



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADE
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARIANA CARDOSO DE MELO

**Quando a Questão Médica Atravessa a
Educação: A Diversidade no Ambiente Escolar**

SÃO GONÇALO
2008

MARIANA CARDOSO DE MELO

Quando a Questão Médica Atravessa a Educação: A Diversidade no Ambiente Escolar

Monografia apresentada, como requisito parcial para a obtenção de graduação em licenciatura em Pedagogia, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Orientadora: Prof^ª. Vanessa Breia

São Gonçalo

2008

MARIANA CARDOSO DE MELO

Quando a Questão Médica Atravessa a Educação: A Diversidade no Ambiente Escolar

Monografia apresentada, como requisito parcial para a obtenção de graduação em licenciatura em Pedagogia, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Aprovado em _____

Banca Examinadora: _____

Prof^ª. Vanessa Breia (Orientadora)
Departamento de educação
Faculdade de Formação de Professores

Prof^ª. Rosimeri de Oliveira Dias (Parecerista)
Departamento de educação
Faculdade de Formação de Professores

São Gonçalo
2008

DEDICATÓRIA

A Deus, meu amparo e fortaleza; aos meus pais e aos meus amigos que direta ou indiretamente me ajudaram na realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus por ter me dado força nos momentos de cansaço, sendo meu refúgio nas horas de angústia e me transmitindo paz nos instantes mais difíceis.

À minha família, pelo investimento e incentivo. Por não ter desistido de mim nem nos momentos mais complicados, pela paciência em ensinar-me desde as primeiras letras até me transformar numa pessoa digna e querida. Agradeço ao meu pai, que brincando me ensinou a ler e a descobrir as coisas do mundo. A minha mãe, pelo extremo carinho e por doar toda sua vida por mim. Pelos inúmeros colos e bons conselhos. Por ser para a tradução das palavras vida e felicidade. Ao meu irmão, que sendo quem é me faz ser mais feliz e completa, obrigada pelas discussões que muito me instigaram a pensar.

Aos meus familiares, que certamente torcem por minhas vitórias.

À professora Rosimeri Dias, pela doçura nas atitudes e nas palavras, dando um novo animo ao final da faculdade.

À professora Vanessa Bréia, minha querida orientadora, por toda paciência, dedicação e apoio dado generosamente através do conhecimento compartilhado, me guiando com todo carinho nessa belíssima caminhada pelo saber.

À professora Estela Scheinvar, por quem a admiração é tão intensa que as palavras se tornam escassas. Agradeço por mostrar-me uma outra possibilidade de ser... pessoa, mulher, amiga, professora... Obrigada por ter sido uma fonte inesgotável de sabedoria, me socorrendo nas dúvidas e contratempos. Pela força grandiosa me passando confiança e fazendo de mim hoje uma pessoa mais culta. Agradeço por ter sido mais que professora... um pouco mãe e protetora e sempre amiga, agindo com rigor, mas sem perder a docilidade... Você foi a melhor demonstração de Mestre e amiga que poderia ter. Seus ensinamentos mudaram a direção do meu olhar e deram um novo sentido a tudo que eu acreditava.

A Roberta Machado de Sousa, minha eterna parceira, a quem devo minha admiração, respeito e carinho. Por quem me orgulho de juntas, ter trilhado os passos durante esses anos de faculdade. Obrigada por cada segundo, os presenciais nas discussões e conversas intermináveis, como as distantes, pelas também intermináveis conversas por telefone. Agradeço pelo ter sido um dos meus suportes.

A Aline de Mello Dias, que me ensinou a gostar do meio acadêmico, incentivando a participar do grupo de pesquisa, a enviar trabalho para congressos. Obrigada por ter se juntado a mim e Roberta completando o que faltava e trazendo junto contigo muita força, disposição, alegria e amizade.

As amigas do dia-a-dia que muitas vezes tiveram que entender e perdoar minha ausência nas confraternizações.

Ao Márllon, meu namorado, que nos últimos dias de trabalho se mostrou um incansável companheiro doando seu tempo, paciência e amor. Agradeço por cada palavra, por cada sorriso, por cada incentivo e os seus silêncios quem muito me mostraram o tamanho da sua dedicação por mim. Obrigada por não me deixar desistir.

RESUMO

O presente trabalho foi fruto das reflexões feitas sobre os casos de encaminhamento feitos para alunos de escolas municipais de São Gonçalo, à área médica, que apresentavam demandas por avaliação especializada. Centramos as discussões nos encaminhamentos feitos ao/pelo conselho tutelar e a/pela escola para o atendimento desses alunos. Para isto, adentramos o espaço da escola, situada no Engenho Pequeno, no Município de São Gonçalo e o conselho tutelar, situado em Alcântara, também em São Gonçalo; no qual coletamos dados para aferir as hipóteses inaugurais e/ou transforma-las em outras questões de pesquisa. Buscamos compreender como são produzidos estes encaminhamentos, bem como as suas conseqüências tanto no ambiente escolar, como na produção do não saber na vida dos alunos. Neste processo estabelecemos um diálogo intenso com os trabalhos de Lima (1983) pelo minucioso histórico da assistência médica no espaço escolar; com Moysés (1985, 1992, 1993, 1996 e 2001) que muito nos ensinou sobre a produção da medicalização; Collares (1985, 1992, 1993 e 1996) introduzindo a idéia de patologização; o Foucault (1979, 1988, 1993, 1999 e 2001) e Deleuze (1980) que sempre nos ajudam a problematizar aquilo que se apresenta como natural nas ações, nos pensamentos, enfim na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA. CONSELHO TUTELAR. MEDICALIZAÇÃO.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	8
1	CAPÍTULO: MEDICINA ESCOLAR, MOVIMENTO HIGIENISTA E A ESCOLA.....	19
2	A ESCOLA E OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO: O LIMIAR ENTRE O AUXÍLIO E A CONDENAÇÃO.....	27
3	AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES ATENDIDOS NO CONSELHO TUTELAR	38
	CONCLUSÃO	47
	ÚLTIMAS PALAVRAS.....	51
	REFERÊNCIAS.....	53
	ANEXOS A (Questionário de diagnóstico para TDAH).....	57

INTRODUÇÃO

Teorias da Educação e da Psicologia discursam sobre o garoto negro da Mangueira, dando-lhe contorno; faziam-no falar, escutavam essa fala doada e respondiam atenciosamente. Agora começava a ter visibilidade e ser alguma coisa. O “menor” vendedor de tangerinas nos sinais da Rua São Francisco Xavier recebia um texto pedagógico, legando-lhe voz. Capturado por essa atenção, desprendia-se da mudez e da opacidade do dia-a-dia, que o traduzia em estorvo. Carente, pouco estimulado, desnutrido, adjetivos oriundos dos especialistas faziam brilhar o corpo franzino; de estorvo opaco, transformava-se em reluzente objeto focalizado pelo humanismo científico. Pleno de luz falava, falava, falava, confessando frutos de seu cárcere. Até mesmo a professora do “menor”, também desbotada, foi orientada a se reciclar, a estar atenta às carências de seus alunos, atendendo desta forma às exigências da educação especial. A professora, desbotada após o diagnóstico que a responsabilizava pela incompetência educacional, falava, falava, falava, confessando os frutos do seu fracasso.

Luis Antonio dos S. Baptista

A fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios: cidades, cotidiano e poder.

A epígrafe acima demonstra o pensamento aqui analisado. O menino da Mangueira que quanto mais falava sumia é um bom motivador. Motiva-nos a pensar sobre esses meninos que “andam, correm, brincam, riem, falam, contam estórias, aprendem tudo o que a vida lhes ensina e/ou exige. Mas que são portadores de doenças extremamente caprichosas, que só se manifestam quando é hora de aprender a ler e a escrever.” (Moysés, 2001, p. 30). Que doença tem esse menino? Um menino que vive e sobrevive na favela da Mangueira, mas que quando chega aos bancos escolares se torna um ser diferente, que precisa de cuidado especial. Assim ele ganha um nome, este nome o define como alguém que precisa de atenção e avaliação de especialistas, pois não é como os outros, pois não se enquadra na homogeneidade exigida na sala de aula. Está fora do que os especialistas chamam de normal e não apresenta o rendimento que a instituição escolar espera que ele alcance. A professora não consegue colocar em sua “cabeça dura” os conhecimentos transmitidos pelos livros didáticos e exigidos pelo mercado de trabalho; e buscando enquadrá-lo no modelo que se espera de aluno, cidadão e mão-de-obra, este menino recebe títulos que vão acompanhá-lo durante a vida tanto escolar como a cotidiana.

Mas quando esse mesmo menino aparece no sinal vendendo tangerinas, recebendo e dando troco, fazendo contas rápidas e se comunicando com a expressão necessária para que sua venda seja realizada, quando esse menino

brinca e faz tudo como às outras crianças, ninguém se pergunta por que ele só não aprende na escola.

Aprendizagem, aliás, elementar para o ser humano. Entretanto, se não existem causas médicas reais para o fracasso escolar, o que se observa é a construção artificial destas causas. Construção de falsas relações entre "doença" e não-aprendizagem; agora denominadas "distúrbios", "disfunções" etc., porém sempre sem perder a conotação de doença biológica, centrada no indivíduo. (MOYSES, 2001, p.30).

E há um longo tempo nos perguntamos... De quem será o problema? Será que temos um problema a ser atribuído a pessoas? De quem é a culpa? Da escola? De certas classes sociais? Será mesmo que existe um culpado? Percebemos que na busca por culpados aprisionamos pais, professores e alunos em rótulos e silenciados aos sujeitos. Sendo assim, vemos o deslocar de foco e a criação de espaços organizados para o tratamento/acompanhamento daqueles que fazem parte de um grupo repleto de carências a serem supridas.

A proliferação dessas clínicas é um ótimo indicador da freqüência crescente com que esse "diagnóstico" tem sido feito. A patologização da aprendizagem constitui um processo em expansão, que se dissemina rapidamente, com grande aceitação geral. Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades – 'Eu faço o que posso, mas eles não aprendem'. A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não-ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender. (COLLARES; MOYSES; 1996 p.29).

Carências essas que podem ser dos pais por supostamente se comportarem como irresponsáveis, negligentes e/ou se mostrarem desestruturados para educar sua família e corrigir seus filhos; seja dos professores e seus incontáveis cursos de reciclagem - que na maior parte das vezes são feito através de um DVD - contendo aquilo que o professor deveria saber, mas que ainda não sabe; seja pelas crianças que estando no lugar de não adequação ao conhecimento escolar passam a ser vistas como portadoras de algum problema/comprometimento, problema este, para o qual muitas vezes nem se tem uma denominação, mas para os que avaliam de certo que o problema existe.

Diante dos chamados fracassos da escola brasileira, arranja-se sempre um culpado para escamotear outras causas provocadoras das tensões e das dificuldades, sobretudo quando se trata de alunos da classe popular, que junto com suas famílias freqüentemente são responsabilizados pelo fracasso porque não têm cartilha, não possuem material, são mal alimentados, não prestam atenção nas

aulas, não copiam a tarefa de casa, etc. Como nos mostra Moysés “Crianças inicialmente normais são tornadas incapazes de aprender na escola, por uma instituição que vem sendo historicamente construída de um modo que inviabiliza o processo ensino aprendizagem, que se organiza em torno do não aprender”. (2001, pág. 255)

Com todas essas indagações e conflitos, nos sentimos provocados a refletir sobre o ambiente escolar, seus agentes e os processos que os envolvem; dando a eles um olhar pessoal, de uma professora que foi afetada pelas discussões que advém desses contextos. Afetamento que começou na trajetória escolar, no período em que foi preciso escolher o que fazer no ensino médio, e optando pelo curso profissionalizante, foi dando início ao curso normal, também conhecido como pedagógico. Neste tempo o incomodo já se fazia presente, percebido na maneira com que alguns professores entendiam a “falta de disciplina” ou o “atraso” na aprendizagem. cremos que este incomodo tenha começado antes mesmo da inserção na formação de professores, porque já nos era sabido como se sente o aluno considerado com problemas de aprendizagem.

Na alfabetização fiz parte do grupo que havia chegado até a metade do ano sem aprender a ler e foi então que se deu início a uma campanha maciça de “Vamos ensinar a ler”, mobilizando os pais a estimular ainda mais a leitura, ação que eles já realizavam antes mesmo da escola intervir assinalando a falta de habilidade. É necessário ressaltar que consideramos de extrema importância à participação ativa dos pais no processo de leitura, mas o que desejamos dar destaque é quando a família é convocada a dar uma solução ao que, no nosso entendimento, seria uma questão pedagógica. Gostaria de mencionar também que a maneira como este chamado é feito muitas vezes traz aos pais e ao aluno a sensação de incapacidade e vergonha. O que, em nossa perspectiva, não deveria fazer parte da rotina educacional, pois a exposição desnecessária pode ocasionar marcas negativas na vida deste aluno que por muito tempo levará esta situação em sua memória escolar.

(...) crescente de "patologias" que provocariam o fracasso escolar - de modo geral, "patologias" maldefinidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos têm levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias" e "distúrbios". A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com conseqüências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos". (COLLARES; MOYSÉS; 1996, p.29).

Para melhor exemplificar a que me refiro lembro que desde que foi constatado meu problema com a leitura nenhuma atividade escolar diferenciada me foi apresentada. Não tivemos um trabalho mais voltado à produção e/ou leitura de textos. Por fim, chegou setembro e minha professora “deu permissão” para que participássemos da festa do livro e recebêssemos o “primeiro livro”, o que no meu caso não era um fato, já que meu pai me encheu de livros durante toda a infância. Imagino que este episódio mereça ser mais bem observado, pois foi mediante a permissão da professora que eu me tornei uma “criança alfabetizada”. A análise de implicação com a pesquisa revela que acredito que a aprendizagem se dá na produção de sentido e não na concessão de permissão. A escola sendo um espaço destinado para a escolarização e a professora ocupando o lugar de agente orientador na produção de conhecimento, poderia ter elaborado outras estratégias de alfabetizar, não reduzindo sua atuação a mera reprodução do método, sem se admitir experimentar alternativas que permitissem aos seus alunos a chance de aprender (neste caso, a ler). O processo de aprendizagem não deveria se restringir a simples autorização do professor, sem que o mesmo se indague sobre a sua posição em sala de aula como facilitador da aprendizagem. Lembro-me que nada do que me foi apresentado à época fazia sentido real, nem o chalé da vovó, nem a xícara, nem o urubu (palavras tradicionalmente usadas pela cartilha)... Muito menos uma festa na qual a minha participação havia sido concedida e não merecida; é importante ressaltar que vivemos em uma sociedade meritocrática¹, ou seja, uma sociedade centrada no mérito, em que o não ter merecimento se constitui como uma vergonha para si e para a família. Não me sentia integrada àquela cerimônia, não significou um ritual de passagem do mundo iletrado para o alfabetizado como deveria ser, pelo menos, conforme imaginava minha professora.

Os “alunos leitores”, aqueles que não apresentaram dificuldades durante o período letivo, tiveram um texto para ser lido no palco da festa, e logo após as

¹ Para leituras futuras ver Sennet, Richard. A nova cultura do capitalismo.

Meritocracia (do latim **mereo**, merecer, obter) é a forma de governo baseado no mérito. As posições hierárquicas são conquistadas, em tese, com base no merecimento, e há uma predominância de valores associados à educação e à competência. A meritocracia está associada, por exemplo, ao estado burocrático, sendo a forma pela qual os funcionários estatais são selecionados para seus postos de acordo com sua capacidade (através de concursos, por exemplo). Ou ainda – associação mais comum – aos exames de ingresso ou avaliação nas escolas, nos quais não há discriminação entre os alunos quanto ao conteúdo das perguntas ou temas propostos. Assim meritocracia também indica posições ou colocações conseguidas por mérito pessoal. (Obtido em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Meritocracia>)

leituras, toda turma da alfabetização foi chamada para receber o “Meu primeiro livro²”. Imagino que por este motivo o olhar dado para as crianças com dificuldades foi sempre cercado de cuidados, não queria repetir em outros a experiência traumática que havia tido no passado, sabia também que muitas dessas crianças, assim como eu, não apresentavam problemas ou comprometimentos reais no desenvolvimento cognitivo. Foi imersa no ambiente escolar e escolarizador que algumas questões me foram sendo colocadas como instigantes e me fizeram querer investigar um pouco melhor, ou analisar de maneira mais sistemática, como se produz um corpo que não aprende; um corpo que oscila entre a falta e a produção de vergonha e da doença.

No período da faculdade entramos para um grupo de pesquisa que trabalhava o Estatuto da Criança e do Adolescente, os direitos da criança e o conselho tutelar; e este foi outro momento em que nos deparamos com casos que envolviam questões pedagógicas e a demanda por assistência médica. Percebemos então que essa pesquisa realizada na faculdade trazia indagações que também atravessavam as questões de análise desse trabalho. Foi mediante a participação nessa pesquisa³ na faculdade de formação de professores, que tivemos a experiência de adentrar ao conselho tutelar, onde encontramos outros casos que nos remeteram as indagações produzidas no passado. De maneira bastante sintética tentarei expor quais foram às experiências vividas na pesquisa (sobre Estatuto da Criança e do Adolescente) e no momentos que estivemos no conselho tutelar que nos fizeram traçar um paralelo com as questões supracitadas.

Tínhamos por objetivo pesquisar no conselho tutelar todos os prontuários que apresentassem alguma relação com a escola, bastava esta ser citada que passávamos a colocá-la numa ficha de coleta. Neste período de coleta de dados observamos que havia inúmeros casos em que a escola estava relacionada indiretamente, ou seja, situações como: fuga, conflito familiar e conjugal, violência,

² “Meu primeiro livro” era como as professoras da época chamavam o livro que deveria ser entregue no dia da festa de formatura de alfabetização.

³ A pesquisa “As demandas produzidas na relação entre o conselho tutelar e a escola”, desenvolvida em parceria entre a Universidade Federal Fluminense e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, visando colocar em análise as práticas do conselho tutelar e da escola sobre a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Para tanto, o projeto, iniciado em 2002, tem levantado, em prontuários dos conselhos tutelares de Niterói e de São Gonçalo. É Coordenado pela Professora Estela Scheinvar, professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e Socióloga do Serviço de Psicologia Aplicada da UFF; pelas alunas bolsistas graduandas em pedagogia: Aline de Mello Dias UERJ/FFP, Mariana Cardoso de Melo UERJ/FFP e Roberta Machado de Sousa UERJ/FFP.

etc., casos que originalmente não apresentavam qualquer vínculo com a escola, mas em que a escola acabava sendo convocada durante o atendimento, ou pelo próprio conselheiro por assim considerar necessário tal atravessamento. Isto nos motivou a discutir não só o instrumento, mas também a dimensão da pesquisa.

Desta forma fizemos dois recortes na pesquisa: um abordando os casos que chegavam ao conselho e estavam diretamente ligados à escola, e outros que se relacionavam indiretamente com a mesma. Durante a análise das fichas nos surpreendemos mais uma vez, pois a números de casos com encaminhamento para tratamento ou avaliação psicológica mostrava-se em quantidade significativa, sendo em sua maior parte relacionada à “alunos sem limites” e/ou “indisciplinados”. Estas categorias de indisciplinados e sem limites vinham explicados no decorrer dos prontuários de atendimento como “alunos que tinham problemas de aprendizagem, inquietos, com dificuldade de relacionamento dentro da escola ou aqueles que a escola considerava que precisavam de atendimento especializado (médicos, psicólogos, etc.)” O que no passado já se constituía como uma questão de estudo e incomodo, agora aparecia também como dado de pesquisa; visto que as soluções dadas a estes prontuários eram formuladas a partir de demandas individualizadas, buscando no discurso médico a explicação ou solução para os problemas encontrados na interior da escola. O que me motivou a entender mais profundamente a relação crescente de serviços médicos ligados diretamente às demandas da educação que também apareciam no conselho tutelar.

Vimos que algumas falas de professores apontam para uma vinculação entre fracasso escolar e problemas médicos. Ou seja, alguns argumentos reduzem o fracasso escolar e/ou dificuldade de aprendizagem a dificuldades psicológicas e médicas encontradas nas crianças. A quantidade de encaminhamentos nos gerou o interesse de conhecer os motivos da escola para encaminhar essas crianças, bem como ouvir dos agentes da escola o que se espera com estas avaliações médicas.

O presente texto é fruto de reflexões feitas a respeito da discussão sobre a relação da saúde com a educação, perpassando as questões que já foram expostas no escopo do texto, como: a produção do aluno-com-problema, a busca pela culpabilização⁴, produção da vergonha ou de falta de vergonha, o entendimento dos

⁴ De acordo com Donzelot a culpabilização é um dos efeitos da concepção liberal de indivíduo, segundo a qual cada um é responsável por si mesmo, de forma a isentar, a responsabilidade do poder público para com seus cidadãos. Dentro dos padrões liberais o sujeito acaba por se tornar o único responsável pela situação em que

professores sobre a “ausência” do aluno e o recorrente encaminhamento feito ao conselho tutelar para a avaliação dessas crianças ditas com problema. Analisamos quando estes casos se relacionam através de demandas de encaminhamentos, ora realizados pela escola, ora feitos pelo conselho tutelar para que alguns alunos realizem avaliação especializada, dando a essas crianças um nome e um status que a define como corpo doente.

Pretendo estudar casos de medicalização⁵, ou seja, problemas sociais convertidos em problemas do indivíduo no espaço escolar, buscando analisar as demandas da escola por atendimento médico e psicológico para os alunos que apresentam problemas no processo de escolarização e/ou questões comportamentais. Para tal, buscaremos saber como se produzem no cotidiano escolar os casos de encaminhamento para área médica. Examinar quais são os critérios utilizados para reconhecer o aluno como portador de algum “comprometimento”? Quais são as expectativas da escola com relação a estes atendimentos? Se a ação pedagógica reafirma ou não a medicalização? O que se faz com os ditos “comprometidos”? Depois da intervenção médica, como fica este aluno? Há mais algum acompanhamento? Se a escola acompanha o processo deste aluno junto ao setor a que foi encaminhado? Quais são os tipos de encaminhamentos mais comuns?

Saber o que os professores chamam de “crianças comprometidas” e quais são os critérios adotados para que se realize um encaminhamento? Segundo os professores, a partir de que momento o problema deixa de ser da escola? Será que o encaminhamento ocorre toda vez que o aluno não se adapta ao trabalho desenvolvido ou o professor faz algumas tentativas antes de “rotular/individualizar” e encaminhar? Estes encaminhamentos têm relação direta com indisciplina ou problemas familiares? Como as crianças se sentem depois de serem encaminhadas?

De acordo com as observações realizadas no cotidiano escolar, no tempo como estudante do curso normal, na ocasião de bolsista de pesquisa, como

vive, quando, na verdade, tal culpabilização deveria ser atribuída ao Estado, dadas as precárias condições sociais, políticas e econômicas oferecidas aos seus cidadãos.

⁵ Segundo Moysés: “O termo **medicalização** refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista.”.

professora observadora no período de investigação de campo para a realização deste trabalho e como professora atuante, parto da idéia de que os casos de encaminhamento para área médica estão passando por uma ampliação. Este aumento pode ser percebido no número crescente de demandas solicitadas pela escola, na fala dos pais e no desejo de toda sociedade que tem requerido cada vez mais a participação médica no corpo da criança. Traço como justificativas o encobrimento de questões sociais, que passam a ser desconsideradas no momento em que tudo se reduz a problemas do corpo. Consideramos importante entender porque o discurso médico tem estado tão presente no ambiente escolar e como muitas vezes os professores com a atitude de encaminhar para área de saúde ou procurar na saúde uma explicação para as dificuldades de escolarização, corroboram com a naturalização⁶ de alguns conceitos importantes para a manutenção da sociedade capitalista. O que nos faz pensar, por exemplo, no já mencionado conceito de culpabilização, o de individualização que faz com que a pessoa atribua problemas de ordem coletiva e política a problemas individuais, como é o caso da medicalização dos alunos que não aprendem na escola.

A Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo. A aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso - portanto, também não tem responsabilidade. Ante índices de 50, 70% de fracasso entre os alunos matriculados na 1ª série da Rede Pública de Ensino brasileira, o diagnóstico é centrado no aluno, chegando no máximo até sua família; a instituição escolar, a política educacional raramente são questionadas no cotidiano da Escola. Aparentemente, o processo ensino-aprendizagem iria muito bem, não fossem os problemas existentes **nos que aprendem**. (COLLARES; MOYSÉS; 1996, p.26, **grifo das autoras**)

Sendo assim, percebo que muitos desses professores, não entendendo o desenvolvimento do ensino-aprendizagem como processo, dificultando as ponderações referentes a esses encaminhamentos, não refletindo sobre suas práticas pedagógicas, bem como sobre o próprio sistema educacional, com seu currículo obrigatório acabam por acreditar que os “alunos normais” são aqueles que aprendem sem dificuldades os conhecimentos transmitidos pelo professor e o livro

⁶ A naturalização é um processo de cristalização de certos saberes, afirmados através da desqualificação das vozes não autorizadas. É o discurso proferido sem que seja refletido. É considerado um pensamento único e certo, pertencente ao que é natural, impassível de questionamento.

didático e aquele aluno que não se adéqua condição é estigmatizado⁷, sendo enviado para um especialista que dê conta das deficiências que outros vêem nele.

(...) os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais, assumem uma postura acrílica e permeável a tudo; transformam-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde. Essa prática acalma a angústia dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular. O que deveria ser objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o "mal" está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica. (COLLARES; MOYSÉS; 1996, p.30)

Pesquisar a relação entre o espaço escolar e o fazer pedagógico com os encaminhamentos à área de saúde se faz necessário na medida em que naturalizar estes encaminhamentos pode ter conseqüências graves na história do sujeito e reflexos desastrosos na vida escola. O aluno que é diagnosticado e não recebe apoio pedagógico pode se tornar um constante repetente e/ou uma futura evasão. Podemos encontrar também casos de alunos que já rotulados como não-aprendizes incorporam essa afirmativa e seguem sua escolarização cercados pela culpa e vergonha da sua falta de capacidade. Outros podem ser estigmatizados e não se achando de acordo com as normas da escola serem postos para fora dela. Pode-se produzir um número crescente de crianças dóceis e obedientes, mas quando isto não acontece temos o aumento do número de crianças evadindo, já que elas não se sentem integradas e nem aptas à vida escolar ou podemos constatar outra produção vista nas escolas brasileiras a produção da violência entre seus membros.

Enfim, a transformação de problemas educacionais em problemas do indivíduo, do corpo, pode fazer com que entendamos de maneira simplória e culpabilizatória questões mais complexas, omitindo assim aspectos político-sociais fundamentais para essa reflexão.

Para chegar a algumas conclusões buscamos conhecer a realidade escolar, para isto fomos a campo. O trabalho de Campo foi desenvolvido junto a uma escola Municipal em São Gonçalo, num período médio de 4 meses, contou com a participação do grupo técnico-pedagógico e com alguns professores que se sentiram

⁷ Para Goffman, o estigma é definido como referência a um atributo depreciativo, fraqueza ou desvantagem. Em outras palavras, a pessoa estigmatizada é considerada como tendo uma característica diferente da aceita pela sociedade e é tratada de maneira diferente pela comunidade, que mostra conceitos errados e preconceituosos sobre o indivíduo.

mais a vontade de nos deixar observar as aulas. Tivemos acesso às crianças e a todo espaço físico da escola. Participamos também de algumas reuniões pedagógicas e consultamos determinados documentos da escola. Sabíamos que enfrentaríamos alguma resistência, o que foi sentido por nós no momento em que precisamos fazer as entrevistas com os professores, alguns não se sentiram seduzidos a participar, outros entenderam nossa estada como um possível momento de fiscalização do trabalho que estava sendo desenvolvido, outros não se mostraram interessados a participar. Vale ressaltar que alguns funcionários participaram conforme o possível, visto que os horários não conciliavam. Tivemos também o caso de professores que participaram ativamente das discussões nas reuniões, mas que não permitiram a entrada em sala de aula, o que nos faz pensar na possibilidade disto ocorrer devido às práticas de controle presentes na escola.

No período de desenvolvimento da pesquisa realizada no conselho tutelar de Alcântara, também encontramos resistência no início o que foi resolvido pela atuação da orientadora da pesquisa. Dentro do conselho tutelar tivemos acesso aos prontuários de atendimento e realizamos algumas entrevistas com os conselheiros da época. Durante todo o período de trabalho estudamos textos que nos faziam pensar e analisar melhor os assuntos e escrevemos textos relacionados a eles. Após a elaboração dos textos levamos nossos relatórios para o conselho Tutelar no intuito de fazer a restituição do trabalho, dando o texto para ser lido e discutido com os entrevistados e outros agentes do conselho tutelar. De acordo com a discussão feita na restituição, aquilo que os profissionais não concordavam, os pontos eram problematizados coletivamente e após este processo às modificações eram incorporadas ao texto.

A experiência pessoal também foi um ponto marcante neste trabalho, pois ele influenciou minhas escolhas, observação e conversa que tive nesses ambientes. A experiência profissional como professora da rede municipal também trouxe no fim do período de escrita desse trabalho algumas contribuições importantes, já que conheci outros professores atingidos pelos mesmos incômodos.

Para tentar alcançar algumas reflexões que foram aqui expostas, este trabalho será dividido com os seguintes capítulos: I - Histórico da entrada da medicina na área da educação, com o intuito de conhecer o movimento higienistas no Brasil, que nos ajudará a compreender como a relação saúde/higiene/salubridade foi concebida/construída no decorrer da história; II - A Escola e os Processos de

Medicalização, que visará estudar a relação entre a escola e os atuais processos de medicalização, com o objetivo de entender como se dá essa relação de naturalização da medicalização no espaço escolar e como se atribui ao corpo do indivíduo problema relacionado a outras esferas; III - A Crianças e os Adolescentes Atendidos no Conselho Tutelar, no último capítulo me proponho a estudar a relação de medicalização no ambiente escolar, buscando conhecer através de estudo de casos, os encaminhamentos feitos à área clínica, me detendo nos casos com relação direta com a escola.

1- CAPÍTULO: MEDICINA ESCOLAR, MOVIMENTO HIGIENISTA E A ESCOLA

(...) a redefinição da medicina como prática social aparece já marcadamente no século XVIII, através de sua extensão institucionalizada para o âmbito de toda sociedade, permeando o processo político e econômico de forma peculiar. Não é o cuidado médico que então se generaliza e sim o que se poderia considerar, de maneira aproximada, uma extensão do campo de normatividade da medicina através da definição de novos princípios referentes ao significado da saúde e da interferência médica na organização das populações e de suas condições gerais de vida.

Donnangelo, 1976, p.47, apud Moysés, 2001.

No fim do século XVIII veremos surgir à medicina das epidemias, que “Atribuindo a si própria, por objeto, não mais o estudo das doenças, mas o estudo e a definição da normalidade, atribui a si própria todo o universo de relações do homem com a natureza e com outro homem, isto é, a vida.” (Moysés, 2001, p.171). A partir das mudanças políticas e econômicas na organização dos países que passam de uma estrutura de base agrícola para tornar-se industrial, vemos também a mudança de todo o quadro político-social, e é a partir desse momento histórico que se encontra a necessidade da entrada dos médicos, com o intuito de civilizar o povo, para que este se torne menos propenso a doenças, e assim conseqüentemente, mais apto para o mundo do trabalho. As mudanças trazidas por este novo sistema econômico darão início aos cuidados médicos.

As transformações políticas e econômicas que ocorrem na sociedade, na fase inicial do capitalismo, demandam, para sua consolidação, transformações também nas formas de se organizar a vida das pessoas e, mais ainda, nas formas de se pensar essa organização. O capitalismo e o liberalismo necessitam uma nova conformação de sociedade, mais especificamente de família. Aliás, essas mudanças na forma de pensar a sociedade e suas formas de organização são anteriores e necessárias ao advento do capitalismo. (ARIÈS, 1978; DONZELOT, 1980, apud MOYSÉS, 2001).

Dentro deste novo sistema político e econômico também veremos a preocupação com a família e os papéis desempenhados por ela. A sociedade burguesa buscará uma nova concepção de família “Essa nova concepção de família vai ser estruturada através de pregações moralistas, enaltecendo a nova ordem familiar. De grandes agregados familiares, com divisão, e conseqüente diluição de responsabilidades, há a evolução para o conceito de família tal como o conhecemos hoje.” (Moysés, 2001, p. 173). Nessa nova ordem passa então a existir o conceito de infância, surgindo assim um novo preocupar-se com o papel da família e construção da noção de infância para melhor regulá-la, bem como a preocupação com as

moradias e a organização das cidades, enfim na busca pela diminuição da propagação das doenças.

A preocupação com as doenças interpõe-se a necessidade de construir o papel da criança, resultando no surgimento do movimento que viria a ser conhecido por *puericultura*. Atribuindo as doenças a ignorância da população, tem por objetivo básico ensinar. Ou, em suas próprias palavras, *civilizar os novos bárbaros*. E centra suas orientações sobre a figura da criança. (COLLARES; MOYSÉS; 1996 p. 73-74).

A medicina que vai reger essa sociedade terá um discurso genérico, ou seja, aplicável sobre todas as pessoas. Esse discurso abole as particularidades de cada um, o subjetivo, a imprecisão, para que o pensamento racional e objetivo se imponha. Moysés (2001, p. 172) “Assim, o olhar clínico que é apostado sobre a vida normal, a saúde, o homem saudável, é um olhar que só pode atingir o conhecimento desejado pela abstração do indivíduo. É esse olhar, que abstrai e silencia o outro, que se debruça sobre a aprendizagem.” E será este olhar que guiará o pensamento da medicina escolar, um olhar marcado por predeterminações, por um conceito de normalidade e com uma intenção civilizatória. A aplicação do pensamento medicalizador se dará de maneira sutil fazendo com que a sociedade incorpore tais preconceitos e internalize estes parâmetros ocupando o papel de fiscalizador-vigilante permanente.

A atuação medicalizante da medicina consolida-se ao ser capaz de se infiltrar no pensamento cotidiano, ou, mais precisamente, no conjunto de juízo provisórios e preconceitos que regem a vida cotidiana. E a extensão (e intensidade) em que esse processo ocorre pode ser apreendida pela incorporação de discurso médico, não importa se científico ou preconceituoso, pela população. (COLLARES; MOYSÉS; 1996, p.75-76).

No Brasil não será diferente, em nome de uma sociedade moderna baseada no modelo europeu de modernidade é que se dá início a preocupação maciça com a medicina. A ascensão do sistema capitalista, a transformação numa sociedade industrial, a entrada de capital internacional e a necessidade de adequação ao pensamento hegemônico guiará as transformações que aqui serão implementadas. No contexto de necessidade por controle social para garantir o desenvolvimento econômico e social, o Estado procurou, nas instituições existentes, a solução para as demandas que se apresentavam e será aqui que encontraremos um ponto a se destacar na escola, pois está já existente terá apenas que se adequar aos ideais da sociedade moderna. Os problemas da higienização foram almeçados para se inventar uma tecnologia de poder para controlar os indivíduos. Um controle que tinha

por desígnio torná-los produtivos, sem defesa, adequados ao modelo econômico vigente. Em um contexto que precisa ser higienizado, a ação da medicina se sobrepõe. Ela provoca o despertar dos indivíduos para a importância com saúde, utilizando-se do patrulhamento e das represálias aos estabelecimentos urbanos por parte do Estado.

Para entender melhor as questões que serão aqui colocadas, imaginamos ser importante fazer um resgate histórico sobre a medicina escolar. Vemos que a trajetória de entrada dos médicos no espaço escolar brasileiro se dá nas seguintes condições:

Na transição entre os séculos XIX e XX, os pediatras brasileiros, os puericultores, bradavam a importância da inspeção médica escolar, comparando o Brasil com países mais avançados e vendo, como causa das doenças de desenvolvimento a importância da educação e da higiene escolar. A esta, caberia garantir e zelar pelas condições que propiciam a aprendizagem e, muito mais importante, já demonstrando a impregnação das teorias racistas, reduzir a deterioração física, o abastardamento da raça, possibilitando criar uma geração perfeita física e moralmente. (MOYSÉS, 2001, p.186).

Como pudemos perceber a entrada dos especialistas na escola já vem cercada de pré-conceitos e com o propósito higienizador⁸. E é após a inserção das classes populares no ambiente escolar e também através do fortalecimento do capitalismo no Brasil que se vê intensificado a necessidade de manter uma maior vigilância sobre os corpos, horários e disciplinas das pessoas. Como podemos ver a medicina:

(...) olhará a aprendizagem através da normalização e inspeção dos ambientes escolares, constituindo a medicina escolar, ou saúde escolar. No mesmo movimento de pregação de hábitos e normas de bem viver, de inspeção de espaços, públicos e privados, inicia-se a inspeção do ambiente escolar. (MOYSÉS, 2001, p.172).

A escola será uma das instituições que corroborará para a formação desse controle, dessa produção, que se apresenta de maneira sutil, porém disseminada em todas as classes. É importante ressaltar que a escola burguesa se apresenta como a detentora da verdade, o lugar do saber inquestionável, da criação dos modelos, nos quais se produz discursos do “ser - certo”, do agir corretamente, da competência;

⁸ “O higienismo é um pensamento sustentado no poder médico que se torna hegemônico, no Brasil, no final do século XIX e no século XX. No contexto do processo de urbanização o pensamento médico oferece bases científicas necessárias para o estabelecimento das novas ordens sociais, intervindo em toda a organização social seja no âmbito arquitetônico, biológico, afetivo, etc. A higienização instrumentaliza a relação entre a família moderna e os aparelhos de Estado penetrando nos lares, produzindo subjetividades individualizantes e, nesse sentido, potencializando a família nuclear burguesa. Isto tem redundado na culpabilização como forma de transferir à família a responsabilidade pelos problemas sociais.” (SCHEINVAR, Estela. 2004).

como também se mostrará como compartimentadora do saber, pois o esquadramento desse aluno o faz aceitar sem questionamento a falta de sentido de algumas ordens, do controle excessivo pelo domínio do horário e do corpo, como o da importância pela disciplina. A importância da disciplina escolar é inquestionável, sendo considerada a base para a construção de uma sociedade também disciplinada. Daí a importância de que ela fosse cuidadosamente implementada na escola, demarcando as proibições, racionalizando as punições de forma que, não apenas os alunos, mas todo o corpo de funcionários escolares estivesse ciente de suas responsabilidades, papéis e das conseqüências de suas ações. Ter conhecimento dos limites era essencial para que estes fossem respeitados.

Educar, portanto, constituía-se numa necessidade premente para o projeto reformador e modernizador da sociedade brasileira. O bom uso dos métodos disciplinares no momento de formação deste homem, durante a infância, dispensaria, no futuro, o uso de recursos mais drásticos como a polícia, as prisões e hospitais. Aprender, entretanto, continuava a ser um privilégio, se antes destinado aos que podiam custear seus estudos, agora, aos mais favorecidos pela inteligência. Para Foucault (1987), a disciplina não se encontra localizada, mas constitui-se numa tecnologia, num tipo de poder composto por instrumentos, técnicas, procedimentos e alvos: "Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar 'as disciplinas'" (Ibidem, 1987, p.126). A disciplina possui, portanto, um caráter preventivo, atuando, não apenas em momentos específicos, mas de diversas formas e em diferentes espaços. A teia disciplinar estava presente no olhar do professor, nos seus gestos, na lembrança dos feitos memoráveis dos heróis nacionais, no controle do corpo (higiene, educação física), do tempo (do relógio, da pontualidade), do espaço (localização dos colégios, das classes, dos pátios, dos banheiros) e de tantos outros recursos disciplinares pulverizados no ambiente escolar. Esse controle disseminado, característico da disciplina, segundo Foucault "implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos" (1987, p.126).

Ao mesmo tempo em que esta escola produz os modelos desejados ela também marca e produz o "como não ser", o não saber, o fracasso, o desqualificado,

o inapto. Estes últimos serão os que a escola buscará constatar, diagnosticar e enquadrar; e então serão conhecidos como aqueles que precisam de acompanhamento, os que possuem algum tipo de comprometimento⁹.

Com o consentimento da sociedade, que delega a medicina à tarefa de normalizar, legislar e vigiar a vida, estão colocadas as condições históricas para a medicalização da sociedade, para nosso objeto, mais especificamente, a medicalização do comportamento e da aprendizagem. (MOYSÉS, 2001, p.171).

Inserido neste espaço formador, que a escola é, o aluno passa cerca de metade do seu dia, e aí está a potência desse lugar para que sejam realizadas as intervenções e/ou reflexões sobre aquilo que se produz em seu espaço, buscando no seu interior hipóteses, ou melhor, mais do que hipóteses, buscando explicações inquestionáveis sobre o rótulo de ciência e sobre a produção desses problemas, e a consolidação da medicalização, como também, do reducionismo do humano aos aspectos biológicos, na suposta não-aprendizagem.

O discurso higienista vai criar dispositivos médicos necessários para constituir uma profícua relação dos professores como instigadores do corpo, do agir e do saber dos alunos. O uso escolar de tal discurso trará reflexos para a educação escolar e será percebida na atuação destes profissionais, que estarão, em grande parte das vezes, com sua atenção voltada para a preparação do corpo da criança e a ausência de ação do aluno.

O professor, ao sentir-se superior às massas ignorantes, não admitirá suas formas de vida familiar, higiênica, nem, evidentemente, educativa. Não se produz, em decorrência, uma relação de igualdade, de entendimento e reforço entre 'família' e escola, mas a escola põe-se em marcha para suplantar a ação socializadora destas mestreiras classes abordadas em uma perspectiva fundamentalmente negativa. Tudo isto contribui a que os discursos pedagógicos e médicos dirigidos a tais classes adotem essencialmente a forma de proibições enquanto que, pelo contrário, para as classes abastadas tenham um sentido positivo, significativo. Desenvolvem-se, assim, práticas médico-pedagógicas que cumprem funções diferenciadas desde o ponto de vista social." (ÁLVAREZ-URÍA; VARELA, 1991, p. 27).

Para isso a pedagogia buscará reforço no conhecimento biológico e científico com o intuito de garantir a validade de suas teorias. O reducionismo biológico, segundo o qual a situação de vida e o destino de indivíduos e do grupo poderiam ser explicados por e reduzidos a características individuais. O que nos lembra o já conhecido racionalismo científico, a medicina escolar vai ganhar forma, já que será o médico que trará o aspecto de confiabilidade e atestado de incapacidade do sujeito.

⁹ O termo "comprometido" está associado à idéia de deficiência, de déficit, de falha. Este termo foi utilizado pelas professoras entrevistadas no período de investigação de campo em relação aos alunos que, na opinião delas, sofriam com algum problema psicológico.

Por essa visão reducionista de mundo, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas teriam mínima influência sobre a vida das pessoas; daí decorre que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida fazendo com que o sistema sociopolítico seja praticamente desresponsabilizado sobre o que ocorre com tal sujeito. Ou seja, acreditamos que se faz necessário problematizar as questões vivenciadas na escola, no conselho e/ou em qualquer ambiente em que o conflito escolar esteja atravessado pelo pensamento reducionista e que esta reflexão sirva para transformá-las em fortalecedores de um fazer pedagógico consciente de suas contradições e atravessamentos. Devem-se criar dispositivos que movimentem aquilo que se apresenta cristalizado no interior da escola, fazendo pensar nas relações, nas práticas, nas ações e nas crenças estabelecidas no cotidiano escolar.

No espaço escolar, as estratégias de normalização se individualizam como processos educacionais, culpabilizando alunos, professores e pais pelos *rendimentos escolares*. Por sua vez, as práticas *psi* ocuparam/ocupam um lugar fundamental nesses processos de individualização-culpabilização, *gerenciando* concepções estereotipadas e perpetuando rituais de julgamento. Ou seja, sem problematizar os elementos que historicamente engendram o campo educacional-escolar, o psicólogo corre o risco de apenas sedimentar preconceitos, sob forma de discursos psicologizantes. (JACÓ-VILELA; CEREZZO; RODRIGUES; 2001 p. 240-241).

Desde seu surgimento, a concepção hegemônica na psicologia tem se colocado no lugar de falar sobre o sujeito, de levantar causas sobre o seu funcionamento psíquico, justificando aquilo que acontece nas relações, nas instituições, como algo causado apenas devido às características individuais dos sujeitos. O que percebemos hoje é que o trabalho psicológico, muitas vezes, frente ao encaminhamento dado (ou pela escola, ou pelo conselho tutelar) não produz e nem problematiza o próprio processo de produção desses encaminhamentos, ocasionando assim, uma naturalização das culpas atribuídas ao sujeito.

Nessa maneira de pensar o processo Saúde/Doença, como já apontamos, não há espaço para determinantes como políticas públicas, condições de vida, classe social. A ignorância é a grande responsável pelas altas prevalências de doença. Daí, a solução só pode ser através do ensino. Nesse campo, a medicina exerce seu papel normatizador com grande eficiência. E essas idéias perduram até hoje, seja na formação de profissionais, seja no famoso *senso comum*, reflexo das concepções ideológicas dominantes. (COLLARES; MOYSÉS; 1996, p. 74).

Vemos que há uma tendência a individualizar as causas no corpo “do aluno”, “do professor”, “da família” e é assim que passamos a isentar o sistema social, econômico e político, da responsabilidade pela produção da desigualdade social,

culpabilizando o indivíduo isolado por aquilo que acontece a ele. Passou a ser senso-comum pensar que as conquistas dependem dos esforços individuais de cada um. Como nos diz Sennet (1988, p. 327-328): “A classe como condição social, com regras próprias, regras essas que podem ser mudadas está perdida de vista. **As ‘capacitações’ de alguém determinam a sua situação.**” (grifo nosso). É comum assistirmos a programas na televisão que relatam histórias nas quais se reforça a idéia de que as pessoas, individualmente, é que precisam lutar para conseguirem o que querem. O sistema capitalista se constitui nesta lógica - defende que as pessoas que fracassam não aproveitaram bem as oportunidades que lhes foram dadas. Ora, pensar assim é fortalecer a ilusão de que vivemos condições de possibilidade igualitárias. O preço dessa ilusão é a privatização da responsabilidade pública e suas conseqüentes doenças contemporâneas cada vez mais individualizadas no corpo do sujeito. Como vemos no caso das escolas, no qual...

Crianças inicialmente normais são tornadas incapazes de aprender na escola, por uma instituição que vem sendo historicamente construída de um modo que inviabiliza o processo ensino aprendizagem, que se organiza em torno do não aprender. (MOYSÉS, 2001, pág. 255)

Esta escola vai reafirmar a todo tempo as ausências encontradas nesses alunos. Desta forma a escola, irá possibilitar a normalização, sendo que todas as crianças, não importando sua classe social, passam por ela, incorporando regras que acabam por garantir a hegemonia de um projeto político. Desta perspectiva, a escola emerge como viabilizadora de uma ordem fundamental ao funcionamento da sociedade capitalista. Em palavras de Donzelot (1980, p.76) pode-se dizer que “o que essas medidas visavam (...) eram de natureza indissociavelmente sanitária e política” para “reduzir a capacidade sócio-política dessas camadas, rompendo os vínculos iniciáticos adulto-criança, a liberdade de movimento e de agitação”.

Percebemos que os professores e os agentes que são chamados a intervir na questão pedagógica, quando se deparam com dificuldades de aprendizagem de alunos tendem a legitimar que esse “fracasso” deriva de possíveis problemas psicológicos ou da “desestrutura familiar”. Mas em poucos momentos se questiona a prática docente, as condições de trabalho na escola e a falta de assistência por parte do Estado. Porém, quando o professor acha que sua prática interfere no “fracasso” do aluno, pouco tende a associá-la à política de formação de professores, às vezes julga secundariamente a culpa nas suas condições de trabalho e mesmo

quando o faz se coloca de maneira pouco articulada e sem trazer atravessamentos com movimentos reais de mudança. Citamos como exemplo a pouca articulação entre as escolas e as secretarias que as regem, sem mencionar, o quase nulo contado entre esferas de poder Estadual e Federal, que faz com que as dificuldades encontradas nestes espaços se percam na reclamação diária ou nos corredores das escolas. Os efeitos de tais práticas são explicados por Costa (1978, p.17) quando diz que: “A normalização das condutas e sentimentos operam em outro nível. Ela procede de forma oposta, despolitizando o cotidiano e inscrevendo nas micropreocupações em torno do corpo, do sexo e do intimismo psicológico.” É clara a preocupação da maioria dos professores por sua qualificação profissional, mas há um entendimento no sentido de que, havendo boa educação na família dos alunos, será o seu preparo pessoal que conseguirá dar respostas a todos os problemas presentes na escola.

A educação, e por conseqüente, a escola vêm reforçando a lógica dominante, no qual o indivíduo vai ser responsável por conseguir uma posição relevante na sociedade. A escola tem assumido este papel de capacitadora, sem se dar conta que com este encaminhamento tem ajudado a produzir a naturalização de uma política baseada na desigualdade de direitos e de oportunidades.

A transformação de problemas educacionais em problemas do indivíduo, do corpo, faz-nos entender de maneira simplória e culpabilizatória o que encontramos hoje nos diversos âmbitos da sociedade, ocasionando assim o encobrimento de questões político-sociais que estão presentes no arcabouço da discussão sobre a medicalização em nossa sociedade, que abordaremos a seguir.

2 - A ESCOLA E OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO: O LIMIAR ENTRE O AUXÍLIO E A CONDENAÇÃO

Há uma psiquiatrização ocorrendo na sociedade. Já existem 500 tipos descritos de transtorno mental e do comportamento. Com tantas descrições, quase ninguém escaparia a um diagnóstico de problemas mentais. [...] Se a criança está agitada na escola, podem achar que está tendo um transtorno de atenção e hiperatividade. Coisas normais da vida estão sendo encaradas como patologias. [...] Houve um excesso de diagnósticos psiquiátricos. Essa variedade atende mais aos interesses e à saúde financeira da indústria que à saúde dos pacientes.
Costa e Silva *apud* Aguiar, 2004, p. 85

Os problemas enfrentados pela escola brasileira não são poucos, e bem sabemos que estes envolvem a falta de apoio das estruturas do poder, a escassez de materiais, a falta de funcionários, a má qualidade dos salários, a super lotação nas salas de aula, escasso recurso financeiro destinado à escola, o pouco investimento nos professores que já lecionam; a falta de merenda, de incentivo, ausência de concursos públicos, a falta de livros e materiais didáticos, lugares de trabalho precários, etc. Se formos procurar ouvir cada professor a lista de reclamação se tornaria extremamente extensa e densa do ponto de vista da diversidade de acontecimentos que os afligem em sua prática.

Dentre estes problemas citados podemos perceber que algumas questões são de ordem financeira, outras de estrutura, mas o que nos chama a atenção é a crescente necessidade dos professores por buscarem apoio externo, já que em muitas escolas encontramos tais pedidos de ajuda. Gostaríamos de deixar claro que a ajuda para escola é válida, mas que também a aceitação dessa ajuda trará conseqüências para os que dela fizerem uso. No nosso caso específico de investigação nos preocupamos com a entrada dos médicos na escola e as conseqüências que essa entrada tem trazido para os agentes que estão envolvidos nessa demanda, ou seja, as pessoas que são diretamente envolvidas nesses casos que se debruçam sobre a área médica. Como nos diz Collares e Moysés (1996, p. 30): “Não se trata de buscar um diagnóstico real para uma ação efetiva, no sentido de minimizá-lo, ou mesmo anulá-lo. Uma vez feito o "diagnóstico", cessam as preocupações e angústias...”. Percebemos que os encaminhamentos têm, muitas vezes, a função de abrandar os conflitos trazidos pelos que, supostamente, possuem uma dificuldade de aprendizagem. Com o diagnóstico cessam e/ou calam as tensões pedagógicas, dando a cada indivíduo envolvido a “culpa que lhe

perence” e com isso a falsa tranquilidade de problema resolvido. Pouco se percebe que a distribuição de culpa nesses casos só vai mascarar as questões que perpassam a estrutura escolar brasileira, minimizando mais uma vez questões que deveriam ser postas em análise. Vemos também que o silenciamento se dá em diferentes níveis, tanto aqueles que são encaminhados e vistos como doentes, sendo entendidos como pessoas que precisam desse diagnóstico e da ajuda especializada, como também os profissionais que aceitam o encaminhamento sem se perguntarem/problematizarem se aquele diagnóstico é real.

Entendemos que na escola há casos reais que precisam de ajuda especializada, mas não entendemos quando este número (dos que precisam) ocupa mais da metade dos alunos de uma escola. Ressaltamos que muitas vezes o caso encaminhado tem relação com a indisciplina ou com problemas que não caracterizam de fato a necessidade de ajuda especializada, configurando-se, especificamente, a partir da rede de relações produzidas no cotidiano escolar. Assim, pretendemos problematizar os casos em que os alunos que só não aprendem-na-escola são colocados como possuidores de distúrbios que não são caracterizados com precisão, mas que se mostram suficientemente caprichosos para serem apenas constatadas no ambiente escolar.

Com isto, o espaço eminentemente pedagógico da instituição escolar tem-se esvaziado, tem-se tornado vago. Uma instituição social em que seus atores – os profissionais da Educação -, rebaixados na escala social, com salários aviltantes, sentindo-se incapazes, expropriados de seu saber, estão prontos a delegar seu espaço, prontos a submeterem-se a uma nova ordem. O trabalho pedagógico, desqualificado, cede terreno para o trabalho de outros profissionais, estimulados pela necessidade de mercado de trabalho. (COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria A. A.; 1996, p. 30).

Muito nos chama a atenção que os agentes da escola não ponham em análise a sua conduta em sala de aula e tampouco reflitam sobre o nosso sistema educacional extremamente excludente, ou também sobre o nosso currículo que pouco sentido tem ao se desconectar de todo conhecimento real, produzido no dia-a-dia, falando sempre de um acontecimento hipotético e sem validade, que só parece fazer sentido na e para a sala de aula.

Em vez de revolucionar o ensino e sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou. (Mannoni, 1988, p. 62 apud Guarido, R., 2007, p. 156).

Fomos buscar no trabalho das autoras Moysés e Collares (1996) que pesquisaram de que maneira ocorre a patologização¹⁰ do fracasso escolar as explicações mais recorrentes para este fracasso:

- O fracasso escolar seria uma consequência da desnutrição; obviamente, essa apresentação só ocorre para as crianças da classe trabalhadora.
- O fracasso escolar seria o resultado da existência de disfunções neurológicas, incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia; inicialmente essa forma restringia-se às crianças das classes média e alta, porém, atualmente, está disseminada inclusive entre a classe trabalhadora, criando uma situação no mínimo esdrúxula - uma mesma criança ser rotulada de deficiente mental por desnutrição e de disléxica. (COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria A. A.; 1996, p 27).

Como já apontaram os estudos dessas autoras a vertente que atribui o fracasso escolar à desnutrição é um mito¹¹, sabendo disso, focalizaremos no segundo ponto, já que este nos traz relação com os casos que desejamos pesquisar.

Diante do olhar dos professores que admitem na sua prática rotular esses alunos e de uma realidade social tão perversa podemos entender essa questão como sendo...

Do outro lado da moeda, os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais, assumem uma postura acrítica e permeável a tudo; transformam-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde. Essa prática acalma a angústia dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular. O que deveria ser objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o "mal" está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica. (COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria A. A.; 1996, p 30).

Durante o trabalho de campo pudemos coletar algumas falas e muitas observações de como se dá a interação da escola, seus agentes, os educandos e outros envolvidos, como, pais, associações de moradores, o comércio circundante, dentre outros. Participando da reunião pedagógica tivemos acesso às preocupações

¹⁰ Segundo MOYSÉS e COLLARES "recentemente, com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a substituição do termo medicalização por um outro mais abrangente - patologização -, uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica.

¹¹ Como podemos ver no trabalho MOYSÉS, M. A. A., LIMA, G. Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Ande*, n. 5, p. 57, 1982.; dentre outros trabalhos que estes autores apresentam que cuidam também deste assunto.

que habitam essa escola e percebemos como são recorrentes as falas da escola a respeito da família.

A escola demonstrou grande preocupação com a família desses alunos que supostamente são portadores de algum comprometimento, preocupação esta que se alicerçou no entendimento que estes pais não estão preocupados com os problemas dos filhos e desta forma dificultam o trabalho que poderia ser feito com essas crianças que tanto precisam de ajuda, segundo a perspectiva da instituição escolar. Podemos entender a dinâmica do lugar quando a professora nos relata a seguinte realidade: “muitas crianças aqui, são elas que cuidam dos irmãos, trazem para escola, levam de volta para casa e vão fazer a comida, se viram praticamente sozinhas, muitos alunos mesmo, não só na minha turma, mas na escola toda.”.

Este menino e esta família é para a escola um problema a ser destacado com certa constância, já que em todas as oportunidades de conversa que tivemos com os membros da escola esses voltavam ao mesmo ponto centrando suas dificuldades na falta de apoio familiar. Sabemos que o trabalho integrado entre família e escola é extremamente profícuo e importante, mas nos perguntamos como podemos pautar nossos discursos sobre o acontecimento que é superior a escola. Se esses pais não podem ou não querem acompanhar seus filhos é da competência da escola aprender a lidar com tal ausência na participação.

A fala de uma professora pode ilustrar melhor:

A gente chama os pais em todos os casos, como no caso das meninas se estão começando atrapalhar o rendimento delas a gente chama os pais. Mais eles nunca vem perguntar como estão os filhos. Quando começa a atrapalhar o rendimento da aula e da própria criança a gente chama.

Eu acho que a família perdeu o sentido, coloquei no mundo então tenho que trabalhar para dar comida isso basta. Tem mãe que chega aqui sem saber o que fazer, e ela é a mãe, né!

A escola não tem obrigação de orientar ninguém, a escola tem obrigação de educar pedagogicamente, formar o cidadão também agora ser pai e mãe de alguém isso não, é muito complicado. O professor tem que dar a matéria, tem 30 alunos em sala e ainda tem que dar educação formal, isso é muito complicado. Será que o objetivo da escola continua o mesmo? Há muito tempo que não.

O fato da família não se conectar a escola não pode se tornar um empecilho para a condução dessa criança no seu processo de formação. Vemos que a estagnação da escola frente a alguns problemas enfrentados por ela pode se considerar também um bom analisar no caso dessas crianças portadoras do tal comprometimento, já que a escola se paralisa frente às dificuldades, ou melhor,

frente as transformações sócio-políticas de suas demandas e localiza o problema na criança e em sua família.

Outra fala que nos fez refletir foi a ligação que alguns professores fazem entre bairros que são de muita pobreza com o discurso de família desestruturada. Para exemplificar usaremos a explicação dada pela professora no dia da reunião, esta nos contou que os alunos da escola são frutos de relacionamento de adolescentes, meninas de 16 a 19 anos de idade que não têm maturidade, nem responsabilidade e que por ser fruto de tais relacionamentos não podem ter limites, já que os próprios pais não o tiveram, evidenciando isso pela gravidez precoce. Sabemos que esse discurso de desaprovação às famílias pobres e sua estrutura que não obedece aos padrões da família burguesa é bastante antigo, mas agora este discurso ganha uma nova roupagem, pois vem atrelado a noção de imaturidade e inexistência de limite tanto nos pais quanto nos filhos. Antes víamos que a família era culpabilizada por não enquadrar seus membros, mas mesmo assim esta se mostrava como fonte de correção. Agora vemos que nem os membros da família estão prontos para cumprir o papel destinado a ela: o de corrigir e educar seus membros. Isso nos faz pensar como a escola consegue acoplar situações que não pertencem a ela a preocupações de demandas advindas da escola. Consideramos um tanto delicado o fato de a escola ter muitos outros problemas que a perpassam, mas esta se preocupa em buscar culpados pelo seu mau funcionamento prioritariamente na organização familiar dessas crianças. Temos consciência que enfrentar os problemas educacionais de maneira solitária não é possível e nem buscamos isentar ou descaracterizar que algumas crianças precisam de acompanhamento e que, às vezes, não encontram apoio na família, mas consideramos que a escola frente a esses problemas não deveria agir como julgadora da dimensão familiar, mas sim buscar de outras maneiras o enfrentamento dos problemas e a falta de contato com os pais desses alunos. É fundamental que a escola invente outros canais e formas de interlocução com os pais que não repitam os modelos cristalizados dos conselhos de pais e mestre, se concentrem na burocracia para assinatura de documentos e que não restrinja a participação dos pais na escola a um diálogo sobre a falta de seus filhos e a incompetência da família para dar conta de seus filhos.

Mas vemos também outros movimentos do corpo docente dessa escola, as falas de algumas orientadoras evidenciavam o compromisso com a família, buscando uma parceria, trazendo essa família a participar do dia-a-dia da escola,

não só nos momentos de reclamação sobre seus filhos, mas principalmente quando estes alunos demonstram interesse pela matéria, os avanços desse aluno e também a participação desses pais em momentos em que a escola realiza eventos e atividade extracurricular.

Em entrevista a orientadora nos relatou que há um trabalho de conscientização das professoras para que elas percebam o quanto é importante olhar a escola como um lugar múltiplo. Sendo assim, são estimulados a trabalhar com as diversidades que aparecem em seu cotidiano. Instigando os agentes escolares a permitir que a escola se abra a outras possibilidades de interação entre todos aqueles que são envolvidos no processo escolar, bem como outros parceiros, os externos, como a comunidade e o comércio local.

Outra fala que nos convocou a pensar foi sobre a escola se auto-definir como “uma escola que absorve os problemas de crianças com comprometimento – a questão da inclusão”, como sabemos nenhuma escola pode se recusar, ou seja, rejeitar alunos por motivo algum. Sabendo disso espanta-nos tal colocação da escola, visto que se essa escola aceita pressupõe-se que algumas escolas da rede não aceitam; o que se configuraria crime frente à Constituição Federal, onde nenhum cidadão pode ser privado do direito à educação. Mas entendemos que a escola quis ressaltar a sua iniciativa de abarcar todas as crianças sem fazer delas juízo de merecimento. Vemos nisso uma potência dessa escola, que mesmo enfrentando todos os problemas que são vivenciados em qualquer escola se abre a receber esses alunos, não tendo a postura das outras escolas que evitam a matrícula desses alunos. Percebemos também que o fato da escola se apresentar sempre aberta a novas propostas seria uma maneira de entendê-la comprometida com a mudança de tal quadro, pudemos afirmar isto na medida em que abrimos seu espaço a nossa pesquisa, mesmo sabendo que os problemas enfrentados por ela não seriam passíveis de mudança significativa com nossa entrada e muito menos em tempo tão escasso.

Um ponto que mereceu atenção foi a demanda da escola por laudos médicos, a necessidade encontrada pelos professores e orientadores de conseguir esses laudos. Mas antes de entrar neste assunto gostaríamos de mencionar que os professores têm plena consciência de que o profissional de educação não tem habilitação, permissão e nem atributos profissionais para realizar um diagnóstico,

mas o faz baseado na prática diária em sala de aula. Observemos a fala da 1ª professora:

Como vocês identificam alunos com alguns comprometimentos?

- Normalmente, quem identifica é o professor de sala de aula, que está ali no dia a dia. Ele traz para a equipe e a equipe faz uma reavaliação, até para saber se não é só uma situação pedagógica. Porque há algumas situações que são encaminhadas para a gente e são só pedagógicas. Então há uma avaliação da equipe num todo.

E da 2ª professora:

Como vocês identificam alunos com alguns comprometimentos?

- Olha muito pela observação, muito pela experiência da gente. A gente não dá nome, porque a não tem essa “competência” em termos de estudar nós não somos especialistas nisso, não somos psiquiatras, psicólogos, neurologistas, pediatras, mas a gente consegue identificar, por exemplo: crianças que tem sarna, a gente já consegue identificar porque temos muitos casos, crianças que tem disgrafia, dislexia a gente consegue identificar. Mas a gente não diz: “olha seu filho é dislexo.” Nós vamos encaminhá-lo porque vimos que ele está com uma dificuldade na escrita, na fala. Ele aprende agora e daqui a cinco minutos ele não sabe mais nada do que aprendeu.

Existe falta de aceitação por parte dos pais?

- Muita. A nossa maior dificuldade aqui não é só encaminhamento, acho que é mais o pai aceitar e levar. Ter a disposição ou a pré-disposição de levar o filho para o tratamento, coisa que às vezes, rico paga uma grana e eles tem de graça e não fazem.

Neste ponto queremos destacar que, para que seja diagnosticado, ou seja, para que sejam observadas alterações no aluno, este professor precisou de ferramentas que o embasassem em tal conhecimento. Gostaria de expor que nesses casos a dinâmica dos cursos de reciclagem dado aos professores tem proporcionado tal aporte, pois esses professores são treinados a reconhecer por instruções simples de observação a qual distúrbio o seu aluno se encaixa. É importante perceber que estamos incentivando o aumento desses pré-diagnósticos, pois são reflexos dos cursos instantâneos oferecido a esses professores. Isto pode ser percebido também, quando os professores relatam à experiência de ter assistido na televisão ou lido em alguma revista como se classificar os distúrbios, sem com isso problematizar a historia da criação desses distúrbios e nem se dar conta de que muito possivelmente qualquer um pode ser enquadrado em pelo menos metade da lista de pontos observados. Como exemplo para esta nossa reflexão vamos destacar os pré-requisitos para que alguém seja considerado hiperativo:

Sintomas em crianças e adolescentes
As crianças com TDAH, em especial os meninos, são agitadas ou inquietas. Frequentemente têm apelido de “bicho carpinteiro” ou coisa parecida. Na idade pré-escolar, estas crianças mostram-se agitadas, movendo-se sem parar pelo ambiente, mexendo em vários objetos como se estivessem “ligadas” por um motor. Mexem pés e mãos, não param quietas na cadeira, falam muito e constantemente pedem para

sair de sala ou da mesa de jantar. Elas têm dificuldades para manter atenção em atividades muito longas, repetitivas ou que não lhes sejam interessantes. Elas são facilmente distraídas por estímulos do ambiente externo, mas também se distraem com pensamentos "internos", isto é, vivem "voando". Nas provas, são visíveis os erros por distração (erram sinais, vírgulas, acentos, etc.). Como a atenção é imprescindível para o bom funcionamento da memória, elas em geral são tidas como "esquecidas": esquecem recados ou material escolar, aquilo que estudaram na véspera da prova, etc. (o "esquecimento" é uma das principais queixas dos pais). Quando elas se dedicam a fazer algo estimulante ou do seu interesse, conseguem permanecer mais tranqüilas. Isto ocorre porque os centros de prazer no cérebro são ativados e conseguem dar um "reforço" no centro da atenção que é ligado a ele, passando a funcionar em níveis normais. O fato de uma criança conseguir ficar concentrada em alguma atividade não exclui o diagnóstico de TDAH. É claro que não fazemos coisas interessantes ou estimulantes desde a hora que acordamos até a hora em que vamos dormir: os portadores de TDAH vão ter muitas dificuldades em manter a atenção em um monte de coisas. Elas também tendem a ser impulsivas (não esperam a vez, não lêem a pergunta até o final e já respondem, interrompem os outros, agem antes de pensar). Frequentemente também apresentam dificuldades em se organizar e planejar aquilo que querem ou precisam fazer. Seu desempenho sempre parece inferior ao esperado para a sua capacidade intelectual. O TDAH não se associa necessariamente a dificuldades na vida escolar, embora esta seja uma queixa freqüente de pais e professores. É mais comum que os problemas na escola sejam de comportamento que de rendimento (notas). Um aspecto importante: as meninas têm menos sintomas de hiperatividade-impulsividade que os meninos (embora sejam igualmente desatentas), o que fez com que se acreditasse que o TDAH só ocorresse no sexo masculino. Como as meninas não incomodam tanto, eram menos encaminhadas para diagnóstico e tratamento médicos. Disponível *online*¹²

Como podemos perceber os pontos a serem observados no quadro clínico são sempre muito abrangentes, fazendo com que grande número de pessoas se enquadre nele. Assim teremos sempre uma maciça demanda por cuidados médicos. O material citado está disponível no site de algumas de associações de profissionais da área, ganhando a confiabilidade e o respaldo que a luz da ciência dá.

O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar... Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto agrega-se, em taxas alarmantes, a incorporação da doença... uma doença **inexistente...** (Cecília; MOYSÉS, Maria A. A., 1996, p. 31)

Buscamos conhecer também os motivos pelo qual a demanda por laudos médicos é tão alta. Foi-nos relatado que é através desse laudo que a escola consegue reter o aluno na série em que se encontra. Podemos acompanhar tal relato com a resposta dada em entrevista por uma das professoras da escola:

Os alunos saem daqui e repetem não todos porque temos alunos muitos bons. Têm aluno que só ta na série porque teve que passar. Você não pode repetir o aluno vários anos, só se ele tivesse uma avaliação que ele tem algum comprometimento. E quando você não tem um laudo porque a família não quer levar? Tem família aqui que foi chamada no ministério público, pois tem vários anos que a escola ta encaminhando, encaminhando e tira vaga de outros que precisam e querem e eles não levam. Então, é muito difícil.

¹² O endereço eletrônico é: <<http://www.tdah.org.br/quadro01.php>>

Percebemos tal demanda como perigosa, já que só através da permissão médica e que se consegue manter esse aluno como repetente, esse fato nos faz pensar em dois pontos: o primeiro é como os médicos e seus laudos estão fazendo parte de uma questão que deveria ser estritamente pedagógica e segundo, como os professores tem aceitado a idéia de que esses alunos são portadores de distúrbios e por isso são rotulados e classificados como inaptos a prosseguir nos anos de escolarização. Vemos que a escola esta centrando suas preocupações em como manter esse aluno na mesma série, como podemos ressaltar na fala: “Você não pode repetir o aluno vários anos, só se ele tivesse uma avaliação que ele tem algum comprometimento.”, percebemos que os professores estão usando esses laudos como um apoio que os livra da responsabilidade ou como um atestado de incapacidade do aluno, e pensando dessa forma, deixa-se de lado a possibilidade de aprendizagem dessas crianças e a competência do professor de buscar outras maneiras de propiciar o conhecimento a esse aluno. A participação dos laudos médicos na retenção do educando tem ajudado a colocar em evidência as faltas desses e, com isso, anula a responsabilidade escolar no desenvolvimento do mesmo. Esperávamos da escola um movimento contrário, identificado o aluno com o tal comprometimento, quais ferramentas precisaríamos usar para alcançar meus objetivos com ele, imaginamos que nesse sentido esses laudos seriam menos prejudiciais a escola.

Podemos lembrar, como já foram mencionadas neste trabalho, essas demandas de certa forma, fizeram parte da nossa trajetória escolar, é interessante observarmos que como não fazíamos parte de escola pública e nem tínhamos pais considerados “negligentes” então conseguimos escapar de tal diagnóstico, que perfeitamente se enquadrava (e ainda se enquadra) nos padrões do teste clínico, sem dúvida tal encaminhamento teria reflexos sérios na nossa história, visto que só o fato de ter sido um caso especial onde os pais foram convocados já nos fizeram ter a preocupação com a criação de significativa demanda a ponto de guiar todo trajeto pessoal e profissional.

A forma como a criança que não-aprende-na-escola vem sendo olhada e tratada pela ciência e pela sociedade permite a leitura de que ela estaria sempre infringindo a legalidade da sociedade, porém com diversas formas de infração possíveis. Independentemente de sua classe social, essa criança estaria subtraindo sua produtividade virtual à sociedade: a criança da classe popular subtraindo a outrem, a seu virtual patrão; a criança da classe dominante subtraindo sua própria classe,

agindo contra interesses e direitos de classe. É como se uma furtasse e a outra fraudasse; uma se apropriasse do que não lhe pertence e a outra promovesse evasão fiscal de expectativas. Uma, incorrendo na ilegalidade de bens, tem por castigo as escolas/salas especiais, ditas reabilitadoras; a outra, ao incorrer na ilegalidade de direitos, deve ser *corrigida* por meio de tratamento especial. Esta preparado o chão para o surgimento da psicopedagogia. (MOYSÉS, 2001, p. 221-222)

Sabemos que muitas vezes a conseqüência de tal laudo só será sentida no corpo da criança, pois será esta que levará na sua história o estigma de ter sido alguém com comprometimento, desprovida daquilo que é necessário se ter na escola. Perguntamos a uma professora sobre o que aconteceria se no encaminhamento ao médico não for constatado nenhum problema, e este aluno permanecer sem laudo, quais seriam as estratégias preparadas pela escola para proceder com ele: “Infelizmente é esperar. A gente tá montando uma sala de recursos, que a gente gostaria que fosse uma sala de recurso de verdade mesmo, que tivesse o recurso, a gente já tinha alguns recursos didáticos aqui na escola mesmo”.

Uma pergunta parecida foi feita para outra professora, mas acrescentando a preocupação em entender como é feito o trabalho na escola sem o apoio dos pais, e esta nos diz:

Aí é complicado, a gente pede um laudo, a gente dá um tempo. Os casos mais específicos, os casos que a gente considera com mais necessidade de encaminhamento. Nesse caso, a gente só fez um por enquanto. A gente fica tentando pleitear para não chegar ao extremo, a gente levou ao ministério publico. Que é o caso de um menino do turno da tarde que está com a gente desde os quatro anos de idade, é um problema muito sério. A gente acha até que tem uma possibilidade. A gente não esta aqui diagnosticando mas achamos que pode ser demência e desde que ele ingressou na escola a gente tenta fazer com que essa mãe entenda a necessidade de um acompanhamento com ele, e isso é negado. Ela relutou em dois mil e seis, relutou em dois mil e sete. E esse ano a gente decidiu, por todo encaminhamento e por toda insistência que a gente fez a gente decidiu encaminhar ao ministério publico. Não sei se isso é solução não, mas é uma estratégia da escola. Primeira a gente faz de tirar da co-responsabilidade da escola em relação a negligência e segundo pra tentar ver se essa mãe se amedronta, não sei se é o termo, mas para que essa mãe trate a criança.

Pudemos perceber que as professoras usavam o termo comprometimento para designar situações opostas, no sentido das “crianças comprometidas” – significando perda – ou seja, tendo em seu entendimento que essas crianças possuem algum comprometimento de ordem psi/perda de capacidade; e outro sentido, os de “professora comprometida” – significando empenhar – ou seja, aquela que cumpre com seu trabalho corretamente, que tem responsabilidade com seus compromissos. Vejo de maneira instigante o uso do mesmo termo para classificar professores e alunos, imagino que se pudermos inverter os significantes os

professores não se sentiriam confortáveis em estar em tal posição, o da carência, é neste ponto que quero focar: o transtorno que é estar do outro lado do problema, pois quando vem de você a falta e a escassez tendemos a avaliar com mais cautela, visto que seremos nós os maiores prejudicados. Um detalhe que podemos percebermos no nosso período de pesquisa foi que alguns professores dessa escola conseguiam fazer esse deslocar de olhar e entendimento, se colocaram no lugar desses alunos que são considerados com comprometimento e dessa forma sentiram o quanto é angustiante estar enquadrado num rótulo que te expõe a vergonha. Dizemos isso no sentido mais amplo, professores que conseguiam deslocar seu olhar tanto para a tal deficiência, como para a família da criança, como para outros aspectos que envolvem tal encaminhamento, pois agiam com mais cautela quando se referiam a tais situações, e buscavam refletir também sobre as dificuldades que essas crianças e suas famílias passam no dia-a-dia, deixando assim de focar só as necessidades da escola, esses professores passaram a ter um olhar mais sensível com os problemas que atravessam a sociedade. Vemos este deslocar como uma procura de outros caminhos para se entender os problemas educacionais. A escola partilhando suas aflições, convocando de maneira coletiva outras forças que podem fortalecer o espaço escolar. Espaço este que é tão privilegiado pelo tempo que absorve da criança, que percorre e perpassa mais da metade da vida de uma pessoa, não enxergar aí um potencializador e deixar escapar os possíveis movimentos de resistência contra tanta produção de desigualdade e adoecimento da nossa sociedade. Adoecimento que constatamos na vida do aluno “que fracassa”, na do professor que se angustia com o fracasso e com o da família que está constantemente ocupando o espaço de réu.

3 - CONSELHO TUTELAR E ESCOLA: DEMANDA DE ENCAMINHAMENTOS PARA ÁREA DE SAÚDE

Este capítulo evidencia os atravessamentos de práticas e investigações que percorreram o traçado desta pesquisa monográfica. Um dos fios da análise é a relação entre escola e conselho tutelar.

De acordo com as análises da demanda que chegam ao conselho tutelar, do solicitante e dos encaminhamentos, podemos observar que as práticas que permeiam a relação entre este estabelecimento e a escola corroboram o discurso dominante que vem sendo historicamente construído sobre a família, a infância, a escola e os direitos.

Na consulta aos prontuários do conselho tutelar de Alcântara, São Gonçalo, registramos as seguintes demandas provindas da escola: requisição de certidão de nascimento, mudança de turno na escola, problemas de aprendizagem, violência e problemas de comportamento. O conteúdo dos prontuários mostrou-nos que a escola se comunica com o conselho tutelar para pedir encaminhamentos para alunos indisciplinados, para alunos considerados com problema de aprendizagem ou para aqueles que a escola considera que precisam de tratamento especializado. Em relação aos atendimentos especializados foram encontrados desde casos de pedido de avaliação psicológica para crianças com problemas de indisciplina, como também por motivo de negligência. Esses casos eram relacionados aos pais que precisavam deixar as crianças sozinhas, ou crianças maiores tomando conta dos irmãos menores enquanto os pais estavam fora de casa. Como também casos de pais separados que as crianças se mostravam “sem limites”¹³ ou casos relacionados com falta de recurso como, por exemplo, sem condições de comprar um aparelho contra surdez.

O conselho tutelar deve receber qualquer tipo de demanda/casos que envolva violação dos direitos da criança e do adolescente. Ao observarmos alguns tipos de atendimentos recebidos no conselho tutelar pudemos nos perguntar se a escola não poderia ela mesma lidar com as questões que são especificamente de ordem pedagógica. Sabemos que existem casos que o conselho se torna a solução mais

¹³ Aluno “sem limite” ou criança “sem limite” foi o termo encontrado nos prontuários de atendimento referindo-se aos alunos com problema de comportamento e/ou crianças que não seguiam adequadamente as regras da escola.

eficaz na promoção de direitos, mas vemos também o uso dessa instituição de maneira tal que nos parecia despotencializar a conjuntura escolar. Outra observação que fizemos é que o conselho vai ser chamado muitas vezes no intuito de garantir a ordem e/ou punir a criança, o que nos parece uma contradição já que a mesma deve garantir os direitos extraídos. A escola se sentindo pouco eficaz na função de mantenedora da ordem acessa o conselho, entendendo esta como uma instituição superior, dotada de mecanismos mais contundentes para o estabelecimento do controle.

Algumas dessas demandas são produzidas pela própria relação pedagógica e, portanto, fazem parte frequentemente da rotina escolar, não sendo casos excepcionais. O que podemos afirmar com base na leitura desses prontuários, quando estes traziam demandas como indisciplina, relacionando este aluno indisciplinado com a falta de limites dentro do ambiente escolar. Na descrição do caso citado acima, nos deparamos, algumas vezes, com relatórios que após o diálogo com o menino, o conselheiro não observava nenhum comportamento desrespeitoso, e o menino quando perguntado sobre sua atitude em sala de aula, este a revelava como cansativa e repetitiva, dando como explicação para o seu mau comportamento a falta de interesse pela escola. Vale comentar que para esses alunos o encaminhamento dado pelo conselheiro era também o da avaliação e baseado no laudo, esse aluno, passaria a ser acompanhado pela psicóloga do conselho ou, dependendo do conselheiro, era mandado para algum curso extra.

Chamou-nos a atenção que problemas de aprendizagem, de disciplina escolar, de dificuldades de relacionamento dentro da escola cheguem ao conselho tutelar para que este resolva pontualmente cada um deles. Verificamos que a nossa leitura dos fatos através dos prontuários difere tanto daquela que a equipe pedagógica manifesta ao recorrer ao conselho tutelar, como da que os conselheiros compartilham ao encaminhar particularmente cada caso, reconhecendo a demanda como sua e a solução como individual. O que para nós só faz sentido se pensado coletivamente, pelo corpo docente, indo em busca de soluções para esses casos que frequentemente aparecem na escola. Sendo assim, percebemos como uma demanda interna, que faz parte da conjuntura escolar e, portanto poderia ser resolvido, ou ao menos, pensado por ela. Podemos citar o fato de encontrarmos uma grande demanda por pedido de vagas em escola, entendemos tal caso como coletivo e não individual, como foi tratado. De uma perspectiva reivindicativa, a idéia

que nos vem à tona é que a escola teria que ter condições para enfrentar tais problemáticas ou, se necessário apoio externo, a ela caberia o encaminhamento aos órgãos ou instâncias adequados. Entendemos como instância pública adequada aquelas que pudessem responder a essas demandas, como por exemplo, a de falta de certidão de nascimento em que deveriam ser feitas as indicações aos institutos responsáveis pela expedição de tal documento. Como também problemas relacionados a pedidos de vagas, casos de alunos “sem limite” dentre outros poderiam ser resolvidos dentro da própria escola ou ter um encaminhamento mais específico, o que tornaria o trajeto menos demorado, oneroso e mais eficaz.

Se a escola sistematicamente vive tensões e não encontra recursos para enfrentá-las, será que não seria atribuição do corpo docente e dos agentes escolares, de maneira geral, levar o caso à sua respectiva estrutura pedagógica para que a rede de educação se equipe devidamente? Buscando assim uma rede integrada de intervenção que viria a resolver os problemas solicitados ao conselho?

A mesma lógica liberal que individualiza, que especializa, que hierarquiza, que fragmenta é a que impede que um fato seja lido de forma imanentemente correlata a outro. Fatos completamente relacionados são percebidos de forma dissociada - da mesma maneira que se dissocia a disciplina da criança na escola do contexto pedagógico. Esses fatos indicam leituras que desagregam e desmobilizam a escola, buscando no outro as possíveis soluções, e desta forma despotencializando o espaço pedagógico que atravessado por tais embates, poderia se materializar como resistência e assim mobilizar-se a pensar essas questões como algo que foi produzido em seu cerne e desta maneira como algo que pode ser dissolvido nele.

Atrasos, problemas de relacionamento envolvendo alunos e problemas de aprendizagem são casos que, sistematicamente, chegam ao conselho tutelar como se este fosse um departamento pedagógico a mais da estrutura educacional. Parece que a escola não tem sido capaz de construir mecanismos de enfrentamento a questões como estas que fazem parte do seu cotidiano e que, agora, também fazem parte da rotina do conselho. No entanto, trazendo as ferramentas históricas sobre a produção da escola como espaço de disciplinarização e controle para analisar esta prática - que tem se tornado freqüente em Alcântara - talvez possamos pensar que uma vez que os seus mecanismos já não produzem os efeitos que lhe foram

atribuídos, ela mesma não consegue se reconhecer e acaba por buscar outros espaços mais eficientes nesta tarefa.

Em se tratando de “problema de aprendizagem”, vemos que muitas das vezes o caso é trazido pela escola como se o aluno fosse o único culpado por não aprender, pela falta de esforço pessoal ou por sua condição socioeconômica. Verificamos também que alguns casos são tratados como questão psicológica, quando vemos encaminhamentos para acompanhamento psicológico, sem que haja qualquer indicação de que o caso possa estar relacionado com as práticas pedagógicas. Assim, se a escola não consegue disciplinar algum aluno, ele mesmo é considerado responsável pelo seu não enquadramento e freqüentemente é classificado como portador de algum distúrbio ou deficiência. Desta forma, escola e educação passam a ser minuciosamente planejadas tanto para tornar seus alunos apenas conhecedores dos conteúdos necessários ao seu nível social, como também para que internalizem o fracasso como sendo próprio do indivíduo.

Historicamente, a escola surge como instrumento de moralização e controle das classes populares. Os professores teriam a missão de ensinar não só os conteúdos acadêmicos, mas também modos de pensar, se comportar e por intermédio das crianças modificarem os hábitos de seus pais.

O professor, ao sentir-se superior às massas ignorantes, não admitirá suas formas de vida familiar, higiênica, nem, evidentemente, educativa. Não se produz, em decorrência, uma relação de igualdade, de entendimento e reforço entre “família” e escola, mas a escola põe-se em marcha para suplantar a ação socializadora destas mestreiras classes abordadas em uma perspectiva fundamentalmente negativa. Tudo isto contribui a que os discursos pedagógicos e médicos dirigidos a tais classes adotem essencialmente a forma de proibições enquanto que, pelo contrário, para as classes abastadas tenham um sentido positivo, significativo. Desenvolvem-se, assim, práticas médico-pedagógicas que cumprem funções diferenciadas desde o ponto de vista social. (VARELA; URIÁ; 1991, p. 27).

A educação e a escola transmitem os métodos dos discursos hegemônicos, mostrando que todos dependem do esforço próprio, de recursos particulares para conseguir uma posição de destaque e a escola é a chave para a solução dos problemas. Sem dúvida, é uma forma de retirar a responsabilidade de uma política econômica que se baseia no desemprego, na péssima distribuição monetária, na exclusão e na desigualdade.

A escola, num primeiro momento, é produtora de modelos condizentes com a sociedade industrial, que vão fabricando os modelos hegemônicos. No sentido de afirmá-los a escola adota padrões disciplinadores, exercendo uma prática

controladora que, fundamentalmente, não é imposta pelo uso da força física, mas pelo exercício da coerção e em especial da rotulagem de indivíduos. Assim a escola vai se mostrar como um espaço fiscalizador e normatizador, que como nos diz Foucault, vai exercer uma...

Vigilância permanente sobre indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de construir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. (FOUCAULT; 2003, p.88)

Podemos analisar também o discurso “lugar de criança é na escola” que vem quase sempre acoplado à idéia de que devemos ocupar todo o tempo ocioso da criança. Ora, se trazemos ao debate as idéias de Michel Foucault (1987), veremos que um controle produtivo sobre o uso do tempo aliado ao controle da distribuição do espaço, que ocorre com a perda do trânsito livre, torna-se um dos principais dispositivos usados no processo de disciplinarização dos corpos. No mundo do capital o tempo deve ser utilizado produtivamente na preparação do indivíduo para sua inserção no mercado formal de trabalho: busca-se extrair um máximo de eficácia produtiva em um mínimo de tempo, através do processo de docilização dos corpos ou também conhecido como a produção do corpo dócil (1987) .

As regras são interiorizadas pela criança de tal forma que passam a ser consideradas naturais. Assim, não costumamos nos perguntar por que andamos vestidos ou por que comemos determinados alimentos. Apenas entendemos que os hábitos e os costumes servem para ordenar a sociedade permitindo o convívio entre as pessoas. Segundo Guattari e Rolnik:

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama... Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro - em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 42).

Sendo assim, toda e qualquer regra pode ser questionada e até vir a ser transformada. À medida que as crianças vão aprendendo e interiorizando as regras da sociedade, vão cada vez mais compartilhando uma determinada referência de mundo. A importância da disciplina escolar é inquestionável, sendo considerada a base para a construção de uma sociedade também disciplinar. Daí a necessidade de que ela seja cuidadosamente implementada na escola, demarcando as proibições, racionalizando as punições de forma que não apenas os alunos, mas todo o corpo

de funcionários escolares se mantenha ciente de suas responsabilidades, papéis e das conseqüências de suas ações. Ter conhecimento dos limites é essencial para que o espaço privado sempre seja respeitado.

A partir do início do século XX educar tornou-se uma necessidade premente para o projeto reformador e modernizador da sociedade brasileira. O bom uso dos métodos disciplinares no momento de formação deste homem, durante a infância, dispensaria, no futuro, o uso de recursos mais drásticos como a polícia, as prisões e hospitais. Aprender, entretanto, à época, continuava a ser um privilégio, se antes destinado aos que podiam custear seus estudos, agora aos mais favorecidos pela inteligência. De acordo com Foucault os métodos disciplinares são os que "... permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar 'as disciplinas'" (Foucault, 1987, p.126). Como o próprio autor expõe em sua obra, a disciplina não se encontra localizada, mas constituem-se numa tecnologia, num tipo de poder composto por instrumentos, técnicas, procedimentos e alvos como sinalizado anteriormente.

A disciplina possui, portanto, um caráter preventivo, atuando não apenas em momentos específicos, mas de diversas formas e em diferentes espaços. A teia disciplinar está presente no olhar do professor, nos seus gestos, na lembrança dos feitos memoráveis dos heróis nacionais, no controle do corpo (higiene, educação física), do tempo (do relógio, da pontualidade), do espaço (localização dos colégios, das classes, dos pátios, dos banheiros) e de tantos outros recursos disciplinares pulverizados no ambiente escolar. Esse controle disseminado, característico da disciplina, "implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos" (Foucault, 1987, p.126). A disciplina exerce um poder sobre os corpos que permite ampliar significativamente sua produtividade e utilidade, "... fabrica corpos submissos exercitados, corpos 'dóceis'". Antes de tudo, porém, a disciplina importa numa série de mecanismos simples, práticos e baratos que apresentam diversas vantagens sem onerar o sistema, sendo, por esse motivo, muito lucrativos.

Talvez pudéssemos registrar entre os lucrativos efeitos dos mecanismos escolares de disciplinarização a sua intervenção nas famílias. Estas passam a ser, ao mesmo tempo em que colocadas como aliadas da escola, alvo das normas

disciplinares. Através de seus filhos elas também são controladas, sendo-lhes exigida responsabilização pelos seus membros. Não por acaso também vão “pedir socorro” ao conselho tutelar, mesmo em se tratando de situações produzidas dentro do espaço escolar. A forma como é entendida a relação de direitos dentro da prática pedagógica chega à família como uma ordem e esta, sem elaborar outra concepção sobre os direitos relativos à educação, chegam ao conselho tutelar para que lhe ajude a “resolver” os problemas que se apresentam como uma dificuldade particular para que os seus filhos ingressem ou permaneçam na escola.

No entanto, em praticamente todos os encaminhamentos feitos, as medidas foram aplicadas aos pais ou à própria criança/adolescente, embora saibamos que o conflito só será efetivamente resolvido com a atuação do Poder Público, promovendo ações capazes de transformar as condições que produziram as violações de direitos ¹⁴.

Detectamos, desse modo, a necessidade de um olhar mais atento nas as práticas, nas as micropolíticas, para se pensar em mudanças significativas na estrutura política brasileira. Nesse sentido, há que se pensar na produção de subjetividade, pois, como afirmam Guattari e Rolnik (1996),

(...) tais mutações da subjetividade não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido urbano, com os processos maquímicos do trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas. E se isso é verdade, não é utópico considerar que uma revolução, uma mudança social a nível macropolítico, macrossocial, diz respeito também à questão da produção de subjetividade, o que deverá ser levado em conta pelos movimentos de emancipação. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.26).

Dessa forma, por mais que os conselheiros sejam bem intencionados e engajados em favor da garantia dos direitos, eles operam de acordo com a lógica predominante vigente, ficando o Estado numa posição confortável, eximido-se de suas responsabilidades, na medida que a própria prática do conselho tutelar contribui a velar a responsabilidade pública.

Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente ter podido concretizar-se a partir da força dos movimentos sociais - que podem ser meios de resistência e dar

¹⁴ Para conhecer melhor estes dados ver a pesquisa “As demandas produzidas na relação entre o conselho tutelar e a escola”, desenvolvida em parceria entre a Universidade Federal Fluminense e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, visando colocar em análise as práticas do conselho tutelar e da escola sobre a garantia dos direitos da criança e do adolescente. E também “Estatuto da Criança e do Adolescente: Dispositivo de Intervenção na Área da Infância e da Adolescência (ECA: DIADIA); Movimentos Sociais, Escola e Direitos da Criança e do Adolescente” e seus desdobramentos. Sob Orientação da Professora Dr^a. Estela Scheinvar (2006).

origem a movimentos de singularização - e do conselho tutelar ter sido proposto de forma a ser gerido por pessoas estreitamente vinculadas aos movimentos sociais, observamos que estes movimentos respondem à sua tradição filantrópica e alguns foram capturados, pois se percebe que o conselho tutelar, de maneira geral, não tem uma prática orgânica contestadora em relação ao Poder Público e vem atuando como mais um aparelho social normalizador.

São, então, os modos de produção singulares, aqueles advindos dos movimentos de resistências que vão se opor à “máquina de produção de subjetividade” os que vão se constituir como um refúgio e resistência, como possibilidade de diferença, como linhas de fuga que permitam escapar da serialização, seja, por meio de um desejo consciente ou inconsciente de modificação, seja pelas contingências de uma realidade que não se encontra inscrita no hegemônico, mas que ainda assim, continua fazendo parte desta mesma rede de regras. A tentativa de controle social pela criação de subjetividade em grande escala se opõe a fatores de resistência consideráveis, a um processo de diferenciação permanente que, segundo Guattari (1996), se denominaria revolução molecular. Através dele a subjetividade seria re-singularizada com a criação de formas de democracia política e econômica, onde se respeitasse às diferenças culturais e individuais, e o sujeito tivesse um lugar definido de forma singular.

No decorrer da pesquisa os dados coletados foram discutidos e analisados com o intuito de construir, em conjunto com diversos segmentos implicados na luta pela garantia dos direitos de crianças e jovens, um saber sobre as práticas, que possibilite um olhar problematizador a respeito delas. As nossas análises fogem da perspectiva do “erro ou acerto”, por entender que toda ação é uma construção histórica e, nessa medida, coletiva. Como tal, a discussão coletiva pode contribuir a dar outros sentidos às ações. De fato, percebemos que nestes encontros coloca-se em discussão a atuação de todos, fazendo emergir outras possibilidades para aquilo que se vinha considerando natural, analisando possíveis mudanças micropolíticas, mudanças ao nível das práticas que dia-a-dia construímos.

Percebemos que a escola tem entendido o conselho tutelar como um prolongamento de suas instâncias e com isso criado uma ausência de reflexão sobre o que se produz dentro dela (a escola). Vimos que muitas vezes a mesma recorre ao conselho para pedir auxílio sobre casos que são estritamente pedagógicos e se sentem insatisfeitas quando as suas demandas não são atendidas como esperavam.

Vimos também que a escola tem uma visão do conselho como sendo uma instituição negativa, que não funciona como deveria, pois imaginam que os conselheiros estão sempre de acordo com o que os alunos fazem de errado. Alguns professores traçaram o perfil do conselho como sendo um lugar com pessoas mal preparadas para lidar com os assuntos da escola, dando sempre razão aos pais dos alunos e aos próprios alunos. Percebemos também que a relação entre escola e conselho muitas vezes é definida como truculenta, pois nos pareceu que há nessa relação uma disputa por poder, uma hierarquia de força. A escola se sente despotencializada, pois quando encaminha algum aluno para o conselho este o devolve sem a solução idealizada e ainda com o julgamento de que a escola tem agido de maneira inconveniente com o aluno.

CONCLUSÃO

Dado os pontos que foram expostos tentamos traçar inicialmente um breve histórico do movimento higienista, da racionalidade médica, bem como sua entrada na vida escolar, buscando conhecer os desígnios que tais movimentos traziam e/ou influenciaram para/a escola. Vimos então que a medicina entrará no ambiente escolar marcada por teorias preconceituosas e terá em seu princípio a produção da exclusão, pois tratará seus membros como seres a serem controlados e moldados de acordo com o discurso hegemônico. Esse saber-poder médico vai avaliar os alunos segundo o pensamento racional, que precisará enxergá-lo como objeto genérico, sem entendê-lo como algo variante/diverso. Tal entendimento traz para a escola um discurso cercado de certezas, no qual os problemas educacionais se tornam problemas pessoais do corpo do aluno.

No segundo capítulo, foi possível analisar também que essa redução dos problemas sociais em questões pessoais pode ser chamada de medicalização. O que nos levou a explorar o assunto, procurando conhecer as formas de medicalização que acontecem na escola. Para isto adentramos uma escola do município de São Gonçalo e constatamos que os professores encaminham as crianças para os especialistas para que estes emitam laudos que comprovem que seus alunos são portadores de algum comprometimento, querendo desta maneira ter permissão administrativa para reter esse aluno na mesma série. Buscamos pensar nas marcas que esses encaminhamentos deixam nos alunos, vendo que muitos se sentem rotulados e/ou estigmatizados por um problema que, como pudemos constatar, são na maior parte das vezes frutos de questões que abrangem a estrutura educacional e política do Brasil. Assim então percebemos que essas ausências estão para além do corpo do sujeito. Tivemos contato também com professores que acreditavam que esses laudos poderiam fazer com que seus alunos se sentissem inferiores aos outros, e a partir dessa reflexão foram buscar uma outra forma de encarar a situação e tratar esse aluno. Ficou claro no movimento desses professores uma tentativa de resistência ao que se apresenta cristalizado no cotidiano, contra o que não quer permitir outras formas de vida. Percebemos desta maneira que esses professores produziram um olhar sensível e problematizador

frente a essas questões, trazendo então uma outra possibilidade de ação para aquela escola.

Tentamos analisar também os diferentes usos do termo comprometido/comprometimento, que se firma na diferenciação dos significados, no qual o comprometimento aparecerá vinculado a perda, a ausência, aspectos negativos que são ligados diretamente ao aluno. Quando o mesmo termo é utilizado para caracterizar os professores este vem com o significado vinculado a seriedade frente a sua profissão, ou melhor, o tanto que esse professor é responsável no dia-a-dia do seu trabalho, e principalmente, o quanto ele é responsável/comprometido com essas crianças que possuem tal comprometimento. É interessante investigar a utilização desses termos, pois nos faz refletir o quanto as questões que surgem no cotidiano escolar passam sem ser problematizadas neste meio. Acreditamos que os agentes educacionais não tenham refletido sobre a diferenciação feita na utilização de tal termo e a densidade que ele carrega quando referido por um mesmo nome apresenta relações-situações completamente contrárias. Um professor que se considera comprometido não vai fazer conexão com o significado de ausência encontrada no termo quando usado para o aluno, e a mesma lógica funcionará para esse aluno, pois quando referindo-se a ele, o termo terá seu significado modificado para o entendimento pejorativo, daquele que possui um déficit e dificilmente será entendido como um aluno responsável.

Outras análises com as que nos preocupamos em traçar foi relativa a maneira como o aluno é entendido portador de déficit. Percebemos então que para identificar o aluno como “portador de algum comprometimento” basta a este não se adequar aos padrões escolares, ou seja, o que não se adapta a maneira escolar, como por exemplo, seus horários, suas regras internas, seu currículo, sua forma de transmitir o conhecimento, esse aluno será considerado como portador de algum distúrbio, pois não consegue aprender na escola. Isto pode significar que este será marcado pelo estigma da não aprendizagem e com isso será visto como portador de comprometimento e entrará para a fila de espera por um encaminhamento para avaliação médica ou por um laudo. Laudo este que será usado para justificar e permitir a repetência desse aluno na série desejada. É nesse ponto que analisamos o perigo da entrada dos laudos na rotina escolar, pois esta tem sido feita a partir de critérios pouco claros e tem contribuído para que os professores se sintam menos responsáveis pela processo de ensino, visto que estes laudos vem apresentando o

diagnóstico da não condição de aprendizagem desses alunos, fazendo desta forma com que os professores não reflitam sobre sua prática e não busquem outras estratégias de formação. Vimos também que segundo a permissão médica os alunos estão sendo retidos na mesma série e com isso perdem o estímulo por buscar seus objetivos, tendo reflexo na sua auto-estima e/ou na sua vida social. Tal acontecimento pode fazer com que este desista do ambiente escolarizador, visto que não consegue se integrar e progredir neste espaço, o que se materializa quando percebemos o crescente número de alunos evadindo.

Vimos que quando o corpo docente se mostra interessado em buscar ajuda dos especialistas e convoca para que estes adentrem o ambiente escolar, no entanto essa entrada não tem sido entendida e/ou vista como um auxílio/suporte ao trabalho pedagógico, e sim como uma forma de controle, e de normalização do indivíduo, fazendo-o enquadrar-se nas regras. O que para nós pode ser entendido como um equívoco, visto que o conhecimento médico poderia auxiliar o professor na elaboração de atividades diferenciadas para os alunos que apresentam o dito problema/dificuldade de aprendizagem. Mas o que percebemos no período de investigação foi que essa entrada dos especialistas tem sido pautado, majoritariamente, na expedição de laudos que certifiquem que esse alunos são incapazes de aprender e que por isso necessitam ficar na mesma série sem que um trabalho diferenciado seja feito.

Buscamos no terceiro capítulo expor algumas análises que vivenciamos no período da faculdade, quando participamos da pesquisa sobre Conselho Tutelar, no qual encontramos campo de estudo, pois nesta pesquisa percebemos alguns atravessamentos com as questões que nos apresentavam instigantes na trajetória de desenvolvimento do trabalho monográfico. Tal interesse surgiu no momento em que tivemos acesso aos prontuários do conselho tutelar e encontramos alguns casos que envolviam a escola e demandas por encaminhamento a especialistas.

Este fato nos fez pensar como a escola tem entendido o funcionamento/cotidiano e a função do conselho tutelar, bem como a maneira com que os conselheiros encaram as demandas advindas da escola: se essas são aceitas ou repensadas pelo corpo técnico e pelo grupo de conselheiros. O que pudemos constatar com a investigação foi que na maior parte das vezes os conselheiros e os técnicos reafirmam as demandas da escola buscando resolver individualmente os casos que aparecem nela. Vemos tal prática como perigosa, pois

aceitando as demandas sem problematizá-las acaba por se cristalizar as questões que estão inseridas nelas. O mesmo procedimento percebemos na escola, quando os casos que surgem não são problematizados nela. Vimos que em ambas (escola e conselho), na maioria dos casos, só se produz uma redistribuição de responsabilidade sobre o caso e a divisão da culpa; ou seja, ora se coloca a responsabilidade e a culpa na família, ora na criança, ora nos pais, etc. O pouco movimento de resistência, na maior parte das vezes é abafado, visto que é maciça a quantidade de casos que tem seu encaminhamento baseado na avaliação médica ou na resolução individual/pontual.

Mediante as ponderações feitas nos diferentes atravessamentos encontrados no escopo do trabalho, buscamos pensar como tem se materializado a entrada dos médicos no espaço escolar, bem como as marcas que essa entrada tem causado no corpo da criança. Tentamos conhecer como se dá na prática as questões que inicialmente nos provocaram, e indo a campo percebemos que a escola com toda sua gama de problemas ora se apresenta reflexiva e disposta a pensar coletivamente sobre seus problemas, ora como uma instituição cercada de certezas e convicta de que não necessita de transformação. Muitos pontos nos fizeram pensar em que medida os pedidos cada vez mais constantes por laudos, a necessidade de identificar o déficit no aluno, e criação de novos distúrbios podem contribuir para o aumento significativo de pessoas doentes em nossa sociedade. Com a abrangência e dificuldade de diagnóstico, que nos foi mostrado com os teste de internet, podem reforçar ainda mais um discurso a favor de uma biologização dos setores sociais. Imaginamos que se continuarmos (aqui nos referimos a escola, médicos, profissionais e a sociedade em geral) produzindo demandas sem o cuidado de questionamento, teremos uma escola no qual a maior parte, de alguma maneira, sofre ou sofrerá de algum distúrbio. Continuaremos desta forma isentando a estrutura político-social brasileira e nos manteremos em busca do melhor culpado... a família, a escola e/ou o sujeito, naturalizando os modos de vida e as práticas.

ÚLTIMAS PALAVRAS...

Escola: o lugar que o possível acontece.

Mediante as reflexões que foram mencionadas no escopo deste trabalho, gostaríamos de tecer uma ressalva, pois sabemos que por muitas vezes as reflexões feitas indicavam a escola como sendo uma instituição repleta de contradições, mostrando que a mesma traz no seu cerne a desigualdade e a intenção do controle da população. Acreditamos que a escola também é o lugar onde se podem criar novas estratégias/maneiras para se estar no mundo. Vemos que a potência da escola está justamente no ponto em que ela pode assumir um compromisso político com a transformação e com a mudança, trazendo um olhar sensível frente aos problemas enfrentados pelos alunos, pelos pais, e por todos os outros membros que estão diretamente ou indiretamente ligados a ela.

Quando percebemos que o fazer pedagógico se cerca de cuidados e prioriza que sejam colocadas em análise cada comportamento que há dentro da escola, vemos neste caso, que existe uma busca por entendê-los como algo não natural, como algo que foi construído. Observamos que em algumas escolas o diferente aparece, mas não para ser esquadrinhado e colocado na norma, mas sim para que sejam pensadas maneiras profícuas de trabalho no intuito que este se sinta respeitado. Desta forma, deslocando-se da idéia dos modelos de adaptação, pautados nos métodos psicológicos que priorizam um sujeito idealizado, sujeito este que possui uma essência e que esta essência precisa ser moldada.

Vemos que as parcerias entre a escola e as outras áreas de conhecimento podem ser pensadas fora da imposição de modelos; podem ser pensadas na construção de espaços coletivos de discussão para o enriquecimento da prática e da ação. Que não venha com o discurso carregado da falta, mas sim dos possíveis. Observamos que o visível, o que tem visibilidade, precisa ser cercado de cuidados e constantemente questionado, pois nem sempre o que parece ser realmente o é. E que se alguma coisa se mostra muito visível esta pode estar escondendo outra manifestação que não ganhou importância, mas que deveriam ser problematizadas e incorporadas nas discussões cotidianas da escola. Entender a complexidade do que

está oculto nos parece mais interessante do que simplesmente ressaltar a falta reducionista do que está em voga.

Desejamos dos setores que adentram a escola mais do que uma escuta sensível. Desejamos uma prática sensível, que não se preocupe em caracterizar os culpados, como se de fato existisse algo a ser culpado, mas que desmascare o que tem se constituído como normal e natural. Coloquemos nossas crenças, nossas práticas, nossas certezas, nossos modelos em análise e talvez vejamos que somos todos de alguma forma diferentes uns dos outros.

5 - REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO – ABDA. Apresenta informações sobre o déficit de atenção. Disponível em:

<<http://www.tdah.org.br/quadro01.php>>. Acessado em: 08 nov. 2006.

ARANHA, M. L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*, Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAETA, A. B. et al. *O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981)*. In Em Aberto. Brasília, 1(6): 1-6, maio, 1982.

BAPTISTA, A. S. A fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígio: cidade, cotidiano e poder. In: Ira Maria Maciel. (Org.). *Psicologia e educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência moderna, 2001, v. 1, p. 195-212

BRANDÃO, Z.. et al. *Evasão e repetência no 1º grau no Brasil - A escola em questão*.

Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

COSTA, J. F. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COUTO, I. A. P. e MELO, V. G. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BAZÍLIO, L. C.; EARP, M. L. S; NORONHA, P. A. *Infância tutelada e educação*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1990.

_____. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DONZELOT, J. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: edições Graal, 1980.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis, Editora Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade. A Vontade do Saber. Vol.1*, Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *História da sexualidade. O Uso dos Prazeres. Vol.2*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins, 1999.

_____.As Verdades a as formas Jurídicas. 4 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

FERNANDES, A. et al. História e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In: MACHADO; FERNANDES; ROCHA (org). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.145 -166.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 14ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

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

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica*. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HECKERT, A. L. C. A escola como espaço de invenção. In: CEREZZO, A.C; JACÓ-VILELA, A.M; RODRIGUES, H.B.C (org). *Clio-Psiché, fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p.239-250.

INSTITUTO DE PSICOLOGIA APLICADA. Apresenta informações e teste sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Disponível em: <<http://www.inpaonline.com.br/testes/tdah.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, G. Z. *Saúde escolar e educação*. São Paulo: Cortez, 1983.

LOURAU, René. René Lourau na UERJ. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MACHADO, A. M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?In: BAPTISTA, C.R. (org). *Inclusão e Escolarização – Múltiplas Perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____.Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO; FERNANDES; ROCHA (org). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007, p.117 -143.

MARIA, L. *Leitura & Colheita*: livros e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível*: crianças que não aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____; Lima, G. Z. *Desnutrição e fracasso escolar*: uma relação tão simples? *Ande*, n. 5, p. 57, 1982.

_____; Collares, C.A.L. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! *Cadernos Cedes*, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 15, 1985.

_____; Collares, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES* 28. Campinas, 1992

_____; Collares, C.A.L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: *Alfabetização: passado, presente, futuro*. São Paulo: FDE, 1993. p. 9-25. (Série Idéias, 19).

_____; Collares, C.A.L. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. Campinas: Cortez, 1996.

_____; Collares, C.A.L. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). Campinas: Cortez, 1996.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A . Queiroz, 1991.

_____. Psicologia de resistência ao estabelecido. *Psi Jornal de psicologia*, São Paulo, ano 18, número 121, março/abril de 2000. Entrevista.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1982

ROCHA, M.. L. Educação e Saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: MACIELI, I.M. *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. In: *Cadernos CEDES*, n. 23. São Paulo: Cortez, 1989.

SENNETT, R. *O Declínio do Homem Público: As Tirantias da Intimidade*, Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1988.

SCHEINVAR, E. *O Feitiço da política pública*. Como garante o Estado brasileiro a violação dos direitos da criança e do adolescente? Tese de doutorado em Educação, Niterói: UFF. 2001.

_____. Tensões, rupturas e produções na relação entre o conselho tutelar e a escola. In: E. Scheinvar; E. Algebaile (Orgs.). *Conselhos Participativos e Escola* (pp.135-166). Rio de Janeiro: DP& A, 2004, p.135 -166

_____. As demandas produzidas na relação entre o conselho tutelar e a escola: Movimentos sociais, escola, e direito da criança e adolescente. Projeto de pesquisa. São Gonçalo, FFP/UERJ, 2006.

SMITH, A. *A riqueza das nações*. Lisboa, 1981.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

TÓTORA, S. *Democracia e Sociedade de Controle*. São Paulo, 2006

VALLA, V. V. A escola pública – Fracasso escolar, saúde e cidadania. In: VALLA, V.V.: STORG, E. N. (org). *Educação, saúde e cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. e Hollanda, E. Fracasso escolar, saúde e cidadania. In: *Demandas populares, políticas públicas e saúde*. Petrópolis: Vozes, vol. II, 1989.

_____; Stoz, E. *Participação popular e saúde, Série Saúde e Educação 1, 2*. Ed. Centro de Defesa dos Direitos Humanos e Petrópolis e Centro de Estudos e Pesquisa da Leopoldina, Petrópolis: Vozes, 1991.

VARELA, J.; ALVAREZ – URIA, F. *Arqueologia da Escola*. Madrid: La Piqueta, 1991

VIAL, M. Um desafio à democratização: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Z. (org). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE AUXÍLIO PARA DIAGNOSTICAR TDAH

Questionário Auxiliar para Diagnóstico de TDAH

Instruções : Leia atentamente o questionário e reponda todas as perguntas com: **Freqüentemente, Às vezes, Raramente** .

- Observo sintomas de hipertividade e/ou desatenção há mais de seis meses?

Freqüentemente

Às vezes

Raramente

- Quando bebê, apresentava excesso de atividade motora quando estava engatinhando? Leve em consideração outros bebês que tivessem a mesma idade na época.

Freqüentemente

Às vezes

Raramente

- Deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras?

Freqüentemente

Às vezes

Raramente

- Tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas?

Freqüentemente

Às vezes

Raramente

- Parece não escutar quando lhe dirigem a palavra?

Freqüentemente

Às vezes

Raramente

- Não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções)?

Freqüentemente

Às vezes

Raramente

- Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades?

Freqüentemente

Às vezes

Raramente

- Evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa)?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais)?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Apresenta esquecimento em atividades diárias?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Corre ou escala em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação)?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Está "a mil" ou muitas vezes age como se estivesse "a todo vapor"?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Fala em demasia?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Tem dificuldade para aguardar sua vez?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Interrompe ou se mete em assuntos de outros (por ex., intromete-se em conversas ou brincadeiras)?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Há evidências de prejuízo significativo na vida social, acadêmica ou ocupacional?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

- Apresenta baixa tolerância à frustração, acessos de raiva, comportamento "mandão", teimosia, insistência excessiva e freqüente para que suas solicitações sejam atendidas, instabilidade do humor, desmoralização, disforia, rejeição por seus pares e baixa auto-estima?



Freqüentemente



Às vezes



Raramente

Enviar



Brasília -
DF



InPA - Instituto de Psicologia Aplicada SGAS 910 Mix Park Sul Bloco E
Sala 42 Brasília - DF - CEP: 70.390-100 Fone: (61) 3242-1153

