sou reconhecido pelas crianças da turma e as atividades tiveram início com o culto, com todos os alunos reunidos no pátio. Y. é o primeiro da fila de sua sala. Não canta, apenas olha para os colegas. As crianças maiores não participam efetivamente

dessa atividade, somente auxiliam os professores na organização das alas<sup>16</sup>. Às 7h45 as 25 crianças presentes são encaminhadas para a sala, onde começa o culto, seguido pelo relaxamento conduzido, mais uma vez, em “tom” de prece. Todos os alunos pegam um tapete e se deitam no chão. É lido um trecho do evangelho de Lucas e feita uma nova oração.

Durante o culto Y. permanece em silêncio e não se ouvem reclamações a seu respeito, mas, com seu término, às 8h05, começa a conversar com os colegas que estão à sua volta. Procede-se, então, à limpeza das carteiras da sala, que termina às 8h15, quando as crianças saem para lavar as mãos.

Às 8h23 começa a atividade de Matemática; às 8h25 a rotina do dia é colocada no quadro e, enquanto isso, um aluno, sem a autorização da professora, pinta o calendário que está atrasado.

Rotina:

- 1) Limpeza das carteiras.
- 2) Recolher as atividades de casa.
- 3) Leitura e realização das atividades de Matemática (correção).
- 4) Lanche/recreio.
- 5) Agenda<sup>17</sup>.

Às 8h30 a professora começa a aula propriamente dita, explicando as diferenças entre unidades e dezenas, mas Y. permanece sentado, escrevendo na carteira e folheando um livro. A grande maioria dos alunos já tinha realizado a tarefa em casa, mas ele não. Somente tenta realizá-la com a chegada da educadora em sua carteira, quando esta constata que o pouco que havia realizado estava errado.

8h54, Y. levanta de sua carteira e caminha pela sala. Mesmo não tendo terminado sua atividade vai combinar a brincadeira do recreio com um colega. Às 8h57 consegue convencê-lo a emprestar-lhe sua tarefa, que estava pronta e certa. De volta ao seu lugar, começa a copiá-la. A professora chega e ajuda-o a realizá-la, não percebendo que a do outro aluno estava sobre a mesa.

9h02, começa a correção da tarefa; 9h05 chega o lanche. Nesse momento a sala fica descontrolada, mas a professora, pela primeira vez, demonstra aos alunos que ela representa uma figura de autoridade e contorna a situação.

Quando da correção das atividades Y. brinca o tempo todo com suas mãos e não se preocupa com o que está ocorrendo em sala. Antes do lanche, Y. realiza a prece.

---

<sup>16</sup> A sala de Y. é a maior da escola em número de alunos.

<sup>17</sup> A professora escreve a tarefa de casa no quadro, os alunos a copiam e ela dá um visto na cópia.

Às 9h20 começa o recreio, que transcorre como nos outros dias. Y. corre por todos os lados, anda nas bicicletas que estão destrancadas. Às 9h38 estamos de volta à sala e começa, então, a escovação. Com o fim desta, uma nova prece acontece e, às 9h48, continua a correção da tarefa. O aluno observado, nesse momento, começa a roer as unhas de forma bastante compulsiva, mexendo-se o tempo todo na carteira.

Y. risca o caderno, não realiza a tarefa de casa e nem a solicitada em sala.

No meio da observação a professora me confidencia que na sala existem outras crianças com diagnóstico de TDA/H. Relata que a grande maioria chegou à sua sala sem saber ler e escrever, e que o pouco que aprenderam foi de janeiro até a presente data. Há, também, alguns repetentes no grupo, ou seja, reprovados no primeiro ano de escolarização. Como não há outra sala com esse agrupamento na escola<sup>18</sup> não existe possibilidade de separá-los.

Até as 10h45 Y. não realiza a tarefa solicitada, levanta de sua carteira para contar uma “estória” inventada para a professora, volta para o lugar e finge estar realizando-a, mas logo se dispersa conversando com os colegas que estão à sua volta. Começa a morder a borracha, arranca pedaços e joga-os nos colegas. Somente com a presença da regente realiza o exercício e a cópia na agenda. Nesse momento fica evidente que ele não sabe contar.

Às 11h12, começa a correção da atividade pedida, mas Y. não a realiza e continua jogando borracha nos colegas. Às 11h30 terminam as aulas.

No dia 16 de maio de 2007, quarta-feira, as atividades começam às 7h15, com a mesma rotina: cânticos religiosos e canto do Hino Nacional. Nesse momento, Y. se envolve em uma discussão com um aluno de outra turma, há troca de ofensas morais, quase chegando a agressões corporais. Como o outro aluno era muito maior que ele, esse momento foi breve.

Na sala de aula, a rotina foi a mesma: relaxamento, leitura do evangelho segundo o espiritismo seguido de breve comentário da professora sobre o tema. Estão presentes 23 alunos e a aula é de Língua Portuguesa.

Pauta do dia:

- 1) Culto.
- 2) Correção da tarefa de casa.
- 3) Atividade I.
- 4) Atividade II.
- 5) Agenda.
- 6) Brincadeira.

---

<sup>18</sup> Como norma da escola existe apenas uma sala de cada agrupamento.

Y. permanece sentado, folheando o livro e olhando as figuras, enquanto espera a professora dar o visto no caderno dos colegas.

Às 8h11 ele se levanta e pega uma régua emprestada para fazer margem em seu caderno, se mexendo o tempo todo e mordendo a própria mão. Permanece com o caderno aberto e o lápis na mão, mas não copia a tarefa. Para que realize o proposto a professora tem que ficar ao seu lado.

Por volta de 8h20 outra regente entra na sala e senta-se ao lado de outro aluno que apresenta as mesmas dificuldades de Y. Este, por sua vez, solicita ajuda à professora, mas não é atendido. Logo a seguir foi-lhe solicitado que lesse em voz alta o que estava escrito no quadro e ele lê com desenvoltura, mostrando que é alfabetizado.

O aluno permanece cinco minutos fora da sala em função de sua ida ao banheiro. Na volta, apaga as lâmpadas ao entrar, aponta seu lápis e parece copiar as tarefas do quadro. Somente às 9h se levanta e conversa com os colegas que estão à sua volta, até ser repreendido pela professora.

Às 9h03 as atividades são interrompidas para prece e lanche. Y. conclui a cópia das tarefas do quadro.

No recreio tudo continua da mesma forma. Ele corre para todos os lados e anda nas bicicletas que não estão trancadas.

A rotina após o intervalo é a mesma: escovação, cântico religioso e prece. As atividades são reiniciadas e, às 9h50, Y. diz que perdeu seu caderno, alegando que sem ele não pode continuar copiando sua tarefa. A professora verifica e o encontra em sua mochila, mas mesmo assim ele não corrige a atividade, apenas morde o lápis.

No momento do enunciado Y. observa os cartazes que estão presos na parede da sala. A seguir, pede para ir ao banheiro e aproveita esse momento para passear pela escola.

Ao voltar para a sala ele ouve todas as falas e assume a condição de porta-voz dos outros alunos. Pede ajuda à professora, mas não realiza a tarefa.

Constantemente Y. fecha o caderno e brinca com os colegas que estão à sua volta. Ele deixa de realizar a tarefa anterior e copia a de casa na agenda.

As atividades do dia são encerradas com uma nova prece.

Em síntese, a observação na escola evidencia a existência de uma sala de aula em que as atividades se repetem cotidianamente e as oportunidades de participação não chegam a todos os alunos presentes. Outro aspecto que atinge o colégio de maneira geral é a falta de orientação no momento do recreio dos alunos, ou seja, nenhum adulto observa esse momento.

A criança observada apresenta oscilações e aparenta não ser alfabetizada, apesar de ler com desenvoltura e contar números com maestria, demonstrando uma excelente interação com os colegas, mas não lidando bem com provocações.

### **ESCOLA III**

A terceira criança observada está matriculada em uma escola situada na região sul da cidade, que possui 10 salas de aula, uma quadra coberta e um estacionamento, usado como local de aula de Educação Física.

No primeiro dia de observação, 18 de junho de 2007, as aulas começaram às 13h. Às 13h05 encontro W. na porta da sala se recusando a entrar. Segundo a professora de Matemática ele chegou agressivo. Sou anunciado como professor dele. Enquanto entro na sala ele acompanha outros alunos até a quadra, onde estava acontecendo a aula de Educação Física. Saí da sala e fui ao encontro da criança. Encontro-o negociando com a educadora. Se ele permanecesse na sala poderia fazer a aula, mas W. não voltou e ficou perambulando pela escola. A classe transcorreu normalmente, com ou sem sua presença.

Segundo suas professoras ele não entra em sala, apenas faz o que lhe dá prazer. A criança atualmente está freqüentando o ciclo II, mas não sabe ler nem escrever, relatam.

Às 13h45, W. tenta participar de uma atividade que simula o basquete e é expulso pelos colegas. Constantemente é alvo de “chacota” por parte dos outros alunos. Embora esteja na quadra, andando de um lado para outro, o que parece é que ninguém é responsável por ele.

Ele vai para o fundo da quadra, onde estão alguns alunos chutando uma bola de futsal, e dá alguns chutes, mas logo está sozinho novamente. Sempre anda pela escola mascando a camiseta do uniforme.

Logo aparece no meio do jogo de basquete. Mesmo não participando, desvia da bola e dos jogadores, coloca a camiseta na cabeça, mas não participa do jogo efetivamente.

Todos o tratam como sendo a criança que tem Transtorno, por isso parece que possui “regalias” que nenhum outro aluno possui.

Às 14h os alunos que estavam na aula de Educação Física retornam para a sala, mas W. permanece correndo pela escola. De tanto mastigar a camiseta do uniforme ela apresenta furos. Às 14h05 saio à procura dele, que se encontrava em outra aula de Educação Física, uma vez que na quadra não havia atividades.

A atividade proposta na outra aula é a montagem de blocos lógicos, conjuntamente com outras estações nas quais havia, respectivamente, pega-varetas e quebra-cabeça. Essa aula era para crianças do ciclo I, supostamente mais novas que W.

Às 14h30, outra turma do ciclo II (ao qual W. pertence) é levada para a quadra. Ele acompanha essa turma e novamente tenta realizar a aula, mas sua participação é negada pelos alunos. Permanece, então, caminhando entre eles, observando e nada fazendo<sup>19</sup>.

Às 14h45 a turma é dividida em meninos e meninas. Eles, em um primeiro momento, jogam vôlei, e elas futsal. W. está no meio dos rapazes, mas não participa, apenas observa e mastiga sua camiseta.

Às 14h50 sai correndo da quadra, volta às 14h55 com o lanche na mão e, nesse momento, é servido o lanche aos demais alunos que estão na quadra. Segundo a professora de Educação Física, ele apresenta um bom domínio do computador, chegando a ensinar seus colegas, mas parece que o laboratório de informática foi desativado.

Às 15h, começa o recreio e, durante o mesmo, os alunos chutam tudo que está ao seu alcance: copos, garrafas, latas de refrigerante e, inclusive, W. Os primeiros 15 minutos transcorrem sem a presença de um adulto. Somente às 15h15 o coordenador de turno aparece, mas permanece menos de cinco minutos. Às 15h20 termina o intervalo e, nesse momento, supõe-se que o aluno observado tenha voltado para a sala; na realidade, foi apenas para a outra aula de educação física, a mesma já descrita anteriormente. São 15h45 e ele não entrou em sua sala.

Às 16h encontro W. na porta de outra sala, puxando um colega pelo pé e jogando terra pela janela. Como ninguém falou nada, começa a cantarolar na porta da sala. Não logrando êxito, começa a correr por toda a escola. Como não está acontecendo nenhuma aula de Educação Física em nenhum espaço, fica solto pela escola.

No segundo dia de observação, 20 de junho de 2007, as aulas começaram às 13h. W. monta blocos lógicos juntamente com os alunos do ciclo I, lembrando que essa foi a primeira aula observada, na qual ele não apresenta nenhum tipo de “indisciplina”, como ocorre com as crianças do ciclo I ou II, até porque não participa de nenhuma atividade ativamente.

Às 14h05, vai para a quadra e lá permanece correndo atrás da bola, ou seja, não participa efetivamente do jogo<sup>20</sup>. No decorrer deste, corre de um lado para o outro e mastiga a camiseta de uniforme.

---

<sup>19</sup> Em conversa informal com outro professor de Educação Física (ciclo I) este relata que é o 2º ano que W. estuda na escola, já tendo sido aluno dele anteriormente. Observou, nesse período, que os professores do ciclo II estão tendo mais dificuldade em lidar com o aluno, pois este está sempre fora da sala e nunca participa de qualquer atividade.

Somente às 14h35 o coordenador de turno chega com um apito na mão, mas apenas observa e não esboça nenhum tipo de interferência<sup>21</sup>. Às 14h45, o coordenador intervém para apitar uma falta, mas somente W. é prontamente excluído do jogo, saindo da quadra e passando a perambular pela escola.

Às 15h a “aula” acaba e os alunos lancham na quadra, inclusive W. Começa, então, o recreio, e o ritual se repete: chutam tudo que está pela frente. Mais uma vez o intervalo ocorre sem a supervisão de um adulto. Mais uma tarde termina e o aluno observado não entra na sala, assim como em todas as outras tardes observadas.

## **ESCOLA IV**

A criança observada está matriculada em uma escola da periferia da cidade, em um bairro caracterizado por lojas de confecção. A escola é pequena, com apenas cinco salas de aula.

A classe onde estuda a criança também é pequena. Sobre o quadro estão todas as letras do alfabeto em cores variadas. Na porta encontra-se uma flor azul com detalhes em amarelo e, logo abaixo, um cartaz com detalhes em amarelo, vermelho e preto. Na parede há um cartaz emborrachado, com as bordas em verde e amarelo e letras na cor preta, rosas amarelas, azuis, brancas, vermelhas e uma criança com as mesmas cores no centro. Ao lado, outro cartaz com as mesmas cores e formato, escrito Beatriz, e um filtro de barro, um armário de metal e outro de madeira. Ao fundo, um novo alfabeto, com as palavras que se podem escrever com as letras ali dispostas.

Do outro lado da sala há outro cartaz, no qual está escrito “parabéns” com cada letra de uma cor, fundo azul, palhaços coloridos e os nomes dos aniversariantes escritos em branco<sup>22</sup>. Ao lado, um cartaz com fundo branco e o título “cada mãe é diferente”. As cortinas possuem tom azul.

Estão presentes 21 (vinte e um) alunos<sup>23</sup>. No decorrer da aula K. apresenta comportamento semelhante ao das outras crianças presentes na sala, mas mostra dispersão no

---

<sup>20</sup> Detalhe importante: as crianças estão na quadra sem a supervisão de um adulto.

<sup>21</sup> As crianças apresentam solidariedade para com W., que prende o pé na rede de futebol. O jogo é paralisado para que todos o ajudem a tirar seu pé preso à rede.

<sup>22</sup> Nesse quadro estão os aniversariantes do ano todo.

<sup>23</sup> Faltam três dias para o fim do semestre letivo. Em relato da diretora e da coordenadora pedagógica, na semana anterior, a criança a ser observada apresentou problemas na sala com a professora, por estar sem ingerir Ritalina.

momento da proposta de leitura de um texto que está fixado no quadro devido ao fato de estar folheando um livro de história.

A relação da professora com os alunos parece ser boa. Por outro lado, esta não se apresenta como figura de autoridade, talvez por conta de minha presença no interior da sala.

A regente toma a leitura de K. em particular, mas este está sempre próximo à sua mesa, mesmo que não tenha tarefa ou qualquer outra coisa para mostrar.

Às 14h15 é o horário da Educação Física, mas a professora não foi à escola e os alunos são levados, então, para assistir a um filme cujo título é *Power-ranger*<sup>24</sup>. A película começa sem nenhum tipo de introdução ou, até mesmo, dica sobre seu enredo. Parece que essa tarefa foi apenas para passar o tempo, uma vez que o adulto que permanece na sala apenas controla as crianças para que fiquem sentadas e caladas.

No início do filme K. permanece sentado, mas conta o filme, que lhe pertence, a todos. Às 14h40, ocorre uma dispersão geral, pois os adultos pedem silêncio o tempo todo, mas se esquecem de permanecer assim, causando a dispersão.

No decorrer do filme, K. determina quais de seus amigos podem ser os personagens, o que causa grande agito entre as crianças. O adulto que está com eles dá a entender que nunca o assistiu, por isso não entende o processo de escolha dos personagens, fato corroborado pela ação da coordenadora pedagógica, que entra na sala nesse momento e, aos gritos, manda os alunos calarem a boca.

Às 15h, começa o recreio e o filme, que está no começo<sup>25</sup>, é interrompido sem nenhum aviso prévio. No decorrer do recreio, K. permanece sentado, montando um quebra-cabeça com uma colega, enquanto a maioria dos alunos corre pela escola.

Às 15h15, termina o recreio<sup>26</sup>, voltamos para a sala, o que demonstrou que o filme foi apenas um momento de “lazer”, pois a aula que segue não tem relação nenhuma com ele. Não está claro se esse momento era o do lanche ou o de realizar tarefas, pois ambas as atividades são feitas pelos alunos.

Às 15h20, chega o lanche para todos, macarrão com carne. O tratamento dispensado às crianças se apresenta em meio a uma confusão muito presente na educação infantil, a contradição entre o cuidar e o educar. As professoras, em alguns momentos, “cuidam” das

---

A mãe foi chamada e a diretora cobrou-lhe uma atitude. Esta deu a entender que bateu no filho para que ele ficasse “quieto” e, por isso, ambas são unânimes em afirmar que o comportamento dele não é o mesmo que apresenta habitualmente.

<sup>24</sup> Filme do tipo mangá japonês, que evidencia as artes marciais.

<sup>25</sup> O DVD apresenta vários episódios e no começo de um deles o filme foi interrompido, o que demonstra que não ocorreu nenhum tipo de planejamento.

<sup>26</sup> Importante relatar que os incidentes do recreio não tiveram a participação de K.

crianças que apresentam “problemas”, colocando-as na condição de incapazes, mas, em outros, as colocam na condição de “adultos”, na tentativa de educar. Conseqüentemente, os alunos ficam perdidos em relação ao comportamento, pois não sabem em que momentos serão cuidados ou educados.

Às 15h30 K. sai da sala, juntamente com outras crianças, afirmando que vai buscar mais lanche, e volta 2 (dois) minutos depois, alegando que não tinha como repetir e, por isso, coloca todas as sobras no seu prato e come.

Às 15h40 ainda encontramos crianças copiando a tarefa que foi passada no quadro às 13h. Em meio à agitação do lanche a professora recolhe a tarefa de alguns, o que indica que não há um ritual em relação aos alunos, e, conseqüentemente, destes em relação a ela.

Às 16h a professora pede aos alunos que se sentem em seus lugares e uma nova tarefa é passada no quadro. É uma espécie de caça-palavras, em que as que devem ser procuradas são copiadas no quadro e uma folha lhes é entregue. No momento da realização da atividade K. se envolve em uma brincadeira do tipo “imagem e ação” e não a realiza.

Às 16h15, em função do jogo, ele acerta um soco no rosto de seu colega. Como somente sua ação foi vista apenas ele é repreendido pela professora. Existe um movimento de cooperação na sala, pois os alunos que sabem fazem as tarefas as emprestam aos colegas. Isso não é percebido pela regente. K. apresenta sua tarefa e informa à professora que vai emprestá-la para um colega copiar.

16h30, a coordenadora pedagógica entra na sala e não fala nada, mas, ao sair, pede a K. que a acompanhe e ele grita para a sala que vai tomar o remédio (Ritalina). Quando volta está segurando um comprimido. A professora grita para ele o ingerir em meio às brincadeiras.

Após sua ingestão, K. sai correndo pela sala, pega a tarefa que está sobre sua carteira, corre de volta até a mesa da professora, corre novamente, dessa vez para fora da sala, volta correndo em direção à mesa da regente, pede uma nova atividade, volta para seu lugar e começa a pintar<sup>27</sup>.

Nesse momento a sala se transforma em um misto de crianças fazendo tarefas, brincando e caminhando pela sala, sem fazer o que foi solicitado pela professora. Às 16h50, K. apresenta sua nova atividade, volta para a carteira e procura por um lápis de outra cor para pintá-la.

Às 16h55, mesmo com as crianças não tendo terminado suas tarefas, a professora começa a cantar a música “dos dedinhos”, com a adesão de todos os alunos. No meio da

---

<sup>27</sup> Nesse momento parece que a professora perdeu o controle sobre a turma, pois todos se levantam, falam alto e andam pela sala.

canção, K. lhe mostra a atividade. Às 17h a professora sai da sala e é acompanhada por ele que, ao retornar, grita da porta.

Uma nova organização da sala é solicitada. A professora pede que todos se sentem em volta do aparelho de som. Às 17h05 começa a apresentação da estória dos três porquinhos. Durante a estória K. não fica sentado, mas em pé, prestando atenção na estória falada pela professora (que apenas mostra as gravuras da estória em um livro, enquanto ela é reproduzida por um aparelho de som). A pedido dos alunos a estória é repetida, e o aluno observado se senta e continua prestando atenção nas duas estórias. Às 17h10 terminam as duas estórias e a tarefa de casa é passada. Às 17h15 acaba a aula.

Segundo dia de observação, 28 de junho de 2007. Às 13h K. diz à professora e à coordenadora pedagógica que não havia tomado o remédio e, por isso, podia fazer bagunça. Esta lhe garante, aos gritos, que as coisas não eram como ele queria. Neste dia havia uma substituta em sala, pois a regente titular estava em um curso promovido pelo governo federal, o “Pra Ler”.

A aula começa com uma estória que a professora lê mostrando as figuras aos alunos. Enquanto isso, K. balança uma mochila e se mexe o tempo todo em sua carteira. Em um dado momento o aluno, atendendo ao pedido de seu colega, a questiona sobre mudar de lugar para ver melhor as figuras apresentadas.

Com dez (10) minutos de estória parece que somente o aluno com TDA/H está concentrado na atividade, enquanto uns apontam lápis e outros pedem para ir ao banheiro, fazendo de tudo, menos prestar atenção à atividade.

A professora acaba sozinha, contando a estória. K. se aproxima de mim e pergunta se desejo brincar de jogo da memória. Digo-lhe que não, mas ele tenta me ensinar<sup>28</sup> mesmo assim e não sai da minha mesa.

13h30, a professora termina a estória e realiza perguntas aos alunos que estão atentos, isto é, que permanecem sentados.

Enquanto esperam a nova tarefa algumas crianças trocam socos, mas não são vistas pela professora e, portanto, não são repreendidas<sup>29</sup>. Logo a seguir, o mesmo aluno que agrediu uma das colegas pega o apontador de outra, que se queixa à mestra. Esta para a aula por cinco minutos e ameaça levá-lo à sala da coordenadora pedagógica, porém o aluno afirma que não

---

<sup>28</sup> Enquanto isso a professora tenta contar a estória aos alunos.

<sup>29</sup> Nessa hora uma criança foi socada por um colega, chora na sala, chama a professora, mas não é atendida. A criança que agrediu faz “caras e bocas” e pede para sair e beber água. Sai da sala. Quando volta aponta para a colega agredida e dança na frente da classe. Somente quinze (15) minutos após a agressão e muito choro, a professora atendeu aos gritos de algumas crianças e, enfim, tomou alguma atitude, obrigando o agressor a abraçar a agredida e pedir desculpas.

vai e não sai da sala. A professora se dirige à aluna, vítima do colega, e diz: “*Estou achando que você deixou seu apontador cair na rua*”, volta-se para o quadro e escreve como se nada tivesse ocorrido.

K. faz “chacota” do colega que pegou o apontador dizendo que ele vai para a sala da coordenadora e é repreendido pela professora. Faz, então, a sua tarefa e a de seu colega, não fica sentado e fala o tempo todo; sempre a convida para ver suas atividades para ter certeza de que estão corretas.

Um começo de tumulto ocorre quando K. pega um apontador sem pedir à colega, que reclama. A professora, aos gritos, o repreende e toma da sua mão o objeto. Ele joga seu lápis no chão e se recusa a copiar. Após a intervenção, esta lhe pergunta se ele deseja ficar sem recreio, fazendo a tarefa, ao que o aluno responde: “*Pede para o seu pai e para sua mãe comprar um apontador para você*”. A aula apresenta, ainda, alguns hiatos, e, com isso, ocorre uma dispersão geral de todos os alunos.

O colega que, no início do período, agrediu à outra, anda pela sala pegando os lápis das colegas, mas não é repreendido pela professora. K., que brinca com um lápis dos *power-rangers*, é logo repreendido<sup>30</sup>. O desenrolar da aula ocorre no estilo tradicional, com muita rigidez, e, em outros, não possui nenhum tipo de organização. É importante lembrar a falta de controle da regente sobre os alunos, o que me leva a conjecturar uma falta de planejamento, pois em momentos específicos dá a entender que não sabe o que vai trabalhar.

K. sempre está rodeado de crianças nos momentos de realização das tarefas, pois é muito “divertido”, canta, bate na carteira, bate palmas. Ele tornou-se um líder de afrontamento à professora.

Primeira observação do mês de agosto, dia 6. A aula é de Educação Física e o conteúdo foi folclore, especificamente brinquedos cantados. K. permanece sentado, manifestando-se somente quando necessário.

Na brincadeira de cabra-cega o aluno é retirado por conversar muito, mas logo é reintegrado ao grupo. Pede para ir ao banheiro e tem seu pedido negado; outras crianças conseguem permissão.

Às 14h05 termina a aula. Ao voltar para a sala encontro-a com a mesma configuração deixada no mês de junho. A primeira atividade realizada é o visto nos cadernos (a professora corrige a lição de alguns enquanto os outros permanecem sentados sem fazer nada).

---

<sup>30</sup> Importante registrar que as tarefas não são ordenadas. Temos três tipos de tarefas na sala e a professora ainda toma a leitura de alguns individualmente.

K. permanece sentado e folheia o caderno de outros colegas. Às 14h10 começa uma oração conduzida pela professora e K. corrige no quadro uma palavra que a regente havia escrito errado.

Ele responde à tarefa, mas é tido como indisciplinado por não estudar e não conseguir ficar sentado, o que o leva a ficar sem recreio nesse dia.

Às 14h30 uma nova tarefa é passada no quadro, uma parlenda, que depois é lida e cantada. Até aqui o comportamento de K. é exemplar, permanecendo sentado e em silêncio. Por sempre realizar as tarefas de forma rápida está próximo à mesa da professora. Até bater o sino do recreio, às 15h05, ele permanece sentado, brincando com umas moedas. Durante o recreio brinca de jogo da memória. Após o intervalo é servido o lanche, mas ele não merenda e vai à mesa da regente, que nesse momento toma a leitura de outros alunos. Esta lhe solicita que leia uma estória que está no livro.

Às 15h32 K. lê rapidamente o texto solicitado, em silêncio, volta à mesa da professora, lê para ela o texto, volta para sua carteira e folheia o livro, parecendo ler.

Às 15h35 K. volta à mesa da regente, pede novamente para ler o texto e, logo após realizar a atividade, sai da sala. Volta com a diretora e novamente o lê, dessa vez para a turma.

Às 15h50 a música “Polegares” é cantada pela sala e K. permanece sentado e cantando, inclusive corrigindo a professora quando esta erra a letra da música. Mesmo com a mudança de atividade ele a realiza rapidamente, fica ansioso e ajuda seu colega V., até que uma nova atividade seja indicada.

16h30. K. é surpreendido brincando, mesmo com tarefa para fazer. A professora pede para corrigi-la, o que gera um pequeno desentendimento entre os dois, logo contornado. O tumulto é gerado porque existe o mito na escola de que, após o recreio, o aluno observado fica impossível, tornando o ambiente muito tenso.

Às 16h40 pede para ir ao banheiro e, ao retornar, se empenha para responder a tarefa que está no quadro. K. está sempre rodeado de crianças, o que causa certo tumulto na sala. A professora repreende os alunos, ele fala um palavrão, chuta a carteira com força, mas não se levanta e continua a realizar sua atividade.

Às 17h05 ocorre um novo princípio de tumulto, pois há muitas crianças em pé pela sala em busca das respostas. K. permanece sentado, realizando sua tarefa.

No momento da correção, ele fala em voz alta à professora, demonstrando que fez o que fora proposto.

Às 17h20 a aula foi encerrada.

No dia 07 de agosto, apesar da aula começar às 13h, até as 13h20 nenhuma atividade foi indicada. A professora recolhe o dinheiro para comprar as lembranças para o dia dos pais.

Às 13h30 começam as atividades pedagógicas. K. apresenta-se sempre de forma impulsiva, pois antes da professora terminar de perguntar ele já responde. Permanece sentado, mas não em silêncio.

Às 13h50 K. sai da sala, a pedido da professora, e volta às 13h55, com uma caixa que serviria para a realização de um bingo de palavras.

Às 14h V. (colega de sala que está sempre ao lado do aluno observado) é mudado de lugar para não falar com K.; em contrapartida, este não para de gritar, inclusive durante a realização do bingo. Ele está muito agitado, fala o tempo todo, responde à professora, agride aos colegas, até que é levado à sala da coordenadora pedagógica. Em cinco minutos volta para a sala como se nada tivesse ocorrido.

Uma nova atividade é indicada, soletrar, e ele a realiza com maestria, mas de forma muita impulsiva e desordenada.

Durante o recreio segue a rotina dos outros dias e passa o tempo todo brincando de jogo da memória com outros colegas. Em seguida, o lanche é servido.

Às 15h45 uma nova tarefa é solicitada aos alunos, uma música, “dona Aranha”. K. participa atentamente da atividade, seguida por uma nova oração ensinada aos alunos. Começa outro exercício, um ditado de números. Ele afirma que não tem lápis para escrever e consegue um emprestado. A sala se agita novamente.

Às 16h55 começa o ensaio da música que será apresentada aos pais, conduzido pela coordenadora pedagógica. K. participa do ensaio sem maiores problemas, mas está sempre ao lado da mesa da professora.

Às 17h20 encerram-se as aulas.

## **ESCOLA V<sup>31</sup>**

A escola observada situa-se na região oeste, em um bairro residencial. Os alunos atendidos por essa escola são, primordialmente, dos bairros mais distantes ou das cidades que

---

<sup>31</sup> A criança observada é diagnosticada como tendo transtorno de conduta como co-morbidade, mas joga xadrez e outros jogos bastante complexos.

compõem a grande Goiânia. Possui 15 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo e uma quadra poliesportiva descoberta.

O aluno observado está matriculado no ciclo II, em uma sala bastante arejada, bem clara, com dois ventiladores presos à parede, embora faça 35°C e a umidade relativa do ar esteja em torno de 15%. Nela estão matriculados 22 alunos.

A sala apresenta um cartaz com a oração da turma:

Mal nenhum pode me afligir!  
Sou sadia, alegre e feliz!  
Sou tranqüila, calma e serena!  
Sou próspera, dinâmica e triunfante!  
Sou amiga de todos e todos são meus amigos!  
Eu os amo, eles me amam!  
Porque Deus habita em mim!  
Ele é a perfeição, Amém.

Ao lado desse cartaz há uma ilustração com desenhos das crianças e outro com o título “Contrato Pedagógico”, no qual há cinco afirmações negativas em dez (10) frases:

- ✓ Não conversar durante as aulas.
- ✓ Não brigar.
- ✓ Não xingar.
- ✓ Não sujar a sala.
- ✓ Manter o material organizado.
- ✓ Respeitar a professora.
- ✓ Não sair da sala sem permissão.
- ✓ Fazer as tarefas de casa.
- ✓ Manter a escola conservada.
- ✓ Pedir licença para entrar na sala.
- ✓ A turma D-2 é um sucesso.

Outro cartaz aparece ao lado, com o título “Cativar”<sup>32</sup>. No fundo da sala há um mapa do mundo, um armário do cantinho da leitura suspenso e um mapa do Brasil.

A criança observada, segundo a psicopedagoga que a acompanha, apresenta TDA/H com co-morbidade e Transtorno de Conduta. Falta muito à escola<sup>33</sup>, segundo a diretora. A professora afirma que isso se dá em função de Q. brigar com todos. Em sua opinião, corre risco de vida porque todos, no colégio e fora dele, querem espancá-lo.

Hoje, dia 12 de setembro de 2007, estão presentes 20 alunos, a temperatura é de 35°C e a umidade relativa do ar gira em torno de 11%. Chego à sala e encontro Q. trocando

---

<sup>32</sup> Esse título diz respeito a uma poesia, mas o nome do autor não aparece.

<sup>33</sup> Por isso não encontrei com Q. na escola nesse dia (10/09).

pontapés com um colega. Logo a seguir chuta cadeiras, sai da sala e permanece fora por quinze minutos.

É uma criança inquieta, se mexe o tempo todo, não para de falar, toca o tempo todo em seus colegas, interfere na aula, grita<sup>34</sup>, aparentemente é rejeitado pelas outras crianças. Ao voltar para a sala Q. dá um soco na porta. Sua carteira fica ao lado da mesa da professora. Estão todos sentados em grupos e ele grita alguns palavrões para eles do lugar onde está, em busca de alguma aproximação com os colegas.

Q. sai da sala, como comumente, e permanece fora dela por cinco minutos. Retorna com um celular na orelha e a coordenadora de turno é chamada para intervir, já que, de acordo com as normas da escola, é proibido o uso de telefones celulares, e esta afirma para ele: “ou você guarda seu celular ou vou tomar de você, como faço com outros alunos”. Completa, ainda, para a professora: “*qualquer coisa você me chama, que eu volto e tiro Q. da sala*”, mas nenhuma ação efetiva é realizada<sup>35</sup>.

Às 13h45 Q. agride e é agredido por uma colega. A professora tenta segurá-lo, porém não consegue. Pede à colega que corra à sala da coordenadora de turno e ele segue atrás. Logo em seguida a garota volta, ele não<sup>36</sup>.

Nesse momento a professora afirma que Q. está correndo risco de vida, pois ele sai da escola e briga na rua, nos ônibus, enfim, em todos os lugares por onde passa<sup>37</sup>.

O aluno observado volta para a sala visivelmente descontrolado, joga todos os objetos que encontra pela frente no chão, grita que não vai realizar as tarefas solicitadas, ameaça uma colega de morte, pega o celular em sua mochila e brinca com ele.

Q. possui um comportamento que oscila entre a docilidade e a agressividade extrema. Mesmo com todo esse descontrole apresenta uma relação afetiva muito próxima com a professora, não a agride, mas em contrapartida os outros alunos não podem se aproximar da sua mesa e da mestra.

Ele faz de tudo para desestabilizar os colegas. Pega material e esconde, agride verbalmente, mas quando é confrontado chora compulsivamente.

---

<sup>34</sup> É importante registrar que sua professora nesta escola também o atende psicopedagogicamente no CEMAI (Centro Municipal de Inclusão). Confidencia-me que Q. tem medo de polícia, porque esteve em uma delegacia em função de uma briga na rua. Na ocasião descreve-o como um “grande bebê”.

<sup>35</sup> A relação de Q. com seus colegas é muito polarizada. Por um lado, parece ser muito admirado, acredito que por fazer tudo que quer; por outro, atrapalha tudo que é realizado em sala, pois sua presença no grupo chama a atenção da professora e, por isso, certas ações não podem ser realizadas. Atrapalha a conversa e o não fazer nada.

<sup>36</sup> A professora confidencia que se desestrutura com essa situação, mas completa: “*coitado, ele é doente, não tem controle do que faz e fala*”.

<sup>37</sup> Nesse momento pergunto se minha presença deixa Q. mais violento. Ela afirma que não, que seu comportamento é sempre esse. A indagação se deu em função da agressão à colega.

Às 14h10, agride outro colega, com socos e pontapés. Mais uma vez a professora o segura e ele volta para a sala da coordenadora de turno.

É servido o lanche (arroz com frango) e ele o repete compulsivamente, por três vezes, além de comer o que sobrou no prato dos colegas<sup>38</sup>.

A professora, visivelmente abalada, não consegue dar continuidade à aula. Ela afirma que Q. não tomou o remédio hoje. Em momentos específicos a sala parece uma tourada. Às 14h35 a aula para por causa dele. A regente, na frente das outras crianças, afirma não ter condições de ficar com ele em sua sala as quatro aulas<sup>39</sup>. Por conta disso, querem ligar para seu pai. Q. chora compulsivamente e diz que, se ligarem para seu pai, ele vai apanhar muito. A coordenadora de turno diz que vai ver se tem alguém que possa ficar com ele.

Os outros alunos (os meninos) da sala combinam para um deles provocar Q., que reage e apanha de quatro deles. Aparentemente, quanto mais é socado, mais reage e revida. Às 14h50 há outra tentativa de continuidade da aula, mas não há condições<sup>40</sup>.

Durante o recreio ele brinca com outras crianças de barbante.

As observações individuais revelam uma criança dócil em alguns momentos e agressiva em outros, com pensamento lógico muito organizado, por isso as observações subsequentes se deram sempre no coletivo, ou seja, na sala de aula.

As aulas começam às 13h, mas, no dia 14 de setembro, Q. não está presente. Segundo relato da professora, no dia anterior outros alunos o espancaram. Ela afirma que ele se machucou e acredita, ainda, que deve ter apanhado do pai. Por essa razão não foi à escola.

Encontro a turma na seguinte disposição: de um lado um grupo de oito alunos, do outro lado as meninas e, ao fundo, os alunos e alunas que não participaram do espancamento.

O grupo dos oito comemora o fato de Q. não ter vindo à aula. A sala parece tranqüila sem sua presença.

A aula começa com uma história<sup>41</sup> contada pela professora e, em seguida, todos a comentam. Assim, com a intervenção da professora, nasce um pacto em relação a Q., ou seja, falam em aceitá-lo, mesmo que ele seja diferente<sup>42</sup>.

---

<sup>38</sup> Nesse momento um aluno me procura e diz: “*Ele hoje está quieto, não está fazendo muita bagunça*”.

<sup>39</sup> Essa afirmação se deu em função da professora que atenderia Q. individualmente não ter ido à escola.

<sup>40</sup> Q. apresenta uma linguagem não familiar às outras crianças, como “*sua mãe é minha*” e “*comi sua mãe*”, e suas brincadeiras são de adultos. A professora contou que ele foi abandonado pela mãe e, quando o pai o adotou, tinha marcas de queimaduras de cigarro pelo corpo. Apresenta sinais de desnutrição e o pai adotivo é homossexual, o que é motivo de chacota dos alunos.

<sup>41</sup> A história se chamava *Flitcts*, de Ziraldo.

<sup>42</sup> Todos aceitaram, mas o grupo dos oito permanece resistente. Ao final reafirmam um pacto feito (algo parecido com os mosqueteiros) entre eles: “se mexer com um, mexeu com todos”.

Hoje, 17 de setembro de 2007, a temperatura é de 39°C e a umidade relativa do ar é de 10%. Encontrei uma nova disposição na sala<sup>43</sup>, Q. está sentado sozinho ao lado da mesa da professora, o restante dos alunos encontra-se dividido em três grupos: ao fundo seis alunos, ao meio sete e na lateral esquerda da sala há uma fileira com nove crianças.

O grupo do oito estava no fundo da sala, olhando para Q. e falando: “já esqueceu da surra”. Novamente reafirmaram o pacto já mencionado.

São 13h40 e o aluno observado não se levantou nenhuma vez. Apenas fala muito e se mexe o tempo todo na carteira. A professora conta uma história, sem sua interferência<sup>44</sup>.

Às 13h50 dois colegas sentam-se ao lado de Q. e realizam a tarefa com ele. Às 13h55 sai da sala, vai até a cozinha, volta e diz que está com fome, já que seu pai saiu e não deixou almoço pronto para ele.

O grupo do fundo está se organizando para um novo ataque a Q. Um é escolhido para sentar-se perto dele, dessa vez um aluno considerado como modelo. Com medo de ser atacado, Q. grita o tempo todo com o colega, xinga, faz um cercado em sua volta com mesas, mas o ataque não se concretiza.

Nesse momento começa a aula de Educação Física e o lanche é servido. Novamente Q. come compulsivamente. A professora sai da sala e permanece cinco minutos fora. Um tumulto se inicia com uma nova tentativa de espancá-lo.

As crianças estão mobilizadas na organização da festa de aniversário da professora. Q. está impaciente, corre a escola toda, conta a todos sobre a festa, o que gera um novo tumulto, pois era uma festa surpresa.

As crianças mudam de sala. No caminho o aluno observado troca socos com um colega de outra série que desejava ir à festa. Já na sala, fala um monte de palavrões, empurra dois colegas, sai da sala e corre pela escola, visivelmente nervoso e ansioso.

A professora chega e encontra-o sentado e em silêncio; todos cantam parabéns. Visivelmente nervoso, Q. chama um colega para fazer uma homenagem à professora, demonstrando mais uma vez bastante afeto pela docente.

Durante a festa, demonstra ser uma criança muito educada, preocupada com o grupo, mas o tempo todo muito agitada, come compulsivamente. É desastrado e suas brincadeiras são

---

<sup>43</sup> Importante lembrar que a professora não tem interferência sobre a disposição da sala.

<sup>44</sup> A professora afirma que, no atendimento da manhã, conversou muito com Q. e soube que a neurologista aumentou a dosagem da medicação e que hoje está medicado. A médica pede, ainda, que o mediquem se estiver agitado na escola.

sempre confundidas com brigas<sup>45</sup>. Nesse momento descubro que existe uma outra criança autista nessa sala. Começa o recreio e Q. solicita à coordenadora de turno para jogar em sua sala e lá permanece todo o intervalo.

Hoje, 19 de setembro, sou recebido pela professora, visivelmente abalada, na porta da sala. Ela conta que ontem, dia 18, Q. foi espancado pelos colegas e uma outra regente o levou para casa<sup>46</sup>. Na sala todos falam ao mesmo tempo para novamente espancar Q. Ele não para em nenhum lugar da sala. Em um momento de silêncio é ridicularizado pela turma. Todos falam da medicação que ele toma.

Q. responde com palavrões, levanta e sai da sala. Nesse momento todos demonstram alegria e falam em uníssono: “Agora vamos deixar a tia falar”. A aula começa, mas ele volta, os alunos começam a irritá-lo e o barulho recomeça. Mesmo sendo provocado pelos colegas não reage, apesar de toda hora ter um aluno ao seu lado dando-lhe um tapa ou um soco.

Segundo a professora, em atendimento no CEMAI Q. falou que não viria à aula, pois está com medo dos colegas de sala. Ela afirma tê-lo convencido do contrário.

Um novo ataque é planejado. Um colega é eleito para irritá-lo. Dessa vez, ele reage e pega uma cadeira para se defender. A diretora, que estava na porta da sala, solicita-lhe que saia da sala, o que não faz. Quando ela sai, ele grita que a professora é culpada pela presença desta. Em três minutos a coordenadora de turno chega e diz que ligou para seu pai e que ele tem quinze minutos para estar em casa, senão arcaria com a responsabilidade<sup>47</sup>. O aluno sai da classe, a professora se volta para o quadro, mas uma nova briga começa. Q. leva socos de quatro colegas e permanece em sala. Apesar de apanhar novamente parece que nada o atinge. Mesmo com tempo determinado para ir embora não sai da sala<sup>48</sup>.

14h, toca o sinal do lanche. Q., com toda sua compulsão por comida, se desespera, tenta se servir, não consegue, volta e provoca novo tumulto. Dessa vez todos querem espancá-lo e saem correndo atrás dele.

É servida a merenda e, mais uma vez, seu comportamento compulsivo se destaca, novamente come todo o resto do lanche das outras crianças.

---

<sup>45</sup> Q. demonstra saber os eventos que ocorrem na cidade, nomes e locais de festa e de bebidas alcoólicas. No momento da festa a professora confidencia que quando criança era igual a Q. e que sua filha é igual, a única diferença é a agressividade.

<sup>46</sup> São 13h26 e a aula não começou ainda, pois Q. está muito agitado. Segundo a professora, isso se dá em função do aumento da sua medicação.

<sup>47</sup> Segundo ela, a coordenadora fala do pai de Q.

<sup>48</sup> Os problemas ocasionados por ele pertencem somente à professora. Nada é coletivo nessa escola.

Q. sai da sala, os colegas pegam sua pasta e a jogam no lixo. Não satisfeitos, jogam cola e, no final, cospem nela<sup>49</sup>.

Parece que os alunos criaram um código de conduta. Querem executar ações mais indisciplinadas que Q., mas não querem ser repreendidos pela professora, ou seja, querem fazer, mas não querem ser vistos; por outro lado ele é sempre visto, nunca se esconde.

São 14h40 e nenhum minuto de aula foi dado. Às 14h41 há um novo princípio de tumulto, o grupo dos oito já está pronto para espancar Q., mas, em um raro momento de controle emocional, ele não revida e avisa a professora que está perto de perder a cabeça.

Q. molha a mão com cola, coloca-a em uma mesa e, tentando colá-la, sai arrastando a carteira pela sala. Um colega solicita-lhe que pare e ele fala um palavrão, ao que o colega responde: “*seu pai é gay*”. Q. responde: “*ele é gay, mas não deve nada a ninguém*”. Outro aluno grita do lado da professora: “*minha vontade é te matar*”<sup>50</sup>.

Às 14h50 todos gritam a opção sexual de seu pai e a profissão da mãe<sup>51</sup>. Q. é constantemente ameaçado pelos colegas, mas mostra solidariedade ao que foi espancado, cuja violência não foi vista pela professora. Sai do outro lado da sala e grita: “bate em mim, nele não, ele é bom”<sup>52</sup>, senta ao lado do colega e o protege, chamando-o para ir à sala da diretora contar o ocorrido, ação que a docente não permite.

Às 15h chegam à sala uma assistente social e uma psicopedagoga<sup>53</sup>. Q. sente-se ameaçado, mas parece se acalmar. Elas permanecem na sala entrevistando-o, perguntam se ele está tomando o remédio. Agora são três pessoas observando-o.

## FALA DOS PROFESSORES DA ESCOLA I

Quando perguntados sobre o que entendiam sobre o TDA/H, afirmam não saber nada, em sua grande maioria, ou depositam suas causas nas disfunções neurofisiológicas e psicológicas, com respostas evasivas e sem clareza. Outros alegam ter lido algo, mas não se sentem capazes de opinar. Para eles, tal transtorno pertence ao sujeito, nesse caso o aluno.

---

<sup>49</sup> Nessa sala parece que existe uma disputa para saber quem pode mais que Q.

<sup>50</sup> Segundo a professora esse aluno possui uma doença mental chamada “mitomania”.

<sup>51</sup> De acordo com a docente a mãe de Q. é prostituta.

<sup>52</sup> No meio de uma discussão ele demonstra que sabe que é um problema. Uma colega lhe fala que é sujo e mora no lixão, ele diz “se você é rica não estudaria em escola municipal, eu já passei por cinco escolas particulares”. A professora transforma sua história em exemplo para Q.

<sup>53</sup> Funcionárias do CEMAI que atendem a Q.

Sobre os limites e possibilidades, somente os primeiros foram apresentados, sendo a infra-estrutura intitulada como o maior limite na atuação da criança com TDA/H. Subseqüentemente, a formação, em conjunto com a falta de acompanhamento especializado, são lembradas como sendo necessárias na relação professor-aluno.

Quando questionados se receberam algum tipo de formação continuada sobre o TDA/H, a grande maioria dos professores respondeu que não, somente uma docente mencionou o fato de ter lido alguns textos sobre o assunto, mas muito superficiais.

Sobre a influência do laudo médico na relação professor-aluno, um deles afirmou não ter nenhum aluno com o transtorno, por isso não sentiu sua interferência na relação. Outra explicita que este apenas confirma o transtorno, auxiliando a escola no pensamento de ações para esses alunos. Por fim, outra explica que, com base nos dados médicos, procura conhecê-los mais e procurar saídas pedagógicas.

## **FALA DOS PAIS (escola I):**

À procura do entendimento dos pais sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade foi realizada entrevista que ocorreu na casa da criança observada no contexto escolar.

A família é composta pelo pai, que parou de estudar na segunda série do ensino fundamental, pela mãe, que tem até a quarta série do ensino fundamental, e por três irmãs: uma de 14 anos, que cursa o ciclo III (na mesma escola de X.), outra de 11 anos, no ciclo II e, por fim, a de 7 anos, no ciclo I.

Quando perguntado à família sobre o que se sabia sobre o referido transtorno, a mãe afirma que esqueceu, pois não tem boa memória.

Ao questionarmos sobre a interferência do transtorno na família, o pai afirma não ver interferência nenhuma. A mãe afirma que ele só tem transtorno na escola, de onde sai mais cedo, em casa é normal. Essa resposta é a mesma dada por ela para as causas, mas a irmã afirma que a causa é o remédio, os meninos o xingam e aí ele sai antes do colégio. O pai não se pronuncia.

Quando indagamos se a família que possuem é a ideal, somente a irmã mais velha responde afirmando que sim: *“Porque ele pede para sair e ninguém o impede, em casa ninguém o maltrata, minha família é ideal”*.

## FALA DOS PROFESSORES DA ESCOLA II

Em relação ao questionário respondido pelas professoras que atuam com a criança observada, este evidenciou que elas são pedagogas e uma delas possui especialização em educação infantil.

Quando questionadas sobre as informações que possuem a respeito do referido transtorno são apresentadas idéias de autores da Psicopedagogia e Medicina, mas mais no sentido de apresentar os estudos realizados e a leitura de artigos em revistas, pouco falam sobre o conceito e a fonte de informação.

Sobre as possíveis causas do transtorno, as professoras apresentam novamente as idéias defendidas pelas ciências médicas, ou seja, causas ambientais associadas às genéticas, além de disfunção cerebral mínima e eventos psicológicos traumatizantes.

Já sobre os limites e possibilidades da atuação com esse tipo de criança, mais uma vez somente os primeiros foram lembrados, dentre estes a falta de comunicação entre escola, pais e o profissional de saúde que a atende, pois, embora a escola monte uma proposta de atendimento<sup>54</sup>, esta é diferente da de saúde e da família. Isso é lembrado como um obstáculo no atendimento a esse tipo de educando.

Sobre a formação, explicam que no curso de psicopedagogia algumas leituras foram realizadas, mas com caráter bastante superficial ou, ainda, não foi feito nada a respeito.

Em relação à interferência do laudo no contexto educacional, afirmam que este somente confirma as suspeitas, ou seja, o comportamento deste educando é de tal forma por ser doente. Afirmam, ainda, que quase nunca o têm em mãos, que somente ouvem o que fala a família, e que a intuição tem uma funcionalidade grande na relação com o aluno.

Após as observações e o questionário com as professoras evidencia-se uma criança que foge ao estabelecido como aluno nessa escola, pois questiona as ações que são realizadas em seu interior. Ademais, apresenta sua singularidade em um local onde todos já estão conformados com o funcionamento da instituição, isto é, já interiorizaram as mais variadas formas de exclusão que ocorrem em seu interior.

---

<sup>54</sup> Quando se fala em propostas de atendimento nos referimos aos ajustes que são realizados no interior da escola, como atendimento individualizado, aulas de reforço etc.

Por outro lado, na relação com as professoras o aluno apresenta resistência ao que se espera dele, pois deve permanecer sentado o tempo todo, não questionar e, principalmente, respeitar as regras estabelecidas, apresentando-se exatamente como o oposto e, ainda, questionando as ações realizadas.

Embora a instituição tenha em sua rotina o planejamento das atividades, dá a entender que o caso<sup>55</sup> não é motivo para isso. Somente o que tem relação direta com o que é entendido como ensino-aprendizagem é pensado. Como a criança se manifesta como sendo desviante da norma estabelecida no interior da escola não há uma preocupação pedagógica, então a inquietação parece ser apenas no encaminhar o educando para os serviços de psicologia ou médicos.

A respeito da família, trata-se de uma criança adotada, que possui um irmão com ensino médio e uma irmã pedagoga, cursando uma especialização *lato sensu* em Educação Especial.

A mãe adotante é educadora social<sup>56</sup>, o irmão da criança observada é motoboy e sua irmã presta serviços como voluntária na escola onde ele estuda.

A biologia é novamente indicada como sendo a principal causa do referido transtorno.

Quando questionamos sobre uma possível interferência do TDA/H no contexto familiar, todos são unânimes em afirmar que mudou tudo, pois agora a criança tem que ser levada aos diversos atendimentos, há a preocupação com o horário do remédio, enfim, a família se adaptou à rotina do aluno.

Sobre a causa do transtorno há duas visões: uma médica, que o entende como sendo hereditário, e a outra religiosa (espírita), que defende ser este um problema de vidas passadas. Por isso, a criança realiza tratamento espiritual e fitoterápico.

Ao questionarmos se a família se apresentava como ideal, a resposta sempre se relaciona à criança, ou seja, ela está em uma família que lhe dá muito amor, carinho e afeto.

Depois de finda a entrevista a mãe, em função da apresentação de outro caso semelhante, o da escola V, percebendo que seu caso não era o único, pontuou:

*Tenho várias marcas de mordidas, chutes, puxões de cabelo, porque não é só o TDA/H, tem a agressividade. Na escola sou acusada pelas outras mães de não saber educar meu filho, somente agora com a troca da medicação (ritalina L.A.), ele está se concentrando mais, falando melhor.*

---

<sup>55</sup> Ou os casos, pois a professora relata que em sua sala outras crianças apresentam o mesmo transtorno.

<sup>56</sup> Em sua casa ela cuida de crianças, o que em alguns estados é chamado de mãe-crecheira.

Relata, também, as diversas tentativas de aborto realizadas pela mãe biológica.

### **FALA DAS PROFESSORAS DA ESCOLA III**

Os professores dessa escola, sem nenhuma justificativa aparente, se recusaram a responder ao questionário e tampouco nos colocaram em contato com a família.

### **FALAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA IV**

Encerrado o processo de observação, foi submetido um questionário à professora sobre sua formação inicial. Ela respondeu que realizou graduação há dezessete anos e que possui duas especializações.

Quanto à pergunta sobre o que entende como sendo o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, apresenta dois conceitos: um que o compreende como transtorno mental crônico multifatorial neurológico de alta frequência, de grande impacto na vida do portador e de sua família e na sociedade. Apresenta como fonte desse entendimento as palestras recebidas no Capsi Água Viva.

Por outro lado, apresenta-o como uma síndrome que acomete crianças e que, muitas vezes, é percebida na idade escolar, uma vez que seu portador apresenta grandes dificuldades de concentração, não consegue aceitar regras, tem momentos de agressividade, alteração de humor e dificuldade de relacionamento.

Sobre as causas, compreende que são genéticas: problemas na gestação, encefalites e abuso de drogas por parte da mãe.

Compreende como limites a falta de conhecimento sobre o referido transtorno por parte dos professores, centros de apoio que não atendem às necessidades dos alunos e professores, e também a dificuldade de relacionamento entre família e escola.

As possibilidades apresentadas foram: uma parceria efetiva entre família e escola, centros de apoio e outras instituições que amparem verdadeiramente o professor e o educando, pois as formações são realizadas de forma distante da realidade. Existe apenas uma instrumentalização teórica, o que não se transforma em ações educativas no interior da escola, responde a professora.

A respeito da interferência do laudo médico, a professora analisa uma contradição: por um lado, o diagnóstico auxilia o professor, pois este pode se apoiar nele para justificar sua dificuldade em lidar com esse aluno; por outro, apresenta-se como uma forma de pressão sobre o profissional, que tem que mudar sua metodologia, enfim, buscar outros caminhos que ajudem o educando a desenvolver a sua própria via para a aprendizagem e a interação social.

## FALA DOS PAIS

Em função de desentendimento familiar, a entrevista com os responsáveis pela criança não foi realizada<sup>57</sup>.

## FALA DOS PROFESSORES DA ESCOLA V

Ao responder ao questionário, a professora de Educação Física e a Pedagoga com especialização em Psicopedagogia disseram que o transtorno foi mencionado como de causa neurológica, que se caracteriza pela impulsividade, desatenção e inquietude. A regente apresenta como fonte de informação as discussões realizadas com as psicólogas do CMAI. A pedagoga menciona que esta é uma dificuldade que a pessoa tem para manter a atenção centrada por muito tempo, apresentando grande agitação e não conseguindo manter-se “parada” em nenhum contexto: casa, escola, entre outros ambientes.

Drogas na gravidez, sofrimento fetal ou nos primeiros meses de vida, problemas familiares, são citados pela professora de Educação Física como sendo as causas do referido transtorno. Para a Pedagoga a causa é de origem orgânica (genética).

Sobre os limites e possibilidades, a professora de Educação Física apresenta:

*Somente um trabalho com a família para resolver muitos dos problemas que vêm de lá e que a escola não tem como resolver. Juntos, escola, família, psicólogos, médicos, terapeutas poderiam conseguir ajudá-lo a conviver bem em sociedade e construir limites, maneiras de controlar a impulsividade e a inquietude.*

A Pedagoga pondera:

*Os limites são, entre outros, a falta de estrutura, como sala com número de alunos elevados. E as possibilidades são os apoios recebidos de Centros especializados, como o CMAI, que podem ajudar tanto a criança quanto os profissionais da escola, orientando e oferecendo ajuda de como trabalhar com o sujeito com TDA/H.*

---

<sup>57</sup> A mãe da criança não acredita que o filho seja portador do transtorno. Em função disso, deixa de administrar a medicação. Já o pai acredita e realiza o tratamento como é preconizado pelo serviço de saúde, por isso não foi possível realizar a entrevista, pois o marido não permitiu que a esposa falasse sozinha.

A professora de Educação Física afirma que não houve formação que abordasse o TDA/H como tema, embora tenha tido reuniões periódicas com os profissionais do CMAI.

Em relação à interferência do laudo médico na prática docente, ela afirma: “*não tive acesso ao laudo médico, somente às explicações da Psicóloga, e não interferiu em nada, tudo que ela falou, já tinha percebido*”.

A Pedagoga comenta: “*O laudo médico pode ajudar no sentido de compreender o meu aluno e também pode fazer com que eu busque orientações e, com certeza, a minha prática será modificada para que eu realize um trabalho em prol do aluno e da turma*”.

## **FALA DOS PAIS**

Em busca da compreensão de como o transtorno afeta a estrutura familiar entrevistamos os pais. Sobre a composição dessa família, encontramos Q. como filho único, com pai (adotante) acadêmico de direito e atuando como esteticista e cabeleireiro. Quando questionado o que sabe sobre o transtorno, afirma: “*Indago, tudo! Pois, desde 45 dias de vida, procuro tratamento para meu filho. Sou uma pessoa eclética, leio de tudo, me atualizo, como fonte utilizo a Internet, livros, médicos, psicólogos e neuropediatras*”.

Sobre a interferência da criança com TDA/H na relação familiar: “*Muda tudo, são vários fatores, desobediência, agressividade, ansiedade, conjuntamente com os demais sintomas do TDA/H, que não são poucos*”.

Como causa do transtorno remete à gestação de seu filho, afirmando que, nesse caso em específico, foram as drogas que a mãe tomava e toma que o causaram.

Quando questionado se sua família é a ideal, pondera que está longe disso, pois o ideal é paz o tempo todo. Na dele são muitos problemas e adrenalina, mesmo assim, “*é chique e bonita*”.

Terminada a entrevista, o pai de Q. realiza alguns comentários:

*A escola não está preparada para receber esse tipo de aluno. Sugere salas especiais para alunos que possuem tal transtorno. Pois busco solução para o caso do meu filho desde quando tinha nove meses de idade, somente aos nove anos obtive resposta. Além de mencionar os diversos testes com a medicação. A escola tem que se preparar para receber esses casos. Com o CMAI, os retornos estão acontecendo, tivemos auxílio por parte dos psicólogos. O déficit está na escola, acho que não tem nenhum tipo de reciclagem ou algo do gênero.*

Depois de realizada a análise dos dados obtidos junto ao serviço de saúde, de educação e no contexto familiar, torna-se de suma importância o entendimento da organização e funcionamento do sistema de ensino que vigora na cidade de Goiânia. Assim, a próxima sessão apresenta a organização e o funcionamento dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

## **CAPÍTULO 2**

### **2.1- CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: o que são e como funcionam?**

Os ciclos de formação e desenvolvimento humano pressupõem uma proposta de reorganização do tempo escolar. Seria equivocado pensar que esta proposta se aplica somente àqueles que não aprendem, pois não se trata de uma invenção para acabar com a repetência, e sim de dar o tempo adequado a todos (LIMA, 2002).

A proposta de educação em ciclos de formação e desenvolvimento humano confere ao processo de aprender o que ele é: um trabalho com conteúdos do assim chamado conhecimento formal, simultaneamente ao desenvolvimento de sistemas expressivos e simbólicos à formação (aquisição, transformação e reformulação). Envolve formas de atividade humana que levam à construção do conhecimento (atividades de estudos) e à possibilidade de, realmente, se trabalhar para a transformação das funções psicológicas superiores, que se dá pela introdução e pelo processo de significação de novos instrumentos culturais (LIMA, 2002).

A lei 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destaca dois artigos que sustentam a idéia de uma educação formal desenvolvida por meio dos ciclos. Em primeiro lugar, o artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Em segundo lugar, o artigo 2º afirma ser a educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (GOIÂNIA, 2001).

Diante da referida lei, o direito à educação é inegável, podendo o poder público organizar e sistematizar um modelo educacional que melhor facilite a aquisição do conhecimento. Krug (2001, p. 17) afirma:

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encaram a aprendizagem como um direito da cidadania, propõem o agrupamento dos estudantes onde as crianças são agrupadas: em infância (6 a 8 anos), pré-adolescência e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam o coletivo por Ciclos, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente.

Ciclos, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, são as diferentes fases de desenvolvimento e de formação do homem. Entendemos que estas etapas aproximam os alunos, embora devamos ter claro que cada um tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem. Por isso, quando o eixo central da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia é a formação integral do educando, ela só pode optar por uma forma de organizar as atividades escolares que levem em conta os diversos Ciclos de Desenvolvimento Humano pelos quais passam os sujeitos e as diferentes fases de formação dos alunos (GOIÂNIA, 2001).

Quanto à organização escolar, os alunos são agrupados por fases de desenvolvimento, obedecendo à seguinte lógica: ciclo da infância, agrupamento com alunos dos 6 aos 8 anos, da pré-adolescência, agrupando os de 9 a 11 anos e o da adolescência, que agrupa os de 12 a 14 anos.

A justificativa para tal divisão se dá porque os alunos que integram cada um desses ciclos partilham momentos semelhantes de vida, como interesses por certos tipos de brincadeiras, jogos, curiosidades, além de interesses e possibilidades para participarem de determinadas atividades físicas, esportivas, culturais e outros (GOIÂNIA, 2001).

A proposta de ciclos de formação humana começou a ser implantada na cidade de Goiânia em 1998, quando a secretaria implantou o Ciclo I em todas as escolas da rede. O Ciclo II foi inserido em 40 escolas por meio do projeto intitulado “Escola para o Século XXI” que, no ano seguinte, integrou mais 10 delas, totalizando 50 escolas. O Ciclo III foi introduzido no ano 2000, em treze das que já tinham o Ciclo II.

## **2.2- O que nos revela a pesquisa**

A pesquisa nos revela a submissão dos professores em relação ao corpo diretivo da escola, que manifesta características de dependência em relação aos profissionais que atuam como especialistas no Centro Municipal de Inclusão.

Outro aspecto fundamental diz respeito à formação continuada dos professores, que é entendida como treinamento tanto pelo poder público como pelos professores, ou seja, a formação, dada fora do contexto das escolas, tem como característica alguém apresentando um tema sobre educação, definido por um grupo que está fora do contexto da sala de aula.

A formação ofertada no interior das escolas possui quase sempre a característica de apresentar, mas não debater temas em que os professores apresentam dificuldades. Assim, as formações ofertadas pelo sistema de ensino (Secretaria de Educação) não representam e nem debatem a realidade escolar, nem as ofertadas no interior das escolas. Dessa forma, a formação torna-se um momento de total reclusão por parte do professor, já que a grande maioria deles a realiza de forma isolada e individual, não construindo em ações pedagógicas cotidianas coletivas.

Notadamente, os professores estão descontentes com sua sala de aula e com sua atuação, pois nesse espaço todos os alunos que apresentam as mais variadas disfunções comportamentais e orgânicas não correspondem às suas expectativas, o que objetivamente faz com que o professor não se reconheça em seu trabalho. Isso ocasiona sua desistência do processo de ensino-aprendizagem.

A colocação desses alunos somente em uma sala fere substancialmente o que é prescrito pela lógica dos ciclos de formação e desenvolvimento humano, que prevê a diversidade como princípio básico de sua existência. A presença de uma sala com essas características indica a reedição das salas especiais, tão presentes na educação brasileira nas décadas de 1970 e 1980.

A reedição dessas salas com a concessão da Secretaria de Educação (via unidades regionais) estremece os princípios dos ciclos, transformando-os em séries transvertidas de ciclos, com capacidade muito maior de excluir, uma vez que o aluno não é retirado do seio da escola, mas passam de um ciclo para o outro sem aprender o básico necessário para sua subsistência na escola, conseqüentemente para vida.

Nesse sentido, a máxima do adágio popular é seguida pela grande maioria das escolas e professores, pois “uma maçã podre pode apodrecer todo o cesto”. É por isso que

todos os alunos que apresentam qualquer tipo de dificuldade são colocados em uma única sala, assim podem ser conhecidos pela sala que ocupam.

Os professores regentes dessas salas alegam não possuir nenhum tipo de formação, o que nos leva a crer que são obrigados a assumirem a regência dessas salas. Isso desmotiva parte dos professores, que não se reconhecem em seus alunos e no trabalho que realizam.

Por outro lado, os alunos também não se reconhecem em seus professores, o que transforma a relação professor-aluno numa relação entre estranhos, uma relação formalizada pela imposição legal da presença do aluno, sobretudo o que apresenta TDA/H.

A seleção realizada ao separar os alunos por suas dificuldades (doenças) estabelece uma relação que se apresenta de forma bastante conturbada entre os discentes, bem como entre os professores, sobretudo no campo do aprendizado, pois já reconhecemos que este pode acontecer de diferentes formas e maneiras. Pode-se aprender brincando, com a intervenção de outro aluno, com a mediação do professor e, ainda, conosco. A necessidade de isolamento dos alunos em suas carteiras e/ou salas, por conta de suas dificuldades orgânicas, que podem se manifestar por meio de dificuldades de aprendizado, dificulta a relação entre professores e alunos. De um lado, então, estão os professores que se empenham em lidar com esses alunos, no campo pedagógico, de outro aqueles que defendem que esse problema não está no campo pedagógico, mas sim no campo familiar/médico, e que sua resolução depende somente de ações nesses campos específicos.

As observações revelaram, também, educandos altamente assustados, o que talvez se dê em função de uma diminuta compreensão do por que seus comportamentos são tão questionados, uma vez que são próximos aos dos outros educandos, sendo punidos com rigor acima da média.

Substancialmente, a busca pela adequação comportamental da criança com TDA/H é constante, pois esta realiza, quase sempre, atos indisciplinados que atrapalham o bom andamento das aulas, provocando rupturas na rotina em função de sua simples presença.

Nesse sentido, questionamos o que ocorre na escola: exclusão ou uma versão moderna de procusto? Nos moldes da mitologia grega, no contexto escolar há a busca por um educando ideal, perfeito, que quanto mais se mutilam ou são mutilados são estigmatizados, na tentativa de adequação ao modelo estabelecido pelo sistema educacional, sobretudo pelos professores. Do outro lado estão os educandos com as características do TDA/H de discordar, de reclamar, distanciando-se do modelo disciplinado e obediente idealizado pelo sistema educacional e pelos professores.

As observações das práticas realizadas no interior das salas de aula revelaram ações que se caracterizam como sendo desprovidas de rituais, ou seja, sem aparente sequência (começo, meio e fim), com as aulas variando entre o não-fazer e o fazer exaustivo. Nesse contexto não ocorre a construção de normas com a participação dos docentes e alunos.

Consequentemente, essas relações acabam permeadas pela indisciplina, ou seja, há o não-cumprimento das normas que não estão claras aos alunos, pois, como já mencionado, em alguns momentos há um fazer exaustivo e, em outros, liberdade de não fazer nada ou escolher o que se deseja fazer, o que sugere um planejamento deficitário, conjuntamente com uma organização do tempo que apresenta as mesmas características.

As observações nos encaminham a perceber que os alunos passam a maior parte do tempo se adequando a um modelo que lhes é sempre externo, gerado e administrado fora das fronteiras da escola, em que o aluno acaba sofrendo as mais variadas mutilações: reprovação, encaminhamentos e, sobretudo, práticas médicas e de indiferença. O educando diagnosticado como tendo o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade sofre a grande maioria delas, pois sobre ele são depositadas as expectativas comportamentais descritas na literatura médica, ou seja, a morbidade e as co-morbidades que, por sua vez, apresentam um educando que mais cedo ou mais tarde vai fracassar na escola.

Contextualmente, com a elaboração do laudo o aluno deixa de ser ele e passa a ser o que se espera dele, o que está previsto nas mais variadas descrições médicas do referido transtorno. Sumariamente, no interior da escola todo comportamento passa a ser delegado ao transtorno, nunca em função das redes sociais estabelecidas pelo educando, mas sim pelo funcionamento imperfeito de seu cérebro. Somado a isso, as redes estabelecidas no interior da escola se apresentam com o objetivo de desqualificar o aluno diagnosticado com o transtorno para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a exclusão acaba por ser banalizada no interior da escola, pois isso se torna uma atitude normal e se confunde com as diversas mutilações que ocorrem na instituição, o que gera uma exclusão sem a retirada do educando do seio das unidades escolares.

O laudo médico gera e administra outro mito, substanciado pelas observações: o de que os professores acreditam que o diagnóstico ajuda a compreender melhor e até os auxiliaria a lidar com o aluno com TDA/H, quando, por sua vez, ele iguala os alunos, reduzindo-os aos aspectos subliminares presentes nos conceitos do transtorno, pois as co-morbidades não se apresentam objetivamente em sua elaboração.

Assim, o laudo é mais do que se lê e vê, pois, com o passar do tempo, o educando (criança) pode ou não desenvolver o que não foi relatado no diagnóstico, mas o laudo, por sua

vez, se apresenta como uma forma de controle e autodisciplina, construindo uma sombra que acompanha o educando em todos os seus contextos.

Assim, uma “nova” subjetividade é construída com a confecção do laudo. Essa premissa se objetiva na leitura da literatura médica, que “demonstra” uma criança que vai apresentar dificuldades de aprendizado, com essa não se apresentando em função das relações estabelecidas, mas sim, em função dessa subjetividade objetivada pelo TDA/H.

As observações revelaram educandos que reagem às diversas violências que ocorrem no interior da escola e na sala de aula e, ao reagirem, são tidos como indisciplinados.

A redução do sujeito à sua individualidade biológica lhe atribui suas falhas. Se não aprendeu a ler, a escrever, se não se senta, se não faz silêncio, é porque sua fisiologia não é perfeita. Nesse contexto, o aprendizado é a representação de uma perfeita biologia e não mais fruto da mediação do professor, de seu planejamento, de seus desejos e expectativas, mas do desenvolvimento da inteligência, considerada apenas uma manifestação cerebral e, portanto, biológica.

Assim, a aprendizagem ocorre de maneira isolada, o que reduz a função do professor à manutenção da disciplina e da norma no interior da sala de aula, o que por sua vez não representa uma forma de interferência direta no aprendizado de seus alunos.

A educação, com este olhar, passa a ser vista como um processo apenas de desenvolvimento, nunca como prática social, com intencionalidade, o que mais uma vez nos remete à idéia de que o não-aprendizado se dá somente por falta de amadurecimento biológico.

No caso dos educandos com TDA/H, a busca por um método eficiente na atuação cotidiana é incansável, o que mostra uma forte contradição, pois, ao encaminhar o educando para o sistema de saúde, a escola se desresponsabiliza tecnicamente por ele. O que demonstra uma igualdade entre o sistema de educação e o sistema de saúde, pois o educando com TDA/H recebe um atendimento ruim na saúde. Por outro lado, como o sistema de educação possui dependência em relação ao primeiro, o atendimento educacional também fica com o atendimento duvidoso.

Ainda, a busca não se dá para a compreensão dos aspectos pedagógicos inerentes à atuação dos professores com educandos com TDA/H, mas sim para buscar respostas aos aspectos clínicos, na expectativa que esses suplantem e deem respostas aos questionamentos pedagógicos. Assim, existe uma busca constante por áreas como a psicopedagogia, medicina e psicologia, dentre outras. Dessa forma, o professor acaba por conhecer “tudo” sobre os

aspectos clínicos inerentes ao TDA/H e “nada” sobre as práticas pedagógicas que envolvem as relações professores e alunos que apresentam tal transtorno.

Esse modelo de formação se prende ao estabelecimento do que é o transtorno e suas manifestações clínicas. Dessa forma pode-se inferir que quanto mais o professor “aprende”, menos sabe sobre o transtorno. Dito de outra forma, como a atuação do professor não é clínica, essa formação não é transformada em trabalho pedagógico cotidiano.

Tal mito tem a expectativa da transformação da escola em um minicentro de saúde para o atendimento do educando com TDA/H (ou qualquer outro que apresente alguma disfunção), ou seja, é necessário que haja médico, psicólogo, assistente social, psicopedagogo, fonoaudiólogo, e, por fim, um professor que acate as decisões desses profissionais. As relações que se estabelecem no interior da escola são reduzidas à racionalidade, o método de ação é o mais importante para se lidar com educandos que apresentem o transtorno, bem como qualquer outro tipo de desvio que ocorre no interior da escola.

Como somente os profissionais da saúde conhecem sobre fisiologia, principalmente sobre o mau funcionamento, são eles que podem discorrer sobre o não-aprendizado, o que estimula ações permeadas de pragmatismo e polarizações entre os professores, gerando o mito, entre os docentes, de que todos os cursos de formação têm que possuir caráter de oficina, isto é, ensinar a fazer, o que efetivamente representa a volta ao modelo das cartilhas, tão presentes em nosso país na década de 1970.

Nas escolas pesquisadas o professor lida com um tipo de aluno que não é privilegiado na formação contextual ou continuada, pois esta sempre ocorre de maneira genérica e ampla, constituindo-se em ouvir palestras ou debater casos que estão postos na literatura (no caso do TDA/H, a mais consultada é a médica). Tal ação constrói um aluno surreal, e não os que os professores possuem.

Com a formação objetivamente clínica ocorre um nivelamento biológico, que não compreende nem reconhece a existência da diferença na igualdade e da diferença na diferença. Assim, o estatuto histórico do educando é reduzido a sua paridade biológica.

Tal modelo de formação justifica que o professor “esqueça” os conhecimentos pedagógicos, ou seja, toda sua formação inicial, e se renda aos conhecimentos médicos e, sobretudo, às práticas médicas, o que é expresso na fala de um dos entrevistados: *“laudo médico pode ajudar no sentido de compreender o meu aluno e também pode fazer com que eu*

*busque orientações<sup>58</sup> e, com certeza, a minha prática será modificada para que eu realize um trabalho em prol do aluno e da turma” (fala professor escola III).*

As orientações mencionadas não são buscadas no contexto escolar (pedagógico), ou seja, são objetivadas junto aos profissionais parapedagógicos, e, nas unidades escolares, tais orientações não se transformam em ações pedagógicas; por outro lado, ficou evidente que cada regente é responsável pelos problemas existentes em sua turma, conseqüentemente, o princípio colaborativo não foi visualizado nas unidades pesquisadas, pois o isolamento em suas salas e em seus problemas dificulta sobremaneira a troca de informações, ocorrendo apenas trocas de “lamentações”, ou seja, das dificuldades.

Associada a isso existe a crença de que os cursos de formação, por sua existência, são capazes de resolver os problemas gerados pelas crianças com TDA/H, ou seja, a realidade concreta e objetiva pode ser modificada sem a ação efetiva dos atores que estão envolvidos diretamente nela, o que aponta na direção de que os profissionais bem preparados estão fora da escola.

Diante disso, o trabalho docente se fragmenta, o que remete à resolução dos problemas de indisciplina de forma heróica e isolada por parte de alguns. O problema é do professor, nunca dos atores que compõem o sistema educacional.

Nesse cenário, os educandos com TDA/H são sempre reconhecidos por suas ausências, nunca por suas qualidades. As queixas são sempre no sentido de apresentar o que falta, acarretando dificuldades em ocupar um lugar na relação de ensino-aprendizagem.

Fundamentalmente à compreensão de que a relação entre o médico e o paciente é mediada pela cura, encontramos duas situações entre o aluno e os pais: aqueles que procuram a cura de seus filhos de qualquer forma e maneira e os que percebem que o problema de seus filhos é crônico, que por mais que se procure a cura essa não vai existir. Esses, por sua vez, passam a não mais acreditar na cura, deixando de lado sua busca, o que acarreta um descrédito à escola e, conseqüentemente, ao sistema de saúde, pois a primeira alimenta uma falsa esperança de cura quando encaminha seus filhos (educandos) ao segundo, e esse, por sua vez, não resolve o problema.

Diante de tal prerrogativa, ocorrem acusações mútuas entre escolas e famílias. As escolas acreditam que os lares dos educandos são desestruturados, a falta de escolarização dos pais é compreendida como desestrutura; por outro lado, os progenitores definem a falta de objetividade das escolas como falta de desejo de ensinar seus filhos, uma vez que estes

---

<sup>58</sup> Importante lembrar que essa busca se dá sempre junto aos profissionais da saúde.

apresentam o referido transtorno quando começam a frequentá-la, como expresso nas falas: “a mãe afirma que esqueceu, pois não tem boa memória”.

*O pai não vê interferência nenhuma. A mãe afirma que ele só tem transtorno na escola, de onde sai mais cedo, em casa é normal. Essa resposta é a mesma dada por ela para as causas, mas a irmã afirma que a causa é o remédio, os meninos o xingam e aí ele sai antes do colégio. O pai não se pronuncia.*

Ainda, a causa do transtorno não é lembrada pela mãe, pois, diante da normalidade do filho em casa, as descrições médicas foram esquecidas ou não são representativas. A normalidade diz respeito à responsabilidade em relação aos cuidados com a casa, com os irmãos e até mesmo com seu tratamento, que ocorre em um centro de apoio ao deficiente, em horário contrário ao da escola.

No campo discursivo escola e família estão com o mesmo objetivo, no entanto, as ações são de acusações mútuas, como expresso na seguinte fala:

*A escola não está preparada para receber esse tipo de aluno. Sugere salas especiais para alunos que possuem tal transtorno. Pois busco solução para o caso do meu filho desde quando tinha nove meses de idade, somente aos nove anos obtive resposta. Além de mencionar os diversos testes com a medicação. A escola tem que se preparar para receber esses casos. Com o CMAI, os retornos estão acontecendo, tivemos auxílio por parte dos psicólogos. O déficit está na escola, acho que não tem nenhum tipo de reciclagem ou algo do gênero.*

Por outro lado, uma professora pondera:

*Somente um trabalho com a família para resolver muitos dos problemas que vêm de lá e que a escola não tem como resolver. Juntos, escola, família, psicólogos, médicos, terapeutas poderiam conseguir ajudá-lo a conviver bem em sociedade e construir limites, maneiras de controlar a impulsividade e a inquietude (fala da professora, escola I).*

Tanto a família como a escola enaltecem o trabalho clínico realizado no centro municipal de apoio à inclusão, mas o cotidiano é marcado por ações de disputa de poder entre escola e família. De um lado, a família alega que a escola não se encontra preparada para receber esse tipo de aluno, até sugerindo que haja uma escola “especial” para ele. Do outro, a escola diz que essas famílias são desestruturadas e que não se preocupam com a educação de seus filhos e que se sentem acuados, afirmando que as famílias depositam nos professores as responsabilidades que historicamente foram delegadas às famílias.

Por outro lado, como relatado nas entrevistas, os pais de crianças que apresentam tal desvio, enfrentam consideráveis problemas com outros pais, pois, no olhar desses, seus filhos, perfeitos, normalizados e disciplinados, são atrapalhados com a “doença” dos filhos dos outros.

Finalizando, os professores apresentaram-se estressados por uma situação que não se resolve, tanto no interior de suas salas, como também nos diversos encaminhamentos que são realizados, pois não há cumplicidade nem entre eles nem com outros profissionais. Se, por uma via, ocorre a individualização do aluno, pela outra há a individualização dos problemas daqueles que lidam com os alunos com TDA/H.

Em relação aos alunos, encontramos aqueles que foram condenados sem o direito de defesa, pois os laudos médicos não apresentam direito de resposta. Portanto, os diagnósticos construídos por médicos, psicólogos, psicopedagogos e professores selam destinos que, por sua vez, se manifestam em palavras que mutilam, ou seja, o laudo altera significativamente o destino das crianças, seja no contexto escolar, no médico ou, até mesmo, no contexto familiar.

A pesquisa ainda nos revela a necessidade, por parte dos professores, de que os alunos que a procuram devem receber aulas de disciplina, de vontade, de como aprender, enfim, devem receber conhecimentos de uma pré-escola que vem antes da escola, ou seja, espera-se uma educação que deve advir do seio da família. Assim, em uníssono, os professores queixam-se da impossibilidade de ensinar seus alunos por não possuírem conhecimentos prévios que deveriam ser oriundos de outro lugar, ou seja, da família.

Isso objetiva um desejo de solucionar o problema das crianças com TDA/H, seja de indisciplina ou mesmo de um provável fracasso na estrutura escolar, passando por uma reorganização da estrutura escolar. Isso significa dizer, no imaginário dos professores, que a solução dos problemas pedagógicos não se apresenta no interior da escola, mas na reorganização da família, pois esta passaria então a ofertar aos seus filhos os pré-requisitos necessários para se frequentar a escola.

Por fim, a relação entre os profissionais da saúde e da educação se estabelece por meio do relatório, leia-se laudo, que se apresenta com conteúdo repleto de “verdades científicas”, assumindo características de decreto, datado e assinado com a ciência de cumprase, não tendo a possibilidade da menor interferência por parte do profissional (professor). Não existe a menor possibilidade de o laudo ser discutido, arguido e recriado. Reiterando: os laudos médicos e psicológicos não prevêm contestações.

Contextualmente, a relação entre os profissionais da educação e da saúde é construída em bases frágeis, uma vez que o diálogo que ocorre é unilateral, pois apenas os

profissionais da saúde podem dizer aos professores o que executar, caracterizando um diálogo em que um manda e o outro obedece. Dito de outra forma, um se caracteriza por ser autoridade e, o outro, subalterno.

Tais características mencionadas acima possuem relação direta com a formação de professores, que via de regra atuam isoladamente, mesmo diante das mais variadas tentativas de se organizar o trabalho coletivo nas escolas. Assim, a próxima sessão debate a historicidade do processo de formação de professores bem como o que a atualidade nos revela e o que foi visualizado na pesquisa nas escolas.

## **CAPÍTULO 3**

### **3- MASSIFICAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o começo do adoecimento?**

#### **3.1 Formação de Professores: um pouco da história**

Massificar a escola, fundamentalmente no Brasil, ocorreu inicialmente, ou ao menos oficialmente, em função da ampliação do número de espaços escolares, movimento que toma corpo na década de 1930, momento em que movimentos e paradigmas educacionais tomam força e se ampliam na sociedade brasileira.

Dessa forma, três são as fases em que a educação brasileira pode ser dividida: a primeira começa em meados do século XIX, com as tentativas de institucionalização da formação de professores primários por meio da Escola Normal; a segunda abrange as primeiras décadas do século XX, com a tentativa pioneira de institucionalização da formação de professores secundários no contexto do ensino superior; a última vai do final da década de 1930 à metade da década de 1990, caracterizando-se pela institucionalização da formação de professores secundários no contexto do ensino superior Brezezinski (1996).

A primeira fase, conhecida como a fase da institucionalização de professores primários por meio da escola normal, aconteceu por volta de 1859, quando a pedagogia entrou no quadro curricular das escolas no Brasil não como uma área do conhecimento, mas como disciplina de estudo no curso normal.

O espaço reservado à pedagogia esteve mais ligado aos métodos, às práticas e à metodologia de ensino tendo, inicialmente, um caráter puramente prescritivo. A passagem para o período republicano representou um marco de mudanças em relação ao pensamento que permeava a pedagogia, como reflexo das mudanças iniciadas na Europa, e ela começa a ser pensada em termos de ciência positiva, como um campo que poderia ser destacado da tradição filosófica e operado automaticamente em função de fatos e objetivos que lhe seriam próprios (TANURI, 2003).

Esse quadro responde pela inserção de disciplinas de caráter profissional nos currículos, tais como as resultantes de algumas especificações de metodologia de ensino, no Brasil do século XIX, por ocasião das reformas de Ensino Normal nos estados no final dos anos 1920, orientado pela psicologia experimental, que teve um grande papel na educação brasileira. É nessa época, também, que começa a ampliar-se, no currículo, o conjunto de disciplinas que viria a ser conhecido por “ciências da educação”.

Na década de 1930 a Educação Física é oficializada no currículo da escola e o método francês foi o escolhido, pois se estrutura na disciplina do corpo. Assim, o objetivo da Educação Física era o de ensinar a cuidar do corpo.

Tal proposta tinha como fundamentação a eugenia que garantia o caráter de cientificidade que a disciplina corporal necessitava e permitia a utilização do argumento da raça para justificar toda a exploração de classe ou colonial: podia, inclusive, ser utilizada para provar que os brancos e os negros pertenciam a espécies diferentes (SOARES, 2001).

Tal proposta, segundo Patto (1999, p. 50), é chamada de teorias racistas da educação:

Comte afirmava, em torno dos meados do século XIX, que a elite ou a vanguarda da humanidade era constituída pela raça branca da Europa ocidental; o autor da filosofia positivista reconhecia somente três raças distintas: a branca, à qual atribuía a inteligência, a amarela, portadora dos dons da atividade, e a negra, movida principalmente pela afetividade.

Segundo a autora, os objetivos de Galton vão além da comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais. Estava em seus planos interferir nos destinos da humanidade por meio da eugenia, ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie por meio do cruzamento de indivíduos escolhidos para esse fim.

A idéia de que as diferentes raças possuem inteligências distintas é fundamentalmente associada à educação, uma vez que a proposta de um determinismo biológico, ou seja, a noção de que as pessoas das classes mais baixas são constituídas de um material intrinsecamente inferior (cérebros mais pobres e genes de má qualidade), encontra um campo fértil no Brasil, sobretudo na década de 1930.

Esta foi cimentada pela idéia de uma superioridade racial dos caucasianos sobre as outras raças, em que a negra seria a mais inferior de todas e, dessa forma, a tese da inferioridade dos negros seria puramente cultural e uma educação adequada poderia erradicá-la por completo, permitindo-lhes alcançar o nível de tipo caucasiano (GOULD, 1999).

Diante disso, é o homem biológico, e não o homem antropológico, o centro da sociedade, sendo ele o ponto de referência: tudo o que o envolve e ele altera será entendido como domínio seu sobre o mundo. Não existem mais milagres divinos para explicar os acontecimentos, existem leis próprias a que o mundo físico e humano deve obedecer e que a ciência deve descobrir (SOARES, 2001).

Assim, a primeira fase da formação de professores tinha como mote a idéia de que formar o professor era fazê-lo entender as diferenças e supremacias raciais. A função do professor, na escola, era separar os normais dos anormais utilizando-se da diferenciação racial.

A segunda pode ser caracterizada pelas tentativas pioneiras de institucionalização da formação de professores secundários no contexto do Ensino Superior. Segundo Brezezinski (1996), as primeiras tentativas de configuração da pedagogia aconteceram no início do século XX e foram realizadas pela igreja católica por meio da criação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O mesmo pode-se dizer da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, que formaram seus profissionais por meio da criação de Faculdades de Educação, mediante recurso de incorporação da Escola de Professores, instalada inicialmente em Institutos de Educação. Embora de nível médio, os institutos se caracterizavam por propostas muito mais abrangentes que as escolas Normais.

Segundo BREZINSKI (1996, p.55):

O Instituto de Educação Caetano de Campos, originário da reforma da Escola Normal realizada por Fernando de Azevedo em 1933, a Escola de professores destinava-se às atividades de experimentação para o magistério e as demais – escola secundária, escola primária e jardim de infância – destinavam-se às atividades de experimentação, demonstração prática de ensino dos alunos da escola de professores, da escola Normal realizada por Anísio Teixeira em 1932. Além da formação de professores primários, ofereciam cursos de formação pedagógica para professores secundários e cursos de especialização para diretores e inspetores escolares.

Esse processo elevou o patamar de exigência da formação de professores, uma vez que suas novas estruturas pressupunham a realização prévia de estudos secundários. As duas escolas de professores transitam de maneira aparentemente natural para o plano das instituições de ensino superior, mas, no entanto, essa situação duraria pouco tempo.

Em 1939, a extinção da Universidade do Distrito Federal e a anexação de seus cursos à Universidade do Distrito do Brasil devolveriam a Escola de Professores ao Instituto de Educação do Distrito Federal. Por outro lado, em São Paulo a desvinculação ocorrida um ano antes traria consigo outras implicações. Substituída pela seção de Educação criada junto à

Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a Escola de Professores perdeu para esta seus catedráticos, que se transferiram para a escola paulista BREZINSKI (1996).

Essa fase caracterizou-se como tentativa de instrumentalização legal da formação de professores, ou seja, a tentativa de legalizar sua prática, que anteriormente a esse processo se dava apenas no âmbito secundário, caracterizando-se pela tentativa de levá-la para o interior.

A terceira e última fase foi caracterizada pela institucionalização da formação de professores secundários no contexto do ensino superior, sendo marcada por uma busca pelo estatuto teórico da Pedagogia, o que ocasionou uma oscilação: ora esta era oferecida em cursos próprios, ora em seções disciplinares das Universidades de Filosofia, Ciências e Letras. Foi em meio a essa contradição que alcançou o patamar de curso superior.

Essa inserção se deu no interior da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1939, compondo duas seções: a seção de Pedagogia, quando o curso de mesmo nome foi criado, e a seção especial de Didática. À primeira, como às demais seções da Faculdade, caberia formar o Bacharel em Pedagogia, ainda não autorizado ao exercício de funções docentes. À segunda, a habilitá-los ao trabalho como professores no ensino secundário, ou seja, tinha como função atribuir-lhes a condição de licenciados.

Em plena vigência do Estado Novo ficou instituído, então, pelo Decreto-lei 1.190/1939, o chamado “padrão federal”, referência para os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país. Os denominados “estudos pedagógicos” estavam, então, efetivamente implantados no nível superior. Por incrível que possa parecer, tais estudos careciam da própria Pedagogia e, assim, se desenvolveram por ocasião de suas duas formas: a de 1962 e a de 1969. Essa trajetória foi também marcada pela polarização entre o que se chamou de “Pedagogia” e a Didática ou o Ensino BREZINSKI (1996).

Nos currículos plenos fixados naquela época essa polarização entre pedagogia e ensino, embora também visível, não se fazia tão acentuada como a que se instalou posteriormente com a reforma de 1960. Enquanto o currículo para a formação de bacharéis em pedagogia era composto, predominantemente, por disciplinas como a atual “Fundamentos da Educação”, o curso de Didática, que preparava para o Ensino, além de três disciplinas de caráter mais instrumental ou profissional incluía três daquelas competências.

A dicotomia entre ensino e educação se manifesta na pedagogia e na didática, pela primeira vez, mesmo que de maneira carente, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta extinguiu o curso de Didática e seus componentes ganham a possibilidade de serem desenvolvidos em concomitância com o Bacharelado, sendo condição, para que o aluno se tornasse licenciado, que ele cursasse Didática e Prática de Ensino,

disciplinas do elenco fixado para as licenciaturas em geral e que não constavam do rol das obrigatórias do Bacharelado em Pedagogia.

Permanece, de qualquer maneira, a concepção de que o bacharel em Pedagogia não precisava aprender a ensinar, a não ser que, por opção, pretendesse, além do exercício como “técnico em Educação”, ser professor de disciplinas pedagógicas do curso Normal. Além disso, a Pedagogia continuava não aparecendo em seu currículo.

Tal processo culmina, na atualidade, com as diferentes visões sobre a formação de professores. Inicialmente, a luta era para institucionalizar tal formação; uma vez conseguido isso, ocorre, no momento atual, um enfraquecimento generalizado da instituição universidade.

O processo histórico da formação de professores no Brasil nos revela que tal proposta se deu em meio a um conflito entre o ensino e a educação, ou seja, entre a didática e a pedagogia, que nos remete a um questionamento: o que há de novo na formação de professores no Brasil na atualidade?

Tentar responder tal premissa é, acima de tudo, apresentar as mais diferentes tendências existentes. Isso se dá em função do apelo ao pragmatismo vivido na atualidade, em que a noção de competência aparece com força total. Rios (2002, p. 154) nos ajuda a compreender tal questão: “Está instalada a ‘formação de competências’, a ‘gestão por competências’, a avaliação do trabalho ‘por competências’. E quem não aderiu a essa tendência só pode ser... incompetente”.

Entendendo que a idéia de competência está presente desde o início do debate sobre formação de professores na atualidade temos, ou melhor, encontramos, uma forma diferente de empregá-la, ou seja, tal termo se transformou em moda na educação brasileira.

Notadamente o vocábulo competência traz consigo uma idéia de atuação individual, o que aponta uma tendência à despolitização, além da formação, a prática docente e, ainda, mencionando o trabalho em equipe, dando ênfase maior na individualização da formação. Diante disso, é importante se distanciar do conceito de competência, na compreensão da incitação de um novo tecnicismo ao falar de trabalho pedagógico.

O desenrolar da história da formação de professores, que se confunde com a própria estruturação da pedagogia em nosso país, a partir dos anos 1990, se fortalece em vários paradigmas que a discutem. Assim, temos a idéia de um professor reflexivo, prático-reflexivo e pesquisador, tendências que se fortalecem quando se pensa no tema (FACCI, 2005).

Espera-se, então, que o professor “formado” por tais abordagens consiga quebrar o processo de seleção vivenciado no mundo externo e, conseqüentemente, a padronização da escola. Não se trata de acreditar que o professor pode, com seu trabalho, transformar uma

estrutura social secular. Tais paradigmas apontam para a necessidade de este ser o sujeito de suas ações no contexto educacional, de o estigma vivido em outros momentos históricos, tais como a idade, a estrutura biológica, altura, desenvolvimento corporal geral e, por fim, os conhecimentos prévios, oriundos da família ou das séries anteriores já cursadas pelos alunos, não sejam realidade na educação atual, enfim, que o processo de eugenia não tenha força no contexto educacional do momento.

Diante disso a escola, ao longo do tempo, servia e serve como forma de reprodução do meio social, com a questão de tempo e espaço. Os controles socialmente induzidos, ao serem internalizados, ritualizaram e formataram condutas, incorporaram a própria personalidade que, simultaneamente, determina uma visão de mundo e de formação de professores ao longo do tempo. É isso que a escola tem feito na atualidade.

A escola, instituição Iluminista por excelência, ao se deparar com a transição ocorrida no século XVIII descobre, na emergência do poder disciplinar, que é mais rentável vigiar do que punir (FOUCAULT, 1977), que transformar corpos improdutivos em produtivos é mais fácil que segregá-los ou excluí-los. Tal modelo tem no direito, na medicina e na educação seus ícones (VARELA, 2002).

### **3.2 O que a atualidade nos revela**

Contextualmente, o mundo industrial impõe um novo ritmo socioeconômico à divisão social do trabalho, cujos princípios se vinculam à racionalização, serialização e especialização. A eficiência e a agilidade darão as diretrizes da ordem na qual serão selecionados os candidatos ao sucesso, ao progresso.

A escola consolida-se como organização em parceria com outras organizações, trabalhando para acionar o acelerador do tempo social (ROCHA, 2000):

Assim, a alfabetização tornou-se um momento muito importante e especial na vida de uma pessoa, um passo decisivo para uma longa e difícil caminhada pela estrada do saber institucionalizado. A alfabetização é também um momento muito especial na vida da escola, um teste de sua competência, um momento propício para se pensar o aprender da vida e o aprender da escola, as formas do conhecimento, as manifestações preconceituosas da sociedade com relação à linguagem e até mesmo para se refletir sobre as contradições da ciência diante da magia e do mistério da vida. (CAGLIARI, 1997, p. 193)

Nesse sentido, depois de alguns séculos de institucionalização da escola para que quase todas as crianças possam ser matriculadas nessa instituição, ouvimos rumores de que o problema do país é a educação ou, ainda, a falta de qualidade do ensino.

Portanto, a instituição escola, em meio a essa ambivalência (objetivada a pensar e a solucionar os grandes problemas sociais e não o conseguindo), não pode ser caracterizada como uma ilha, pois todos os problemas sociais são encontrados nela. Assim, as atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Fora dessa instituição a sociedade revela preconceitos sociais através da discriminação da cor, do sexo, dos costumes, da origem das pessoas; na escola a sociedade se apega aos preconceitos que cria, manipulando fatos lingüísticos, culturais, intelectuais etc. Ao sairmos da escola o poder do dinheiro decide quem domina e quem será dominado; quando nela, o poder do saber decide quem é inteligente e quem é ignorante, quem tem distúrbios de aprendizagem e quem simplesmente cometeu um ou uma série de enganos causais (CAGLIARI, 1997).

Nesse sentido, a educação escolarizada constitui a legalização do sujeito na sociedade, quer na ordem prática (por meio da alfabetização, da preparação para o trabalho ou mesmo da concessão de diplomas), quer na ordem do valor.

As verdadeiras causas dos problemas que a escola conhece e vivencia não nascem efetivamente dentro dela. Mas a atravessam de forma tal que parece ser a escola a maternidade de tais problemas. As questões importantes que se colocam para pensar a trajetória moderna da educação, sobretudo nos países mais pobres, guardam perguntas que talvez já tenham sido feitas. Porém, cabe nesse momento perguntar, uma vez mais, sobre a escola e sua capacidade de fazer formação humana não-redentorista, não-massificadora, não-excludente e, ainda, sem “*laissez faire*”.

Os processos de preconceitos sofridos no contexto social e, como consequência, no interior da escola, fazem com que a autonomia e a liberdade, tão presentes no discurso educacional na atualidade, se constituam em seu estado puro para serem alcançados na maturidade, estando, portanto, fora do cotidiano, requerendo a entrada no disciplinamento para serem atingidos. Cidadania é, desse modo, a submissão a regras transcendentais.

Nessa direção, gera-se uma concepção abstrata de “ser humano” no discurso oficial sobre a educação, sobretudo quando falamos da escola pública, ainda definindo “aptidão” como estrutura fundamental a ser buscada no interior da escola. Isso gera um discurso preconceituoso e negativo nas mais variadas narrativas sobre os alunos, por parte do sistema educacional, conseqüentemente de professores e técnicos educacionais. Termos como: “burro”, ‘preguiçoso’, ‘imaturo’, ‘nervoso’, ‘baderneiro’, ‘agressivo’, ‘deficiente’, ‘sem-

raciocínio’, ‘lento’, ‘apático’, são expressões utilizadas pelos professores, que se tornam porta-vozes de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira” (PATTO, 1997, p. 287). Nas palavras de Cagliari (1997), julgar a capacidade cognitiva e operacional desses alunos e de uma pessoa somente através da ótica da escola (ou de coisas da escola num faz-de-conta de vida) é uma estupidez intelectual.

A escola apresenta-se como um lugar onde muitos enunciados são gerados e gerenciados para contemplarem situações diversas e contraditórias, tais como de conflito, de apreensão, de proposição, de transformação, de moralização, de adequação e de fracasso. Enfim, os problemas gerados no cotidiano escolar são matéria fértil para os mais variados níveis de explicações.

No fracasso escolar, por exemplo, suas mais diversas relações têm sido constante tema na discussão sobre ensino fundamental e escola pública, seja na literatura internacional ou nacional. De acordo com Patto (1993, p. 1), a história educacional brasileira está recheada de levantamentos que “revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imunes às tentativas de revertê-lo, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais”.

Não se trata, evidentemente, de considerar o fracasso escolar como algo indecifrável e que foge às possibilidades de compreensão e debelamento. Por outro lado, a avaliação demonstrando que as escolas básicas, nos países em desenvolvimento, são de pouca qualidade vem se tornando “senso comum” entre intelectuais, políticos e administradores dos sistemas de ensino. Um dos critérios de medida para a “baixa qualidade” da educação nesses países tem sido buscado nas elevadas taxas de evasão e repetência apresentadas pelo sistema de ensino, o que coloca a temática relativa ao fracasso escolar em destaque (REIS, 2004, p. 270). Ademais, essa preocupação com a qualidade da educação também se insere na lógica que visa, em essência, sua inclusão no mundo da competitividade mercadológica.

Nessa perspectiva, o tema (fracasso escolar) se aproxima intrinsecamente da escola pública, uma vez que é no seu interior que se encontra a supremacia dos estudos de origem popular e, “coincidentemente”, é nela que o fracasso escolar se expressa mais fortemente como parte do cotidiano. Esse tipo de constatação aponta para uma correlação entre este e a origem social popular, somando ao fato de que é na escola pública que ele se manifesta de forma mais contundente e parece ter motivado uma reviravolta no pensamento educacional brasileiro (REIS, 2004).

O discurso pedagógico brasileiro tem compreendido o termo fracasso escolar como a dificuldade de determinados indivíduos em acompanhar o programa escolar sugerido pela

escola. Conforme Forquim (1995), o aluno fracassado é aquele que não adquiriu, no prazo previsto, os conhecimentos que a instituição, em conformidade com os programas, previa que ele tivesse adquirido. Logo, seria supostamente necessário a esse aluno um tempo maior para a aquisição dos conteúdos/saberes. Nessa linha de pensamento, o “aumento” do tempo geralmente é compreendido/interpretado como recomeçar o processo que não foi concluído com sucesso.

Desse modo, a definição e a concentração do termo aparecem subentendidas na maioria dos estudos sobre o tema. A pesquisa de Tiballi (1998) nos revela que palavras como reprovação, repetência, evasão, dificuldade de aprendizagem, insucesso escolar, problemas de aprendizagem, são utilizados como sinônimos de fracasso escolar na maioria das vezes em que esse assunto entra em pauta. A diversidade interpretativa que cada um desses temas possui, ao contrário de dificultar a questão, evoca algo inexistente, de forma que eles podem ser intercambiáveis com maior facilidade.

Nesse contexto, as pesquisas realizadas por Collares e Moysés (1996) têm demonstrado que há pelo menos uma absorção do discurso (explicação) dominante e que seu fracasso é a expressão de sua “incompetência” em se escolarizar.

Várias são as formas de perpetuação desse discurso no interior/exterior da escola e uma dessas formas é o processo de biologização do cotidiano escolar, ou seja, o processo de naturalização do biológico que Collares e Moysés (1996) chamam de medicalização do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto, transformar questões sociais em biológicas é um escape bastante conhecido na história da humanidade. Nos momentos de tensões sociais, de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade é sempre no sentido de biologizar as questões sociais que se transformaram em foco de conflitos ou contradições. Esse processo se originou com o respaldo da ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social (Moysés e Collares, 1992).

As autoras continuam afirmando que, ao fazerem isso, atingem dois objetivos complementares: por um lado, é possível isentar de responsabilidade todo o sistema social, inclusive em termos individuais, porque na escola o processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Por outro lado, desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas e, portanto, inacessíveis à educação, sendo o contrário também legítimo. Tal processo acaba por tirar da escola sua responsabilidade em pensar, em atuar de forma concreta e contundente na educação dessas crianças.

Segundo Costa (1994), todo esse processo nos leva a conceber um “psicologismo” nas teorias do “déficit cultural”, colocando-se o problema do fracasso nos “déficits”, na falta de aptidões individuais, nas deficiências do meio ambiente ou da cultura das crianças em questão. Vai-se da “patologia do indivíduo” à patologização social de classe.

Sobre o processo da construção da patologia generalizada das crianças, a patologização de suas dificuldades escolares tem algumas conseqüências que convém serem destacadas: dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais. Justifica a busca de remédios mais simples e baratos para suas dificuldades emocionais. (PATTO, 1997, p. 286)

Diante disso, a estrutura patologizada da escola não comporta a massa, os negros, os pobres, os deficientes. Assim, Vial (apud COSTA, 1994) afirma que a escola teria se confrontado com um afluxo de alunos que não aproveitam seu ensino e não se ajustam à sua disciplina. Inoperante em face desses “novos anormais”, ela teria feito um “apelo aos especialistas”, concebido o projeto de criar um ensino especial. Seria, então, como uma noção científica, indispensável para orientar uma ação eficaz frente aos problemas que despontam na escola.

Além de delegar toda a responsabilidade pelo não-aprendizado à imaturidade do educando, este também é culpado pela sua não-prontidão para o aprendizado, pela desestrutura da família e, por fim, pela falta de estímulo adequado no tempo certo para seu desenvolvimento na escola.

Nesse sentido, a dinâmica escolar usa do senso comum na área de educação de que os hábitos dos alunos são incompatíveis com a expectativa docente e lhes falta uma gama de pré-requisitos para freqüentar determinada série ou a própria escola. Com essa característica, é inegável o fato de que o ensino tem priorizado o domínio da disciplina atitudinal em detrimento do âmbito propriamente pedagógico-intelectual (VARELA, 2002, p. 45).

Essa característica marcante constrói, no imaginário educacional, a ilusão de que se as normas fossem mais “rígidas” seus problemas disciplinares seriam resolvidos. Quando isso não for possível é preciso “prevenir para não remediar”, daí a “fé” eminente nos profissionais parapedagógicos (psicólogos, psicopedagogos, médicos e afins) (VARELA, 2002, p. 65).

No processo de psicologização da escola o que mais interessa é a normalização, uma vez que o aprendizado fica relegado ao segundo plano, priorizando a capacidade de seguir normas e regras, enfim, de ser “civilizado”. Com isso, as crianças que apresentam comportamento indesejado devem ser eliminadas, sendo uma das formas de realizar tal feito

por meio do diagnóstico dado pela área da saúde, fazendo com que a instituição repouse na nitidez tranquilizadora do diagnóstico (VARELA, 2002, p. 65).

Concomitante a esse processo pode-se destacar o processo de pedagogização, pois os dispositivos que pedagogizam as relações e o conhecimento produzido na escola são responsáveis pelo tédio, à medida que é por meio de sucessivas divisões e naturalizações do processo que se atualiza a lógica que exclui a diferença. Pedagogizar implica dar forma às ações, às situações, tendo como referência os modelos, os padrões convencionais, aceitos socialmente como normais (ROCHA, 2003, p. 190).

A autora afirma que, no que tange ao conhecimento, a pedagogização atua produzindo/reproduzindo divisões e hierarquizações que naturalizam os saberes. Esses saberes deixam de ser datados e implicados com circunstâncias, para se constituírem em verdades universais.

Assim, não se pode pensar na repressão como a chave explicativa para a “normalização” dos sujeitos, pois o caráter desta é, fundamentalmente, produtivo, já que se trata da fabricação de indivíduos e a meta final é que esses continuem se autodisciplinando.

É no dia-a-dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas diversidades e desigualdades. Nesses espaços cotidianos os sujeitos constroem suas repostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos.

Substancialmente, é importante lembrar que, nessa perspectiva, não é só o aluno o excluído na relação do professor com seu saber: o próprio educador está fora do circuito que relaciona programa, métodos e tempo especializado, cronometrado para seu desenvolvimento, (ROCHA, 2000).

Conforme advogou Foucault (1993 apud LOURO, 2002), ao distribuir os indivíduos nos espaços, determinar seus lugares apropriados, classificá-los, decidir sobre a forma de aproveitamento de seu tempo, articular seus gestos e os movimentos de seus corpos aos objetivos escolares, determinar seqüências de complexidade crescente, exercitando-os e examinando-os em cada etapa: articulando, enfim, cada corpo ao conjunto dos outros, é que se processa o disciplinamento dos sujeitos, ou seja, se produz subjetividades<sup>59</sup>.

Dessa forma, tal visão está solidificada no interior da escola por meio da disseminação das técnicas de exames psicológicos, psiquiátricos e pela própria avaliação escolar, não desconsiderando que a avaliação se caracteriza como princípio norteador na relação de ensino-aprendizagem. Tal princípio faz com que os alunos passem a ser avaliados

---

<sup>59</sup> A expressão construção da subjetividade “diz respeito à maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (REVEL, 2005, p. 86).

pelo desvio padrão<sup>60</sup>, pelas notas ou pelo seu grau de “civildade”. Os que não alcançarem as expectativas docentes se transformam em um “caso” clínico, social, menos pedagógico. Diante disso, o processo de explicar o interior da escola por meio da biologia de seus alunos perpassa toda a história desde sua criação.

O processo de patologização dos alunos pode ser visualizado nas mais variadas formas de encaminhamento aos mais variados profissionais, que em última instância acabam por justificar ou não o processo de aprendizagem, conjuntamente com a metodologia a ser empregada junto ao educando.

Essa ação acaba por estigmatizar alguns deles que, por suas condições sociais, de cor, de raça e de região onde moram não podem “receber” os conhecimentos científico-sociais que são difundidos na escola, associando seu fracasso às mais variadas determinações, o que, ao longo da história, modificou-se em função das organizações sociais e econômicas vivenciadas em cada momento histórico.

Nessa direção, o ato de apropriação dos bens culturais produzidos historicamente pelo homem sofreu grandes modificações. Inicialmente, antes do desenvolvimento desse espaço destinado à educação, ou seja, antes do iluminismo, a educação era responsabilidade da família e dos mais velhos, e a isso chamávamos de educação oral.

Com o desenvolvimento da escola por ocasião do iluminismo a educação tornou-se responsabilidade de um professor, que não atuava em um local destinado à educação dos mais jovens. Somente com o advento da modernidade o Estado determina a existência de um espaço educativo que passou a figurar no cenário social. O ambiente emergente chamado escola passou a abrigar os consensos e os conflitos sociais, inclusive por força de lei (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 65).

A somatória desses fatores, associados à emergência do saber médico, que objetivava a organização social, inicialmente deu-se por atribuição às crianças da condição de adultos em miniatura no que tange ao seu aspecto puramente biológico. Esse pensamento foi absorvido por outras áreas do conhecimento (antropologia, sociologia, filosofia), produzindo, como efeito, um ser sem existência social e singularidades (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 65).

Na educação o poder disciplinar serve de tecnologias de individuação, tecnologias disciplinares que estão na base da produção social de novos saberes e de novos sujeitos, que funcionam por meio de uma nova concepção e organização espaço/tempo. Os indivíduos devem ser vigiados e localizados permanentemente para evitar encontros perigosos e

---

<sup>60</sup> A idéia de desvio padrão se refere aos alunos que fogem da homogeneidade idealizada para a sala de aula.

comunicações inúteis, se de fato querem favorecer exclusivamente as relações úteis e produtivas (VARELA, 2002).

Diante disso, o bom professor(a) é apresentado como aquele(a) que mantém a disciplina da turma, ou seja, aquele que premia, ou castiga, sobretudo para corrigir. O processo disciplinar, isto é, a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, ambas coordenadas, permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os alunos.

Por outro lado, o processo civilizatório, leia-se a normalização do corpo, torna-se de fundamental importância para a aceitação social, pois o controle do corpo é necessário em quase todas as atividades humanas. Esse modelo transfere para o aluno a possibilidade de seu aprendizado e, obviamente, de seu sucesso ou fracasso, para aprender a aprender, lógica essa que impera na educação atual.

Sabemos que para que haja aprendizado é preciso que haja ensino e, diante disso, aprender a aprender é, no mínimo, responsabilizar o aluno pelo seu aprendizado e, portanto, pelo seu fracasso ou sucesso.

Tal processo que classifica e hierarquiza torna o espaço escolar um dos mais violentos da sociedade atual, transformando alunos em doentes, deficientes, insolentes, indisciplinados, inquietos, faladores, turbulentos, imorais e, por fim, atrasados, qualificados como anormais, sendo gerados e gerenciados pelo discurso médico-psicológico, construindo, assim, a idéia de um aluno ideal, padrão.

Diante de tal organização, os alunos que apresentam distorções necessitam, muitas vezes, de um atendimento individualizado. Esse atendimento, por sua vez, deveria ser ofertado pelos profissionais da educação, mas existe um consenso de que não pode ser dado por eles, mas sim por profissionais para-pedagógicos, ou seja, médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Tal atendimento é construído por meio do processo de encaminhamento do aluno aos profissionais fora do contexto educacional e escolar, gerando um processo de desinstitucionalização (DUBET, 1998) eminente, pois a escola, que já foi vista como uma instituição que garantia a igualdade, a fraternidade e a liberdade, absorve, em função do processo de massificação, a seleção que ocorria fora de seus muros. Com a tentativa de fazer justiça, este processo homogeneizou as crianças, uma vez que a configuração de uma educação destinada a cada classe social apresentava-se como uma injustiça social das piores já visualizadas.

O conflito entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil, faz com que a escola perca sua condição de instituição, distanciando-se cada vez mais das

crianças e dos jovens que não atendem ao “padrão” ou não acreditam na escola, tornando o espaço escolar um dos espaços sociais mais violentos existentes na atualidade devido à falta de articulação entre o mundo que rodeia a escola e o vivido em seu interior.

Essa rearticulação da sociedade fez com que a coletividade e a ética se reorganizassem. Entendendo que ética pressupõe coletividade, passa-se a ter uma hipervalorização do indivíduo, o que leva a sociedade a ser organizada pelo individualismo, emergindo um novo conceito, bioética, passa, agora, a ser organizada pela biologia, uma gerência sobre a vida. Portanto, o reconhecimento da coletividade torna-se bastante frágil e a individualidade passa a ser o carro chefe da sociedade, sobretudo da escola.

Nesse sentido, com a experiência escolar reforçando as construções sociais de indivíduos hiperindividualizados, pode-se observar que a classe média é socializada na escola, mas a classe popular ainda resiste ou tem na escola uma inimiga mortal. Por isso, ainda necessitamos de “aulas de socialização” para aqueles que não as receberam no interior de suas famílias, reforçando a idéia de falta de capital cultural e déficit cultural, surgindo, assim, a necessidade de um especialista para realizar tal papel, o que é legitimado pela psicologia, pela psiquiatria, pela psicopedagogia e pela medicina. Nesse caso não se trata da retirada do especialista do contexto, mas é fundamental que ele ocupe um espaço que lhe é destinado.

Assim, o papel do professor deve ser reforçado na relação de ensino-aprendizagem, pois o especialista não pode substituir o professor, o que é preciso é que os mais diferentes sistemas de educação fortaleçam o papel e as ações dos professores.

Esse processo transformou os professores em profissionais paramédicos<sup>61</sup>, ou seja, auxiliares dos médicos e profissionais de áreas afins. Desse modo, na escola ninguém supostamente ensina “nada”, o aluno está no meio do processo e aprende a aprender, mas não se sabe o quê. Tem-se, então, a construção do sujeito psicologizado.

O processo de adoecimento mencionado anteriormente chegou ao interior da escola que, conduzida pelo discurso psicologizado que impera na educação no momento atual, levou para o interior dessa instituição o discurso sobre o TDA/H, a dislexia, a assomatognosia, discalculalia etc. Tais patologias requerem especialistas para cada uma delas, seja no interior da escola, seja no encaminhamento do estudante. Esse discurso, por sua vez, acaba por legitimar o não-aprendizado, a evasão e, conseqüentemente, o fracasso escolar, justificando o não-envolvimento e a falta de esforço da escola para com esse tipo de educando.

---

<sup>61</sup> Tal processo se dá quando os professores, ou melhor, os profissionais da educação, esperam dos profissionais da saúde respostas que são única e exclusivamente da educação, ou seja, esperam que os médicos, psicólogos e psicopedagogos resolvam os problemas de âmbito pedagógico ao encaminharem seus alunos para tal atendimento.

Diante disso, a escola é transformada em um minicentro de saúde, que requer a presença de psicólogo, psiquiatra e médico generalista, transformando o professor, a cada momento, em um profissional paramédico. Isso acaba acarretando um entendimento de educação como advinda dos profissionais da saúde.

A psicopedagogia foi transformada em castigo, pois se os mecanismos de controle “psi” não funcionam (vigiar) é necessário, sobretudo, compreender o interior da criança (punir) através do discurso da psicanálise, da psiquiatria, da psicopedagogia e da medicina, remodelando o fazer pedagógico ou a ação educativa em um processo vazio de conteúdo, sobretudo de sentido e significado. Diante disso, os professores não se dão conta do que sabem, e o que sabem é banalizado pelos especialistas.

Revisitando o processo de violência que ocorre no interior da escola, nota-se que os alunos são responsabilizados pelo seu aprendizado. Com isso, o papel e a organização da instituição desaparecem, bem como os alunos que adoecem em seu interior, uma vez que os especialistas parecem saber mais de educação do que o próprio professor. Isso nos remete à idéia de um saber sacerdotal, pois talvez seja esse o sujeito que mais conhece os alunos com os quais o professor atua diariamente.

Diante do exposto, a instituição escolar passou a assemelhar-se à lógica empreendida nos quartéis ou nas instituições totais. A indisciplina passou a ser punida, como nos quartéis ou presídios.

Como nas escolas os alunos não podem ser recolhidos ao isolamento, são encaminhados para o serviço de saúde para comprovação neurológica do por que de seu não-aprendizado e, também, de seu comportamento, considerado inadmissível para o contexto escolar. É importante lembrar que as crianças diagnosticadas com o TDA/H apresentam performance prejudicada em tarefas que demandam funções cognitivas tais como atenção, percepção, planejamento e organização, além de falhas na inibição comportamental, sendo esse comportamento considerado pela escola como indisciplina.

O processo de individualização passa a interferir na atuação do professor e o trabalho em equipe se fragiliza, o que torna a prática pedagógica cotidiana isolada e transforma os possíveis problemas que ocorrem nas salas de aula única e exclusivamente responsabilidade do professor. Assim, acusa-se aos alunos de que os problemas sejam apenas deles e aos professores também.

Tais características tornam a atuação do professor isolada e desanimadora, pois embora o discurso se apresente como sendo de uma equipe a atuação não se manifesta assim. Há, então, a necessidade de apresentar um contraponto na formação do professor, para que o

mesmo não se configure nessa condição solitária que se apresenta agora em relação aos seus alunos.

### **3.3 O Contraponto na formação de professores**

O trabalho do professor foi visualizado, historicamente, como uma grande competição, o que isolava os mesmos em salas de aulas, divididos em disciplinas. Tal movimento substanciou o fazer docente com características prometéticas, ou seja, a intenção de salvar a humanidade, que nesse caso se manifesta em ações isoladas e focadas somente no educando.

Nesse sentido, a competição se instaura não somente entre os alunos, mas também entre os professores, na eterna busca de ser o melhor, isto é, o que melhor ensina, quem mais conhece, quem ensina em menor tempo e, assim, não se tem tempo para os educandos que apresentam qualquer tipo de dificuldade, pois não se pode “perder” tempo.

Dessa forma, o esquema de notas, implantado pelos jesuítas, instalava a competição entre os sujeitos individualizados na vida cotidiana da sala de aula. A forma pedagógica da sala de aula jesuíta era a “guerra e a rivalidade” (FOUCAULT, 1995, p. 149).

A lógica religiosa, leia-se jesuítica, influenciou sobremaneira a organização educacional. Assim sendo, Durkheim criou uma classificação dos alunos por seu mérito, ou seja, de acordo com o mérito os alunos eram agrupados em insatisfatório, ruim, fraco, médio e satisfatório. Essas categorias também determinavam a localização de cada grupo na sala de aula (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Diante disso, o professor também não ficou imune a essa classificação, que o obrigou a manter a disciplina em sua sala. Tal processo tornou a comunicação entre alunos e professores muito mais ritualizada e menos verbal, o que garantia um conjunto muito mais harmonioso. O silêncio passou a ser um fator determinante na sala de aula e, assim, um dos critérios que tornavam alguém bom professor era a manutenção da disciplina. (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Esse modelo disciplinar incide diretamente sobre o corpo e sua fisiologia, sobretudo a do aluno, o que transforma a relação professor-aluno numa relação altamente autoritária, naturalizada no interior da escola (ARAÚJO, 2002).

Diante disso, é preciso democratizar as relações no interior das escolas, tanto para os alunos e, sobretudo, para os professores, sendo importante lembrar que o professor deve fazer parte do contexto educacional, ou seja, não só o aluno necessita ser incluído no interior das relações escolares, mas também o professor.

Nessa direção professores e alunos necessitam vivenciar relações democráticas não apenas no plano abstrato conceitual, torna-se imperativo que as relações vivenciadas nas unidades escolares sejam revistas, tais como o planejamento dos conteúdos escolares, a metodologia das aulas, transformar as atividades meramente abstratas e conceituais em atividades concretas e objetivas etc. (ARAÚJO, 2002).

O professor, antes visto como modelo de sabedoria, de personalidade e de ser humano, agora não mais possui esses valores para a sociedade. Assim, ser educador é atender, na medida do possível, às expectativas de pais e alunos.

Nesse sentido, professor é aquele que está aberto ao conhecimento das ciências, ou seja, aquele que tem possibilidade de ler a realidade que o envolve, que conhece a necessidade de seus alunos e, com base nisso, escolhe o melhor conteúdo a ser ensinado aos alunos, isto é, no momento da elaboração dos projetos pedagógicos das escolas onde estão inseridos realizam uma leitura da realidade mais próxima possível do que ela verdadeiramente é.

Ser professor é, então, dominar as técnicas de ensino, pois se algo der errado é possível mudá-la. Essa visão fortalece o pragmatismo que impera na educação.

Nesse contexto, o trabalho do professor tornou-se solitário e altamente individualizado, gerando críticas também solitárias, individualismo da reflexão e práticas que levam às novas práticas. Tais características podem ser associadas à falta de pesquisas realizadas em contexto, ou seja, as pesquisas são na maioria das vezes externas à própria escola e ao professor. Dessa forma, as avaliações das ações realizadas no interior da escola são feitas por agentes externos a ela.

Aludindo às escolas pesquisadas, as horas de atividades, momento em que o professor não está em sala de aula, não se efetivam tecnicamente em um novo planejamento, pois torna-se o momento de “rodar” tarefas no mimeógrafo ou se transforma em uma grande “roda” de bate-papo.

Tais características marcam o trabalho do professor, que é responsabilizado por todos os problemas que ocorrem no interior da sala de aula, bem como por sua resolução, sempre de forma solitária, uma vez que está sempre sozinho, embora a maioria das escolas possua uma equipe com funções definidas.

Assim, o professor é um eterno aprendiz, com as formações continuadas sendo utilizadas para corrigir a formação inicial.

A esse respeito é bastante oportuna as observações de Rego (1998, p. 52):

Isto se revela não só na tão disseminada prática de seminários, palestras, conferências, dirigidas aos professores (que muitas vezes restringem sua participação ao papel de ouvinte), mas também nas alternâncias de “modas” de metodologias e referenciais teóricos que são divulgados de forma dogmática, acrítica e superficial.

Diante disso, o professor, por mais que tenha experiência, é sempre tratado como se nada soubesse. Nesse sentido, as afirmações de Gatti (1992, p. 71) são pertinentes: “é necessário recuperar o arsenal de experiência que o professor acumulou, coisa que nenhum estudo leva em conta, nem tenta fazer. Fala-se do professor como uma tabula rasa, o mesmo se dando em face do aluno, inclusive no ensino superior”.

É preciso descrever uma escola que seja concreta, sendo esforço de análise direcionado às especificidades das unidades escolares, apresentando um contraponto aos estudos que se caracterizam por descrever ou realizar proposições generalizantes (GALVÃO, 2004).

Diante disso, é preciso visualizar os conflitos que ocorrem no interior da escola, pois não se pode unificar professores e alunos, é preciso respeitar a diversidade tanto de alunos como de professores. A instituição escolar que tenta uniformizar seus professores corre o risco de levar tais profissionais à apatia e a consequência desta pode ser a naturalização dos processos de fracasso que ocorrem na escola em relação aos alunos e aos professores.

Portanto é preciso democratizar as relações no interior da escola. Não se pode tentar acabar com os conflitos, mas sim abrir os canais de comunicação: “a existência de canais de expressão dos conflitos e de meios pacíficos de resolução é um desafio central da democracia” (GALVÃO, 2004, p. 15).

Pensar a formação é fundamental para se pensar o cotidiano escolar, pois ele é repleto de particularidades, tornando-se um conjunto de práticas e relações que acontecem no dia a dia, por vezes esquecido nos planejamentos, transformando as relações entre os professores nesse cotidiano injusto.

Assim, a formação continuada não pode ser vista como um processo para suprir deficiências da formação inicial, mas como algo que constitui processos sistemáticos que contribuem para o desenvolvimento de toda a organização.

Contextualmente, a lógica da formação em contexto objetiva a ruptura com a estrutura linear de tempo, com a fragmentação, homogeneização, hierarquia, ou seja, a escola tende a se tornar mais dinâmica e com características mais colaborativas.

A formação em contexto fundamenta-se no colegiado, na troca de conhecimentos, na partilha não somente de técnicas, mas também de conhecimento. O coletivo de professores pode trocar suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias.

A formação em contexto para seu funcionamento necessita de reorganização e reconstrução das experiências que objetivam a concretização de uma prática e o aprimoramento de competências de todos os que atuam na escola (CREPALDI, 2008).

A competição presente no interior da escola, em função da hierarquização construída em torno das diferentes disciplinas, necessita urgentemente de revisão, pois essa perspectiva mina qualquer possibilidade de atuação conjunta entre os professores.

Nesse sentido, a cultura da formação em contexto objetiva igualar, mas não homogeneizar, as diferentes disciplinas no interior da escola. Por outro lado, iguala também as decisões de cunho administrativo com as decisões pedagógicas, na tentativa de retirar a solidão acadêmica em que vive o professor na atualidade.

A revisão de algumas características presentes na escola é premente para que a formação em contexto se solidifique, sendo uma delas a sobrecarga de trabalho não apenas na relação com os alunos, mas também no aspecto pedagógico, pois as mudanças das características do trabalho configuraram uma escola com características muito mais burocráticas do que pedagógicas, assim:

À medida que os professores enfrentam as expectativas crescentes e cada vez mais amplas no trabalho e a cada vez maior a sobrecarga de inovações e de reformas, é importante que eles trabalhem e planejem mais com seus colegas, compartilhando e se desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de tentar enfrentar as exigências sozinhos. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 19)

A solidão da folha em branco não pode ser confundida com a solidão no trabalho. Assim, o isolamento se apresenta como um fator limitador na atuação do professor, pois o isolamento profissional se constitui como uma barreira a novas idéias, bem como pensar as soluções dos problemas existentes no cotidiano escolar (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Esse olhar voltado para o interior da escola apresenta várias formas de mobilização, pensando nos problemas coletivamente e, a partir deles, com os pés na realidade particular, traçam-se metas de formação que propiciam uma estratégia mais geral de mudança. Estas

devem ser entendidas como um instrumento político de modernização das instituições e devem:

Permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas expectativas, saberes e idéias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis. (BARROSO, 2003, p. 75)

O professor, como leitor da realidade que o cerca, almeja uma intervenção concreta e objetiva: “é na resolução que os professores adquirem, através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro, conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas em equipe” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 31).

A formação baseada na colaboração poderá se apresentar numa dimensão participativa a partir da visão de todos do sistema educacional, incluindo-se coordenador e diretor em um processo de construção e reconstrução do ato de ensinar. Entretanto, sabemos que para que isso ocorra também necessitamos de reconfigurações na relação de organização das referidas formações.

Contextualmente, a lógica da formação em contexto está centrada no desenvolvimento profissional dos professores e demais profissionais da instituição, ocasionando o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo.

Essa formação objetiva a adoção de práticas inovadoras resultantes da imbricação entre a reflexão das práticas realizadas e a ampliação de repertório, a partir da troca de experiências e do estudo do referencial teórico-pedagógico. A reflexão dos profissionais é orientada para e pela prática, resultante de um saber-fazer instituído e deficitário, com o objetivo de modificá-lo (ZEICHER, 2005).

O discurso pedagógico não pode ser desvinculado das ações pedagógicas, ou seja, não existe discurso da escola sem escola. Assim, o desenvolvimento organizacional só se concretiza na medida em que a organização reconhece e promove o desenvolvimento profissional de seus colaboradores. É uma mudança política e não meramente hierárquica, implica o estabelecimento de novas relações de poder, novas capacidades cognitivas e relacionais (BARROSO, 2003).

É preciso equilibrar as relações no interior das escolas e não mais centralizá-las nos alunos: “aos olhos de alguns muitos docentes, o isolamento e a falta de contactos com os colegas – reforçados pelas relações centradas nos alunos e na sala de aula – tornam a própria idéia de “corpo docente” numa noção “vaga” e fluida” (LIMA, 2002, p. 38).

Essa noção se tornou imperativa na grande maioria das escolas no corpo docente, que como consequência se torna fluido e enfraquece, pois a tendência inclina-se para a troca de narrativas atóricas e não reflexivas, e não para mensagens racionalmente articuladas. Isso justifica a noção individualista do fazer pedagógico: “durante a formação, a maior parte dos professores adere a esta concepção institucional do conhecimento pedagógico e concebe a competência pedagógica como uma característica essencialmente pessoal (LIMA, 2002, p. 40).

Em síntese, é necessário romper com o modelo conservador, pois é preciso pensar um modelo educacional para além de sua imediatividade, priorizando as respostas às questões práticas, ou seja, pensar o cotidiano escolar de forma a que os professores possam, em conjunto, buscar soluções para os problemas existentes.

Pensar a formação de professores na atualidade consolida-se mais do que pensar em palavras de ordem que se naturalizaram no interior das instituições escolares, mas em pautar o processo de ensino na interação entre professor e aluno, e não somente no aluno; que, acima de tudo, o professor possa ser especialista (aquele que constrói verdades) em relação ao processo educacional, e não mais os profissionais de outras áreas do conhecimento, enfim, que o professor deixe de ser agente periférico no processo de ensino e aprendizagem para estar no centro e, sobretudo, construindo verdades sobre a educação e suas ações.

Sendo o TDA/H objeto desta pesquisa, é de fundamental importância conhecê-lo mais pormenorizadamente, o que é, como se manifesta e que tipo de tratamento a literatura sugere.

## **CAPÍTULO 4**

### **4- O QUE É O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE?**

O processo de construção de encaminhamentos aos serviços de saúde por parte do sistema de educação pode gerar um contexto de adoecimento do educando, tanto no interior das unidades de saúde como nas unidades educacionais. Esse processo toma força no cotidiano escolar, transformando-se na principal causa de encaminhamento de educandos com sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade aos serviços médicos especializados no Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDA/H). Inicialmente, imaginava-se que tal distúrbio acometesse apenas crianças com idade escolar e que na adolescência os sintomas seriam controlados, mas, na atualidade, acredita-se que cerca de dois terços desses casos persistam após a adolescência (ROHDE; MATTOS; COLS, 2003).

Diferentes são as causas atribuídas ao TDA/H: genéticas, coadunadas aos fatores ambientais, lesões e disfunções cerebrais, disfunções neuroquímicas; fatores causais; e, por fim, fatores emocionais.

Segundo Cypel (2003), Mattos (2003), Rohde, Mattos e Cols (2003), Topczewski (1999), Rohde e Benzck (1999), Goldstein e Goldstein (1994), as causas genéticas não são fáceis de serem definidas. Mesmo havendo a possibilidade de participação de um fator genético, é muito provável que fatores familiares e ambientais também intervenham na determinação de TDA/H.

Segundo os mesmos autores, as lesões e disfunções cerebrais também merecem melhor atenção. Afirmam que a busca de um substrato orgânico evidencia a existência do referido transtorno, mas tal busca somente consegue associar o TDA/H com encefalopatia hipoxicoisquêmica, decorrente da privação de oxigênio no nascimento. Assim, não existe nenhuma relação entre lesões e disfunção cerebrais e TDA/H.

Já nas disfunções neuroquímicas existem hipóteses sugerindo a existência de uma disfunção relacionada aos chamados neurotransmissores do sistema monoaminético, mais especificamente a noradrenalina e a dopamina, cuja concentração estaria diminuída na fenda sináptica, mas também como hipótese não comprovada.

Os fatores ambientais, como intoxicações por chumbo e radiação da fluorescência da televisão, já foram relacionados ao TDA/H, bem como também o efeito causal dos traumatismos cranianos. Por fim, os fatores emocionais aparecem como a maior causa do transtorno.

Na década de 1960 foi denominado como disfunção cerebral mínima, termo genérico de todas as lesões cerebrais. Somente nos anos 70 passou a ser designado como TDA/H, com distúrbios de conduta e dificuldade de aprendizagem (LIMA, 2005).

Na década de 1990, o conhecimento ainda restrito especificamente à psiquiatria começa a influenciar o pensamento de outras áreas do conhecimento, como os professores, os psicólogos e a família. Desse modo, todas as informações disseminadas sobre o tema são oriundas da neurologia, psiquiatria e psicologia, portanto, nada encaminhado à educação (LIMA, 2005).

Essa lógica médica instaurada no âmbito educacional tem dificultado a atuação dos profissionais da educação, que passam a acreditar que a possibilidade de atuação seria especificamente responsabilidade da área médica e que não poderiam interferir sequer no contexto escolar.

As dificuldades em determinar as causas do transtorno são inúmeras, pois vale lembrar que as informações são ainda preliminares e iniciais. Assim sendo, existem mais como “hipóteses” que como certezas, sendo algumas delas: disfunções nos neurotransmissores, basicamente dopamina e a noradrenalina, hereditariedade, problemas durante a gravidez ou no parto, exposição a determinadas substâncias como álcool e fumo durante a gravidez, pais com problemas familiares, alimentação, hormônios, dentre outras.

O TDA/H corresponde a uma síndrome caracterizada por comportamento hiperativo e inquietude motora, desatenção marcante, falta de envolvimento persistente nas tarefas e impulsividade. Esses problemas devem ser evidentes em mais de uma situação social e se mostrarem excessivos no contexto em que ocorrem em comparação com o que seria esperado de outras pessoas com a mesma idade e nível de inteligência (LIMA, 2005).

A essas características podem-se acrescentar: agitar pés e mãos ou se remexer na cadeira, abandonar sua carteira em sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentado, correr ou escalar em demasia (sobretudo em situações nas quais isso é inapropriado), falar demais, ter dificuldade para brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer, parecer estar a mil por hora o tempo todo. Os sintomas da impulsividade que, em geral, são observados em coexistência com os da hiperatividade, são as dificuldades

em aguardar a vez na emissão de respostas sem que o interlocutor tenha terminado a pergunta e a interrupção da conversas dos outros.

Pode-se observar o comportamento desatento em várias atividades comuns: dificuldade de prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido em atividades escolares, não conseguir acompanhar instruções longas e não terminar de organizar as tarefas escolares ou domésticas, evitar ou relutar em envolver-se em atividades que exijam esforço mental por um longo período, perder com facilidade coisas importantes para realização de tarefas, distrair-se com facilidade em estímulos alheios e, por fim, esquecer as tarefas ou atividades diárias (ROHDE; MATTOS; COLS, 2003).

O TDA/H é considerado, inicialmente, uma síndrome, caracterizada por comportamento hiperativo e inquietude motora, desatenção marcante, falta de envolvimento persistente nas tarefas e impulsividade, comuns em meninos, sintomas que costumam iniciar-se entre três e sete anos de idade. Em geral, persistem nos anos escolares e, em metade dos casos, parece continuar na fase adulta (LIMA, 2005).

O diagnóstico é feito pela soma de sintomas ou critérios, organizados em dois grupos: desatenção e hiperatividade/impulsividade. O DSM-IV apresenta como critérios diagnósticos para o TDA/H no grupo da hiperatividade seis ou mais dos seguintes sintomas de desatenção, sendo necessários que persistam pelo período mínimo de seis meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento.

Desatenção. Com frequência:

- não presta atenção em detalhes ou comete erros por omissão em atividades escolares, de trabalho ou outras;
- tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividade lúdicas;
- parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra;
- não segue as instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais;
- evita, demonstra ojeriza ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas de casa ou deveres de casa);
- perde coisas necessárias para tarefas e atividades;
- é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa;
- apresenta esquecimento em atividades diárias (BARKLEY, 2002, p. 40).

Grupo da Hiperatividade. Frequentemente:

- agita mãos ou pés ou se remexe na cadeira;
- abandona sua cadeira na sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado;
- corre ou escala em demasia, em situações impróprias;

- tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;
- está “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”;
- fala em demasia.

#### Grupo da Impulsividade. Frequentemente:

- dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completamente formuladas;
- tem dificuldade para aguardar sua vez;
- interrompe ou se intromete em assuntos alheios (BARKLEY, 2002, p. 40).

É possível, ainda, o aparecimento de um subgrupo, cuja patologia age de forma combinada.

Por outro lado, pela necessidade de se realizar uma seleção natural no decorrer do processo de escolarização, justifica-se o aumento no número de educandos diagnosticados como sendo portadores do referido transtorno, com a justificativa de possuírem comportamentos similares, como a impulsividade e a compulsão, por exemplo. Mitos são criados, tais como falta de capital cultural, desnutrição, dificuldades lingüísticas, deficiências físicas e mentais, problemas fonoaudiológicos, dificuldades psicomotoras, falta de interesse ou estímulos da família. Aquino (2003) nos alerta para o perigo desse tipo de diagnóstico, pois para cada uma das dezoito questões existem quatro possibilidades de respostas (alternativas): nunca ou raramente, pouco, bastante.

Mesmo sabendo da ressalva feita e que o diagnóstico só pode ser realizado por um profissional da área de saúde capacitado (neurologista, pediatra ou psiquiatra), como hipótese, se enveredarmos pela lógica das questões diagnósticas apresentadas, temos uma criança ou um jovem cujo comportamento se assemelhe ao das perguntas pares que padeceria de déficit de atenção; se seu comportamento se enquadrasse naquele descrito nas perguntas ímpares, tenderia a ser vítima de hiperatividade; se as dezoito respostas se encaixassem majoritariamente nas categorias “bastante” ou “quase sempre”, teríamos, diante de nós, um portador de TDA/H (idem).

As características descritas acima se manifestam, na escola, como indisciplina, e esta seria, portanto, o sintoma da incompatibilidade entre a escola e seu alunado. Mais ainda: equivaleria ao saldo dos embates históricos entre uma escola idealizada e gerida para um determinado tipo de aluno, mas ocupada por outro.

Os sintomas descritos apenas nos remetem à necessidade de disciplinar o corpo de alguma forma. No caso das crianças que apresentam tais sintomas, ou diagnosticadas, é preciso uma disciplina química, ou seja, a tão famosa ritalina, conhecida como “droga da obediência”, que cresceu, em apenas quatro anos, 940% em vendas. No ano de 2000, foram vendidas 71 mil caixas, 739 mil em 2004<sup>62</sup>. Diante disso, a “babá bioquímica” saiu do uso doméstico e chegou à escola, fazendo com que, na escolarização de crianças “indisciplinadas”, sua presença seja uma condição *sine qua non* para a continuidade do processo de aprendizagem desses alunos.

Esse modelo de controle bioquímico “extermina” a figura que exerce o poder, no caso em questão pais e professores, pois o controle não vem mais do meio externo, mas sim do meio interno, da subjetividade do sujeito, desorientando claramente os trabalhadores em educação, os jovens e, principalmente, os estudantes.

Na educação, em específico, a “droga da obediência” fez com que as rotinas fossem alteradas, tornando-a uma inimiga a ser combatida nos locais de trabalho, na escola, além de ser tida como uma limitadora de novas experiências. Diante disso, o eu, em constante mutação e com frágeis ligações com as pessoas, coisas ou lugares, pode dispensar a rotina, em seu reservatório de bens duráveis, pois há cada vez menos deles (LIMA, 2005).

#### **4.1 TDA/H, Indisciplina e Escola**

Na construção de educandos com características que lembram eunucos, a instituição escola normaliza e disciplina alunos e professores. Aqueles que ousam questionar essa estrutura cristalizada recebem o rótulo de doentes, incapazes, carentes e precisam de outras formas de normalização e disciplinamento, a ritalina, no caso de educandos com TDA/H.

Assim, a ritalina inibe todo e qualquer comportamento considerado inadequado para a escola, ou seja, o comportamento não é mais “corrigido” por conversas ou estímulos, mas sim de forma bioquímica. Assim, o comportamento, que em outros momentos era reforçado ou negado por algo que vinha de fora, agora é regulado de dentro do sujeito.

Para tanto, a escola se une a outras áreas do conhecimento, que geram e administram outras formas de construção de disciplinamento e normalização.

---

<sup>62</sup> Os dados são do Instituto Brasileiro dos Usuários de Medicamentos com base no “ISM-PMB” - publicação suíça que contabiliza dados do mercado farmacêutico mundial e confirmados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, ANVISA, em 2006.

Assim, os castigos físicos tornaram-se cada vez mais sutis e as formas de punição cada vez mais imperceptíveis. Tal processo é marcante também no contexto escolar, pois, a avaliação era utilizada como instrumento de coação, com a aprovação ou reprovação e, portanto, era um instrumento de punição. Na atualidade a avaliação escolar não se caracteriza como sendo obrigação da escola, de seus professores, mas sim dos profissionais parapedagógicos, como assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos e médicos. Dessa forma, a falta de objetividade na avaliação escolar proporcionou a transferência da responsabilidade para outras áreas do conhecimento ou para mecanismos externos às escolas (SAEB, provinha Brasil, laudo médico etc.), ou seja, avaliações institucionais extra-escola.

Anterior ao desenvolvimento e massificação da escola, o conhecimento se apresentava como privilégio de alguns. O surgimento da escola vem carregado da pretensa idéia de massificação do conhecimento.

A instituição escola, no contexto de sua criação, fundamentava sua existência na unificação dos sujeitos que por ela passassem, isto é, para que ocorresse o aprendizado todos tinham que possuir as mesmas experiências, a mesma idade, a mesma estrutura familiar e, conseqüentemente, os mesmos estímulos. Ademais, todos tinham que aprender ao mesmo tempo e intensidade.

Essa estruturação gerou a exclusão dos considerados mais fracos do interior da instituição escolar. Tal modelo excludente se justifica em suas várias etapas, a primeira, quando se inicia a escolarização, é a regra escolar de que as crianças precisam passar pela pré-alfabetização, dever da família, o que leva os filhos das famílias com baixa escolarização a apresentarem problemas no processo de escolarização.

Na segunda etapa, para aqueles que passaram pelo primeiro ano de escolarização, todas as atenções se voltam para o vestibular, um processo que tem durabilidade aproximada de doze anos. Ao longo desse processo, várias são as formas de exclusão no/do contexto escolar, como a estruturação curricular, a reprovação, o encaminhamento a profissionais parapedagógicos, dentre outros.

Com essas características, a instituição escolar não se distancia das enunciadas pelos gregos, ou seja, o papel da educação é o de educar as gerações futuras, o que leva ao fato de a criança não viver o tempo presente, mas sim o futuro. Esse, por sua vez, nunca se efetiva, pois a necessidade de unificação dos alunos acaba por retirar do contexto escolar sua grande maioria, ou seja, os mais fracos (DAYAN, 2008).

Aprender, conhecer, desvendar mistérios, são ações humanas que historicamente foram delegadas à instituição escolar, mas o que é necessário para freqüentar a escola? Os

menos avisados responderiam: idade, cadernos, lápis e matrícula. Ora, é reconhecido que tudo isso é necessário para ir à escola, no entanto outro aspecto é bastante relevante, apesar de não-explicito, a disciplina, que permeia o imaginário escolar como sendo o grande responsável pelo aprendizado dos alunos.

Pensar a indisciplina é pensar em regras, o que, por sua vez, se estabelece em regularidade, ou seja, a disciplina pode ser visualizada por sua constância, algo que acontece de uma maneira determinada que deve ser aplicada em toda e qualquer circunstância.

Para La Taille (2001), o termo disciplina também pode ter relação com a moral, já que uma pessoa indisciplinada pode ser aquela que desrespeita as normas mínimas do convívio.

Ainda segundo o mesmo autor, disciplina remete a regras. Com efeito, a pessoa disciplinada segue determinadas regras de conduta. Logo, disciplina corresponde ao que chamamos de moral: o respeito por certas leis consideradas obrigatórias (idem, p. 90).

A idéia de disciplina está presente em todas as etapas da escolarização, uma vez que as normas de convivência são necessárias para legitimar as relações vividas no interior da escola, o que acaba gerenciando condutas sociais que estabelecem verdades, pois definem comportamentos adequados e inadequados no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o cotidiano escolar sem autoridade não pode ser caracterizado como ambiente pedagógico, pois:

A relação pedagógica é o contrato que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contratos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico; aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno funcionário professores-pais. (ESTRELA, 2002, p. 37)

Ainda segundo a autora (idem), isso conseqüentemente determina a relação pedagógica dentro da escola, pois não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina.

Nessa direção, o tempo escolar regula a instituição, fragmentando-a em parcelas artificialmente estabelecidas. Os rituais comandam a vida escolar, pontuando a relação entre o professor e o aluno e entre os alunos por toques de campainha que soam a libertação quando as aulas são sentidas como enfadonhas ou a escravização quando o aluno está envolvido na tarefa e interessado em não a interromper abruptamente (ESTRELA, 2002, p. 45).

Desse modo, todos corremos o risco de não nos adequarmos a esse contexto normativo, fatores esses que na escola podem ser identificados pela frequência do aluno,

atrasos, desatenção, desobediência, más notas, não-acompanhamento por parte dos pais, descumprimento das normas, brigas e agressões entre os colegas, indisciplina, não-participação nas aulas, e que podem ser fabricados pelas escolas como norma de convivência escolar, tornando-se parâmetros para a instituição de comportamentos adequados ou inadequados.

Nesse sentido, a indisciplina passa a ser algo a ser combatida no interior da escola. O indisciplinado é aquele que não obedece às regras de convivência estabelecidas (dependendo de quem as estabelece) para o interior da escola.

A indisciplina escolar não deve, portanto, confundir-se com delinqüência, assim como também não deve confundir-se com patologia individual de ordem biopsicológica, embora numa porcentagem diminuta de casos ela se associe a distúrbios de personalidade ou de comportamento (ESTRELA, 2002).

Assim, a disciplina passa a ser entendida como regra de conduta comum a uma coletividade para manter a boa ordem e, por extensão, a obediência à regra. Evoca-se também a sanção e o castigo, que se impõem quando não se obedece à regra (DAYAN, 2008).

A associação entre disciplina e castigo é eminente. No século XIX a escola oferecia o ensino que, por sua vez, pedia disciplina, que exigia castigo. Assim, obediência pressupunha disciplina, e desobediência, indisciplina.

No cotidiano da escola essa fundamentação se torna falha em função das diversas atividades que são executadas no interior dessa instituição, o que objetiva não somente um tipo de disciplina, mas, conseqüentemente, de indisciplina, que transforma o sujeito e não o coletivo em instáveis, acelerados, egoístas, individualistas, desrespeitosos, insolentes ou hiperativos.

Com esse quadro a indisciplina assume características do momento histórico em função da época e do contexto, o que causa mudanças significativas em sua forma de visualização, ou seja, não sendo observada apenas como atitudes dos alunos, mas como também atitudes dos professores que ocasionam tal comportamento nos alunos.

A indisciplina é, muitas vezes, uma resposta ao estilo de ensino arbitrário e autoritário do professor. Muitos estudos mostram que o desrespeito às regras aparece quando o professor utiliza medidas de castigo duras ou arbitrárias (DAYAN, 2008).

Associado a isso, a indisciplina pode ocorrer quando o professor não respeita os acordos e as normas estabelecidas (pensadas, na maioria das vezes, por eles). Além do mais, em muitas situações a forma de intervir do professor para estabelecimento da ordem pode gerar a indisciplina dos alunos.

Para La Taille (2001, p. 90), os atos indisciplinados podem apresentar características éticas, pois:

Se as regras não fazem sentido (e há muito na escola) e se derivam de valores suspeitos (como a subserviência cega à autoridade), a indisciplina pode se justificar eticamente: ela pode traduzir um clamor pela justiça, uma demanda de generosidade, um apelo para a tolerância. Portanto, não vamos pensar que toda e qualquer indisciplina fere a moral. Há indisciplinas eticamente válidas, desobediências legítimas, graças às quais, aliás, a sociedade acaba por evoluir.

Nesse sentido, Estrela (2002) enuncia três tipos de indisciplina no contexto escolar. A primeira caracteriza-se pela intenção de escapar do trabalho escolar considerado fastidioso, grosseiro, desinteressante ou muito difícil. A segunda tem como objetivo a obstrução. A indisciplina tende a impedir parcial ou totalmente o normal desenvolvimento do curso dado pelo professor. Por fim, a terceira é um protesto contra as regras e as formas de trabalho, numa tentativa de denunciar um contrato implícito que funciona na aula sem que a opinião dos alunos tenha sido levada em conta.

Diante disso, a organização escolar deve ficar clara e evidente para os alunos, pois eles precisam se balizar em algo. Por isso as normas escolares devem ter vida, visto que a massificação escolar obrigou a escola a abrigar educandos de vários estratos sociais, o que faz com que algumas regras implícitas ao seu interior deixem de funcionar.

Nessa direção, é preciso que todos que atuam na escola façam uma revisão, sobretudo, o professor, que passa pelo questionamento de sua prática pedagógica cotidiana, de maneira a trabalhar para não desqualificar seus alunos ao chamá-los de preguiçosos, indisciplinados, desrespeitosos, e, assim, não cometer injustiças (DAYAN, 2008).

Objetivamente, é preciso rever as palavras de ordem que são imperativas nas escolas, ou seja, palavras que não se transformam em ações, mas situam-se apenas na superficialidade do conceito, assim:

Todavia não nos enganemos, refugiar-se na palavra ética nada garante contra abusos de poder ou concepções infantilizadoras e extremamente controladoras, como atesta a atual moda do “politicamente correto” que, no seu afã normatizador, confunde humor com humilhação, respeito com contenção verbal e princípios com regras. (LA TAILLE, 2001, p. 68)

A diversidade, inerente à escola, passa a não ser mais entendida como riqueza, mas sim como ponto de corte. Não sendo a escola uma ilha, os problemas sociais são reduzidos em escala. Dessa forma, problemas como falta de comunicação, pobreza, marginalização, intolerância, perda de valores, desembocam na conceituação do educando indisciplinado.

Revisitando a falta de clareza das regras existentes na escola, geralmente implícitas e com caráter altamente subjetivo, percebemos que elas podem gerar indisciplina, o que leva ao não-reconhecimento da figura do professor como figura de autoridade. Não é possível respeitar as regras porque elas não estão claras. A idéia de limite se abstrai, pois o que deveria ser sólido se encontra em estado de total fluidez, a noção de regras.

Com regras e punições fluidas, ou seja, punições que não são explícitas, em outros momentos históricos a reprovação era o que mais ocorria, na atualidade o que ocorre é uma desqualificação do aluno para compreender o que ocorre no interior da escola. O processo de ensino-aprendizagem, a desqualificação para o ensino, pode gerar indisciplina.

O processo de desqualificação do educando por indisciplina é justificado em função da não-internalização do tempo, que pode ser visualizado na rotina e no tempo escolar.

A rotina assume fundamentalmente a capacidade de sistematizar o cotidiano escolar, tanto para professores como também para alunos. Assim, uma escola e, conseqüentemente, uma sala de aula sem rotina, predispõe a indisciplina, pois, ao mesmo momento que tudo é permitido, não se pode nada, ou seja, não está claro o que é disciplina:

O professor, ao não refletir sobre sua rotina, sobre sua prática e sobre si próprio como profissional, aprisiona-se na lógica própria do cotidiano. Voltado para sua prática para si mesmo, o que dificulta o estabelecimento de um fim, de uma finalidade para suas ações, em suma, de um projeto pedagógico. (SERRÃO, 2003, p. 32)

O cotidiano escolar precisa ser refletido por todos que o compõem, mas para além de elaboração de atividades ou reclamações insolúveis, ou seja, o olhar deve ser menos pragmático, conhecendo e reconhecendo as contradições que estão presentes nele: “A lógica do cotidiano não permite a reflexão, o cotidiano é um conjunto de ações que, por já estarem internalizados/incorporados, não requer que se pense sobre elas” (SERRÃO, 2003, p. 32). Com tais características, o projeto pedagógico se transforma apenas numa construção burocrática que nunca se efetivará de fato em ações pedagógicas cotidianas, não se tornará um norte, mas um documento a ser evitado, pois os professores não se reconhecem nele.

Diante disso, é no projeto pedagógico que a escola se sistematiza (importante lembrar que nem tudo que é planejado é executado, mas tudo que é executado deve ser avaliado). Portanto, todas as ações ocorridas no interior da escola e das salas de aula devem ser avaliadas coletivamente, pois os problemas precisam ser reconhecidos e diagnosticados por meio de sinais, dos indícios que deixam escapar, dos pormenores significativos, que revelam o essencial: sonhos, desenhos etc (MACHADO, 2000).

Consequentemente, é por meio dos projetos pedagógico que os projeto individuais tomam vida, que a escola se corporifica, assim,

a escolha do que é prioritário/essencial para o processo de ensino aprendizagem, que orienta a organização do tempo didático, manifestando-se na programação e nos conteúdos. Essa escolha é resultado de inúmeras negociações, de diversos interesses distintos a cada época, a cada sociedade e a cada instituição. (SERRÃO, 2003, p. 32)

objetivamente, a relação entre TDA/H e indisciplina, ocorre em função da desqualificação sofrida pelo aluno ao receber o laudo, pois, na condição de “doente” qualquer reação desse, na tentativa de reivindicar aulas que se efetivem de fato, são tidos como indisciplinados.

Diante da desqualificação sofrida pelo aluno ao receber o rotulo de “doente”, conjuntamente com a descrição que as práticas médicas realizam do transtorno, ações que em outros momentos históricos eram tratados como sendo de indisciplina, são tidas na atualidade como sendo “doença”, por conseqüencia necessita de medicação.

Contextualmente, a criança com TDA/H, torna-se um problema pois, ao questionarem o funcionamento da escola e das aulas, incomodam sobremaneira a lei de silêncio que impera nas instituições escolares, dessa forma, associada ao rótulo de “doentes”, são consideradas também como indisciplinadas.

## **4.2 TDA/H E FRACASSO ESCOLAR**

O processo de ampliação das vagas escolares se manifesta como resultado de manifestações populares com a intenção de receber os ensinamentos destinados aos mais abastados. Nessa perspectiva, o fracasso escolar se apresenta como um processo de privações múltiplas que configuram um processo de exclusão.

Nesse processo de exclusão do contexto escolar, revelado historicamente com características diferenciadas, primeiramente a origem étnica se manifestava como ponto de corte da escola, bem como as questões de sexo. A ordem econômica também determinava quem podia ou não ser escolarizado, isso sem mencionar as questões orgânicas, que sempre se manifestaram como impeditivo de acesso, permanência e um possível sucesso escolar.

Historicamente, a idéia dos alunos que fracassam na escola esteve aliada à noção de deficiência, que pode ser explicada em três teorias, sendo a primeira a da privação, que

considera a deficiência como o que falta para as crianças terem sucesso na escola. Em segundo lugar, a teoria do conflito cultural, que vê a deficiência como uma desvantagem dos alunos cuja cultura familiar não está conforme o preconizado pela escola, conseqüentemente, a escola não se ajusta aos conceitos familiares. Em terceiro lugar, a teoria da deficiência institucional, em que a deficiência é uma desvantagem gerada pela própria instituição escolar, em sua maneira de tratar as crianças das classes populares (currículos, programas, expectativas dos docentes etc.) (CHARLOT, 2000).

Com o avanço de áreas do conhecimento como psicologia, medicina, psiquiatria, as práticas médicas influenciaram sobremaneira as ações pedagógicas e a idéia de encaminhamento do aluno a outras áreas do conhecimento se fortalece (SOUZA, 2003).

Como consequência ocorre a afirmação da patologia generalizada das crianças, a patologização de suas dificuldades, o que dispensa a escola de sua responsabilidade sobre o aprendizado, induzindo a concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais, e também justifica a busca de remédios mais simples e baratos para suas dificuldades emocionais (PATTO, 1997).

A instauração da lógica disciplinar no interior da escola obriga os alunos a se sentarem em locais determinados e em fila, permanecerem em silêncio e sentados. Qualquer lógica diferente desta representa ameaça ao aprendizado e, como consequência, ao professor e à estrutura escolar.

Nesse sentido, a cultura escolar objetiva-se na materialização de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos do sistema escolar e das unidades escolares, que nem sempre se apresentam de forma unificada. Assim, nas relações escolares, qualquer ato que represente ausência de saberes, de competência, uma recusa, uma transgressão às regras, recusa a estudar, é caracterizado como fracasso escolar (CHARLOT, 2000).

Nesse nível, podemos pensar a cultura preservada na história pedagógica, que envolve alguns dos seguintes valores: respeito ao eruditismo e às verdades universais pressupondo hierarquia e escuta unilateral; linearidade dos processos de aprendizagem, apontando para uniformidade no desenvolvimento, ou seja, uma evolução contínua, progressiva, estabelecida previamente nas teorias científicas, padronizando o ritmo e os estágios a serem alcançados por todos; constituição do especialista que analisa o processo e elabora teorias que devem ser aplicadas pelos técnicos na prática; priorização do desenvolvimento cognitivo, visto como suporte de qualificação e ascensão do sujeito na sociedade. Mesmo que a escola não consiga acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas, ela pressupõe uma atuação na construção da base intelectual dos indivíduos. (ROCHA, 2000, p. 197).

Essa cultura convencionou a verdade universal como única lógica, de um único saber. O reconhecimento de um conjunto de conhecimentos como único e legítimo tem o

sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da ignorância a única alternativa para quem não domina o conhecimento valorizado. A aceitação da ausência de determinados conhecimentos como ignorância transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade. Na escola, na sala de aula e nos demais contextos sociais não há espaço para o divergente, para a solidariedade, para a cooperação, para o retrocesso (ESTEBAN, 2001).

As características atribuídas ao TDA/H, tanto do grupo da impulsividade como da desatenção, chamam a atenção por quebrarem a cultura escolar no que tange ao que é esperado dos professores e, principalmente, do que é esperado dos alunos.

Assim, o modo como a escola, o professor e o aluno, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, assumem o diálogo entre o saber e o não-saber dentro do movimento de construção de conhecimentos organizado pela escola é um importante articulador do movimento de manutenção/transformação das práticas pedagógicas e, em consequência, da produção dos resultados escolares (ESTEBAN, 2001).

Essas reflexões nos encaminham na direção da importância que assume o planejamento do trabalho do professor, entendido como expressão de um fazer objetivo, intencional, constantemente revisto e analisado à luz de um ideário consistente, bem como uma nova organização administrativa do espaço físico da escola para que seja mais compatível com a natureza das crianças e dos jovens que frequentam aquelas instituições, ainda, a substituição das “normas disciplinares” por normas de convivência democráticas e coletivamente construídas (XAVEIR; RODRIGUES, 1997).

Planejamento que materializa sua importância em função da inexistência da clareza sobre quais são os comportamentos desejáveis e indesejáveis para o bom andamento do trabalho escolar, privilegiando, em sala de aula, o silêncio, a imobilidade, a ordem, que tradicionalmente a escola sempre fez. Essas características determinam às crianças que o movimento é proibido na escola, assim, as que apresentam TDA/H necessitam sumariamente de um treinamento e esse, por sua vez, não pode ser fornecido pela escola.

Com essas características, a escola, com sua estrutura rígida, não consegue assimilar as diferenças culturais, de valores, comportamentais e atitudinais que não são hegemonicamente dominantes, considerando indisciplina tudo que foge do padrão estabelecido.

A disciplina escolar não pode ser entendida como ser ou não ser disciplinado, sendo esta uma visão polarizada que repercute apenas sobre o aluno. Parece ter uma conotação mais ampla, podendo ser entendida como a “organização possível de toda estrutura escolar capaz

de viabilizar a proposta de escola desejada e comprometida com a construção do conhecimento e da cidadania” (XAVEIR; RODRIGUES, 1997).

As crianças com TDA/H são direcionadas para fracassar na escola, pois a leitura da literatura específica sobre o referido transtorno apresenta que cerca de 20 a 30% dos alunos apresentam dificuldades constantes específicas, que interferem na sua capacidade de aprender. Somado a isso apresentam o risco duas ou três vezes maior de fracassar na escola em comparação aos alunos que não apresentam o referido transtorno (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1990).

Com tais estimativas, a entrada de um educando com transtorno causa grande impacto na organização e funcionamento escolar, bem como no desenvolvimento da educação dessas crianças. Com isso, a desatenção e a falta de autocontrole, aspectos que o caracterizam, são otimizadas em grupo, o que objetiva a dificuldade de selecionar os estímulos provenientes do meio, a estruturação e realização adequada das tarefas, colocando a criança em grande risco para as dificuldades escolares, em termos de desempenho acadêmico e interações com o adulto (BENCZIK; BROMBERG, 2003).

Nesse sentido, continuam as autoras, os sintomas do transtorno, em ambiente escolar, revelam dificuldade em realizar o trabalho de aula na classe ou participar tranquilamente da equipe de esportes. Geralmente essa criança se envolve em atividades menos produtivas durante a aula e o recreio, se comparada aos seus pares. O desempenho acadêmico, com frequência insatisfatório, acompanha o transtorno e pode ser uma característica estável. Em geral o professor observa uma discrepância entre o potencial intelectual da criança e seu desempenho acadêmico, o que pode ocorrer mesmo entre as crianças com inteligência superior à média (BENCZIK; BROMBERG, 2003).

Essas estimativas objetivam os educandos com TDA/H como pessoas com Necessidades Educativas Especiais pela legislação pertinente, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as leis e decretos que a complementam, que dedica um capítulo específico à educação especial, deixando bem claro o papel e as obrigações das instituições sobre as adequações do ensino aos alunos com tais características, embora o transtorno não seja mencionado textualmente.

Em seu artigo 59, está descrito:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e

- aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para andamento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Segundo Mazzota (2001), foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais e se expandiram, sendo primeiramente levadas para os Estado Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

Esse movimento se fortalece com a tentativa de ruptura com a idéia disseminada pelos médicos e psicólogos, ao longo da história da humanidade, de que deficientes não aprendem. Eles desejavam, medir, quantificar, comparar e avaliar a inteligência, o que objetivou a noção de que a inteligência estava no cérebro e, portanto, os deficientes não precisariam frequentar escola uma vez que não iriam mesmo aprender.

A escola, instituição pensada, organizada e sistematizada para indivíduos do sexo masculino, caucasianos e “normais”, sofreu alguns golpes ao longo de seu processo histórico. O primeiro foi a necessidade de ampliar suas vagas e, agora, a abertura para alunos considerados deficientes, sobretudo o mental.

Várias foram as tentativas de desqualificação da educação desses, a começar pela nomenclatura utilizada para designar o ramo da pedagogia que lidaria com crianças consideradas deficientes. Assim temos: pedagogia dos anormais, pedagogia Teratológica, pedagogia Curativa ou Terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia Emendativa e, por fim, educação especial (MAZZOTA, 2001).

A idéia dos anormais ineducáveis se solidifica no contexto educacional, tendo se iniciado com a presença dos deficientes estigmatizados, ou seja, os deficientes físicos, visuais, auditivos e, sobretudo, os mentais. No desenrolar da história a deficiência se tornou imperceptível e o grupo foi se ampliando, recebendo enunciados diferentes em cada momento histórico como, por exemplo, distúrbios de aprendizagem, condutas típicas e, atualmente, transtornos funcionais de desenvolvimento.

Historicamente, tal processo foi legitimado no aspecto legal com a criação do ensino especial no Brasil que abrigava, em sua grande maioria, as crianças encaminhadas do ensino regular.

A educação especial remonta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4024/1961, que criou um modelo paralelo de educação, a chamada educação especial, que se

colocou de forma antagônica à educação que vigorava até então. Assim, havia, de um lado, a educação regular, destinada aos normais, e a educação especial, destinada aos deficientes, do outro.

O debate sobre inclusão educacional no Brasil toma corpo a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou em 1990, na Tailândia, onde se organizou a declaração de Educação para Todos (CARVALHO, 1999).

Essa declaração explícita, no parágrafo 5º, a necessidade de garantia de igualdade de acesso à educação, independente do tipo de deficiência apresentada; o artigo 6º refere-se a um ambiente adequado à aprendizagem; o artigo 7º alude, por sua vez, à necessidade do estabelecimento de parcerias com os setores ligados à educação (CARVALHO, 1999).

Essa mudança ocasionou a procura por métodos de ensino, ou seja, pelo como fazer educação, e transformou os alunos considerados deficientes em um problema muito mais médico-psicológico do que pedagógico. Isso nos leva a conjecturar que a educação formal era destinada aos considerados normais, ou seja, àqueles que conseguem internalizar o ritmo da escola.

Inicialmente o TDA/H foi classificado no quadro de dificuldades da aprendizagem que absorve nesse momento histórico uma diversidade de necessidades educacionais, tais como problemas de atenção, perceptivos, de comportamento, entre outros.

A partir das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica de 1996, o TDA/H entra no quadro de dificuldades de aprendizagem não-vinculadas a uma causa orgânica específica, sendo categorizado inicialmente como conduta típica.

O grupo de condutas típicas, embora obviamente não abranja todos os padrões comportamentais denominados condutas típicas, possui algumas delas, citadas por Stainback & Stainback (1980), da forma como comumente são encontradas nas salas de aula: Distúrbios da atenção, Hiperatividade, Impulsividade, Alheamento, Agressividade Física e/ou Verbal.

O autor afirma que não existe um padrão único de comportamento, mas conduta típica é marcada por uma grande variedade de comportamentos:

1. Seus determinantes são variados, podendo ser de natureza biológica, psicológica, comportamental e/ou social;
2. Os indicadores que facilitam sua identificação e a avaliação do grau de severidade são: a) distanciamento dos padrões de comportamento esperados de uma pessoa daquele sexo, faixa etária, naquele contexto; b) frequência muito menor ou maior do que o esperado; c) intensidade muito menor ou maior do que o esperado; d) duração prolongada no tempo;

3. Seus efeitos, caso o problema não seja abordado, geralmente são destrutivos para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, bem como para seu desenvolvimento e integração social.

Tais características ampliam sobremaneira o conceito de educandos que necessitam de cuidados especiais, pois a dificuldade em se estabelecer o “diagnóstico” para tais comportamentos acaba por agregar um número maior de educandos na escola. Além disso, aumenta a dependência do professor em relação às práticas médicas.

Nada impede que, em período distinto daquele em que foram matriculados no ensino comum, os alunos continuem a freqüentar instituições para serviços clínicos e/ou serviços de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008).

Necessitando de cuidados especiais, o educando com TDA/H, segundo a legislação educacional, tem necessidade de atendimento educacional especializado. No entanto, esse tipo de atendimento não pode se caracterizar como reforço escolar ou substituir a ação da escola.

Reforça, ainda, que a escolaridade dos alunos com deficiência compete às escolas regulares para que estas não continuem criando situações de exclusão, dentro e fora das salas de aula, respondendo às necessidades de todos os educandos com práticas que respeitem as diferenças (BRASIL, 2008).

Por outro lado, a Secretaria de Educação Especial, em documento protocolado em janeiro de 2008, classifica os alunos com TDA/H no grupo de transtornos funcionais específicos, conjuntamente com a dislexia, disortografia e discalculalia (BRASIL, 2008).

Diante da proposição da lei, percebe-se proposta de ajuda mútua entre a unidade de ensino e a entidade que realiza o atendimento educacional especializado. Entretanto, o que visualizamos na pesquisa foram escolas altamente dependentes das práticas médicas, ou seja, a aparente falta de um projeto educacional bem estruturado, construído por todos os atores educacionais, obriga a segregação do educando com TDA/H.

### **4.3 Nas escolas pesquisadas...**

No decorrer das observações no interior das escolas, visualizamos as relações que ocorrem em seu interior. Assim, pode-se observar que o conceito de doença, ou até mesmo a própria doença, altera sobremaneira as relações vividas por alunos e professores.

São relações conturbadas, uma vez que sobre o educando recai todo o estigma que o laudo do transtorno carrega e que o transforma em “incapaz” perante o corpo docente (incapaz de aprender, de ler, de escrever, de aprender as relações humanas). Tais dificuldades são, inclusive, mencionadas por professores que não atuam com eles, mas que também não sabem como lidar com esse tipo de educando.

Por outro lado, esse educando “quebra” todas as expectativas de aprendizado e de relacionamento entre os alunos e professores que são colocadas sobre o aprendiz ideal, ou seja, existe um abismo entre o aluno sonhado e o aluno real, pois sobre o primeiro são depositadas todas as expectativas da família e da escola em “construir” advogados, médicos, enfermeiros, professores, engenheiros, “cidadãos de bem”.

Por outro lado, o educando real não reconhece tais expectativas e, assim, aqueles que se desviam das expectativas da escola e da família são transformados em problemas para os quais apenas a medicina possui a resolução (a medicação), sobretudo para os alunos que apresentam características do transtorno como desatenção, impulsividade. Isso acontece por transgredirem diariamente o que é idealizado, escapando ao controle do corpo.

Por outro lado, a família, apesar de as práticas médicas e as práticas pedagógicas, atestarem com veemência o desvio do educando, atribui a ele um grau de “normalidade”, considerando e tratando-o como “normal”, pois essa é a única forma de aceitação dos comportamentos desses filhos/alunos.

As observações revelaram crianças que reagem às injustiças que ocorrem no dia-a-dia, pois, como relatado, o fato de alunos considerados “normais” vagarem pela escola, chutando portas, não é considerado indisciplina e, portanto, não carece de repreensão. Por outro lado, quando o educando diagnosticado com TDA/H se sente incomodado com tal situação, solicita, da professora, uma solução, e não é atendido, tenta resolver o problema, gritando com os outros alunos, isso acaba sendo considerado indisciplina.

A aula de língua estrangeira, falada em inglês e em uma sala onde, assumidamente, os alunos não são alfabetizados, não é tida como indisciplina, mas quando o aluno considerado “doente” sai da sala afirmando que não está entendendo nada e por isso vai embora, isso é indisciplina (a fuga do que não está entendendo). Os que permanecem na sala jogam papéis, correm pela sala, passam esmalte nas unhas, mas isso não é indisciplina.

As aulas apresentam rotinas altamente irregulares, quebradas constantemente por momentos de oração e ensaios de cânticos religiosos, mas isso tampouco é considerado indisciplina. Esta se manifesta quando o aluno com o transtorno se recusa a cantar ou rezar, falta grave para a escola.

Escolas que possuem porteiros, coordenadores pedagógico, diretores, coordenadores de turno e diversos professores que não visualizam a saída de um aluno e consideram este ato como indisciplina é, no mínimo, estranho.

Em aulas sem nenhum tipo de organização, sem começo, meio e fim, o que dá a entender que não foram planejadas, onde os alunos considerados “normais” ficam sentados olhando para o horizonte, somente quando o aluno considerado “deficiente” realiza uma denúncia, porque “não tem travas na língua”, é considerado indisciplinado. Quando o professor insiste em copiar no quadro o que já está nos livros, obrigando os alunos a copiarem, a denúncia parte do “transtornado”, que se recusa a copiar, realizando o ápice da indisciplina.

Diante do exposto, a indisciplina na escola passa sumariamente pelas ações dos alunos, reforçada pelas ações dos professores e pelo discurso médico generalizante, reproduzido no meio escolar, que categoricamente afirma que entre 20 e 30% dos alunos com TDA/H apresentam ou irão apresentar algum tipo de problema em sua escolarização.

Tal prerrogativa desobriga as escolas e, conseqüentemente, seus professores, a pensarem nas soluções pedagógicas para os problemas pedagógicos. Assim, tais educandos permanecem perdidos, por não se concretizarem como um problema das práticas médicas, que se resumem à indicação da medicação e à realização de algumas oficinas. Por sua vez, os professores afirmam não possuírem capacitação para lidar com tais educandos.

Assim, a ritalina se coloca no lugar da resolução do problema educacional e familiar, uma vez que a disciplina bioquímica do corpo do educando, ou seja, as características do transtorno são “minimizadas” na escola e, conseqüentemente, na família. Isso garante a supremacia das práticas médicas sobre qualquer outra, pois o que não tem solução em outras áreas do conhecimento é solucionado, pela medicina, por meio da medicalização.

A família não é chamada à escola constantemente para ouvir reclamações sobre o comportamento de seus filhos e a indicação da medicação é realizada com a expectativa de resolução dos problemas, integralmente atendida. Caso não o seja, o aumento da posologia acaba por resolver os problemas comportamentais.

Por fim, a ritalina proporciona o entendimento de que os problemas educacionais estão resolvidos, pois os alunos não questionam mais, não saem da sala, não fogem da escola e permanecem sentados, resolvendo problemas históricos no contexto educacional.

Contudo, a ação medicamentosa apenas mascara o caráter contestador do educando com TDA/H e “resolve” o problema da falta de estrutura escolar, da falta de planejamento, de omissão da gestão, bem como as mais variadas formas de discriminação existentes no

contexto educacional denunciadas por esses educandos. Isso se manifesta como uma grande alquimia, sem mencionar as carências do sistema de saúde, resumidas ao ato de indicação de medicação e posterior distribuição.

Ainda, a ritalina objetiva uma avaliação que desobriga ao sistema escolar de pensar sobre esses educandos em função do laudo médico, carregado de morbidade e co-morbidade, ou seja, de subjetividades, que se materializam no interior das escolas como avaliação que se torna mais importante que a avaliação do aprendizado. Assim, as características médicas do transtorno apontam para a dificuldade de aprendizagem, que se transforma em fracasso escolar, causando uma “repulsa” da escola em ensinar esses educandos.

As observações, a leitura dos prontuários, juntamente com as entrevistas com os pais, evidenciaram que a doença necessita de esclarecimentos, principalmente porque os laudos do transtorno são realizados de forma frágil e contraditória, generalizando as explicações. Assim, aspectos sociais são sempre acusados de serem as causas do transtorno, ou seja, a pobreza, a organização familiar, a opção sexual dos pais, o fato de os pais trabalharem o dia todo, enfim, todas as fragilidades.

A noção de que o transtorno não se apresenta como privilégio das classes menos abastadas, pois está presente em todos os extratos sociais, se manifesta como a possibilidade das práticas médicas entrarem no contexto diário das famílias de forma coletiva e individual.

Substancialmente, a doença/transtorno não acomete somente ao filho, mas também à família e à escola. O diagnóstico já objetiva a participação sumária de um membro da família em um grupo de pais na unidade de saúde, uma vez que a Secretaria de Educação do Município possui atendimentos clínicos, no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI). A unidade de saúde se apresenta como formador de professores no que diz respeito ao TDA/H, ocorrendo tal formação no CMAI.

Tais atendimentos possuem a dimensão da “organização” do comportamento não somente da criança com TDA/H, mas, juntamente do professor, pais e irmãos, por meio de psicólogos, assistentes sociais e médicos, o que transforma significativamente os profissionais da educação, sobretudo os professores, dependentes das práticas médicas e de seus manuais comportamentais. Nesse sentido, o papel da escola fica restrito ao encaminhamento para serviços outros que muitas vezes reforçam a individualização.

Notadamente, a indisciplina é considerada como falta do aluno. Embora existam contratos expostos pelas paredes, os professores não respeitam o que foi acordado junto aos alunos e, assim, é comum encontrar docentes conversando na porta das salas de aulas, mas os alunos não podem falar no interior das salas. Os discentes tampouco podem ficar “vagando”

pela escola, fato que deve ser punido com suspensões e expulsões, mas é comum os professores se ausentarem das salas e permanecerem algum tempo fora.

Os alunos são, nesse contexto, rotulados como indisciplinados, sem chances de correção, ou seja, todos os atos que não possuem autores são creditados aos diagnosticados. Os alunos que realizam ações semelhantes aos “sempre culpados” não sofrem nenhum tipo de sanção ou, quando conseguem realizar ações sem serem descobertos, estas são creditadas aos educandos com TDA/H.

Enfim, em nome da manutenção da disciplina no interior da sala, associada aos “conselhos” dos profissionais da saúde, grandes injustiças são cometidas junto aos alunos e suas famílias, justificadas pelo comportamento do aluno. A organização escolar, falta de disciplina do professor, planejamento insatisfatório, relações complicadas entre o corpo docente da escola e relações de poder não são mencionadas como dificultadores das práticas pedagógicas cotidianas.

A competição que se instaurou na escola pela necessidade de se formar em menos tempo possível o aluno e o professor gerou e administrou alunos e professores altamente individualizados (privatizados). Isso significa dizer que a tônica da escola tornou-se a competição, uma competição solitária, que contraria a lógica da própria competição.

Tal competição corporifica e justifica o modelo de atuação docente encontrado nas escolas, baseado no trabalho totalmente individual, no ensaio e no erro. Esse tipo de ação baseia-se no fato de se algo se efetivar juntos aos educandos, isso é repetido até a exaustão, caso contrário os professores se perdem. Dessa forma, o que sai da sala são as lamentações de fracasso. Diante disso, os aspectos positivos do trabalho do professor se perdem no interior de suas salas, são guardados a sete chaves, saindo somente o que não dá certo. Isso estigmatiza a ação dos professores, que passam a ser conhecidos pelo que não realizam e, como as queixas são muitas, dão a entender que esse profissional não realiza nada.

A competição é entendida como sendo a superação do outro, mas a que se instaura no contexto escolar deixa de ter o caráter de superação do outro, passando a ser uma competição da pessoa com ela mesma, não se caracterizando mais como algo externo ao sujeito, o que aumenta o requinte de crueldade, pois não existe lealdade. Processo este que concluimos caminha na contramão dos ideais de inclusão trazidos atualmente.

Essas características transformam os alunos em seres isolados e competitivos, ou seja, privatizados, em que a coletividade não é reconhecida. Assim, os educandos com TDA/H, ao demonstrarem preocupação, por serem altamente solidários e coletivos, com seus colegas, são punidos.

Nesse contexto, a vergonha e a humilhação estão sempre presentes na relação professor-aluno, pois esta objetiva as fragilidades sociais, que se acentuam na atuação pedagógica dos professores e em suas ações, isto é, na utilização dos discursos e práticas médicas no interior da educação, na justificativa do não-aprendizado dos alunos e, sobretudo, dos que são diagnosticados com o transtorno em questão.

A privatização do saber e das regras escolares dificulta sobremaneira a permanência do estudante com TDA/H no contexto escolar, pois a percepção coletiva, associada à capacidade de se indignar e reagir às injustiças que corriqueiramente ocorrem na sala de aula, transformam esses educandos em “*personas não gratas*” no interior das escolas, uma vez que eles quebram a rotina, incomodam e mostram as fragilidades dos sistemas escolares e de saúde, bem como da organização familiar.

#### **4.4 - SAÚDE, EDUCAÇÃO e FAMÍLIA: existe uma relação?**

##### **4.4.1 Medicina e Construção de comportamentos: construindo família e escola**

Apreender o mundo em sua totalidade torna-se tarefa árdua, pois, em função dos grandes movimentos e das grandes transformações e revoluções nas mais variadas áreas, seja na comunicação, na sociologia, na filosofia, na economia ou na educação, alteraram/alteram substancialmente as relações humanas e, conseqüentemente, o conceito e a noção de família.

Diante disso, a modernidade substancia a necessidade de um espaço privado que protegesse o indivíduo do mundo público. Por outro lado, a revolução industrial se apresenta como marco na separação entre o mundo do trabalho e o mundo familiar e institui a dimensão privada da família.

Assim, o desenvolvimento da pílula anticoncepcional, que separou decisivamente sexualidade de reprodução, intervindo na sexualidade feminina, também marcou circunstancialmente a noção e o conceito de família, pois tal transformação passa a figurar no contexto social e familiar devido à noção de escolha por se ter ou não filhos.

Nesse contexto, as mudanças são particularmente difíceis, uma vez que as experiências vividas e simbolizadas na família têm como referência definições cristalizadas socialmente instituídas pelos dispositivos jurídicos, médicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos, enfim, dispositivos disciplinares existentes em nossa sociedade, que têm como meio de comunicação um veículo fundamental, além de suas instituições específicas. Essas

referências constituem os “modelos” do que é e deve ser a família, ancorados numa visão que a considera como uma unidade biológica constituída segundo leis da “natureza”, poderosa força simbólica (SARTI, 2002).

Ao nascer, a criança é inscrita em um mundo pré-existente, que deve ser previamente apresentado a ela pelo adulto. Assim, para ser inscrita em um discurso social a criança necessita conhecer o mundo que a cerca. A partir do século XVII, enquanto categoria deu-se essencialmente com os discursos médicos-científicos e pedagógicos, ambos construídos pelas mudanças histórico-sociais decorrentes deste momento histórico. Nesse sentido, menos que um fato natural, a infância, tal como é compreendida hoje, é uma produção determinada pelas transformações dos sistemas político-econômicos e sociais ocorridas ao longo dos últimos séculos.

Substancialmente, a “missão” que a medicina recebeu da sociedade que objetivava normatizar, legislar e vigiar a vida oferece condições e idéias (históricas) para a medicalização da sociedade, incluindo os comportamentos e as aprendizagens.

Esse ideário foi incorporado pelas práticas médicas e, assim, o ramo da medicina que se ocupou da descrição e re-descrição dos objetos sociais, conforme os cânones dessa ciência, foi designado como higiene e se preocupou, sobretudo, com a medicina do social (GONDRA, 2007).

Essa proposição objetivava a criação de um “médico político”, que se justificava em função de: “a sociedade com sua desorganização e mau funcionamento, é causa de doença, a medicina deve refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais visando neutralizar todo o perigo possível; nasce a periculosidade e com ela a prevenção” (GONDRA, 2007, p. 525).

Esse movimento constitui-se em esforço para que os médicos passassem a ser identificados, também, como cientistas do social e, para tanto, buscarem integrar à lógica da razão médica outros saberes como a estatística, a geografia, a demografia, a topografia e a história (idem).

Esse movimento “transformou” o profissional da medicina em planejadores urbanos, que liga as grandes transformações da cidade à questão de saúde e torna-o, enfim, analista de instituições: transforma o hospital, antes órgãos de assistência aos pobres, em ‘máquinas de curar’; cria o hospício como enclausuramento disciplinar do louco, tornando-o doente mental; inaugurou o espaço da clínica, condenando formas alternativas de cura; oferece um modelo de transformações à prisão e de formação da escola (idem).

No futuro anunciado na noção da ordem médica imperaria a ordem, desapareceriam os excessos e o pacto social re-encontraria sua “essência”. Para tanto, enquanto conhecimento e prática, a medicina coloca-se como base para a construção dessa nova ordem.

Esse modelo anunciado e pretendido preocupou-se também com a organização escolar, bem como com a participação da medicina no projeto de erradicação da ignorância e da produção de um futuro ordeiro, homogêneo e civilizado (idem).

Esse processo transforma problemas com origens comprovadamente social em problemas biológicos, inclusive a aprendizagem tornando-a eminentemente biológica, portanto, objeto da ação das práticas médicas.

Essa redução das estruturas sociais ao seu estado mais bruto, ou seja, ao mundo da natureza, transforma o corpo em uma estrutura genérica e abstrata, logo, individual. Tal pensamento atribui à aprendizagem características de abstração genérica e biológica.

Nesse momento histórico a escolarização era destinada aos filhos da elite econômica, sendo qualquer comportamento desviante retirado do contexto escolar, ou seja, a punição está sempre presente no que se imagina ser o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, qualquer comportamento não esperado deve ser controlado no interior do contexto escolar, o que transforma a normalidade numa estatística, que ocorre em função da probabilidade e polariza a saúde ou doença, gerando uma relação binária entre elas.

Assim,

se inicia o processo de medicalização do comportamento humano. Transformando em objeto biológico algo social e historicamente construído. Reduzindo a própria essência da historicidade do objeto – a diferença, questionamento – a características inerentes ao sujeito-objeto, inatas, biológicas, a uma doença, enfim. (MOYSÉS, 2008, p. 6)

A aprendizagem passa a ser “objeto” do olhar clínico, portanto, o não-aprender tornou-se logo uma questão clínica que objetiva a disseminação dos conceitos médicos e, conseqüentemente, das práticas médicas, que defendiam a presença do médico, se não dentro, mas nas proximidades da escola, como garantia de um bom aprendizado.

A penetração das práticas médicas, sobretudo no contexto escolar, faz com que uma categoria nova de alunos seja visualizada, o que não aprende. Assim, o discurso médico defenderá/defende a existência de alunos que não aprendem e que somente o farão se ocorrer uma intervenção profunda e sistemática da ação médica.

Esse modelo gera e administra padrões específicos de aprendizado. Dessa forma, a medicina assume características proféticas, ou seja, tem condição de prever quais alunos não

possuem a capacidade de aprendizagem, transformando problemas sociais em biológicos. Desse modo, a medicalização aparece como uma extensão das práticas médicas, mais do que nunca tão necessária, primeiro como forma de controle, depois como forma de punição.

A tríade proposta inicialmente possui estreita relação histórica, pois os momentos de estruturação da sociedade brasileira, sobretudo no decorrer da década de trinta, fundamentou a lógica e a idéia da construção de um homem completo, humanizado, disciplinado, considerando como precedentes a saúde, a educação e a família.

A escola nesse contexto não é pensada como uma instituição isolada da família. Portanto, todo projeto que designado para a família acaba, por extensão, por chegar no interior da escola, sendo o contrário também verdadeiro.

Notadamente, as práticas médicas estenderam seus braços às mais variadas estruturas sociais e, assim, a escola e a família foram privilegiadas quanto ao recebimento de tais conhecimentos. Na busca dadivosa das práticas médicas na construção do sujeito comum, disciplinado, ordeiro e obediente, elas se infiltraram no seio da família, na tentativa de construir o “homem ideal”, que se estende ao marido ideal, ao filho ideal, à mulher ideal, idealizando a sociedade.

Tal busca objetivou a constituição da família como sendo a célula da sociedade. Para isso, era preciso uma ação médica para que esta se tornasse “perfeita”, os papéis sendo constituídos com base no olhar das práticas médicas.

#### **4.4.2 As dimensões das estruturas familiares**

Na busca da construção de famílias perfeitas quanto ao comportamento de pais, mães e, por extensão, dos filhos, historicamente a modernidade exaltou a idéia de casamento modelo, valorizando a coesão do casal e a proteção dos filhos (ÁRIES, 1981; COSTA, 2004).

Esse modelo de família não se realiza em todas as camadas da população e nem em todos os tempos e lugares. No Brasil do século XIX, por exemplo, mesmo a despeito do que queria o Estado burguês ou o movimento higienista ao ditar as normas burguesas de convivência, tal modelo de família não se universaliza.

Para Áries (1981), por volta do século XVII pôde-se observar o quanto o desenvolvimento da família de um espaço de convivência pública, sua conseqüente privatização e a passagem da função socializadora para o lar burguês constituíram-se em alguns dos mecanismos fundamentais para a constituição da infância. Se nos séculos XVI e

XVII atribuía-se pouco valor à domesticidade, à privacidade, aos cuidados maternos, já no final do século XVII isso muda de sentido. Ao mostrar que a família moderna apresenta um novo conjunto de hábitos, atitudes e comportamentos e, dentre estes, alguns especialmente em relação às crianças, Áries indica o aparecimento concomitante de dois tipos de sentimento: “sentimento de família” e “sentimento de infância”.

É essencialmente a partir do XVII que, de forma definitiva e imperativa, a criança passou a ser concebida em sua especialidade e a infância, por sua vez, como momento de felicidade. Tais significações, além de serem produzidas pelo discurso burguês, apresentam sua intrínseca relação com os discursos médico-científico e pedagógico cujos efeitos de sentido passam a compor o imaginário social em relação à idéia de infância constituindo, conseqüentemente, o discurso parental.

A questão é que ao mesmo tempo em que o discurso social legitima a infância enquanto particularidade acaba por recobri-la com o ideal social burguês de “sucesso” e de “felicidade”, interpelada cada vez mais pela demanda social determinada por um discurso de natureza moral pedagógica cujos sentidos produzem uma normalização, um enquadramento da criança aos ideais da modernidade.

Desse momento em diante é possível observar uma espécie de captura do discurso parental pelo discurso social, que redefine o tipo de transmissão a ser realizada pela instituição família. Atualmente cada vez mais recortada pelos mais variados discursos, a criança, bem como sua família, tornaram-se objeto de inúmeros saberes que trazem à tona os desejos e as fantasias de onipotência de nosso tempo.

Disso decorrem as mais variadas formas de intervenção na família, que oferecem saberes objetivos próprios para descrever comportamentos, emitir receitas, aplicar testes, testar conhecimentos e gerar crianças.

Assim, as crianças saem do limbo característico de outros momentos históricos, onde permaneciam até a puberdade, na qual eram obrigadas a apresentar papel e funções antes destinadas aos adultos.

A constituição da família moderna ocorre com uma estreita relação com as práticas médicas que normatizaram, organizaram e sistematizaram as relações privadas dos lares. Assim: “vagarosa e seguramente, a família, conduzida pela atenção benevolente do médico, fazia de seus laços e de sua casa aquele ambiente “doce e encantado” tão solicitado pela higiene. Seu grande corpo latifundiário, patriarcal, teológico foi esfacelado” (COSTA, 2004, p. 140).

A relação entre medicina (higiene) e família se solidifica quando,

a primeira tiraniza a segunda, que se deixava dominar, mas em troca da participação no próprio poder médico. Após capitular diante da medicina, de reconhecer o valor do corpo e da moral sadia, a família passou não só a consumir como a difundir serviços médicos. De consumidora passiva, passou a produtora e comerciante. Começou a produzir seus próprios médicos. (COSTA, 2004, p. 147)

Isso permite destacar que a representação oficial da infância na sociedade moderna encontra-se marcada pelos valores burgueses de liberdade, felicidade e higiene. Para Volnovich (1993), é precisamente esse discurso da liberdade que marca a criança no século XX, dotando-a de direitos que a permitem inclusive gerenciar seu próprio destino. Seu corpo, até então desinvestido libidinalmente pelos pais, “passa a ser preservado não apenas como lugar de cuidados, mas essencialmente como suporte e destinatário dos meios e fracassos dos pais” (VOLNOVICH, 1993, p. 24).

Tais características fundamentam ligeira confusão em torno do conceito de educação, pois temos educação familiar, “educação para a vida”, educação para a saúde, que, por princípio, se encontram na educação escolar. Portanto, o conceito de educação assume características polissêmicas.

#### **4.4.3 Família, Escola e Práticas Médicas: a eloqüência das parcerias**

A escola foi apresentada como a grande promessa para aniquilar qualquer tipo de diferença existente na sociedade, pois se acreditava que o conhecimento tinha a capacidade de igualar os diferentes.

Tal modelo, que se configura muito mais como um desejo, obriga um maior conhecimento da infância, já que isso proporciona maior possibilidade de moldá-la. As famílias pobres eram concebidas, naturalmente, como ignorantes, supersticiosas, possuidoras de vícios e costumes anti-higiênicos que as impediam de oferecer um espaço sadio e adequado para a educação das crianças (SOUZA, 2008).

Nesse sentido, a escola não se colocava em nenhum momento como uma instituição que pudesse alterar esta ordem de fatores. Pelo contrário, acreditava-se que conhecer esse determinismo social era uma maneira de contribuir para sua manutenção, não despertando nos alunos ambições para além de suas condições sociais (SOUZA, 2008).

Indubitavelmente, a educação assume a lógica de que por meio de outras formas específicas de poder os conhecimentos e a técnica podem ser “transmitidos” ou construídos (LAHIRE, 2004).

Nessa direção, continua Lahire (2004), de fato, para que a criança possa adquirir esses conhecimentos e essas técnicas gerais ou especializadas que farão dela um ser social adaptado às situações sócio-históricas determinadas, é necessário não somente a presença organizadora de adultos disponíveis, mas a atenção às palavras e ações destes. Assim, o mundo apresentado à criança é aquele onde todas as relações culturais “ensinam” a necessidade de aprender a ler, a escrever, a usar talheres, ser disciplinado e, por fim, autodisciplinado.

Nesse sentido, é imprescindível pensar que a quantidade de estímulos que nos cerca é praticamente impossível de ser compreendida e apreendida por todos, sendo necessária uma atenção seletiva para que ela se torne parte do aprendizado necessário à criança. Dessa forma, concentração e disciplina tornaram-se pré-requisitos para a permanência de qualquer aluno na escola.

Nesse processo, a relação entre os aspectos educacionais associados aos familiares se confunde, pois as famílias eram vistas como necessitadas de auxílio para a educação de seus filhos porque não tinham tempo nem competência para tanto.

Assim, a escola surgiu para complementar a família, liberando os adultos para outras obrigações relevantes para a sociedade. A partir desses preceitos os conhecimentos científicos são usados contra as famílias na justificativa de sua impossibilidade em educar seus filhos, nos aspectos corporais e espirituais.

A escola representou um modelo de confinamento da infância que trouxe sérios problemas políticos, sociais e culturais, porque a cultura produzida pela infância passa a não mais reconhecer a existência de binômios tais como diversidade/uniformidade e autonomia/controle, que tendem a desaparecer no mundo privado/público. Assim, existiriam somente a uniformidade e o controle e, obviamente, grande confusão entre o público e o privado, pois tudo que é um se torna o outro e vice-versa (PERROTI, 1990).

O confinamento da infância nos remete a considerar que, sem a possibilidade de permanência no espaço comum, o público altera, sobretudo, a forma de se relacionar com a cultura, com a sociedade e com a vida política. Ademais, em locais como escolas, creches e outros, ele acarreta a necessidade de sistematizar a utilização desse espaço (PERROTI, 1990).

Historicamente, a escola sempre foi o espaço escolhido para ensinar sobre atenção seletiva. Por isso, o processo de privatização do espaço público iniciado nos tempos modernos ocasiona um estrangulamento entre os espaços públicos e privados. O espaço social privado

passou a ser governado por proprietários, ocasionando mudanças significativas na forma de visualização e organização da infância (PERROTI, 1990).

O modelo burguês passou a ser buscado, tornando o confinamento das crianças em espaços domésticos ou híbridos a tônica, uma vez que era preciso retirá-las das ruas. Isso gerou a necessidade de criação de espaços especializados para tal: escolas, internatos, creches e outros (PERROTI, 1990).

Diante disso, Ariés (1981, p. 31) elucida:

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade do que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas.

Reafirmando tal premissa, nos séculos XVIII e XIX os médicos construíram para as famílias burguesas uma série de livros sobre criação, educação e medicação das crianças. Neles, ensinavam as famílias a cuidarem de seus filhos, gerando uma aliança poderosa entre o médico e a família, redimensionando a organização familiar, primeiro fechando-a para o antigo modelo de educação feita pelos serviçais, pois tal educação tinha como efeito as promiscuidades sociais (DONZELOT, 1986); segundo, uma aliança com a mulher/mãe, protetora do lar, que passa a ser uma educadora em potencial na visão médica; por último, a utilização da família contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa, o hábito dos internatos. Tais mudanças apontam para a necessidade de uma reorganização do lar com maior vigilância sobre os serviçais e as crianças.

A arquitetura da casa se modifica para uma melhor observação dos passos da criança, para evitar jogos sexuais ou qualquer coisa do gênero, tudo sendo organizado e sistematizado pelo médico.

A transformação da mulher em mãe e, posteriormente, em auxiliar de médico, foi boa para ambas as partes: para o doutor, abriu a possibilidade de derrotar a medicina popular, das comadres; para a genitora, deu-lhe novos poderes no contexto doméstico (idem).

Em nosso país, a história da cientificização da escola teve um importante marco no século XIX, que coincidiu com a campanha levada a cabo pelos médicos higienistas para modernizar a família brasileira (CUNHA, 2002).

A marca da organização dessa escola pensada pelos médicos higienistas, a moralidade, juntamente com a proibição de todo e qualquer jogo sexual, que representava a

causa da maioria dos males segundo o receituário dos médicos, deviam estabelecer padrões de alimentação, regras e horários de estudos e de atividades físicas, controlar o tempo dos banhos, fiscalizar os dormitórios, separar meninos e meninas, enfim, uma série de medidas higiênicas para produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação (CUNHA, 2002).

A educação infantil passou a ter sua marca corporal, ou seja, passa a ser sinônimo de controle do corpo. Uma criança bem educada é aquela que controla o corpo nas mais variadas situações: senta durante horas, não interrompe quando os adultos estão falando, domina sua fisiologia o mais cedo possível. Isso passa a ser compreendido como educação.

Nesse sentido, a educação pública (que não acontece no interior da família) passa a ser um problema, pois crianças educadas de várias maneiras, em um só lugar, podem adquirir distorções. Daí a necessidade de castigos físicos, do uso da ginástica como método de controle corporal e estético. Diante de tal organização, os filhos dos pobres passam a ser vigiados de todas as formas (pelo poder judiciário, pelos médicos), visto se tornarem ameaça à educação das crianças ricas.

Nesse empenho normalizador, a família continuou sendo alvo privilegiado, pois se sabia que nada de produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança na escola se não houvesse receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico, com isso se aplicando, ao menos em tese, em todas as famílias, indistintamente (CUNHA, 2002).

Assim, tal idéia objetiva que pais e mães passem a ser coadjuvantes na educação de seus filhos, sem exercerem muita influência, já que poderiam interromper o planejamento dos professores. O movimento de modernização do país, conduzido pelos processos de urbanização, industrialização e democratização, ocupou a mentalidade dos educadores durante décadas, sendo seu ápice nos anos 1950 e perdurando até a atualidade (CUNHA, 2002).

Existe o desejo de que a família assimile os conhecimentos científicos disponíveis na escola e compreenda o trabalho do professor, ou, caso contrário, se afaste do terreno educacional. Ambas as expectativas resultam do processo de desqualificação da família para educar e da elevação da escola ao patamar de único dispositivo capaz de fazê-lo (CUNHA, 2002).

Cabia à escola lutar sumariamente contra a família, por esta representar o contrário dos conhecimentos científicos divulgados pela instituição, pois os exemplos existentes no interior dos lares se apresentam como anti-sociais.

Uma solução dessa problemática seria o aluno mediador entre os saberes científicos dos professores e os costumes nocivos vigentes nos lares, sugestões semelhantes a que

encontramos na atualidade. No conjunto das tarefas escolares a serem feitas em casa solicitava-se que o aluno procedesse a um levantamento dos hábitos da família e da comunidade, com ênfase, é claro, nos maus hábitos, alcoolismo, falta de higiene, que seriam trazidos para a sala de aulas, analisados conjuntamente e “corrigidos” (CUNHA, 2002).

O autor continua explicando que o psicólogo entra em cena para esmiuçar, com seu olhar arguto, pormenores da vida doméstica e do psiquismo dos educandos. No final dos anos 1940, assim era descrito o auxílio indispensável desse tipo de profissional:

Além das provas efetuadas de observação, o psicólogo vigia constantemente, embora disfarçadamente, o comportamento do indivíduo, reparando nos mínimos pormenores, na maneira como brinca, como está à mesa, como olha para os companheiros, como se veste e como dorme. Minúcias que aos olhos dos leigos passariam despercebidas podem constituir para o psicólogo a chave do diagnóstico. (CUNHA, 2002, p. 462)

Nesse contexto, caberia a escola regenerar todos os que estivessem submetidos a condições “subculturais”, inserir as crianças no caminho da “normalidade”, objetivada pela figura de autoridade que está presentes na escola (professor) e nas famílias (pais). O princípio da obtenção da normalidade e, conseqüentemente, da autoridade, é a obediência que, segundo Sennett (2001), se constrói a partir do vínculo de imagens de força e fraqueza; sendo a expressão emocional do poder. Assim, pode-se afirmar que é necessário um reconhecimento mútuo dos atores envolvidos nessa relação na construção da autoridade.

Assim, continua o autor, a autoridade implica algo produtivo e, diante disso, o professor somente se torna uma autoridade quando de fato conhece mais que os alunos daquilo que pretende ensinar. Portanto, sua autoridade se dá no e pelo conhecimento, não apenas pela presença física no interior da sala de aula.

O autocontrole passa a ser o ápice do desejo da escola e da família, pois um sujeito disciplinado (autocontrolado), demonstra força, calma e frieza nos momentos difíceis, o que faz com que seja natural a quem as possua dizer aos outros o que fazer (SENNETT, 2001).

Nesse contexto, passar despercebido é sobreviver. Usar a própria normalidade como máscara, ansiar pela indiferença das autoridades: isso leva à prática de uma autodisciplina muito mais rígida, sobretudo no interior da escola.

Essas características, aliadas à separação das crianças do mundo do adulto, não ocasionam uma libertação, mas sim um processo mais violento: “Assim, ao emancipar da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria” (ARENDDT, 2005, p. 230).

Nesse sentido, as crianças que não atendem aos padrões de comportamento, enfim, aos mais variados padrões, não podem ser consideradas normais. Portanto, a tirania mencionada pela autora aparece como forma de disciplinamento, uma vez que o hábito da obediência é a disciplina.

A criança indisciplinada passa a ser aquela que reage à obediência, ou seja, reage à pressão posta, que tende a ter como consequência o conformismo ou a delinquência juvenil, mas, comumente, o que se encontra é uma mistura de ambos (ARENDDT, 2005).

Diante disso, o ideal de construção de uma pedagogia científica tão buscada na década de 1930 se perdeu em função da necessidade da formação rápida do professor, que gera professores que “desconhecem” ou conhecem pouco o ofício de ser professor.

Recorrendo novamente a Arendt (2005, p. 239):

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando detalhes e dizendo à criança: - isto é o nosso mundo.

A apresentação mencionada ocorre por meio da área de conhecimento representada pelo professor. Dessa forma, se o mesmo desconhece ou conhece pouco sua área de ensino não pode apresentar o mundo que o cerca, realizando apenas o trabalho de manter os alunos sentados e em silêncio, ou, o que é ainda pior, realizando separações dos alunos para encaminhamentos aos serviços médicos, em função dos mesmos se rebelarem contra a improdutividade da escola e do professor.

A fragilidade da autoridade do professor é eminente, pois o processo de aligeiramento da formação suprime sua tradição formação em função da supressão das “verdades” da pedagogia, ou seja, encontramos professores de Geografia que desconhecem a geografia, professores de Educação Física que desconhecem a educação física e, por fim, Pedagogos que desconhecem a pedagogia.

Esse processo transforma a função do professor na sala de aula em apenas disciplinar corpos e manter as crianças sentadas, uma vez que a autoridade pressupõe produtividade. O professor se perde nessa condição, o que objetivamente “esvazia” a escola em seus conceitos fundamentais em virtude da falta de aprofundamento conceitual.

Esse enfraquecimento da noção de autoridade, associado à superficialidade conceitual, deixa a sala de aula “sem autoridade”, o que infantiliza esse ambiente, tornando tudo possível.

Com professores “infantilizados/psicologizados”, os alunos são “obrigados” a “amadurecerem” sozinhos, isto é, sem a apresentação formal do mundo que o cerca, sem o auxílio dos professores e/ou pais. Isso ocorre por meio dos “castigos”, e os casos que saltam aos olhos são considerados como indisciplina e, via de regra, são diagnosticados com o TDA/H, seguido pela consequentemente indicação da ritalina, que por sua vez disciplina e domestica os corpos e, por que não dizer, os amadurece.

#### **4.4.4 O que nos revela a atualidade**

Vistas e tratadas como adultos em miniatura as crianças historicamente possuíam o mesmo regime de trabalho, no que tange à carga horária e característica do trabalho dos adultos. Tal semelhança também pode ser verificada em relação às vestimentas, mas foi no seio da família que tal igualdade se solidificou.

Nesses espaços de outrora os castigos físicos eram bem-vindos. Pontapés, socos, uso de chicotes, pancadas com cabo de vassoura, são tratamentos que já foram considerados normais nas famílias e na escola, considerada uma segunda casa.

Assim, a casa torna-se uma extensão da escola e, por outro lado, a escola torna-se uma extensão da família, fazendo com que castigos físicos como palmatória, puxões de orelha, beliscões, ficar de joelhos sobre grãos de feijão e milho, orelhas de burro, dentre outros, se normalizassem. Os processos de crueldade vivenciados nas fábricas chegaram às famílias e à educação formal.

Ao longo da história os castigos físicos sofreram mudanças significativas, ou seja, tornaram-se mais sutis em função da criação de leis, pensadas para sistematização da organização e utilização do espaço escolar, refletindo o conceito de criança existente em cada momento da história, bem como a noção de punição (castigo). Primeiro, ela assume a condição de futuro, nunca situada no presente, caracterizando, assim, uma criança abstrata. O Estado, mesmo que elabore leis, sempre a vê como um ser abstrato, pois não realiza ações que regem o agora, sempre o depois, isto é, o “futuro”.

Nesse sentido, conjuntamente ao conceito de criança a idéia de punição (castigo) está presa ao conceito de que as crianças representam o futuro. A punição (castigo) tem que ser

exemplar, uma vez que sua inexistência retira da criança a condição de serem homens e mulheres de “bem”, lembrando que isso ocorre em função do exemplo e da punição.

Fundamentalmente, os exercícios escolares, por assumirem na maior parte do tempo a forma dos famosos deveres, permanecem longe de ser as enriquecedoras ocasiões de aprendizagem livres e construtivas descritas pelos membros na nobre instância. O dever, verbo substantivado, só fala de obrigação, e é esta que se torna pedagoga: o aluno, e não mais a criança, deve aprender e obedecer (MANNONI, 2007).

Nessa conjunção, a tarefa de casa assume condição privilegiada de monitorar e ranquiar as famílias dos alunos, já que sua não-realização pressupõe uma família no mínimo “diferente” das demais, ou seja, desinteressada pela educação formal dos filhos.

Tal processo de classificação apresenta como critérios a possibilidade da construção de um ambiente escolar para a realização das tarefas em casa. Outro fator pode ser visualizado na escolarização dos pais. Nesse sentido, ela acaba por transferir para a família a responsabilidade do ensino formal, historicamente destinada à escola. Assim, a necessidade de um ambiente tranquilo, uma biblioteca e, sobretudo, de um adulto que tutele a realização das tarefas, torna-se eminente para a escolarização dos filhos.

Tal transferência objetiva que a escola conheça, julgue e normalize o interior da família, ou seja, determine, de forma silenciosa, que a família reproduza seu ambiente, bem como apresente um “professor” particular à disposição dos filhos (alunos). Dessa forma, as diferenças de classe social e escolarização (dos pais e/ou responsáveis), tornam-se mais uma vez palavras de ordem nas práticas escolares.

Dessa forma, filhos de pais que trabalham fora de casa, bem como de pais analfabetos e, por fim, os que apresentam qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem, acabam por receber uma responsabilidade ainda maior. A falta desse adulto, sobretudo da mãe, acarreta para a família, por parte da escola, o rótulo de desestruturada ou desinteressada na educação formal dos filhos.

Tal processo fragiliza a mulher nos mais diferentes espaços. Assim,

se a vulnerabilidade feminina está em ter sua relação com o mundo externo mediada pelo homem – o que a enfraquece em face deste mundo, que, por sua vez, reproduz e reitera as diferenciações de gênero - o lugar central do homem na família, como trabalhador/provedor, torna-o também vulnerável, porque o faz dependente das condições externas cujas determinações escapam a seu controle. Este fato torna-se particularmente grave no caso da população pobre, exposta à instabilidade estrutural do mercado de trabalho que a absorve. (SARTI, 2002, p. 29)

Dessa forma, a mulher sofre as mazelas sociais e sofre, também, com as instituições escolares, que idealizam uma professora particular (mãe) sempre pronta a tutelar seus filhos nas tarefas de casa. O reconhecimento da pobreza não ocorre nas relações entre escola e família, uma vez que o processo de idealização transforma as famílias pobres em carentes, em desestruturadas ou pior, em desinteressadas na educação escolar formal de seus filhos.

A tarefa de casa é concebida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, afetando não apenas o trabalho docente fora da escola, mas também a rotina familiar, visto supor uma conexão entre atividades de sala de aula e de casa e uma estrutura doméstica adequada que as apóie. Assim, como o principal meio de interação família-escola, o dever de casa passa de uma política tácita informal desenvolvida por famílias e escola a uma política formal que articula os esforços educativos destas instituições (CARVALHO, 2004).

A integralização da tarefa de casa ao processo de ensino aprendizagem substancia uma noção de tempo que existe somente no interior da escola, mais precisamente da sala de aula. Assim, a relação natural da criança com o tempo é aqui escamoteada em função de um tempo artificial, o da instituição, isto é, dos adultos, assujeitados a uma ideologia da produção, noção normalmente estranha à escola, mas sub-repticiamente importada dentro dela (MANNONI, 2007).

A lógica de que tempo é dinheiro torna-se eminente na escola, que passa a não ter tempo para lidar com crianças que necessitam de mais tempo para aprender. Por isso, educandos com baixo rendimento tornam-se um empecilho para o aprendizado de seus colegas.

Nessa direção, os professores tornam-se obcecados pelo tempo bem preenchido devido a essa política pedagógica que privilegia a quantidade a ponto de absolutizá-la. O programa não é para educar, mas educar se resume ao programa. Essa concepção de trabalho transporta a fábrica para a escola e confunde a produção com a compreensão (MANNONI, 2007).

Esse modelo pedagógico transforma tudo em escola formal, ou seja, as relações vivenciadas tanto intramuros como também as extramuros. Com o término das aulas a escola formal continua em casa, invadindo todos os contextos vividos pela criança, isto é, a vida familiar se apaga para dar lugar à escola.

A noção de prazer não está presente nas relações escolares, uma vez que as atividades são repetitivas e causam saturação das capacidades cognitivas. Tais características são levadas em conta em um sistema que atribui à criança um sofrimento ligado à desapropriação de seu tempo, para não dizer de sua vida. Assim, a obediência é a máxima da

escola, os educandos que ousam reclamar, lutar e contrariar tal lógica são punidos com o rótulo de doentes, nesse momento histórico os portadores do TDA/H.

A noção de ordem no contexto escolar é fundamental para o processo de educação formal. Apesar disso, quando esse processo se transforma numa camisa- de- força rígida que aprisiona a espontaneidade e reprime a criatividade passamos a lidar com uma disfunção prejudicial à criança. Esse modelo intransponível por parte do aluno acaba por construir mais e mais deficientes no contexto da educação formal, fazendo com que as necessidades cognitivas dos educandos não sejam consideradas. Dessa maneira, as relações que se estabelecem não favorecem as inovações, o que acaba por fechar o mundo escolar em si mesmo, ou seja, os ensinamentos escolares só possuem valor na escola.

Dessa forma, o educando está condenado a reiterar o tédio e o desinteresse das atividades da escola formal em função da necessidade de esta em privilegiar sua passividade, restando-lhe a busca por atividades prazerosas fora da escola.

O tédio se apresenta como o início do sofrimento, pois a pedagogia que tem como base o esvaziamento do prazer e da aprendizagem formal e um total desinteresse pela ação leva a um sofrimento. Os educandos diagnosticados como TDA/H acabam por sofrer demasiadamente nessa escola, pois irão reclamar do esvaziamento e da falta de prazer e serão sumariamente punidos por isso.

Nesse sentido, o foco no dever de casa pode servir como uma janela para olhar as relações família-escola e abordá-la da vários ângulos.

Diante disso, a escola tem participação assegurada no seio familiar, mas o contrário não é verdadeiro, já que a participação dos pais tem momentos específicos determinados, ou seja, ocorre em função de convocatórias, participação em festas, eventos que se apresentam como “prestação de contas pedagógicas” no final do semestre, pois diariamente as “parcelas menores” são pagas via tarefas de casa.

Por outro lado, os pais não são chamados a participarem efetivamente das grandes decisões políticas que ocorrem no sistema educacional, sobretudo nas unidades escolares. Tais decisões são informadas aos pais, com sua participação efetiva ocorrendo somente nos momentos de prestação de contas, a saber, eleições de diretores, recebimento de notas etc.

Circunstancialmente, a não-presença dos pais fora dos momentos de prestação de contas pressupõe que tudo vai bem na escolarização dos filhos. No caso dos educandos com TDA/H, o que se entende é que esses são incapazes de se escolarizar, haja vista que seus pais são constantemente chamados à escola, seja por seus atos indisciplinados, suas dificuldades de aprendizagem ou para conhecimento da dosagem da medicação. Assim, a presença

constante dos pais dificulta a relação entre escola e família, essencialmente porque a família acaba sendo rotulada pela escola como incapaz de educar seu filho.

Esse pacto silencioso estabelecido ente escola e família desconsidera a criança no processo de ensino/aprendizagem, mesmo sendo ela a maior interessada em sua aprendizagem, pois a escola apenas informa seu rendimento aos pais, como já mencionado, em momentos pré-estabelecidos, ou seja, esse processo funciona como controle do aluno no interior da escola e da família, mas também como ameaça, o que faz parte do pacto. Uma chamada fora desses momentos torna-se passível de punição, uma vez que têm sempre o objetivo de relatar o comportamento ou as dificuldades apresentadas, raramente dizendo respeito ao processo de aprendizagem.

Conclui-se assim que as crianças são consideradas passivas diante desse quadro, como se não afetassem ou fossem afetadas pelas dinâmicas dessa interconexão. Como afirma Silva (2001), a relação família-escola é predominantemente concebida pelo enfoque “adultocêntrico”, no qual a perspectiva infantil pouco tem a acrescentar na relação. Contudo os dados permitem afirmar que as crianças apresentam julgamentos sobre os relacionamentos e são diretamente influenciadas pelas decisões e comportamentos adotados pela família e escola. À infância não é dado o direito de ter participação democrática. Discute-se “sobre ela” e “para ela”, porém nunca “junto a ela” e “sobre a visão dela”, ou seja, respeitando a sua “voz” (MARCONDES; SIGOLO, 2002, p. 10)

Nesse sentido, os encontros entre escola e família ocorrem sempre de forma hierárquica e não tendo o caráter de complementaridade. A escola se coloca num patamar acima do que se encontra a família, os professores são sempre os especialistas, inclusive em organização familiar.

Esse comportamento tem seu balizamento na negatividade do relacionamento entre escola e família, pois as reuniões baseiam-se sempre no relato da tríade rendimento escolar, comportamento e auxílio à escola.

O último elemento mencionado acaba por pedagogizar a família, uma vez que os pedidos que partem da escola vão sempre em direção ao fato de a família resolver os problemas que se tornaram insolúveis no interior das unidades escolares, ou seja, os problemas pedagógicos, principalmente em relação ao aluno com TDA/H.

Tais características objetivam uma obscuridade por parte dos pais no entendimento do funcionamento da escola, pois a idéia de que existe um momento correto para sua ida à escola a transforma em um lugar a ser entendido. Assim, os pais não podem frequentá-la quando desejarem, sob a alegação de que tal comportamento atrapalha o bom andamento das atividades escolares, de tal modo que, de um lado, encontramos pais sem saber qual o

momento certo de ir à escola e, contraditoriamente, encontramos escolas que anseiam pela participação dos pais, mas determinam os horários e a forma desta.

Os processos descritos causam sofrimento aos alunos e seus familiares, bem como aos professores.

Para os alunos que não se enquadram nesse modelo pedagógico ela se torna solitária e dolorosa, visto que o que deveria ocorrer no contexto da escola formal deve ocorrer em casa e “sem professor”. Dessa forma, para os educandos que apresentam algum tipo de dificuldade esse modelo dificulta seu aprendizado, já que vê o problema do educando como apenas dele.

O sofrimento causado à família se dá em função da fragilização das que não dão conta de gerar um ambiente “pedagógico” e ajudar seus filhos na realização das tarefas escolares. Esse modelo em que as tarefas de casa ocupam lugar central desobriga a escola de pensar o aprendizado de seus educandos, sobrecarregando as famílias por transferir-lhes a responsabilidade pelo ensino formal de seus filhos. Tal ação desconsidera o analfabetismo dos adultos e objetiva uma família idealizada por parte da escola, ou seja, acredita que todas as famílias possuem tradição universitária e um adulto que é capaz de ser professor particular.

O professor sofre por conta do processo de idealização da escola por acreditar que os pobres não a frequentam. Assim, a idealização dos educandos, juntamente com a idealização das famílias, objetiva uma idealização do trabalho do professor que, ao se deparar com a realidade de pobreza dos educandos e de suas famílias e com a falta de tradição da educação formal, se sente fragilizado e imobilizado.

#### **4.5 ALCANCE SOCIAL/POLÍTICO DO CONCEITO DE INFÂNCIA**

A década de 90 se inicia com um forte debate sobre a possibilidade de um novo conceito, o de infância, que deve receber, para além da assistência social e saúde, também educação. Tais debates acerca desse novo conceito e concepção influenciaram fortemente a criação de leis, tanto no contexto educacional como no contexto social geral. Isso modifica circunstancialmente a noção de punição (castigo), que em outros momentos históricos era aplicada às crianças maiores e, na atualidade, passa a ser aplicado às crianças menores, uma vez que elas entram mais novas na educação formal, a atual Educação Infantil.

Segundo Nascimento (2004), tal mudança ocorreu em função do surgimento da sociologia da infância, que tem como foco a compreensão de seu papel nas relações sociais,

ênfatizando as crianças como consumidoras e produtoras de cultura, não mais como indivíduos isolados. Isso alterou circunstancialmente os valores das instituições e das políticas públicas voltadas para o atendimento dos pequenos.

A incorporação das creches e da pré-escola ao sistema educacional sob a denominação de educação infantil assegurou a todas as crianças o direito à educação desde seu nascimento. Acrescenta-se a isso a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), que apresenta a educação infantil como processo inicial da escolarização, bem como dá o direito das crianças de zero a seis anos frequentarem creches e pré-escola.

No ano de 2001 a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) referenda a educação infantil como nível da educação básica e apresenta a possibilidade de distinção do atendimento realizado pela assistência social e pela educação. Pode-se perceber que a legislação tem, nesse caso específico, a possibilidade de um novo paradigma da infância, trazendo a visão da criança como sujeito de direito.

Tais mudanças efetivaram, ao menos em tese, o processo de apropriação cultural (conhecimento) de um mundo pré-existente, que passa pela instituição escolar e, conseqüentemente, pela pessoa do professor.

A violência simbólica tornou-se a base das relações sociais, pois permite que o adoecimento em massa aumente o consumo de tranqüilizantes, antidepressivos, cocaína e hipnóticos, além de aumentar consideravelmente o número de consultas psicoterápicas de toda sorte. É preciso adequar-se: claro está que a adaptação é o que marca a sociedade atual, e aqueles que não se adaptam às diferentes mudanças, seja na empresa, na escola ou em qualquer outro lugar, estarão excluídos das relações no interior dessas instituições.

Diante desse contexto, a escola, instituição tipicamente moderna, com princípios iluministas, criada e gerenciada para dar mobilidade social àqueles que por ela passarem, enfrenta um processo crítico. Nasceu em meio a uma crise de ordem estrutural, destinada a uma minoria, caucasiana, financeiramente bem-estruturada, porém teve que absorver os filhos dos trabalhadores, dos desempregados, dos bandidos, das prostitutas, os provenientes de lares homossexuais, enfim, a partir da massificação da escola todas as mazelas sociais podem ser encontradas em seu interior.

Portanto, o desenvolvimento histórico gerou uma relação estreita entre os civilizados e a educação, o que fez com que a escola fosse apontada, ao longo desse mesmo processo, como sendo o local que salvaria os primitivos incivilizados e os transformaria em homens civilizados e, acima de tudo, educados (BOTO, 1996).

Tal conjuntura apontou para duas necessidades: a massificação da escola e a necessidade de estruturar a formação de professores.

O processo histórico vivenciado pela sociedade gerou um local específico de educação dos mais jovens, um local em que a noção de tempo fosse introjetada, em que seus corpos fossem moldados, em que a disciplina fosse máxima.

Vida e escola não caminham juntas no contexto da modernidade, já que a instituição se fechou para o restante do mundo, pois qualquer mudança que se almeje para ela deve passar pela necessidade de uma aproximação entre ambas. É preciso que haja uma significação dos conteúdos que são ensinados na escola, isto é, ela passar a ser vida, e não somente uma preparação para a vida, uma vida que não se sabe de sua existência, pois o futuro é futuro e não está posto, se o estiver deixa de ser futuro, passando a ser presente.

Assim, não se trata de debater o que se apresenta como sendo melhor, série ou ciclos, mas da discussão de como se organiza o trabalho pedagógico, como se dá a produção do conhecimento e, por fim, como se estabelecem as relações de poder na escola.

Ainda, o professor não inventou as lógicas perversas que estão no interior das escolas, mas é necessário refletir e agir sobre tais, o que objetiva ações pedagógicas imbuídas do desejo de mudanças coletivas, realizadas de forma sólida, objetiva e direta.

O aspecto contraditório entre educação e saúde, com características de complementaridade, gera e administra educandos diagnosticados com TDA/H, com esses, por sua vez, apresentando grandes limitações culturais, pois o enfoque primordial, sobretudo da educação, nos aspectos biológicos, é mitificado em função da pretensa dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita, em compreender outras linguagens, a saber: a artística, a corporal, a musical etc.

Tais dimensões significam o processo de ensino-aprendizagem apenas na separação dos “sadios” e dos “doentes”, ou seja, ao buscar as limitações biológicas “[...] não devemos focalizar a atenção onde ela é devida, isto é, não sobre nossas limitações biológicas, mas sobre nossa inventividade cultural” (BRUNER, 1997, p. 30). Limitações que são produzidas na cultura por ela devem ser resolvidas e, assim, o TDA/H existe enquanto limitação biológica, mas o que está disponível no campo cultural extrapola tal limitação. As intervenções realizadas poderiam ser mais do que a medicação, pois esse é um tipo que invariavelmente não anula as outras, mas a pesquisa de campo nos mostra que a medicação é de fato a única intervenção organizada e sistematizada no caso do TDA/H.

A biologia não pode negar a cultura, tampouco esta pode negar a biologia, ambas deveriam se completar para além de uma medicação ou de um laudo médico. Dessa forma:

“as culturas caracteristicamente criam ‘dispositivos protéticos’ que nos permitem transcender os limites biológicos ‘brutos’” (BRUNER, 1997, p. 40).

É importante lembrar que a criação de leis que protejam as crianças somente no que diz respeito ao seu “corpo biológico”, resguardam apenas um aspecto da existência; por outro lado, é preciso garantir sua existência no campo cultural e essa, por sua vez, não se dá por meio de leis ou decretos, mas sim pela inserção dessa criança na cultura que a cerca, o que objetiva o papel fundamental da escola em tal processo.

Objetivar uma educação que garanta à criança a possibilidade de inserção no mundo que a cerca pressupõe de forma contundente que a escola dialogue objetivamente com a vida, pois, a significação dos conteúdos ensinados na escola passa por sua proximidade com a vida. A separação entre escola e vida gera crianças adoecidas, mas somente no interior das escolas.

#### **4.6- Nas escolas pesquisadas...**

Nas escolas pesquisadas a relação entre medicina, saúde e escola se apresenta de forma contraditória e complementar ao mesmo tempo. Contraditória em função das práticas médicas que originalmente se situam fora do contexto escolar e interferem de forma contundente no trabalho do professor, organizando também as relações vivenciadas no contexto familiar.

As práticas médicas produzem discursos que são reproduzidos total ou parcialmente nas escolas. Tal reprodução desloca as práticas pedagógicas do eixo pedagógico, levando-as para um eixo baseado na biologia. Assim, problemas pedagógicos são transformados em problemas biológicos, reforçados pelos laudos médicos que realizam descrições “perfeitas” do comportamento dos alunos, além de realizarem “profecias” em relação à vida dos estudantes, seja na escola ou nas mais diferentes relações sociais que esse educando vive fora dela.

As práticas médicas complementam o trabalho do professor em função do grande “auxílio” que fornecem, nos momentos de maior dificuldade, uma vez que os professores recorrem, de maneira geral, às explicações médicas, aos conselhos dos psicólogos, às ações dos psicopedagogos e, com isso, se sentem “amparados”, como se pode perceber na fala de um dos professores entrevistado: *“O laudo médico pode ajudar no sentido de compreender o meu aluno e também pode fazer com que eu busque orientações e, com certeza, a minha prática será modificada para que eu realize um trabalho em prol do aluno e da turma”* (fala professor escola III).

A fala supramencionada evidencia a expectativa que é depositada sobre o laudo médico, no sentido de mudança de uma prática pedagógica cotidiana. Dessa forma, não se visualiza o professor como um especialista em pedagogia, mas sim um especialista paramédico, que espera dos profissionais da saúde, principalmente dos médicos, o planejamento de suas ações no interior da escola e, porque não, em suas salas de aula.

O discurso médico-psicologizado é imperativo nas escolas pesquisadas, em função da desconfiança que apresentam os professores em lidar com os alunos que possuem algum tipo de “diferença”, isto é, que fogem ao padrão de normalidade. Entretanto, esse padrão não é claro, a grande maioria dos professores se utiliza do conceito de educando com necessidades especiais e, dessa forma, os alunos são enquadrados nesse conceito e somente as práticas médicas podem dar conta desse sujeito.

Isso significa dizer que o discurso médico-psicologizado transforma as práticas pedagógicas em práticas que buscam a homogeneidade, ou seja, reduzem as diferenças ao campo da biologia.

Nas escolas pesquisadas, em função de os educandos apresentarem comportamentos que destoam dos demais de sua sala (são contestadores, apontam as falhas, lutam contra as injustiças que ocorrem no cotidiano das escolas), são considerados como problema, o que propicia sua exclusão.

Notadamente, os professores não conseguem “normalizar” esses alunos. Portanto, ao entregá-los aos conhecimentos médicos tal ato se apresenta como castigo aos alunos, já que a normalização deve ocorrer a qualquer custo e forma. Isso se concretiza com a indicação da medicação, sem mencionar o fato de que esses alunos não se configuram como um “problema” pedagógico, mas sim médico, o que desobriga professores, bem como o sistema educacional, da responsabilidade pedagógica sobre os mesmos.

Dessa forma, os professores objetivam outros profissionais que os ajudem na construção dessa homogeneização, solicitando a presença do médico, do psicólogo, do assistente social, afim de “ajudar” o professor a compreender e a lidar com as diferenças e, por sua vez, transformá-las em igualdade por meio do laudo médico e possível indicação de ritalina (que nessa pesquisa todas ingeriam).

Por outro lado, encontramos escolas altamente infantilizadas, ou seja, professores que se apresentam em “pé de igualdade” com seus alunos, o que transforma o ambiente escolar num local sem autoridade e dificulta o sistematizar da organização desse ambiente, bem como a noção de disciplina por parte dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Isso ocorre em função da dificuldade de planejamento e de sistematização das ações pensadas pelo “coletivo” da escola.

Ainda, historicamente, a reprovação, que já foi tida como a máxima da autoridade do professor, que podia alterar destinos com um toque de sua caneta, se enfraquece na atualidade, pois as “novas” estruturas organizacionais da educação “retiram” esse poder do docente.

A organização dos ciclos de formação e desenvolvimento humano que vigora na atualidade tornou a reprovação mais velada, bem como a autoridade do professor. Em função disso, a noção de avaliação se perde, juntamente com a noção de conteúdo que, por sua vez, faz com que a relação entre os objetivos e a metodologia se esvazie.

Com isso, encontramos professores “perdidos” quanto à representatividade de sua autoridade diante dos alunos, principalmente aqueles que apresentam as características do TDA/H. Encontramos professores realizando “barganhas” com os alunos, em que o objeto de troca era não fazer nada, o que enfraquece sobremaneira sua visualização como agentes de autoridade, uma vez que quanto mais os alunos com TDA/H permanecem ociosos mais falam, mais contestam, ou seja, mais são “indisciplinados”.

No entanto, a lógica fabril não se aplica a grande maioria das escolas pesquisadas, pois as tarefas de casa não são totalmente corrigidas, a maior parte do tempo os professores passam realizando “acordos” com seus alunos e em outros momentos as rezas e cânticos tomam conta do ambiente. O momento de aprender é em casa. Na escola se aprende a fazer caridade, a assistir televisão, o conhecimento formal não está presente.

Tais características situam a escola entre as metanarrativas da modernidade, já que se acredita que todos devem estar na escola, do tipo educação para todos, escolas de qualidade, que objetivam diminuir e até mesmo acabar com as mazelas sociais, pelo menos no campo discursivo, mas as ações cotidianas remontam práticas vividas na educação brasileira na década de 1930.

Visualizamos práticas pedagógicas que não justificam tal discurso, observamos práticas de segregação, práticas de exclusão (nesse momento histórico os alunos não são retirados da escola, ou até mesmo da sala de aula, ele permanece lá, “somente não aprende” por conta de suas “deficiências”).

Enfim, os discursos não são transformados em ações, o que efetivamente torna os conceitos vazios de sentido e significado, assim como as ações dos professores, pois se situa somente no campo da individualidade de cada profissional, ou seja, cada um realiza o que tem fé.

Esse esvaziamento permite o uso dos castigos de toda natureza para disciplinar os alunos com TDA/H, apesar de não apresentar nenhum resultado, uma vez que ele continua questionando, falando e indo embora, até mesmo fugindo, pela falta de produtividade escolar e, sobretudo, da sala de aula.

Por outro lado, a relação entre escola e família se ancora em bases conflituosas. A primeira, para justificar sua existência e seu trabalho, acaba por julgar a estrutura familiar de seus alunos, bem como a educação que ocorre nesse espaço. As famílias que apresentam estrutura diferenciada são logo classificadas como desequilibradas. Nas observações foi comum ouvir professores afirmarem que, *“as crianças com TDA/H são assim por falta de mãe, por falta de “pulso” (autoridade) por parte dos pais” (fala professora escola III)*, “pulso” esse que não visualizamos no interior das escolas por parte dos professores, inclusive com alunos que não apresentam o referido transtorno.

Tal premissa pode ser visualizada na fala de um dos entrevistados:

*somente um trabalho com a família para resolver muitos dos problemas que vêm de lá e que a escola não tem como resolver. Juntos, escola, família, psicólogos, médicos, terapeutas poderiam conseguir ajudá-lo a conviver bem em sociedade e construir limites, maneiras de controlar a impulsividade e a inquietude. (fala professora escola III),*

Embora a fala aponte para um trabalho conjunto entre os mais diferentes profissionais, juntamente com professores e a família, o que de fato percebemos foi uma relação de submissão dos docentes em relação aos outros profissionais. Quando os problemas se tornam acirrados no ambiente escolar logo se chama o assistente social, o psicólogo, o psicopedagogo e o médico, uma consulta é marcada para que o médico possa ver a criança, que geralmente resulta numa dosagem maior de medicação, as soluções pedagógicas são buscadas individualmente, o que se dilui no contexto educacional.

Por outro lado, essa relação se apresenta com acusações mútuas entre escolas e família e, de outro, encontramos escolas com atitudes preconcebidas em relação às famílias de seus alunos, em função do local onde essa família mora, em relação à moral (um pai gay, por exemplo, como foi encontrado na pesquisa de campo). Enquanto o mundo está debatendo a união de pessoas do mesmo sexo, as escolas pesquisadas ainda consideram ter um pai com tais características como desestruturação.

As famílias se defendem acusando a escola por não conseguirem lidar com a “especialidade” de seus filhos, assim, acusam a escola e procuram ajuda nos consultórios médicos para solucionar os problemas.

Tal queixa pode ser visualizada na fala a seguir:

*A escola não está preparada para receber esse tipo de aluno (sugere salas especiais para alunos que possuem tal transtorno). Pois busco solução para o caso do meu filho desde quando ele tinha nove meses de idade, somente aos nove anos obtive resposta. Além de mencionar os diversos testes com a medicação. A escola tem que se preparar para receber esses casos. Com o CMAI, os retornos estão acontecendo, tivemos auxílio por parte dos psicólogos. O déficit está na escola, acho que não tem nenhum tipo de reciclagem ou algo do gênero (fala pai escola III).*

A fala supramencionada apresenta claramente o descrédito na escola e enaltece o trabalho médico, embora mencione os testes relacionados com a medicação realizados pelos médicos.

O sistema de educação reforça, por sua vez, a queixa dos pais e o anseio dos professores, criando em sua estrutura um “ambulatório”, o Centro Municipal de Educação com características clínicas, objetivando a “correção” das falhas dos sistemas de saúde e de assistência social, ou seja, as fragilidades de outras estruturas que a educação tem a “obrigação” de corrigir. Assim, se não temos o psicólogo no sistema de saúde para atender o educando o levamos para dentro da escola, se não temos assistente social para lidar com as famílias, fazemos o mesmo, isso também ocorre com outros profissionais tais como: dentista, oftalmologista, dentre outros.

Tal movimento fragiliza ainda mais a ação dos professores, pois eles somente atuam depois que os especialistas avaliam, geram e administram seus laudos, que maioria das vezes rotulam as crianças como sendo incapazes de aprender.

Essa estrutura enfraquece a lógica da formação de professores quando estes se baseiam mais no discurso médico do que no pensamento pedagógico. Assim, os docentes não sabem o que fazer diante de crianças que não aprendem da forma demonstrada nos manuais confeccionados pelos médicos e outros profissionais na intenção de “ensinar” aos professores a lidarem com educandos com TDA/H.

Finalizando, a busca pela normalidade gera e administra grande tensão no interior da escola. De um lado, os professores necessitam classificar seus alunos para executar “melhor” a relação entre ensino-aprendizagem, de outro, os alunos têm medo da classificação e da rotulação e ficam ao menos em tese disciplinados, pois qualquer deslize pode transformar um acidente em deficiência.

Tais processos transformam a escola num lugar inseguro, pois os mais fracos não são protegidos, ao contrário, sua fragilidade é enaltecida como forma de castigo e vigilância para o restante da sala.

Associadas a isso, as práticas médicas acabam por silenciar professores e alunos. Os professores, em função da sua subserviência, os diretores e coordenadores na própria escola e fora dela, também estabelecem uma relação subserviência às práticas médicas que, em última instância, normalizam alunos e professores.

Ao silenciar alunos em função dos rótulos e da tentativa de construir um educando cujo comportamento seja previsível por meio da indicação da medicação há uma clara intenção de homogeneizar os comportamentos dos educandos, mas se percebe claramente que, mesmo com a ingestão da medicação, alguns alunos ainda apresentam comportamento indesejado. No entanto, associado à medicação as ações do corpo diretivo escolar acabam por complementar a ação medicamentosa, pois o aluno com o transtorno torna-se invisível na escola, seja no campo do aprendizado ou até mesmo na presença física.

O processo solitário do aprendizado, eminente nas escolas pesquisadas, evidencia o sofrimento dos alunos com TDA/H, retirados o tempo todo de suas salas de aula, seja pela diretora ou coordenadora pedagógica, e permanecendo um tempo razoável fora delas. Quando retornam, o entendimento do conteúdo não é satisfatório, uma vez que, ao perguntarem à professora sobre o mesmo, não recebem resposta, restando-lhes a fuga da sala ou até mesmo da escola.

De maneira geral, a displicência do sistema educacional causa uma desqualificação pessoal dos educandos, processo esse que coaduna com a desqualificação social. Dessa forma, os educandos acabam por se desqualificar para a escola e para a vida.

## CAPÍTULO 5

### 5- DOENÇA MENTAL E SOCIEDADE: POR QUE A RITALINA RESOLVE O PROBLEMA?

O advento da modernidade trouxe consigo marcas profundas nos mais diferentes contextos sociais, sendo o mais significativo o desprezo pela tradição, ou seja, a constituição da modernidade se deu com a tentativa de abandono desta. Assim,

a modernidade enquanto moda e momento é também a permanência do transitório e da incerteza, a angústia cotidiana em face do progresso linear e supostamente infinito: a vida finita posta em face da realidade social, do futuro, supostamente sem fim. A modernidade não está apenas nem principalmente na coleção de signos do moderno que atravessam de diferentes modos a vida de todos nós. Modernidade é a realidade social e cultural produzida pela consciência da transitoriedade do novo e do atual. (MARTINS, 2000, p. 19)

Continua Martins (2000, p. 19-20):

se levarmos em conta a historicidade do homem, o homem como autor e protagonista de sua própria história, a história de sua humanização, a modernidade só é possível como momento contraditório dessa humanização. Momento que, por sua vez, cobra do homem o tributo de sua coisificação, de seu estranhamento em relação a si próprio, no ver-se pela mediação alienadora de um outro que é ele mesmo, embora não pareça. A modernidade, porém, não é feita pelo encontro homogeneizante do homem, como sugere a concepção de globalização.

A humanização nos preceitos médicos esbarra no continente do povo, que de longa data vem sendo plasmado sob o signo da rudeza e da falta. Tratar-se-ia portanto, nesta lógica, de lapidar uns e completar os demais de modo que se atingisse o modelo de homem civilizado que se pretendia impor. Para tanto, hospitais, presídios, hospícios, igrejas, cemitérios, quartéis, a casa e a própria escola foram sendo convertidos em pontos estratégicos por intermédio dos quais o programa civilizatório seria posto em funcionamento, conquistando lugares de enunciação, difusão e de realização de práticas a ele associado. (GONDRA, 2003, p. 25)

A medicina assume a condição de normalizar os mais diferentes segmentos sociais, tornando-se o fiel da balança no que diz respeito à normalização dos comportamentos, condutas e desejos.

A idéia de educação esteve ligada à lógica da “correção” de um estado de rudez que apresenta a criança para, assim, construir o “futuro” homem erudito. Ser educado aparece como sinônimo de erudição, tal função (a de educar), esteve inicialmente ligada à igreja, por

isso ninguém ousava reclamar escolas para todos, uma vez que esta era somente para os escolhidos.

Analisar o surgimento da sala de aula e da pedagogia como fenômeno específico implica notar a emergência de um mundo novo, de uma cosmovisão: a da modernidade (CARUSO; DUSSEL, 2003).

A idéia de humanização depositou sobre a escola grande parcela da função de “construir” esse homem moderno, humanizado. Tal função se constituiu em pólos extremos, de um lado, construção e validação do aluno “normal”, de outro, “construção” e validação do aluno “deficiente”. Sobre este pesava o rótulo da incapacidade de humanizar-se, seja sob a ação da escola ou da família.

O advento da modernidade transforma a relação com o tempo substancialmente e este passa de coletivo a individual. Isso, no contexto escolar, significa que o aprendizado passou a ser estritamente de responsabilidade do indivíduo, isto é, o aprender depende da condição interna do sujeito e não mais do local ou de suas possíveis relações.

O processo de escolarização passou a ser visualizado em tempos rígidos, em séries, em escolarização por idade. Dessa forma, projetar o que se poderia e deveria aprender passou a ser a tônica da educação moderna. Tal processo depositou sobre as crianças que não aprendem no tempo esperado o fardo de serem consideradas deficientes ou, no mínimo, como ineficientes para o processo de ensino e aprendizagem devendo, em decorrência disso, serem encaminhadas aos sistemas parapedagógicos.

Diante disso, a educação, embora considerada como obrigatória por conta das mudanças sociais, gera e administra formas variadas de exclusão escolar. Os educandos considerados deficientes e, conseqüentemente, como problema, mas de outras áreas do conhecimento, não pertencem mais ao contexto educacional.

Na tentativa de construção do educando “normal” a escola assume condição privilegiada na validação de castigos para a retirada do indivíduo do seu estado natural, selvagem. Assim, Kant (apud VEIGA-NETO, 2000, p. 9) afirma:

Enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que lhes ordena, uma vez que a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina.

Assim, na direção do que afirma Kant, constitui-se historicamente na tradição pedagógica a centralidade da noção de que educar significa “humanizar o homem”, para que o que é prioritário discipliná-lo, em uma perspectiva fortemente moral e comportamental, dado que se trata de ensiná-lo, desde cedo, “a controlar seus impulsos e afetos”, tendo por base um conjunto de valores, hábitos ou atitudes a serem internalizados na forma de deveres invariáveis ou de obrigações universais (RATTO, 2007, p. 218).

Historicamente, a construção dos “normais” no contexto escolar se deu em função de tecer educandos que obedecessem cegamente primeiramente aos pais, depois aos professores e, por último, aos patrões.

A disciplina não foi inventada na modernidade, mas sim nos colégios medievais, tendo sido “refinada” a partir do século XVIII, expandindo-se para a escola elementar, o exército, os hospitais e, no século XIX, para as fábricas. Na escola facilitou a implementação generalizada da alfabetização e a localização espacial em carteiras, que permite individualizar e classificar; a disciplina é apropriada para desenvolver aptidões, mas também é essencial para gerir a população, torná-la governável, administrável (ARAÚJO, 2008).

Tal construção deu-se inclusive com o uso de castigos:

por castigo deve-se entender tudo que é capaz de fazer com que as crianças percebam que fizeram alguma coisa errada, tudo o que é capaz de humilhá-las, de provocar uma confusão [...], certa frieza, certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição dos postos. (FOUCAULT, 1995, p. 183)

Assim, a aula é constituída por ações disciplinares. Com essa denominação, Foucault (1995, p. 182-189 e ss) conceitua técnicas que se aplicam ao corpo para domesticá-lo, e, por meio dele, conseguir efeitos na alma.

Esses castigos definem inclusive categorias e estas, por sua vez, geram a disposição espacial dos alunos pela sala de aula, sendo agrupados pelo avanço nas lições ou na moral, segundo seu comportamento com relação à libertinagem, sossego, sensatez, frivolidade e desregramento moral. Tais categorias são distintas de mérito-obediência, critério utilizado pelos jesuítas (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Nesse sentido, crianças e famílias foram e são estigmatizadas por receberem o rótulo de deficientes para as primeiras e de desestruturada para as segundas, sendo que invariavelmente um leva ao outro. A esse respeito Goffman (1982, p. 15) realiza afirmações pertinentes:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar reduzimos suas chances de vida

Ao reduzirmos as chances de vida desse sujeito, nesse caso em função do laudo de TDA/H, a escola, juntamente com outras áreas do conhecimento, gera e administra uma legião de educandos que perdem a possibilidade de se tornarem humanos por não apresentarem condições de serem humanizados pela instituição.

Assim, a separação do normal do anormal tornou-se a tônica da escola. Assim sendo, marca-se o diferente como diferente, o que de fato produz mais do que preconceito, construindo o sujeito disciplinado.

Ainda, a criança, quando estigmatizada, tem sua auto-imagem negativa; ela aprende e incorpora o ponto de vista dos “normais” e adquire as crenças da sociedade mais ampla. Os padrões incorporados a tornam intimamente suscetível ao que os outros vêem como defeito, levando-a, em alguns momentos, a concordar que, na verdade, ela está abaixo do que deveria ser. A vergonha está sempre presente quando ela percebe que um de seus atributos é impuro (GOFFMAN, 1982).

Nesse sentido, a vergonha torna-se inerente ao processo educacional, está presente nas avaliações, nas aulas de maneira geral, transformando-se em uma forma de controle e de civilidade. Dessa forma, “o envergonhamento vê-se uma disjunção em relação à “boa imagem” que pretende ter de si, sente-se rebaixado aos próprios olhos” (LA TAILLE, 2000, p. 78). O sentimento de vergonha incide diretamente sobre as representações de si.

Nesse sentido, a internalização de regras torna-se a tônica no contexto escolar e essas normas se expandem para o seio da família, da igreja, bem como aos presídios, enfim, o castigo está em todos os lugares de convivência comum.

No contexto escolar, a idéia de castigo se manifesta quando:

o intuito, portanto, é inculcar a moralização das regras na criança mediante um conjunto de ações, respaldadas por valores, obrigações e estratégias necessárias à constituição do “bom aluno”, para o que são garantidas aprendizagens relativas a esses três momentos básicos que as constituem: a enunciação reiterada das regras obrigatórias para todos; a internalização dessas regras obrigatória para todos; a internalização dessas regras, por meio do desenvolvimento de autocontrole por parte das crianças; as necessidades de a criança reconhecer publicamente tais deveres, em confissões que funcionam como ensinamento coletivo, ao mesmo tempo que estabelecem vínculos obrigatórios da criança consigo mesma e com o coletivo. (RATTO, 2007, p. 224).

Tais características objetivam a tensão no ambiente escolar, tornando o medo da punição e da vergonha eminentes nas relações escolares. Os docentes têm vergonha de não “fazerem” com que seus alunos aprendam, bem como de não se reconhecerem neles e em seu trabalho. Sua punição se manifesta no assumir as “piores” salas da escola, já que estão fadados a não ensinar lhes destinam os alunos que “não vão aprender”.

Aos alunos, o fato de frequentarem uma sala em que o aprendizado não é a tônica configura-se como o maior castigo e vergonha, uma vez que passam a ser reconhecidos pela sala que ocupam e até pelo local que habitam na sala de aula.

Essas regras não estão descritas no currículo ou no projeto pedagógico das escolas, mas a lógica fabril que impera no contexto escolar ranqueia professores e alunos e, apesar de não estarem claras, são eficazmente aplicadas.

Assim, a palavra “regra” pode, entre outras funções, expressar a idéia de um regulamento tácito ou explicitamente formulado através de proibições, exigências e permissões (como as de trânsito, de um jogo ou dos estatutos de um clube), ou, ainda, preconceitos morais e religiosos que visam guiar a ação de um indivíduo (como mandamentos bíblicos) (CARVALHO, 1996, p. 34).

As regras organizam, nesse sentido, as relações sociais, mas no interior da escola tem como valor, além de organizar, formar o sujeito. Assim, o laudo médico funciona como regra, pois, uma vez elaborado (fundamental lembrar que não lhes cabe contestações), o educando deve tornar-se obediente, resignado, dócil, não resistente à figura de “autoridade” do professor, isto é, deve conformar-se, visto ser esta sua última oportunidade de permanecer na escola, mas na condição de “doente”.

Com tal modelo as crianças são levadas a ver-se (dimensão ótica), julgar-se (dimensão jurídica), falar sobre si (dimensão discursiva), organizar temporalmente sua identidade (dimensão narrativa) e agir sobre si (dimensão prática) a partir de certos pressupostos comuns que lhes são ensinados por meio da lógica que sustenta o encaminhamento e a possibilidade de construção do laudo de TDA/H.

Tal lógica aponta na direção de que: “o educando é um ser “imaturo”, “dependente”, repleto de “faltas” ou insuficiências a serem permanentemente corrigidas (“infantilizadas”) na direção de que “ela é” de um jeito, mas não deveria “ser”, ambos sendo permanentemente ensinados; de que a criança está “errada” e as autoridades estão “certas” (já que a verdade tende a funcionar a favor da escola); de que sua posição central é a da obediência; de que ela se encontra em constante posição de culpabilidade, sob permanente ameaça e possível punição” (RATTO, 2007, p. 243).

Fundamentalmente, os significados e usos do tempo, do espaço ou das atividades escolares, dentre outros aspectos, constituem o conjunto de aprendizagens relativas ao que é considerado necessário para o ordenamento escolar e que resulta na configuração do comportamento disciplinado e indisciplinado na escola, com todas as implicações que isso tem para a intenção de formar cidadãos críticos, criativos e autônomos (idem).

Contextualmente, as conseqüências de tais transformações no contexto escolar são várias. A noção de tempo, que outrora foi marcada de forma rígida e cristalizada, volta-se para o sujeito, ou seja, para sua estrutura biológica, dificultando o entendimento do que vem a ser disciplina, pois sua visualização torna-se confusa e difusa. A troca do relógio biológico pelo sócio-cultural evidencia a necessidade de maior disciplina em sociedade e, sobretudo, na escola. Assim, em nossa sociedade os ritmos biológicos são regulados e estruturados em função de uma organização social diferenciada, que obriga os homens a se disciplinarem pautando, até certo ponto, seu relógio fisiológico pelo relógio social (ELIAS, 1998).

Essa mudança no eixo temporal transforma o processo de ensino aprendizagem em algo rígido, cristalizado, e que considera aquele que não caminha de acordo com o ritmo estabelecido fora do seu corpo como deficiente.

Por outro lado o apego à informação conseguida de forma rápida e sem muito esforço transforma os educandos e professores em consumidores compulsivos. A contradição entre escola, aluno e família é eminente, pois a instituição escolar considera, em alguns momentos, a estrutura rígida de tempo, mas em outros não.

Nessa estrutura, a busca pela informação dá a idéia de que o córtex deve ser cultivado até se transformar em um hipercórtex, sendo preciso aumentar o local de armazenamento de dados. Mais uma vez, aqueles que não possuem a possibilidade de armazenar tal quantidade são considerados incapacitados para o processo de ensino-aprendizagem (ASCOTT, 1997).

Notadamente, a equidade e a igualdade no interior da escola passam a ser justificadas pela biologia, isto é, pela quantidade de conhecimento que se armazena no cérebro, e não mais pelas relações sociais estabelecidas em seu interior.

A realidade escolar se altera, o que dá a entender que as oposições, as rígidas dicotomias de direita e esquerda na política, ocidental e oriental na cultura, certo e errado na moral, preto e branco na raça, foram internalizadas pela escola na tentativa de diminuir as grandes diferenças que marcam as relações escolares. Isso ocasionou a internalização da punição e, principalmente, da exclusão no processo de ensino-aprendizagem.

Somados, esses fatores escolares influenciaram na avaliação, que se tornou mais sutil, quase imperceptível. Ao perder força ela deixa de ser realizada nos espaços conhecidos como pedagógicos, ou seja, em sala de aula, passando a ser feita em outros espaços, como consultórios médicos, psicológicos, psicopedagógicos, e se torna mais excludente, pois esses profissionais não vivenciam as relações que se estabelecem na escola.

Circunstancialmente, a avaliação deixa de ser sobre o aprendizado da leitura e da escrita ou das outras linguagens que permeiam a escola, passando a ser de elementos que não estão claramente descritos, extra-escolares.

Nesse contexto, as práticas ocultas que acontecem no interior da escola, encobertas pelo currículo, trazem consigo formas de exclusão que estão também ocultas, escondendo, conseqüentemente, as punições.

Esse processo retira a autonomia da instituição escolar ao definir o que ensinar e como ensinar, se constituindo em um projeto. Dessa forma, sua função primordial passa a ser de treinamento para as diversas avaliações<sup>63</sup> escolares, pensadas e executadas fora da escola.

Diante disso, a escola se “esvazia” no que diz respeito ao conteúdo e ao ensino. Além disso, todo treinamento pressupõe disciplina e o educando que não se apresenta em condições de ser treinado deve ser avaliado, como já mencionado, fora da instituição escolar.

Por outro lado, a falta de proteção aos educandos que se apresentam como sendo os mais fracos é eminente no espaço escolar e se manifesta nas ações pedagógicas, pois as atividades são diferentes, tarefas fracas para alunos fracos. Ademais, esta também se manifesta na área de saúde em função da falta de objetividade que os tratamentos apresentam.

Em relação ao espaço, com primazia destinado ao educando, a escola realiza, contraditoriamente, ações que fazem com que os considerados mais fracos tenham a sensação de não-pertencimento a ele. Existe a fantasia de que a escola é uma comunidade que, em tese, atua e respeita a diversidade, ou seja, todos que por ela passam estão fundamentalmente inseridos em seu interior e, como consequência, aprenderão.

Todavia, para que a escola se assemelhe a uma comunidade é eminente a necessidade de proteção e completude a todos que estão nesse espaço. Esse processo é a primazia do que Castel (1998) denominou de pertencimento, ou seja, os sistemas de regras ligam diretamente os membros de um grupo a partir de seu pertencimento familiar, da vizinhança, do trabalho e tecem redes de interdependência sem a mediação de instituições específicas, o que aponta na direção de que o professor necessitar ser incluso também no contexto escolar.

---

<sup>63</sup> Nesse momento se faz referência à Provinha Brasil, SAEB, ENEM e Provão.

Essas necessidades não são de fato contempladas na escola, uma vez que ela tem se caracterizado, na atualidade, por ações altamente individualizadas tanto por parte dos professores como dos alunos. Isso objetiva que os projetos pensados e aplicados defendem o conteúdo como único objetivo a ser alcançado, o que relega as relações humanas a um lugar secundário no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a falta de planejamento de atividades que ajudem os mais fracos é eminente, sendo a única ajuda anunciada a eles o encaminhamento aos serviços de saúde, levando a uma não-responsabilização dos que por algum motivo são assim considerados.

Por fim, o não-pertencimento à família em função dos laudos pedagógicos e médicos. No seio desse conjunto, a fuga é necessária e a realização de tarefas é secundária, o que no contexto escolar é considerado indisciplina.

Substancialmente, o educando considerado como lento, ineficiente e, por fim, como deficiente, passa por um processo de desqualificação para a escola, pois sua lentidão faz com que sua aprendizagem se torne mais difícil, mas não impossível. Daí a grande necessidade de encaminhamento a outros serviços.

Nesse contexto, há o risco de desfiliação quando o conjunto das relações de proximidade que um indivíduo mantém a partir de sua inscrição territorial, que é também sua inscrição familiar e social, é insuficiente para reproduzir sua existência e para assegurar sua proteção (CASTEL, 1998).

A indisciplina passa a ser considerada como o não-controle dos impulsos em função do estabelecimento de horários rígidos para as necessidades sociais, pois na escola existe o momento de ouvir, de falar, de correr, e sua quebra gera indisciplina, que deve ser punida exemplarmente.

Portanto, todos os momentos vivenciados pelos educandos na escola devem ser alvo de vigilância-punição constante por parte dos adultos (professores). Em um primeiro momento, esta era realizada sobre o corpo com castigos físicos como o uso da palmatória, ficar sentado ou em pé por horas, enfim, o corpo deve ser punido para interiorizar a noção de tempo social-escolar.

Comenius (2006, p. 311), ao comentar sobre indisciplina, afirma que “quem tem a missão de formar os jovens tem o dever de conhecer o fim, a matéria e a forma da disciplina, para não ignorar por que, quando e como convém deliberadamente ser severo”.

Essa citação alerta para o perigo da injustiça, da aplicação de um castigo maior que o educando merece, pois o autor (2006, p. 315) continua:

Se para alguém, de engenho muito infeliz, esses remédios mais leves não forem suficientes, será necessário recorrer aos remédios extremos, para que nada deixe de ser tentado antes de abandonar o aluno e considerá-lo totalmente inapto à cultura, um caso sem esperança.

A indisciplina passa a ser um fantasma que sombreia as relações escolares e, segundo Comenius (2006), ações eficazes devem ser tomadas antes da desqualificação para a escola e consequente desfiliação nesta e na família.

Nesse contexto, o processo de encaminhamento do aluno aos serviços de saúde se apresenta como dupla penalização: o encaminhamento sem que medidas pedagógicas sejam pensadas na escola e o próprio laudo médico, que gera uma forte desqualificação social.

Mediante tais processos, a possibilidade de alteração de destinos objetiva-se com muita dificuldade, pois, uma vez realizados os laudos, as mudanças que ocorrem na instituição são significativas. Os educandos passam a ser tratados como sendo incapazes de receber os ensinamentos da instituição. Assim, um aluno diagnosticado com TDA/H, por conta das características apresentadas pelo referido transtorno, teria mais dificuldade em ser “educado”.

Por outro lado, o laudo traz consigo a possibilidade de compreensão dos comportamentos dos educandos nos mais variados espaços habitados por ele. Ainda, representa a grande esperança de “cura”, ou seja, o encontro de um “remédio” que cure todos os sintomas do TDA/H.

Nesse sentido, a cura passa a ser buscada em todas as instâncias, sendo a grande promessa da medicina e a esperança da educação. Quando ela não ocorre, a escola e a família são acometidas pelo sentimento de frustração, pois nem uma, nem a outra, entendem o que ocorre com o educando/filho, já que tal comportamento só pode ser em função de uma desordem que apenas a medicina pode entender.

A família e a escola, por sua vez, não conseguem mediar a relação com o filho/educando, depositando as expectativas de disciplinamento e de ensino na medicina, ou melhor, nas práticas médicas, única possibilidade de compreensão dessa dificuldade. Quando ambas, escola e medicina, não atendem aos anseios da família por não saberem as respostas aos seus questionamentos, esta não sabe a quem recorrer.

Como visto na pesquisa de campo, o processo de medicalizar essas crianças é premente e eminente, pois as queixas da escola, juntamente com a descrição do comportamento da criança por parte da família, objetivam o recebimento da medicação sem

uma maior investigação por parte dos profissionais que realizam o diagnóstico, sendo suficiente apenas um encontro para a prescrição da medicação.

Substancialmente, a medicação assume condição privilegiada no processo de educação privada e doméstica, juntamente com a educação pública, escolar, objetivando conhecer qual medicação é mais indicada para tais casos e se apresenta efeitos colaterais.

## 5.1 O que Ritalina?

Historicamente, a maneira mais eficaz de tratamento de algumas doenças é a medicação, na atualidade amplamente utilizada. Para cada parte do corpo, que corresponde a uma especialidade médica, temos um tipo diferente de “remédio”.

Os estimulantes, as drogas mais comumente utilizadas no tratamento do TDA/H, têm-se mostrado bastante eficazes na melhora do comportamento, do desempenho acadêmico e do ajustamento social para aproximadamente 50 a 95% das crianças, mas na realidade, alerta Barkley (2002), a medicação não pode ajudar a todas as crianças.

No caso em questão, o TDA/H, a medicação mais indicada no Brasil é o metilfenidato de curta ação (MFD). O cloridato de metilfenidato apresenta-se sob a forma de comprimidos sulcados na dosagem única de 10mg. Sua aquisição necessita de notificação de receita para controle de psicotrópicos, fornecida pela Secretaria de Saúde local, para médicos cadastrados (ROHDE; MATTOS, 2003).

O pico dessa medicação no sangue tem variação entre 1h e 2h30min, com excelente absorção oral, que pode sofrer interferência em função da ingestão de alimentos. Segundo Rohde e Mattos (2003), de acordo com a farmacocinética descrita, os horários mais adequados para administrar o metilfenidato para crianças e adolescentes são os que antecedem o horário de ida para as atividades acadêmicas, após o café da manhã e após o almoço. Uma terceira dose pode ser administrada no final da tarde para algumas crianças, entretanto, para evitar a insônia, recomenda-se não administrar o MFD após as 18 horas.

Ao comentar sobre a possibilidade da medicação causar dependência (vício), Barkley (2002, p. 281) explica que os estimulantes não causam nenhum tipo de dependência, mas afirma, por outro lado, que o uso de drogas está associado:

- 1) instalação precoce de transtorno de conduta ou comportamento anti-social na infância;

- 2) Fraca monitorização das crianças por parte dos pais ou desconhecimento do paradeiro dos adolescentes na comunidade;
- 3) A amizade da criança ou do adolescente com outros adolescentes que usam ou abusam de substâncias ilegais;
- 4) O grau com que os pais também utilizam álcool ou tabaco ou substâncias ilegais.

Diante do exposto, a medicação utilizada não é tratada como “droga”, mas se responsabiliza a família ou a própria criança pelo uso e abuso de substâncias entorpecentes. Ainda, apresenta a idéia de um pré-determinismo social, ou seja, “filho de peixe, peixinho é”, pois o item de número quatro da listagem responsabiliza diretamente os responsáveis por não darem “bons” exemplos aos seus filhos.

Barkley (2002, p.282), ao falar dos benefícios da medicação, acrescenta as possibilidades de melhoras em todos os aspectos:

Estimulantes, eles também fazem com que a criança se torne mais disponível para aprender o que está sendo ensinado na escola, através da redução do comportamento ausente, disruptivo e desatento. Com esses ganhos vários anos de medicação pode fazer muito para que uma criança adquira conhecimentos acadêmicos se comparado ao que ela teria sem o uso de medicamentos.

O exposto retira do estudante a necessidade de foco na “arte de estudar”. Assim, as dificuldades de aprendizagem seriam resolvidas com medicação, bem como as dificuldades de relacionamento escolares e familiares que, por consequência, podem ser sanadas pelo uso de medicamentos (estimulantes). Dessa forma, a farmacologia substituiria as ações educativas provenientes da família e da educação formal.

Por outro lado, o observado na escola não se parece em nada com a descrição realizada pelo autor, pois encontramos crianças agitadas, amedrontadas, acuadas, e todos (família e escola), clamando por aumento na dosagem da medicação. Tampouco visualizamos educandos com comportamentos tão disciplinados, mesmo com o uso da medicação.

Ao reafirmar os benefícios dos estimulantes para os estudantes, o autor desconsidera o que significa não aprender nos mais variados meios sociais, o que significa não saber em uma sociedade que busca a informação a qualquer preço e custo, características marcantes na sociedade atual.

Assim:

Caso entendêssemos o termo “conquista acadêmica” de forma mais ampla, ou seja, como a criança se comporta na escola, como lida com os amigos, se segue as regras da sala de aula e às orientações dos professores, se completa as obrigações com precisões, a evidência seria que os medicamentos produzem progressos

significativos. Mesmo que os estimulantes não aumentem o conhecimento acadêmico das crianças, o fato de resultarem em melhora de muitas outras áreas no funcionamento da escola trata-se de justificativa suficiente para considerar o uso desses medicamentos. (BARKLEY, 2002, p. 283)

O exposto denota substituição da autoridade do professor e das normas escolares e sociais por remédios. Os casos de indisciplina seriam tratados não mais com o rigor dos regimentos escolares ou das leis específicas do sistema educacional, mas sim com mediação, indistintamente.

Ainda, ao afirmar que a medicação não aumenta o conhecimento acadêmico, o professor torna-se “obsoleto” nas relações escolares, sendo o centro dessa relação a medicação, a ritalina, que passa a realizar a mediação entre os alunos e o conhecimento. O docente é, assim, apenas um “facilitador” e não mais aquele que ensina e que planeja tal processo.

Ao somarmos esses fatores é evidente que os autores consideram a educação apenas controle do corpo, disciplinamento que se não for consolidado no seio família ou da escola o será por meio da ação da medicação indicada (ritalina).

Diante da fala dos autores citados, os professores não precisariam mais de planejamento, apenas de uma agenda com a dosagem e o horário dos remédios, pois as crianças se encarregariam do restante, ou seja, tudo nos leva a crer que eles acreditam na possibilidade da existência da aprendizagem sem ensino. Apenas a medicação correta, no momento correto, levaria todos a aprenderem.

Essa lógica faz com que a autoridade se desloque da figura do professor e, conseqüentemente, dos pais, para a ação da medicação. Assim, a relação professores/pais, alunos/filhos, deixa de ser mediada pela disciplina externa, passando para uma disciplina interna ao sujeito, nesse caso “dada” pela ritalina.

Assim, o “tamanho” da disciplina e do controle do corpo depende da dosagem do remédio, o que objetiva uma dose contundente e certa, a dosagem ideal capaz de controlar e disciplinar o corpo do estudante/filho.

A lógica que permeia a indicação da medicação é o total controle, porém, a não previsibilidade de alguns efeitos transforma a medicação num jogo de “azar”, pois alguns apresentam os efeitos esperados e outros não. Portanto, alguns se tornaram “dóceis”, “disciplinados”, e outros não.

Os que não apresentam comportamentos “dóceis” são considerados como efeitos colaterais e precisam, portanto, de um aumento da dosagem da medicação ou de sua troca,

sempre por uma medicação mais “forte”, mas que se tampouco alcançar o efeito esperado, também será considerada errada. Isso gera um círculo vicioso, pois um comportamento que não cessa leva a uma medicação cada vez mais “forte”.

Sobre os efeitos colaterais:

Existem muitos efeitos colaterais que as crianças podem experimentar quando tomam essas medicações, mas a grande maioria é mínima. Novamente, tenha em mente que se algum deles o incomodar o suficiente para justificar a interrupção da medicação, os efeitos cessarão, provavelmente, com a eliminação do medicamento do organismo da criança – dentro de 24h. A maioria desses efeitos colaterais estão claramente relacionados com a dose do medicamento que a criança está tomando: doses mais elevadas produzem mais efeitos colaterais. Foi estimado, entretanto, que de 1 a 3% das crianças portadoras de TDA/H não podem tolerar qualquer dose de qualquer medicamento estimulante. (BARKLEY, 2002, p. 287)

São descritos como efeitos colaterais: diminuição do apetite, insônia, ansiedade, irritabilidade ou tendência ao choro e, ainda, “na maioria dos casos, os efeitos colaterais, na verdade, são bem leves. Dor no estômago e dor de cabeça foram relatados em aproximadamente metade a um terço das crianças e também foram leves” (BARKLEY, 2002, p. 283).

Os efeitos colaterais listados pelo autor, sobretudo a ansiedade, juntamente com a irritabilidade, nos fazem supor que a medicação utilizada para “tratar” os efeitos do transtorno se transformam no próprio transtorno, ou seja, os efeitos colaterais da medicação indicada para o tratamento do TDA/H levam à existência do mesmo.

As características descritas são acentuadas pela medicação, o fato de não permanecer sentado, de fazer muito barulho quando estão brincando, de interromper as conversas, é potencializado com os efeitos colaterais pela ingestão da medicação, o que leva a um aumento de sua posologia, o que, conseqüentemente, transforma como prioritário no tratamento as conseqüências e não causas.

Esses fatos foram observados nas escolas pesquisadas, sendo as alterações de comportamento medicadas, pois o médico do CMAI é sempre acionado na busca por um aumento na dosagem do remédio, o que, por sua vez, potencializa os efeitos colaterais, como já descrito: quanto maior a dose maior os efeitos colaterais, ou seja, maior a indisciplina, menor o controle corporal.

Diante do descrito, a crença cega que a família e a escola apresentam em relação à medicação não se fundamenta em função desta não atender a todos os casos e, para aqueles que possivelmente recebem sua “ajuda”, não há certeza se de seu funcionamento, pois não se

sabe ao certo o que é efeito colateral ou manifestação do transtorno. Assim, quanto mais se acredita no “controle” por meio da medicação, menos ela se concretiza no cotidiano.

A medicação não apaga, efetivamente, os efeitos causados pela falta do trabalho coletivo que apresenta a escola na atualidade: a dissolução da autoridade, as injustiças que são cometidas nas escolas, sobretudo nas pesquisadas, bem como os efeitos causados pelos diagnósticos equivocados e precipitados realizados pelos médicos nos serviços de saúde, sobretudo nos pesquisados.

A medicação se apresenta como um castigo, gerando o distanciamento físico das crianças com o transtorno das consideradas normais, o que objetiva uma busca incansável das primeiras por justiça nos espaços por elas frequentado, sobretudo a escola. Essa busca se confunde com os efeitos colaterais da medicação, assim, quanto mais se aumenta a posologia da medicação, maior a busca pela justiça, o que objetiva maior punição.

## **5.2 E nas escolas pesquisadas...**

Notadamente, o discurso médico-psicológico tornou-se supremacia no contexto escolar, o que ocasiona uma visão da sociedade (escola) se assemelhando a um organismo, a uma estrutura biológica. Assim, os médicos (as práticas médicas) são os mais indicados para o entendimento e a organização da escola.

Encontramos escolas organizadas e sistematizadas sobre a lógica médica-psicológica, que fere sumariamente os regimentos e leis escolares. Existem salas onde os alunos estão agrupados por dificuldades ou deficiências, sendo tais mudanças orientadas e supervisionadas por psicólogos ou médicos.

Os processos de encaminhamento dos alunos aos serviços especializados buscam a construção de um educando considerado normal, ou seja, normalizado. Nesse sentido, a cura do transtorno apresenta-se como secundária diante do desejo de normalização do aluno.

Tal processo de normalização é eminente quando família e escola falam sobre o mesmo aluno. De um lado, a família afirma que ele é deficiente somente na escola, de outro, a escola desqualifica o comportamento do aluno e, por extensão, da família, restando o processo de medicalização para realizar a mediação entre escola e família.

Assim, a medicação prescrita assume características de normalização do sujeito nos mais diferentes ambientes frequentados pelos alunos, mas se esse processo não ocorre o aluno

passa a ser “café com leite” no interior da escola, ou seja, pode fazer tudo o que não é permitido aos outros discentes.

Podem ser observados dois grandes processos. O primeiro é o estigma sofrido pelos alunos por serem “doentes” e não aprenderem por conta disso. Como são agressivos e “mal-criados”, falam o que pensam, tornam-se um modelo a não ser seguido pelos alunos de bem, o que gera um isolamento físico por parte desses educandos no interior da escola. O estigma se estende para a vida, ou seja, o fato de ser “portador” do referido transtorno o impede de sobreviver no mundo do trabalho. Portanto, esses alunos, sobretudo os da escola pública, são marcados para fracassar em todos os segmentos da sociedade.

O outro diz respeito ao uso da medicação, pois sabidamente a medicação não apaga todo o comportamento do transtorno. Assim, por mais que o educando ingira a medicação, aparentemente jamais estará pronto para receber os conhecimentos que são ensinados na escola, cabendo aos professores não impedirem qualquer ação sua, já que ele se encontra “perdido” e sua presença na escola se dá somente por força da lei. Diante disso, tanto faz se ele está em sala ou na escola, de qualquer forma não vai aprender mesmo e, conseqüentemente, melhor seria se ficasse fora desses ambientes.

Associado ao uso da medicação pode-se mencionar sua banalização, pois não sendo “considerada” droga na literatura médica e sendo essa a literatura mais lida pelos professores e pais, ela aparece como um santo milagroso que devolve a atenção perdida em algum lugar. Dessa forma, já existem relatos nas escolas pesquisadas de uso da ritalina em conjunto com bebidas alcoólicas por parte dos alunos com o referido transtorno.

O silêncio da escola, associado às ações realizadas pelas práticas médicas, acaba, em nome da cura e conseqüente normalização, fragilizando a noção de ética por parte do educando, pois em nome da normalização individualiza e enfraquece a noção de coletivo, tornando o educando um estranho no ninho em função da sua “luta” pela coletividade.

Ainda, a noção de identidade do educando em função do isolamento e enfraquecimento da noção da coletividade se dissolve, uma vez que cada aluno é responsabilizado pelo seu aprendizado e por suas deficiências.

Coadunando com os processos mencionados, adiciona-se o de banalização dos conhecimentos dos professores diante do saber e das práticas médicas, eminente nas escolas pesquisadas, pois para os profissionais da saúde qualquer outro que não seja da área é um grande leigo. Não necessitam, assim, de uma explicação ou de um maior aprofundamento nas questões, sendo eles os únicos conhecedores do transtorno e os que podem diagnosticar e decidir quando o sujeito (aluno) deixa de ser “doente”.

Tal processo fragiliza a ação do professor diante da “força” da medicação, que promete atenção e aprendizado de forma rápida e indolor, tornando o ato de se sentar para estudar obsoleto diante das promessas mágicas da medicação.

Para além dos fatores já mencionados, acredita-se que o fato da estruturação da cidade interfere sobremaneira na forma de ver e de lidar com o educando que apresenta TDA/H, pois vivemos em uma cidade jovem, de setenta e quatro anos, planejada, que apresenta traços, no que tange à educação, da ofertada na década de trinta no Brasil.

Ainda, a cidade apresenta traços de uma transição, ou seja, uma adaptação à modernidade. Portanto, a noção de ética, de disciplina e de normalização se apresenta de forma diferenciada de outras cidades da região e até mesmo do país.

Tais características fomentam uma dependência das ações médicas, leia-se, dos profissionais da saúde, muito maior que em outros lugares. Assim, os professores da atualidade foram formados (criados) em uma sociedade em que havia um adulto presente em todas as situações, que podia ser o pai, a mãe ou até mesmo o vizinho, uma infância pública que está sendo privatizada nesse momento histórico, nessa cidade.

Nesse processo, os professores da atualidade possuem como modelo os alunos que foram, que já chegavam à escola normalizados, disciplinados e com iniciação ao processo civilizatório, visto que a “pré-escola” era realizada no interior da família.

Ainda, o professor era autoridade máxima somente por sua presença em sala. Por outro lado, esses professores encontram crianças que questionam o tempo todo, que estão vivenciando essa transição com muito mais força e ênfase, e ficam perdidos no como lidar com esse educando.

Essa transição não se apresenta como pauta na formação dos professores, nem na formação acadêmica inicial, nem na em contexto ou de trabalho, pois elas figuram apenas no campo de uma formação técnica que objetiva a existência de um professor universalista e o desvincula das grandes transformações sociais, econômicas e até mesmo acadêmicas.

A estrutura familiar hoje não mais possui a composição “ideal”: pais e mães na mesma casa. Na atualidade, as crianças possuem os avós, que entram em cena, ou seja, “filho de vô” deixou de ser uma ofensa para se tornar uma realidade, as mães dedicadas foram trocadas por avós dedicadas, mas que não apresentam as mesmas características que as genitoras, sobretudo no aspectos disciplinares.

A literatura médica-psicológica, a mais lida pelos professores, apresenta esse modelo de família como sendo desestruturada e a escola abandona a família, sendo o contrário

também verdadeiro. Sendo essa uma postura recente em nossa sociedade (a goianiense), acredito não ter sido ainda assimilada pela grande maioria dos professores.

Assim, encontramos professores, pais e até famílias inteiras com um dilema: o transtorno é uma doença grave, um transtorno psiquiátrico, ou uma “falta de vergonha” dos alunos, uma vez que a sociedade goianiense apresentava, e de certa forma ainda apresenta, alunos ordeiros e disciplinados?

Esses alunos ainda são “minorias” nas escolas<sup>64</sup>, portanto, há insegurança por parte dos pais e professores no trato cotidiano com tal educando.

Finalizando, a ritalina “resolve” o problema relacionado à estrutura da escola, que quando questionada pelo educando com transtorno se mostrar frágil, evidencia professores que atuam de forma isolada e fragmentada, e a medicação silencia-o e “fortalece” a fragilidade.

Outro problema “resolvido” pela ritalina diz respeito à transição vivida pela sociedade, enfatizada pela escola. A medicação homogeneiza os alunos e, conseqüentemente, os professores, pois não se torna necessário pensar e viver a diversidade na escola, somente administrar a medicação.

Por fim, a ritalina “promete” acabar com as dificuldades de aprendizagem, históricas nas escolas brasileira, sobretudo as públicas, já que, como mencionado, prenuncia fim da tortura que é ficar sentado por horas estudando, sendo capaz de devolver a atenção perdida.

---

<sup>64</sup> Embora sejam distribuídos diariamente nesse capital mais de mil comprimidos por dia.

## CAPÍTULO 6

### **6- OS VÁRIOS FORMATOS DA (DES)ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UMA FACA DE DOIS GUMES**

A modernidade trouxe consigo novas características sociais, dentre as quais podemos mencionar a necessidade de educar as crianças que outrora corriam e brincavam livremente pelas ruas em recintos específicos. A educação pretendida baseava-se na erudição, portanto o latim, as belas artes e o cuidado com o corpo eram obrigatórios nesse novo modelo, baseado em novas regras de controle do corpo, ou seja, na disciplina de ficar sentado por horas, ouvindo para aprender.

Nesse sentido, tais mudanças impulsionam uma nova forma de visualização da criança, que passa a ser infantilizada por ser carente de cuidados por parte dos adultos e, por isso, necessita de regras mais rígidas (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Tais características atribuídas à pedagogia fizeram com que ela extrapolasse o contexto escolar, se cristalizando no seio da família e dos hospitais e estabelecendo a idéia de que o processo educacional é infinito. Há uma pedagogização da família e dos adultos, que se transformam e chegam à velhice, ocasionando o surgimento do termo terceira idade. Isso dá à pedagogia uma poliformia, ou seja, vários segmentos sociais foram pedagogizados, inclusive a imprensa (idem).

A poliformia apresentada alicerça a pedagogia para que esta desempenhe um papel fundamental na construção da obediência e na configuração da moralidade, que objetivava não a obediência cega, mas sim uma possível reflexão, a idéia de que o aluno e toda a sociedade participam de uma realidade democrática, uma sociedade justa e igualitária (ARAÚJO, 2002).

Diante desse contexto, sendo a educação um ato humano pensado para seres humanos, se caracteriza como projeto, ou seja, o processo educacional se distingue por sua intencionalidade, por sua diretividade.

Essas características colocam a educação, bem como toda ação humana, em um grande conflito, isto é, definir o que deve ser individual e o que deve ser coletivo na ação educativa.

Naturalmente, não basta alimentar-se de projetos individuais: carecemos de projetos coletivos, que estimulem as ações individuais, articulando-as na construção do significado de algo maior. Tanto quanto da satisfação das necessidades básicas em sentido biológico ou econômico, necessitamos participar de projetos mais abrangentes, que transcendam nossos limites pessoais e impregnem nossas ações, nossos sonhos, de um significado político/social mais amplo (MACHADO, 2000).

“Essa configuração de um formato para a educação do que deve ser ensinado, quais valores devem ser lecionados, quais devem ser retirados, sugere a ocorrência de um diálogo entre ensino-aprendizagem” (WEISZ, 2006, p. 30).

Nesse sentido, um projeto nunca é, ele sempre será. Porém, por outro lado, se o futuro existe, mas já está totalmente determinado, também não se faz projeto, ou seja, se o futuro já está dado vivemos sempre no presente, o que representaria o fim da educação (MACHADO, 2000).

Substancialmente, uma educação mediada pelos projetos individuais e coletivos não busca a eliminação da diversidade existente no contexto educacional, mas a compreende como inerente à ação. A procura por possíveis soluções de problemas que surgem nesse contexto passa, primeiramente, por uma ação/pensamento coletivo antes de serem considerados insolúveis ou, até mesmo, encaminhados a outros profissionais.

Notadamente, o processo educacional não poderia ser encarado como individual, ou seja, não é um projeto de um único professor, pois esse é um sujeito social coletivo. Nesse sentido, todo projeto educacional somente se concretiza com características coletivas. Assim, qualquer mudança que se pretenda realizar na escola deve, primeiramente, pensar a ação educativa como coletiva, como também o são as dificuldades que surgirem (WEISZ, 2006).

Diante dessas afirmações, sentir, pensar e agir em educação é pensar estruturalmente no conflito entre passado e futuro. Magistralmente, a educação é a relação estruturada entre os conhecimentos produzidos historicamente e a produção de uma relevância no presente.

A educação assume, dessa forma, a responsabilidade de apresentar ao educando as grandes transformações ocorridas no mundo: nas artes, na literatura, no cinema, nas áreas técnico-científicas, bem como suas aplicabilidades no mundo que, por hora, denominamos de moderno (atual).

Contextualmente, a educação apresenta-se na materialização de um grande conflito, pois a cada momento histórico ela se manifesta com uma organização (série, ciclos de formação e desenvolvimento humano, blocos) com diferentes formas de avaliação: tradicional, continuada e processual, por conceitos. Portanto, pensar a educação é pensar as

grandes transformações sociais que interferem sobremaneira nas ações pedagógicas cotidianas.

Nesse contexto, temos a organização em séries, em blocos e em ciclos. Sendo esse o modelo organizacional que vigora no contexto pesquisado sua compreensão torna-se de fundamental importância.

Organização dos professores nos ciclos de formação humana na cidade de Goiânia:

1. Ciclo I (6 a 8 anos): professor referência, dinamizador<sup>65</sup>, professor de educação física e coordenador pedagógico (eleito pelos professores);
2. Ciclo II (9 a 11 anos): pedagogo, educação física, professor de inglês, professor de área e coordenação pedagógica (eleito pelos professores);
3. Ciclo III (12 a 14 anos): todos os professores de área.

A organização da escola em ciclos de formação humana pressupõe uma flexibilização curricular em que não se tem mais o período de um ano para planejamento de ações, mas nesse sentido este pode ser pensado por três anos, isto é, a educação organizada por ciclos de formação humana amplia a relação currículo-conhecimento.

Os ciclos de formação e desenvolvimento humano não pressupõem que o aluno seja avançado em qualquer período do ano, o que significa que o aluno pode permanecer mais de um ano em uma mesma etapa, podendo passar ou não para a próxima. O educando tem, portanto, um tempo pedagógico maior.

Os processos e modelos organizacionais pelos quais passou a educação ao longo do seu processo histórico deram ênfase diferenciada ao que ensinar e por que ensinar, mas a leitura e a escrita sempre estiveram em primeiro lugar no contexto educacional.

Nesse sentido, por mais que se mudem os modelos de organização, se eles não forem mediadores dos projetos individuais com os coletivos, e, de fato, não privilegiarem a apropriação de um conhecimento social por parte dos educandos, qualquer forma de organização fatalmente estará pronta a fracassar.

Substancialmente, não aprender a ler e a escrever transforma qualquer educando em um subproduto. Assim:

---

<sup>65</sup> Esse professor tem a função de “auxiliar” o professor referência da turma nos mais diferentes projetos, uma vez que a Secretaria da Educação sugere às unidades escolares que seus trabalhos pedagógicos sejam executados com a pedagogia de projetos.

Prevalece a educação como um subproduto do ensino, isto é, compreendida como consequência previsível do acúmulo de saberes. O conhecimento, imprescindível na organização das massas, é tão mais valorizado quanto maior for a quantidade ou a aplicabilidade prática de seu potencial. A alfabetização, por sua vez, faz parte de uma “bagagem cultural mínima”, legítima pela sua dimensão funcional (em ações concretas tais como assinar o nome, preencher formulários, seguir instruções etc.) e também como meio para o acesso a outras informações. (COLELLO, 2007, p. 45)

Essas características atribuem à escola apenas o papel de memorização. O conhecimento torna-se estático, na maioria das vezes sem sentido e significado, conseguido por meio de exercícios meramente reprodutivos, com objetivos fora da relação da aprendizagem (nota, aprovação de ano, diploma) (COLELLO, 2007).

Não se trata objetivamente de debater qual proposta é melhor, séries ou ciclos de formação e desenvolvimento humano, mas sim de se ter uma escola que fundamentalmente realiza sua função, ou seja, não se deixa esvaziar em seu sentido e significado, o que via de regra fortalece a idéia de esvaziamento no que tange aos conteúdos de ensino.

O esvaziamento dos conteúdos reforça o presentismo, isto é, a falta de compreensão de que os conteúdos a serem tratados na formação dos professores deveriam ter sentido e significado históricos. Isso torna o aspecto técnico o único a ser abordado, o apenas como se ensina e não porque se ensina, uma vez que somente esse resolve os problemas de ordem imediata. Ocorre, então, uma total desvinculação entre os problemas enfrentados na escola e a história do aluno, recaindo todas as mazelas da escola sobre os educandos.

O esvaziamento da escola compromete seu funcionamento, retira dela o caráter de projeto, o que coloca a locução recorrente na atualidade em “xeque”, pois a transformação dos sujeitos que por ela passam em sujeitos críticos, participativos e conhecedores da realidade necessita de uma maior objetividade.

Essa objetividade frágil transforma as ações das escolas em um presentismo, ou seja, embora se fale em “futuro”, esse não se concretiza enquanto ações cotidianas.

Qualquer que seja a organização escolar, série ou ciclo, ações cristalizadas necessitam de revisão e a avaliação pode ser mencionada.

Assim, o processo avaliativo deve ter significado para o aluno. É preciso que se apresentem os critérios de avaliação, pois é impossível seguir um roteiro desconhecido e, por mais que o educando se esforce para dar sentido à situação, utiliza-se de proposições anteriores, uma vez que não sabe o que se espera dela (HADJI, 2001). Dessa forma, a

escolarização que tem nesses modelos avaliativos<sup>66</sup> sua base se caracteriza como um treinamento ano após ano para o fracasso do educando.

Romper com essa lógica perversa torna-se fundamental. A avaliação, que pretende ser escolar, não pode ser absoluta e ter características de verdade absoluta. Deve ser usada como um ajuste ao processo de ensino-aprendizagem, à possibilidade de ajustar os conteúdos, à metodologia de ensino e às características de seus alunos (HADJI, 2001).

Aprender a ler e a escrever é o mínimo que a escola pode fazer pelo educando. Por outro lado, não se trata de questionar o encaminhamento aos serviços de saúde, o que se discute são os critérios utilizados para tal, ou, ainda, os empregados no serviço de saúde para a realização do laudo, pois esse, por sua vez, é capaz de selar negativamente o destino de vários educandos. Nos dados coletados parece que tal preocupação não faz parte do trabalho dos profissionais da educação e da saúde.

Diante do exposto, completar o processo de escolarização na modernidade é só para aqueles que fundamentalmente conseguem não ser patologizados, primeiro, pelas estatísticas, segundo, pelas práticas médicas, e, finalmente, pelas práticas pedagógicas.

Estruturalmente rígida, a escola se fundamenta de forma a não permitir o movimento, movimento do corpo e das idéias por parte dos professores, uma vez que a solução dos problemas não se encontra nos docentes, mas sim nos especialistas que estão fora da escola.

Os conteúdos, a forma de avaliação, os objetivos, as metodologias são objetivamente cristalizados, o modelo de seriação atende necessariamente a essa lógica. Nesse sentido, os conteúdos, da forma como são vistos na escola atual, são, na maioria das vezes, selecionados, organizados e valorizados levando-se em conta a cultura escolar que privilegia apenas o que vai transmitir e menospreza os conteúdos e valores culturais diferentes que não vão ao encontro dos interesses sociais e políticos no interior da escola (CARMO, 2006).

Essa característica distancia sobremaneira a vida estruturada fora do contexto escolar, haja vista que o vivido pelos educandos fora da escola não tem valor educacional. Dinamicamente essa “cultura escolar”, que se objetiva como tendo vida própria, contribui de forma decisiva para o não reconhecimento da diversidade no interior da escola, o que gera um descompasso entre a atuação da escola e a história do aluno.

Romper com essa lógica pressupõe uma revisão completa nas relações vividas na escola. Isso diz respeito à direção e aos professores e, também, aos alunos e professores.

---

<sup>66</sup> Nesse momento o contexto avaliativo está para além de provas ou testes, com todas as avaliações realizadas no contexto escolar.

Aliado a esses fatores, o isolamento do fazer pedagógico dificulta sobremaneira a sobrevivência do educando na instituição.

É importante lembrar que o professor não criou essa lógica, ela faz parte da gênese escolar, apresentando-se bastante perversa com o professor e aluno, já que se algo der errado logo esses atores serão responsabilizados.

Nessa direção, os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada, uma vez que pressupõem a divisão de responsabilidade entre os atores responsáveis pelo processo de aprendizagem. Assim, os professores formam um coletivo por ciclos, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais isoladamente (FREITAS, 2003).

Freitas afirma (2003, p. 67-68):

Os ciclos não podem constituir-se como uma mera “solução pedagógica” visando superar a seriação - são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismo com as relações sociais vigentes. Portanto, devem ser vistos como instrumentos de resistência, não se deve esperar que funcionem plenamente. Então num jogo contraditório entre a lógica da escola/avaliação e uma nova lógica em desenvolvimento.

Apresentando-se como possibilidade de superação da lógica perversa presente no sistema de seriação, os ciclos de formação e desenvolvimento humano prevêem (ao menos nos documentos oficiais) uma lógica de formação em contexto, de trabalho em conjunto em contraposição à lógica do isolamento do professor, maior flexibilidade no tempo de aprendizagem por parte dos alunos, uma mudança do eixo da avaliação escolar, ou seja, uma mudança significativa no tempo e espaço escolar.

Nesse sentido, os ciclos não se apresentam como um afrouxamento das séries, mas pressupõem discussão mais aprofundada sobre os conteúdos e as formas de ensino. Esse fator é premente para possibilitar a existência dos ciclos na escola. Se tal premissa não for pensada, os professores e diretores continuam a tratar os ciclos como séries, na medida em que tanto os conteúdos quanto a distribuição dos alunos continuaram as mesmas da antiga seriação (CARMO, 2006).

## 6.1 Nas Escolas Pesquisadas...

Não ficou clara a existência de um projeto educacional nas escolas pesquisadas que considerasse as crianças com TDA/H, ou melhor, crianças com Necessidades Educativas Especiais. Não encontramos nas escolas somente educandos com o transtorno, notadamente a estrutura curricular se apresenta com uma fragmentação metodológica que prevê apenas a articulação entre as disciplinas de forma bastante sutil, o que por sua vez se aplica aos educandos considerados normais.

O modelo previsto nos ciclos de formação e desenvolvimento humano apresenta uma unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade, o que objetiva uma estreita relação entre a vida e a escola, em que os conteúdos são significados para ambos (FREITAS, 2003).

O visualizado foi uma relação com a vida somente por meio de encaminhamentos ao serviço de saúde, ou seja, nas escolas pesquisadas os alunos, para conhecerem a realidade, necessitam serem excluídos do contexto escolar, com essa exclusão se manifestando por meio do não aprendizado da leitura e da escrita, da “permissão” para a fuga da escola, enfim, até a ingestão da medicação exalta as características do transtorno.

Encontramos, ainda, o conteúdo trabalhado de forma preferencialmente cognitiva e verbal, enquanto a lógica pensada para os ciclos pressupõe desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e nas práticas sociais (FREITAS, 2003).

Essas características pressupõem o trabalho em séries, que “engessa” a atuação do professor e favorece a ação conteudista, baseada no ranqueamento dos alunos, o que de fato se confirmou nas observações, pois os educandos estão dispostos, em sala de aula, de acordo com suas capacidades cognitivas (ler e escrever).

Enquanto proposta estruturada, os ciclos de formação e desenvolvimento humano pressupõem a atuação de professor baseada na diversidade, o que não se concretizou na ação cotidiana das escolas, que objetivavam a homogeneização de seus alunos no que diz respeito à cor, sexo, raça e dificuldade ou facilidade de aprender.

Encontramos professores isolados em suas salas e com seus problemas, sobretudo com as crianças que apresentam TDA/H, sendo possível mencionar as relações de subordinação dos docentes em relação aos especialistas e ao corpo diretivo da escola. Esse isolamento foi visualizado com a presença de “salas especiais”, ou seja, salas em que os

alunos com “dificuldade” são agrupados e as professoras atuam de forma isolada com esses, mesmo este não fazendo parte do ideário dos ciclos.

O que os ciclos preconizam é a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo, tanto do diretor quanto dos professores, bem como do professor para o aluno e de alunos com alunos (FREITAS, 2003).

Encontramos, ainda, nos relatos e na observação, o entendimento de que a formação dos professores somente ocorre na forma de treinamento e preparação como especialista, se diferenciando do professor (comum) com a distinção entre o pensar e o fazer no processo educativo.

Enquanto a lógica dos ciclos pressupõe a formação do professor em educador sem distinção (FREITAS, 2003), ou seja, sem a presença do especialista, a escola procura um professor especialista para atuar com esses educandos. Aqueles que não o são acabam se tornando, pois a formação ofertada diz respeito sempre ao clínico. Assim, somente o médico pode resolver os problemas da escola.

Ainda, nas escolas pesquisadas visualizamos o uso de tecnologias para substituir o professor. A lógica dos ciclos propõe subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação do aluno e do docente (FREITAS, 2003)

Outro fator encontrado foi a desresponsabilização da escola pelo ensino e, automaticamente, do professor, desobrigando-os a pensar soluções para os problemas existentes.

Por outro lado, a lógica da educação em ciclos propõe uma educação pedagógica de fato, realizada e pensada por todos os atores que lidam com o educando no contexto educacional, tendo por princípio a escola.

Objetivamente, a avaliação retira do âmbito profissional do professor o poder da aprovação, mantendo inalterada a avaliação informal com a característica classificatória. A lógica dos ciclos enfatiza a avaliação informal com finalidade formativa e o coletivo como condutor do processo educativo (FREITAS, 2003).

Ainda sobre avaliação, essa é extremamente formal e externa ao aluno e ao professor, funcionando substancialmente como controle. De acordo com os ciclos, possuiria característica compreensiva, coletiva e com utilização local (FREITAS, 2003).

Por fim, a avaliação estava presente como conteúdo instrutivo de cada disciplina, com padronização em habilidades e competências, sendo que o ciclo recomenda a avaliação

referenciada na formação e no próprio aluno, balizada pelos princípios da educação e da vida (FREITAS, 2003).

A pesquisa nas escolas revelou que os ciclos de formação e desenvolvimento humano não vigoram nas mesmas, pois o que é preconizado nos documentos oficiais não é o que se encontra nas instituições.

Assim, os ciclos propõem uma lógica de formação em contexto que não se confirmou nas observações. O que ficou evidenciado foi o trabalho isolado do professor, que conta sumariamente com o coordenador pedagógico apenas para dar “bronca” nas crianças indisciplinadas ou “rodar” tarefas para os professores no mimeógrafo. Entretanto nos momentos em que o coordenador pedagógico está na escola sua função é preencher formulários para a Secretaria de Educação.

O trabalho coletivo não se efetiva nas escolas pesquisadas. O que se evidenciou nas observações foi a utilização do livro didático como recurso direto no planejamento e execução das aulas.

Por outro lado, a idéia da pedagogia de projeto se apresentou bastante frágil, os projetos se mostraram projetos individuais, sobretudo nas salas que se mostraram de difícil trato.

Outro aspecto que merece destaque é a existência de salas “especiais”, ou seja, os alunos são agrupados por suas “deficiências”, o que contraria sumariamente as recomendações do ciclo, que prevê a heterogeneidade nas salas. As escolas utilizam um movimento utilizado pela lógica do modelo de seriação: agrupar os alunos por suas carências. Assim, temos a sala dos que sabem ler e escrever e, também, a sala dos que não sabem.

A presença quase certa do especialista no momento em que a ação do professor falha fere sobremaneira o proposto para os ciclos, pois eles propõem o fortalecimento da relação professor-aluno, tanto no aspecto individual como coletivo. A presença do especialista ocasiona uma mudança de eixo em função de este se apresentar como aquele que vai resolver todos os problemas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se, ao longo deste estudo, que a caracterização sobre o educando com TDA/H, no ensino fundamental, seria um produto da história da humanidade, que coaduna com a história da educação. Para tanto, o ponto de partida para compreensão desse objeto de estudo foi como ocorre o atendimento às crianças diagnosticadas portadoras do referido transtorno (TDA/H) nas escolas, na família e no serviço de saúde na cidade de Goiânia. Ainda, qual a interlocução entre família, profissionais da educação e profissionais ligados à área da saúde, na direção de uma melhor integração do educando que apresenta o referido transtorno no contexto educacional.

Partiu-se do pressuposto teórico-metodológico de que as práticas educacionais, entendidas como práticas sociais, também são produzidas pelo discurso e, portanto, produzem ideologia nascida das ações cotidianas, nesse caso o contexto educacional, ao qual se atribuem sentidos reconhecidos e desconhecidos. Dessa forma, as práticas são reconhecidas no campo discursivo e, por sua vez, produzem e reproduzem relações estigmatizadas ou não no contexto educacional e, assim, legitimam as práticas educacionais no contexto de uma instituição social.

Ao pensarmos sobre a objetividade da educação na modernidade, partimos do pressuposto de que apenas as conquistas legais não promovem a qualidade de suas ações junto aos educandos, sobretudo aos que apresentam o TDA/H.

Diante disso, o processo de legalização da escola compreende um processo histórico. A sociedade contemporânea criou e administrou, para seu desenvolvimento, diferentes espaços com diferentes funções. Assim, a escola, uma instituição tipicamente moderna, nasce com o ideário de transformar o homem primitivo em um homem educado formalmente, criativo e, por fim, civilizado. A educação assume condição de panacéia, com características proféticas, pois teria a responsabilidade de sustentar as reformas sociais necessárias para a construção do homem novo, reformado pedagogicamente.

O desejo de que todos, indistintamente, recebessem educação formal era claro na idealização da instituição escola, a tão sonhada liberdade, seja de expressão, de pensamento, de ir e vir, foi depositada neste ambiente que tinha por função construir esse novo homem.

Historicamente não foi tal idealização que se fixou nas mais variadas sociedades, que, divididas em classes, diferenciaram o trabalho intelectual do trabalho físico.

Nessa direção, a escola também se dividiu. De um lado, a escola para trabalhadores (braçais), que ensina a obediência e a disciplina, de outro, a destinada aos pensadores, que aprenderão a mandar e a burlar regras e normas.

A opção de iniciar este trabalho com um memorial buscou representar essa divisão, com características de denúncia em relação aos processos que ocorrem nas escolas e que são banalizados por professores, pais e alunos e serviços médicos.

Os alunos, via de regra, não têm escolha, pois a falta de entendimento de como funciona o mundo, sobretudo no interior das escolas, lhes dá a certeza de que verdadeiramente são ineficientes para frequentar e obter sucesso escolar.

Em consonância com essas características, ocorre o distanciamento da história da própria educação, bem como da história geral, ou seja, o descrito no memorial em relação à escola ocorre na educação nacional há anos e ainda existe atualmente, sendo latente o processo de exclusão ainda hoje.

Assim, o distanciamento das instituições escolares de seus aspectos históricos gera um recomeço intermitente, o que objetiva um imediatismo em todas as ações. Dito de outra forma, a exclusão nos espaços escolares aparece nas falas e ações dos dirigentes e professores como sendo extremamente atual, isto é, as ações pensadas tanto no interior das unidades escolares como na elaboração de políticas públicas não consideram a historicidade do problema.

Portanto, questões históricas são minimizadas, cristalizadas e até naturalizadas na escola e, conseqüentemente, nas relações sociais de maneira geral. Assim, questões como fracasso escolar, repetência, esvaziamento conceitual da escola, trabalho solitário do professor, processo de psicologização das ações pedagógicas, bem como o processo de medicalização da educação são tratados como sendo inéditos.

A medicina e suas práticas, por meio da psicologia, atribuem ao processo de ensino-aprendizagem uma característica biológica, uma herança genética que dá ao profissional da saúde uma grande vantagem, pois esse conhece a fisiologia do funcionamento do cérebro que o profissional da educação desconhece.

Esse presentismo instaurado na educação objetiva, por parte dos professores, a busca por soluções heróicas aos problemas pedagógicos. Os problemas intermitentes no interior das escolas são tratados como sendo pessoais, dificilmente sendo vistos e tratados como coletivos ou pertencentes a uma instituição. Nesse sentido, as ações dos docentes se caracterizam como ações prometéicas, ou seja, salvacionistas, colocando estes profissionais na condição de

demiurgos do saber e do conhecimento, tornando-os onipotentes e fazendo-os acreditar que não necessitam da colaboração de seus parceiros de atuação.

Objetivamente, os professores desprezam a idéia de que a organização social da sala de aula torna-se um grande facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a escola se distancia sobremaneira da vida de cada aluno, transformando o universo escolar formal e objetivando um distanciamento entre escola e vida, pois o que se aprende na escola se usa somente em seu interior.

Tal processo gera desqualificação dos conhecimentos dos alunos adquiridos fora do contexto escolar, já que o verdadeiro aprendizado somente pode ocorrer na escola. Desse modo, à medida que a escolarização do educando vai se expandindo, a desqualificação caminha na mesma proporção.

Por outro lado, ocorre a desqualificação do conhecimento apresentado pelos professores, pois esses não se relacionam diretamente com a vida, ou seja, são descontextualizados e de baixa aplicabilidade no cotidiano. Essa desqualificação que extrapola o campo do conhecimento, chegando ao campo do indivíduo e impulsionando as ações individuais, a busca de direitos somente no campo individual.

O sujeito, então, tem que ser flexível, porém despolitizado, ou seja, deve adaptar-se a todas as circunstâncias e naturalizar ações como a exclusão, por exemplo. Assim, a “pedagogia da hegemonia” determina aos sujeitos que mudem as condições do macro, indiferente das condições objetivas e concretas, as leituras políticas tornam-se secundárias.

Diante desse processo, na atualidade apresentam-se os ciclos de formação e desenvolvimento humano como uma possibilidade de enriquecer o contexto do processo educacional, isto é, torná-lo significativo tanto para alunos como para os professores. Apresentam-se, dessa forma, como a possibilidade de ruptura com a lógica fabril que se instaurou na educação ao pressuporem um tempo que não esteja centrado no professor nem tampouco no aluno. Todavia, as escolas pesquisadas não apresentavam a possibilidade de tal ruptura, uma vez que a falta de interação entre professores e alunos colocava a aprendizagem como um fator biológico apenas e os educandos que apresentavam qualquer tipo de “disfunção” não poderiam permanecer na estrutura dos ciclos.

Duas são as possibilidades de visualização desse processo. Na primeira o sistema educacional, ou seja, a Secretaria de Educação, via diretrizes, diminui sensivelmente o tempo que o professor deveria ter por princípio para permanecer com o aluno, bem como para planejamento de suas ações junto aos alunos. Na segunda, o corpo diretivo da escola, ao elaborar suas diretrizes, leia-se projeto político pedagógico, não privilegia o tempo e, assim, o

conteúdo passa ser buscado a qualquer preço e custo, o que fragiliza substancialmente a relação dos educandos que apresentam TDA/H em função de suas características.

Outro aspecto previsto nos ciclos de formação e desenvolvimento humano, o trabalho coletivo, não foi visualizado no contexto das escolas pesquisadas, pois os problemas encontrados nas salas de aulas são de responsabilidade do professor, embora em quase todas as salas existam problemas comuns.

Embora a pedagogia de projetos seja indicada pelas diretrizes da secretaria de educação, nas escolas pesquisadas nenhum projeto coletivo foi relatado por parte dos professores. Isso denota o distanciamento do docente do coletivo da escola.

A solução encontrada nas escolas foi a construção das salas especiais, ou seja, todos os educandos que apresentam problemas são colocados em uma sala e esta não funciona em ciclos como o restante da escola, pois os professores que nela atuam realizam atividades diferenciadas.

Contextualmente, o que foi encontrado nas escolas pesquisadas não pode ser caracterizado enquanto Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, mas os documentos oficiais e os discursos oriundos remetem a ele. No entanto, nas ações cotidianas encontramos a seriação, com possibilidades de exclusão maiores que esta apresenta, pois no contexto de séries que historicamente conhecemos os alunos são retirados do contexto escolar, são expulsos, e nas escolas pesquisadas isso acontece, os educandos ficam perambulando e, como castigo maior, não aprendem o conhecimento formal.

Todas essas controvérsias apresentadas causam sofrimento tanto em professores como em alunos. De um lado, os professores sofrem por conta das cobranças que recebem do sistema escolar, ou seja, são obrigados a apresentar os números dos alfabetizados e que serão avançados, e, se estes forem poucos, a responsabilidade é inteiramente do docente.

Diante disso, as escolas são ranqueadas, assim como os professores, o que retira desse profissional o reconhecimento pelo seu trabalho, pois está classificado, rotulado e estigmatizado. O sofrimento e a angústia foram a marca encontrada entre os docentes das escolas pesquisadas.

Entre os alunos, o sofrimento e a angústia se apresentam em não saber quando e se vão para a sala dos ditos deficientes, ou seja, a sala especial. Por outro lado, o não aprender gera uma comparação com seus colegas que aprendem da forma idealizada por seus professores. As crianças com TDA/H, reclamam por não aprenderem, cobram dos professores que os ensinem, e a falta de obediência e produtividade causa uma grave crise de relacionamento.

Assim, o educando com TDA/H se torna a própria angústia e sofrimento, pois seu desejo de aprender entra em choque com a forma idealizada (padronizada) de ensinar que circula entre os professores, o que o torna um problema. Tal idealização que circula entre os docentes da escola produz sentidos para a exclusão “branca” desse tipo de alunos do contexto escolar. Esse estranhamento entre os professores e alunos com TDA/H recebe o conceito de indisciplina, pois a não-obediência coloca esses educandos na condição de indisciplinados.

Nas escolas pesquisadas os atos indisciplinados não se apresentavam como tal, uma vez que esses educandos sempre reagem à falta de produtividade da escola, à falta de criatividade e, por isso, são punidos severamente.

Nessa direção, a maior punição que o aluno com TDA/H pode sofrer é o não-aprendizado na educação formal, pois uma vez que esta se situa no campo da legalização do sujeito na sociedade em todos seus aspectos ele não teria sua inscrição efetivada.

Contextualmente, ler e escrever são funções que foram depositadas historicamente à instituição escola, sendo o mínimo que essa instituição pode fazer pelo educando, pois ler e escrever significa realizar uma leitura política do mundo que o cerca, inclusive de sua exclusão.

Assim, se a educação é um ato humano pensado para seres humanos torna-se incompreensível entender porque alguns são eleitos para não receberem os conhecimentos da educação formal, caso das crianças com TDA/H, que são punidas cotidianamente, mas lutam com todas as forças para aprenderem ao menos o mínimo que a escola pode ensinar: ler e escrever.

Nesse contexto, os encaminhamentos aos serviços médicos/psicológicos situam-se no campo dos castigos sumários sofridos pelos alunos, assim, lutar por aulas de qualidade e produtivas torna os educandos “doentes”, sendo sua punição máxima o laudo de TDA/H e, conseqüentemente, a medicação que objetiva silenciá-lo.

Assim, as ações políticas realizadas pelos alunos, ou seja, suas reivindicações, são tidas como atos indisciplinados, até porque ocorrem de forma isolada e, em alguns momentos, de forma brusca, e são de fato punidas com medicação, com o isolamento das salas de aula e da escola como um todo.

Não se trata, aqui, de questionar a existência do referido transtorno, nem atribuir-lhe somente uma causa orgânica ou biológica, mas também de acreditar que a sociedade, via desenvolvimento tecnológico, criou e gerenciou crianças com a marca do TDA/H.

Por outro lado, cabe questionar o uso político do TDA/H, ou seja, para além dos laudos, seus efeitos na vida do sujeito, pois, como visualizado na pesquisa de campo, a falta

de critérios para realizar o laudo incorre no uso político do referido transtorno, estigmatizando e fragilizando, sobretudo, as crianças mais pobres. É de fundamental importância esclarecer que TDA/H e pobreza não são sinônimos, mas estão intrinsecamente articulados.

Os laudos geram subjetividades, constroem estilos de vida que são esquecidos pela equipe médica ao construí-los uma vez que o preconizado pelo Ministério da Saúde para estabelecimento não é respeitado. A vida do educando se transforma radicalmente, com isso se dando em função de sua fragilização em todas as suas relações sociais.

Ele é fragilizado pelo serviço de saúde em função das relações políticas compreendidas em seu interior, visto que somente o médico elabora o diagnóstico de forma isolada, em um processo pouco democrático. O processo de medicalização também denota isso, pois na medida em que outros profissionais da equipe visualizam a possibilidade da não-medicalização, o médico a emprega sempre.

Essa ação denota o isolamento dos profissionais da área da saúde no tratamento dos pacientes, assim como acontece no contexto educacional. Deste modo, a obtenção de informações torna-se bastante difícil pela falta de unidade daqueles que executam o laudo e executam um provável tratamento.

Esse isolamento dos atores do serviço de saúde dificulta uma possível ligação entre eles e os professores, pois cada profissional apresenta uma opinião sobre o transtorno e essa dificuldade de concatenamento das idéias fragiliza famílias e escolas, sobretudo os filhos, educandos e pacientes.

Na escola esse processo pode ser percebido em relação aos educandos cujas famílias não possuem condições de manter uma equipe parapedagógica ao seu dispor, que supriria as fragilidades da instituição em relação a esse educando. Ainda, fragiliza as famílias que ou são analfabetas ou possuem baixa escolarização e, quando a criança se torna o membro da família com maior escolarização, não mais encontra ajuda em seu processo de formação.

Desse modo, ao solicitarem da escola que o processo de ensino-aprendizagem se cumpra, esse educando é punido, seja com o encaminhamento ao serviço de saúde, seja pelo isolamento, como visualizado em nossas observações.

Diante desse contexto, observa-se que o uso político do TDA/H fragiliza sobretudo as famílias, pois as encontramos desestruturadas, como afirma a escola e o serviço de saúde, por conta de informações desconstruídas. Por isso, encontramos famílias muito fragilizadas em relação ao laudo e ao tratamento de seus filhos, já que as crianças atendem, de maneira geral, as expectativas depositadas sobre elas, o que não ocorre área educacional e de saúde.

Contextualmente, a noção de criança e desenvolvimento humano não se configura, uma vez que as características atribuídas às respectivas fases do desenvolvimento são tidas pelos médicos e professores como “doença” ou até mesmo como impeditivo, na atualidade, para que elas sejam e ajam como crianças.

O uso indiscriminado de ritalina denota que o barulho de crianças não se resolve mais com um olhar ou castigo, ou seja, a autoridade de um adulto, mas sim com ritalina, sobrando-lhes a impossibilidade, às mais pobres, de aprender a ler e escrever.

Sumariamente, o uso da ritalina modifica a noção de disciplina, entendida como construída nos contextos sociais e, desse modo, ela é inerente a um conjunto de pessoas que se responsabilizam pela criança, com isso se aplicando também ao professor. Com tal medicação, a disciplina passa a ser um conceito individual, ou seja, dá a entender que a criança está por sua conta e risco, tornando-se inerente a cada criança (educando). Nessa direção, a escola não precisa mais debater as questões disciplinares e pedagógicas, basta aumentar a dosagem da ritalina e obter, assim, “maior” disciplina.

Por outro lado, quanto mais a medicação é utilizada nos diferentes espaços, nesse caso a família e a escola, mais se distanciam os atores envolvidos na educação, seja ela formal ou não, das análises sociais/históricas que poderiam ajudar a compreender tal fenômeno. Haja vista que a indisciplina e educandos que não aprendem sempre existiram nas escolas, por que somente agora, nesse momento histórico, são tratados como “doentes”?

Assim sendo, a dualidade entre pedagogia tradicional ou progressista e suas respectivas organizações perde suas forças, tornando-se apenas palavras de ordem no contexto escolar, já que tal debate não é transformado em ações pedagógicas cotidianas. Deste modo, não falamos de uma escola real, mas sim de uma escola idealizada (inclusive por seus docentes), com professores inclusivos, sistemas escolares justos e um sistema de saúde que atende às necessidades das famílias e da própria instituição.

Emerge a “pedagogia dos resultados”, que seduz o sujeito com a idéia de estar sempre aberto ao “novo”. Dessa forma, temas como cidadania e solidariedade se distanciam da escola, sendo substituídos pela noção de empreendedorismo e voluntariado. Tal modelo é substituído pela noção de competência, habilidade, ou seja, posso usar tudo mesmo sem conhecer o que se está usando e, com essa idéia, as crianças aprenderiam sozinhas, sobretudo as com TDA/H.

Nesse contexto, a escola protetora e acolhedora não se evidencia mais, pois os mais fracos são expostos em função de suas condições econômicas, financeiras, por suas

dificuldades em acompanhar as idealizações que figuram na escola e, por fim, por serem considerados doentes/transtornados.

A compreensão da escola como “grávida” do futuro está sumariamente dificultada de ser visualizada, uma vez que as injustiças sociais entram pela porta da frente, se fortalecem e se solidificam nas ações cotidianas dos espaços de saúde e educação, o que, por sua vez, gera e administra sujeitos obedientes e sem expectativas sociais ou sujeitos transtornados e conformados com as injustiças que se manifestam nos mais variados contextos sociais.

Por fim, a pesquisa mostra que o grande debate entre sujeitos civilizados e incivilizados perde força para a ação bioquímica no interior da escola, pois a noção de civilidade passa a ser dada pela quantidade da medicação que se ingere diariamente. Igualmente, uma criança civilizada passa a ser um educando medicado.

Finalmente, se de fato a pós-modernidade (sem desejar uma discussão epistemológica) se insere no contexto social, que essa seja de libertação, de proteção aos mais fracos, sobretudo no interior das escolas, que a indiferença em massa seja substituída pela solidariedade, pelo reconhecimento do/no coletivo e que de fato o conhecimento formal esteja na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas; São Paulo: Moderna, 2003 - (Coleção Cotidiano Escolar).
- ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARAÚJO, Ulisses F. **A Construção de Escolas Democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências – São Paulo: Moderna, 2002 – (Educação em pauta).
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Franco; São Paulo, Jc editora 1981.
- ASCOTT, Roy. Cultivando o Hipercórtex. In: DOMINGUES, Diana (org). **A arte no Século XXI**: a humanização das tecnologias – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. IN: CANARIO (org) **Formação e situações de trabalho**, Porto Editora, Porto, 2003.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a revolução Francesa – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: DF, 2000.
- BREZINSKI, Iria. Pedagogia, Pedagogos e Formação de professores: busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**; tradução Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAGLIARI, Luis Carlos. O Príncipe que virou Sapo: Considerações a respeito da Dificuldade de aprendizagem das Crianças na Alfabetização. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à Psicologia Escolar** - 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber**: elementos para uma teoria- tradução Bruno Magne – Porto Alegre: Artemed, 2000.
- CANGUILHEM, Georges. **Escritos Sobre a Medicina**, Tradução: Vera Avelar Ribeiro; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- \_\_\_\_\_, **O normal e o Patológico**. Tradução: Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas; 6ª ed. rev. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2006.
- COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no Cotidiano Escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico da Medicalização do Processo Ensino Aprendizagem na 1ª série do 1º Grau no Município de Campinas.** Revista em Aberto, Brasília, ano 11, nº 53, janeiro/março 1992.

COLLARES, Cecília Azevedo. **O cotidiano Escolar Patologizado:** Espaço de Preconceito e práticas cristalizadas. Campinas, SP, tese (livre docência) 1995.

COMENIUS. **Didática Magna;** tradução Ivone Castilho Beneditti; 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Escola não Seriada e Inclusão Escolar:** a pedagogia da unidade na diversidade; Uberlândia, EDUFU, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e Inclusão: do que estamos falando. In: **Salto para o Futuro, Educação Especial: tendências atuais.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CARVALHO, Maria Eulina. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família – escola.** In: Revista Brasileira de Educação nº 25, 2004. (páginas 94- 104).

CARVALHO, J.S.F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola:** alternativa teóricas e práticas, São Paulo: Summus, 1996.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da questão Social:** uma crônica do salário; tradução Iraci D. Poletti; Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COLELLO, Silvia. A Escola que (não) ensina a Escrever. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública; in: **O Desafio Ético;** Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso Escolar:** diferença ou deficiência? Porto Alegre, 1994.

CREPALDI, Roselene. **Formação em Contexto:** a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil São Paulo, SP, Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, mimeo, 2008.

CYPEL, Saul. **A Criança com Déficit de Atenção e Hiperatividade,** 2ª ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola Contra e Família. In: In: LOPES, Eliene Marta Texeira (ett all). **500 anos de Educação no Brasil,** 3 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das Famílias**; tradução de M.T. da Costa Albuquerque; Rio de Janeiro: edições Graal, 2ª ed., 1986.
- DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. **A Invenção da Sala de Aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Tradução Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003. (educação em Pauta)
- DUBET, François. **A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização**. Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, vol. 3, 1998, p. 27 – 33.
- ELIAS, Nobert. **Sobre o Tempo** - tradução de Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que Erra quem Sabe?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Porto Editora: Porto, 2002. (Coleção Ciências da Educação)
- ESTRELA, Maria Teresa. **Avaliação da Formação de Professores**: Algumas notas críticas. In: ESTRELA Albano e NÓVOA António. **Avaliações em Educação novas Perspectivas**; Porto Editora: Porto, 1999.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho Pessoal?** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (coleção formação de professores)
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete, Petrópolis, Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_, **O Nascimento da Clínica**, Tradução de Roberto Machado, 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FORQUIN, Jean Claude (org). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Tradução de Guilherme João de F. Texeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação** – São Paulo: Moderna, 2003.
- FULLAN, Michel e HARGREAVES. **A Escola Como Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução Regina Garcez. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do Cotidiano Escolar**: conflito sim, violência não- Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GATTI, Bernadet. Tendências da pesquisa em psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, Elianda e CHAVES Sandramara Matias (org). **Concepções e Práticas em Formação de Professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- Goiânia, Prefeitura Municipal de. **Ciclos de formação Humana**. Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- GOLDSTEIN, San; GOLDSTEIN, Michel. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Tradução: Maria Celeste Marcondes – Campinas, SP: Papirus, 1994.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: 4ª ed, 1988.
- GONDRA, José. **Artes de Civilizar**: Medicina, Higiene e Educação escolar na Corte Imperial – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.
- GONDRA, José. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, Eliene Marta Texeira (et al). **500 anos de Educação no Brasil**, 3 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GOULD, Stephen Jay. **A Falsa Medida do Homem**. Tradução Valter Lelis Siqueira, São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.
- HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**; Tradução Patrícia C. Ramos – Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HARGREAVES, Andy (et al). **Aprendendo a Mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização; tradução Ronaldo Cataldo Costa – Porto Alegre: Artemed, 2002.
- KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Golfeder. São Paulo: Ática, 2004.
- LA TAILLE, Yves de. **A Questão da Indisciplina**: ética, virtudes e educação. In: DEMO, Pedro (org). **Grandes pensadores em educação**: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação – Porto Alegre: Mediação, 2001.
- \_\_\_\_\_. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas Colaborativas nas Escolas**, Porto: Porto Editora, 2002. (Coleção Currículo, Política e Práticas).
- LIMA, Rossano Cabral. **Somos todos desatentos**: o TDA/H e a construção de bioidentidades - Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.
- LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação**. São Paulo: Editora Sobradinho; 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: Costa, Marisa Vorraber. **Escola Básica na virada do Século**: cultura, política e currículo (organizadora), 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de Classe Especial**: Efeitos do Encontro entre Saúde e Educação; São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Reinventando a Avaliação Psicológica**. São Paulo, SP: Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, mimeo, 1996.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**; São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MANNONI, Pierre. Sofrimento dito, Sofrimento Calado. A escola onde se sofre, a escola da qual se sofre. In: POURTOIS, Jean- Pierre.; MOSCONI, Nicole. **Prazer, Sofrimento, Indiferença na Educação** – São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**; São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_ et al. **Princípios e Práticas em transtorno de déficit de atenção\hiperatividade**, Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato Marcondes e SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo. **A Relação entre a Família e a Escola no contexto de Progressão Continuada. 2002.**

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do Homem Simples: Cotidiano e História na modernidade Anômala; 2ª ed. aumentada e revisada** – São Paulo: Contexto, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**; São Paulo: EPU, 1993.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola**, Campinas – SP: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **A medicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e nas Políticas de Formação Docente: a medicalização do não aprender na escola e a invenção da infância anormal**. . Palestra proferida na 31ª reunião anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)- Caxambu, MG: 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Anos 90: Políticas Públicas Frente a um novo paradigma nas concepções de Infância e Educação**. In: Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica nº 2. Caderno Temático de Formação II Educação Infantil. Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. São Paulo, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: coleção Minho Universitária Livraria Minho, 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz Editores, 1993.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A Família Pobre e a Escola Pública**: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à Psicologia Escolar** - 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como Enfrentar a Indisciplina na Escola** -Tradução Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal- São Paulo: Contexto, 2008.

PERROTI, Edmir. **Confinamento Cultural, Infância e Leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

TIBALLI, Elianda Fiqueredo Arantes. **Fracasso Escolar**: a construção sociológica de um discurso. São Paulo, 1998, 154 f. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) - PUC\SP, São Paulo, 1988.

TOPCZEWSKI, Abram. **Hiperatividade**: como lidar? São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

REIS, Geovana. O Fracasso Escolar na SME de Goiânia de 1997 a 2000: (des)encontros com a agenda internacional. In: SILVA, Aurora Helena F. e EVANGELISTA, Ely G. S. (orgs) **.Caminhando e Abrindo Caminho**: trajetórias de uma rede municipal de educação – Goiânia: Editora da UFG, 2004.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In:AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e Preconceitos na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de Ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetividade; São Paulo: Cortez, 2007.

RIOS, Terezinha Azevedo. Competência ou Competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (org). **Didática e Prática de Ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROCHA, Marlos Bessa da. **Educação Conformada**: a política pública de educação no Brasil 1930-1945. Juiz de Fora: ed. da UFJF, 2000.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A Higienização dos Costumes. Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: FAPESP, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, Tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir a escola? In: Alves-MAZZOTE, A. J. et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9-20 (X encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 29 de maio a 1º de junho de 2000, Rio de Janeiro).

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e a socialização escolar: do individualismo ao narcisismo; in: Costa, Marisa Vorraber. **Escola Básica na virada do Século**: cultura, política e currículo (organizadora), 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- VOLNOVICH, Jorge. **A psicose na Criança**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- SENNETT, Richard. **Autoridade** – Tradução Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SERRÃO, Célia Regina Batista. O Tempo na Educação Infantil: rotinas. In: NICOLAU Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (orgs). **Oficinas de Sonho e Realidade na formação do educador na infância** – Campinas, SP: Papirus, 2003 – (coleção papirus educação)
- SARTI, Cynthia. Famílias Enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas, VITALE, Amália Faller (orgs). **Famílias: Redes, Laços e Políticas Públicas** São Paulo - Edição: Instituto de Estudos Especiais/PUC, Campinas, SP: 2003.
- SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física e Raízes Europeias , 2ª ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)
- SOUZA, Warley Carlos de. **A inclusão do educando com Deficiência na Escola Pública Municipal de Goiânia: o discurso dos professores de Educação Física**. Campinas, SP, Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- SOUZA, Rita de Cássia de. **História das Punições e da Disciplina Escolar: grupos escolares de Belo Horizonte**; Belo Horizonte: Argvmentvm: FAPEMIG, 2008.
- STAINBACK, Susane & STAINBACK, William. **Inclusão**. Trad. Magada França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ROHDE, Luís Augusto P; Benczik, Edyleine B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: o que é? Como ajudar?** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**; São Paulo: Editora Ática, 2006.
- XAVIER, M.L.; RODRIGUES, M.B.C. Organização escolar, planejamento pedagógico e disciplina. In: XAVIER, M.L. (org). **Disciplina na escola: encontros e reflexões**. Porto Alegre: mediação, 2002.
- ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Ed). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:**

ADAM, Phillipe e HERZLICH Claudine. **Sociologia da Doença e da Medicina**. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDSC, 2001.

ASSIS, Machado. **O Alienista** – São Paulo: Scipione: 2004.

DOMINIQUE, Maingueneau. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes Editora: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BARROCO, Sonia Mari Shima. A Família Fetichizada na Ideologia Educacional da Sociedade Capitalista em Crise: uma questão para a psicologia da Educação. In: NEWTON, Duarte (org) . **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CORREA, Maria Ângela Monteiro. De rótulos, Carimbos e Crianças Nada Especiais. Campinas, SP, Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, 1990.

EDWARDS, Carolyn. **As Cem linguagens da Criança**: a Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Nobert. **O processo Civilizador** volume I: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungman, Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 1994.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução J. Baptista, 7ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GRUNSPUN, Haim. **Autoridade dos pais e educação da liberdade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2004.

GUIRADO, Marlene. **Psicanálise e Análise do Discurso**: matrizes institucionais do sujeito psíquico, São Paulo: E.P.U., 2006.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Institucional**, 2ª ed. ver. e ampliada. São Paulo: E.P.U., 2004.

LEWIS, Michel. **Alterando Destinos**: por que o passado não prediz o futuro. Tradução Dinah de Abreu Azevedo – São Paulo: Moderna, 1999. (coleção em pauta: teoria e tendências)

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**, 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

- MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, Selma e GHEDIN Evandro (orgs) **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ORLANDI, Luiz. *A Diferença*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- POSTMAN, Neil. **O Fim da Educação**: Redefinindo o Valor da Escola. Tradução José Laurino de Melo. – Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- RANKE-HEINEMANN, Uta. **Eunucos pelo Reino de Deus**: mulheres sexualidade e a igreja católica. Tradução Paulo Fróes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1996.
- SAWAIA, Bader. Família e Afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades In: ACOSTA, Ana Rojas, VITALE, Amália Faller (orgs). **Famílias**: Redes, Laços e Políticas Públicas São Paulo - Edição: Instituto de Estudos Especiais/PUC, Campinas, SP:2003.
- SOUZA, Marielene Proença Rebello de. *Medicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e as Políticas de Formação Docente: retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo*. Palestra proferida na 31ª reunião anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)- Caxambu, MG: 2008.
- TAMANACHI, Elenita de Rício, PROENÇA, Marilena e ROCHA, Marisa Lopes (orgs). **Psicologia e Educação**: desafios teóricos práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- VAZ, Solange. **A “criança-problema” na Educação Infantil**: um estudo sobre representações institucionais. São Paulo, SP, Dissertação (mestrado), Universidade de São Paulo, 2000.
- VIEIRA, Sofia Lerche (org). **Gestão da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- WITTER, Geraldina Porto (org). **Psicologia e Educação**: professor, ensino e aprendizagem. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.