



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADE**

**FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**ROBERTA MACHADO DE SOUSA**

**O estigma na escola: A produção do “aluno-problema”**

SÃO GONÇALO

2008

ROBERTA MACHADO DE SOUSA

## **O estigma na escola: A produção do “aluno-problema”**

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<sup>a</sup>. Vanessa Breia

São Gonçalo  
2008

ROBERTA MACHADO DE SOUSA

## **O estigma na escola: A produção do “aluno-problema”**

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<sup>ª</sup>. Vanessa Breia (Orientadora)  
Departamento de educação  
Faculdade de Formação de Professores

---

Prof<sup>ª</sup>. Rosimeri de Oliveira Dias (Parecerista)  
Departamento de educação  
Faculdade de Formação de Professores

São Gonçalo  
2008

## DEDICATÓRIA

A Deus, fonte de amor e sabedoria, ao meu amado noivo, aos meus amigos e familiares que me ajudaram a percorrer essa trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser meu refúgio, minha força e meu amparo em todos os momentos. Sem Ele, com certeza, eu nada conseguiria.

À minha família, pai, mãe, irmã, primos, primas, tias, tios e avó, por terem acreditado em mim e terem compreendido minhas ausências. Sei que estão orgulhosos de mim por ter concluído mais esta fase, e este trabalho é em parte para vós. Especialmente quero agradecer aos meus pais (Sebastião e Wanda) e minhas amadas irmãs (Renata e Raphaela) por terem suportado os encargos dos meus estudos, e pela confiança que me inculcaram ao longo dos meus anos de vida.

À professora Vanessa Breia, minha orientadora, por toda dedicação, pelo apoio, estímulo, reflexões críticas, por toda palavra de carinho.

À professora Rosimeri Dias, por ter me apresentado com toda paciência e dedicação ao fascinante Deleuze. Obrigada, depois do sexto período minha vida nunca mais foi a mesma.

À professora Estela Scheinvar – Mestra, amiga – por ter contribuído intensamente para minha formação humana e profissional. Por ter me apresentado o pensamento de Foucault, o que mudou minha formação. Nossos encontros do grupo de pesquisa foram fundamentais para o conhecimento de novos conceitos e de autores importantes para meus projetos futuros. Obrigada pela força, pelo ânimo, pela preocupação, pelo carinho, pela atenção, pela oportunidade de participar do grupo de pesquisa, pela paciência em tirar as dúvidas, pela paciência na produção dos relatórios. Em especial, obrigada por mostrar o valor de uma formação de qualidade, por provocar deslocamentos importantíssimos na minha vida. Obrigada pelo exemplo profissional. Minha eterna gratidão e admiração!

À Aline de Mello Dias e Mariana Cardoso de Melo, pela amizade sólida e verdadeira, dedicação, carinho, presença viva na minha vida. A faculdade passou a ter outro sentido a partir do momento que as conheci. Tornaram os momentos que estivemos na faculdade, mais prazerosos e produtivos. Obrigada por cada sorriso, cada lágrima, cada estímulo, cada correção, pela garra, pelo sustento. Sempre me lembrarei de cada momento vivido. Palavras

não são o suficiente para traduzir tudo que sinto por vocês e tudo que significam para mim. Amo muito vocês!

Aos meus amigos de longa data, sem nenhuma ordem em particular, que foram perguntando pelo trabalho e suportaram as minhas ausências, bem como as minhas presenças..

E, muito especialmente, ao Bruno Malaquias, meu amado noivo, um homem íntegro, companheiro e amigo. Minha eterna gratidão, pelo incentivo constante, por me apoiar nos momentos de crises, por nunca ter me deixado desanimar, ter sempre uma palavra de carinho e conforto, por toda ternura, por sempre estar junto de mim e entender as horas que não tive perto, por te me compreendido, pelas discussões que contribuíram em muito para o meu trabalho, por estar sempre disposto a me ajudar. Enfim, obrigada por tudo, sem você nada seria possível, obrigada por fazer parte da minha vida, te amo muito!

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

## **RESUMO**

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola pública municipal de São Gonçalo, que atende alunos da Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental e teve como propósito investigar como a escola contribui para a produção da estigmatização das classes populares, problematizando a produção do “aluno-problema”. Neste sentido, em nosso trabalho monográfico tivemos a preocupação em explorar a multiplicidade de facetas e tensionamentos vivenciados dentro da escola, sem negligenciar as invenções potentes produzidas no cotidiano. A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida a partir de uma metodologia pautada na participação no cotidiano escolar, na realização de registros de campo, entrevistas com profissionais da educação, bem como participação nas reuniões de conselhos de classe, reuniões pedagógicas e reuniões de pais. Para melhor evidenciar as questões aqui levantadas adotei como instrumento de análise da pesquisa as ferramentas da análise institucional francesa e o pensamento de Foucault (1979), Deleuze (1990) e Guatarri (1996) por entender as relações como construções contínuas e não como fatos que tem uma origem e um término, possibilitando assim o questionamento das “verdades absolutas”, já que as compreendemos enquanto produções históricas.

**PALAVRAS-CHAVE: ESTIGMA. FRACASSO ESCOLAR. ALUNO-PROBLEMA.**

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
------------------------	----------

<b>1</b>	<b>A PRODUÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE NORMALIZAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1</b>	<b>O Sistema Educacional Brasileiro.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2</b>	<b>Disciplinarização das famílias.....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>HISTÓRIA DAS TEORIAS DO FRACASSO ESCOLAR.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Configuração das problemáticas da escola atual.....</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>RELAÇÃO DE PODER E A PRODUÇÃO DE VERDADE NO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>O ESTIGMA NA ESCOLA: PRÁTICAS INTENSIFICADORAS DO ESTIGMA E ESTRATÉGIA PARA SUA SUPERAÇÃO.....</b>	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>49</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>
	<b>ANEXOS A (Documentos referentes à escola).....</b>	<b>54</b>
	<b>ANEXO B (Entrevistas).....</b>	<b>58</b>

## **INTRODUÇÃO**

*Após o trabalho, subia o morro da mangueira levando o resto da mercadoria para casa. Quanto mais subia, mais estreitas e sinuosas tornavam-se as ruas. Lá em cima encontrava nos becos garotos de sua idade compenetrados e vigilantes. Qualquer distração seria fatal, garotos atentos, ex-alunos especiais, ostentavam emblemas militares. Fracassaram nos estudos e nem especiais seriam agora, entraram para a guerra. Na sala de aula não conseguem contar, ler e escrever.*

Luis Antonio Batista.

Na escola pública brasileira podem ser identificadas várias práticas que silenciam as crianças das camadas populares, tais como a culpabilização do aluno e de sua família por terem baixo desempenho escolar e social. Os alunos considerados fracassados são levados a ter uma participação passiva durante o processo de ensino aprendizagem, cria-se, em relação a eles, uma expectativa de que reproduzam o conhecimento ensinado e quando eles não correspondem às expectativas são responsabilizados pela sua não aprendizagem, já que outros alunos aprendem. Este complexo processo de exclusão caracteriza-se pela culpabilização, ou seja, na maioria das vezes, a criança e a família acabam sendo apontadas como os únicos reponsáveis pelo fracasso escolar.

Considerando que o fracasso escolar ainda é um dos principais desafios que a escola pública brasileira precisa enfrentar, acreditamos ser de fundamental importância contextualizar o mesmo e buscar uma observação histórica, já que não é fenômeno natural e por isso precisa ser problematizado e questionado.

Partindo do pressuposto que o fracasso escolar nem sempre existiu propomos análises a partir da entrada da maioria da população brasileira na escola, população essa composta principalmente pelas classes populares.

No Brasil, o acesso à educação básica de qualidade é um direito de todos, no entanto esse direito somente passou a ser reconhecido com a Constituição Federal de 1988, antes disso o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos, o ensino público era tratado como uma assistência, um “favor prestado” àqueles que não podiam pagar. Além da Constituição Federal existem ainda duas leis que complementam o direito à Educação, são elas: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. No entanto, apesar da existência dessas leis a universalização da escola pública ainda não é uma meta alcançada, pois em alguns municípios ainda não existem escolas públicas suficientes para atender toda a população, como por exemplo, no Município de São Gonçalo.

Neste município, muitos pais recorrem ao Conselho Tutelar para solicitar pedido de vaga na escola para seu filho. No entanto, esses pedidos são vistos de maneira individual e não a partir de uma demanda coletiva, pois segundo o IBGE de 2003<sup>1</sup>, os direitos relativos à educação gratuita de qualidade, não tinham como ser garantidos em São Gonçalo, por não haver escolas suficientes para atender as vagas solicitadas, fazendo com que muitos pais recorressem à escola privada. Dessa forma, uma das principais conseqüências deste contexto era que os pais muitas vezes não conseguiam pagar as mensalidades, e uma vez que não tinham como arcar com as despesas escolares sua opção era deixar seu filho fora da escola.

Além do difícil acesso à escola pública, há uma outra realidade que crianças das classes populares precisam enfrentar como a permanência na escola, pois muitos chegam a 4ª

---

<sup>1</sup> Até 2006, segundo estudos de Nicholas Davies (2007), a realidade educacional de São Gonçalo não apresentou alterações significativas. A rede privada contemplava maior número de vagas/matrículas do que a da rede pública, mostrando assim, seu quadro de defasagem. A rede pública não oferece vagas suficientes para todas os demandantes, o que obriga aos pais, recorrerem à rede privada ou manter seus filhos fora da escola. Como nos aponta os dados de Davies a respeito de São Gonçalo: “1- A prefeitura era 7ª menor do Estado em número de matrículas em creches (com 9,95 do total de matrículas do município), enquanto a rede privada, não por acaso, era a 7ª maior, com 90,1% do total; 2- A prefeitura era a 3ª menor do Estado em números de matrículas na pré-escola (com 25% do total), enquanto a rede privada no município era a 2ª maior do estado (com 70,2% do total) e, 3- A prefeitura era a 2ª menor do Estado em número de matrículas no ensino fundamental regular (com 33,5% do total) enquanto a rede privada no município era a 4ª maior do Estado (com 24,6% do total)”.

série sem saber ler e escrever e passam vários anos na mesma série, como por exemplo: o caso de uma escola pública municipal de São Gonçalo na qual realizamos a pesquisa de campo para desenvolver este estudo. Ao conversar com professores da escola, sobre a repetência, muitos disseram que as escolas do município estavam enfrentando uma grande dificuldade e segundo a orientadora pedagógica:

“... crianças que chegam a 4ª série sem saber ler e escrever, ou são analfabetos funcionais, também existem casos nos quais crianças da 3ª série estão em processo de silabação, pois vieram de outra escola assim e não pudemos regredi-la, pois quando o aluno é oriundo de outra escola municipal é eticamente “incorreto” regredi-la. Essa realidade educacional que hoje enfrentamos é fruto da promoção automática”.

É importante destacar que em 2002, o Brasil apresentava um total de 32,1 milhões de analfabetos funcionais, o que representava 26% da população de 15 anos ou mais de idade. Como podemos conferir na tabela abaixo as diferenças das taxas de analfabetismo funcional entre as Grandes Regiões.

Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões – 2002		
	1992	2002
Brasil	36,9%	26%
Norte	33,2%	24,7%
Nordeste	55,2%	40,8%
Sudeste	29,4%	19,6%
Sul	28,9%	19,7%
Centro-Oeste	33,8%	23,8%

Esses fatos, associados à cupabilização dos alunos, acabam por contribuir para a sua desistência da escola, ou melhor, os alunos são obrigados a deixá-la. O que nos mostra uma educação que ao invés de incluir, produz mecanismos de exclusão em seu interior como nos provoca Valla (1994, p.54):

Há, hoje em dia, um questionamento muito grande da noção “evasão”, porque ela dá a entender que a criança sai por vontade própria da escola: ou porque não se adapta a ela, ou porque precisa conseguir trabalho. A noção mais abrangente seria a de “exclusão”. A escola se organiza e funciona de tal maneira que não consegue contribuir para a aquisição de conhecimentos ou melhoria de vida desses alunos. O que acontece na prática é que eles são obrigados a deixá-la.

Apesar das grandes taxas de evasão e repetência, o que acomete a vida das crianças e adolescentes das escolas públicas é que o seu fracasso escolar é visto como problema

individual, e não como uma discussão que deveria ser problematizada coletivamente. Um discurso que, por vezes, acaba sendo justificado pelas incapacitações individuais desses alunos. Desse modo, o aluno não aprende porque é indisciplinado, ou tem algum comprometimento neurológico ou físico e/ou sua família é desestruturada. De uma maneira geral, a culpa pelo fracasso escolar está na criança ou na sua família, nos seus problemas comportamentais, patológicos ou no reconhecimento das dificuldades sócio-econômicas quando estamos lidando com situação de miséria.

Sempre nos inquietou o fato da responsabilidade do fracasso escolar ser transferida unicamente para o aluno e suas famílias, fazendo com que milhares de crianças desistissem da escola, ou melhor, desistissem de aprender, pois se sentiam incapazes de ter um bom rendimento escolar. Nesse sentido, este trabalho investiga a gênese de alguns elementos que contribuem para a produção do “aluno-problema” que acomete tantas crianças, jovens e até mesmo adultos.

Essa pesquisa foi norteadada a partir de uma experiência escolar, na qual presenciamos algumas professoras que mesmo antes de conhecerem seus futuros alunos reproduziam a fala de seus colegas, que se referiam aos seus alunos como: “fracassados”, “indisciplinados”, “mal-educados” ou tinham “dificuldade de aprendizagem”. E ao realizarmos uma pesquisa<sup>2</sup> em 2005, numa escola pública que oferecia ensino fundamental e médio para as classes populares pudemos observar a atitude do professor frente uma turma da 1ª série<sup>3</sup> do ensino fundamental, que no ano anterior foi considerada com alto nível de dificuldade de aprendizagem. Ao receber a turma a professora já trazia com ela o pré-conceito de que a turma era desinteressada, indisciplinada e com déficit de aprendizagem. Essa situação nos incentivou a pesquisar como uma prática pedagógica cristalizada, permeada de rótulos, limita o potencial de aprendizagem do aluno. Esta experiência se tornou um convite à reflexão.

Há uma tendência de afastar os alunos “fracos” de uma maior participação. A turma de “fracos” é vista como um “presente de grego”, e as mães dos alunos “fortes” não querem seus filhos misturados com os “repetentes”. Às vezes há um certo desabafo sobre esses alunos “favelados” que estudam nas escolas, pois atrapalham o rendimento dos outros. (VALLA. 1994, p. 69).

Acreditamos que ao estabelecer um conhecimento prévio sobre alguém, você não se permite conhecê-la, ou melhor, você conhece somente o que quer conhecer. Em sala de aula, o conhecimento entre professor e aluno deve ser diário, se o professor já estigmatiza seus

---

<sup>2</sup> A pesquisa é fruto da disciplina alfabetização do quarto período de pedagogia. A pesquisa tinha como objetivo caracterizar os desafios contemporâneos da alfabetização das classes populares e levantar algumas suposições que explicariam este problema.

<sup>3</sup> 1ª série – refere-se ao 2ºano do ensino fundamental

alunos, acaba por desacreditá-lo. Logo, dificulta o processo de aprendizagem do mesmo, contribuindo assim, para o desinteresse do aluno que acaba por internalizar que realmente é um fracassado, assumindo a idéia de que “não tem futuro”, ou melhor, o seu futuro é o mundo da marginalidade.

No entanto, uma educação que tenta romper com estigmas e rótulos permite que o aluno se reconheça como cidadão capacitado, um sujeito autônomo, capaz de intervir na sociedade e na sua realidade, e que seu futuro não é determinado pelo meio em que vive.

Portanto, o tema aqui investigado é de extrema importância para uma visão crítica sobre as necessidades da educação brasileira, colocando em tensão alguns problemas. Com efeito, buscamos a reflexão sobre algumas práticas do cotidiano escolar, fomentando um diálogo entre profissionais da educação envolvidos no processo ensino aprendizagem para que coloquem em análise suas práticas.

Outro motivo pelo qual nos interessamos pelo tema aqui explicitado, foi a participação em um projeto de pesquisa durante a faculdade intitulado “As demandas produzidas na relação entre o conselho tutelar e a escola - Movimentos sociais, escola, e direito da criança e adolescente”<sup>4</sup>, que tinha como objetivo analisar a relação dos movimentos sociais com a escola, em favor da garantia dos direitos da criança e do adolescente, bem como a relação com a gestão de políticas públicas no âmbito pedagógico. Durante esse projeto pesquisamos o Conselho Tutelar de São Gonçalo, e ao levantarmos os prontuários, vimos muitos casos relacionados à indisciplina e a evasão escolar, nesses casos normalmente a criança e o adolescente eram encaminhados ao psicólogo, mas não se mencionava um trabalho voltado para repensar a prática pedagógica das instituições escolares, entretanto, era colocado que o aluno era desinteressado. Tal projeto nos possibilitou refletir sobre o quanto a escola e suas práticas não estão em discussão. O imediatismo percebido no atendimento dos casos que chegam ao conselho tutelar provenientes da escola pode ser analisado como um processo de exclusão social produzido no interior dos equipamentos sociais. Os casos perdem sua dimensão histórica, são despolitizados na forma em que são abordados, fazendo parecer que o problema está na pessoa e que a garantia dos direitos é de sua inteira responsabilidade.

No entanto, é importante enfatizar quão latente são as péssimas condições de trabalho na escola. Professores que possuem dupla jornada para complementar os salários baixíssimos, turmas lotadas, professores que devem dar conta de um conteúdo programático extensivo. Esses fatores, de um modo geral, acabam por dificultar e muito o trabalho docente. Contudo,

---

<sup>4</sup> Projeto de pesquisa coordenado pela professora Estela Scheinvar.

não devem ser justificativa para que os professores desenvolvam um trabalho anódino para com seus alunos, mas precisam ser considerados enquanto condições que necessitam ser modificadas.

Tanto quanto os pais de alunos, os professores das escolas públicas estão insatisfeitos com os resultados que conseguem obter em suas classes. Lutando sempre com os mesmos problemas (os baixíssimos salários, números excessivo de alunos por turma, escolas em más condições de funcionamento, alunos com experiência de vida muito diferentes, currículos que, na prática, não conseguem interessar as crianças), os professores de modo geral se mostram descrentes da idéia de que, no fundo, a escola possa ter alguma serventia para quem a freqüenta. (VALLA, 1994, p.54)

O que percebemos é uma tensão vivida pelas crianças e famílias das classes populares que enviam seus filhos a escola, para o dito lugar do desenvolvimento humano e intelectual, lugar do direito, mas de onde, muitas vezes os mesmos são excluídos, gerando nas famílias um desestímulo em relação à escola pública.

O primeiro movimento para pensar as causas que produzem no aluno o desinteresse com relação à escola, consiste em uma análise teórica sobre as teorias do fracasso escolar. Neste percurso, a leitura de Patto (1991) foi fundamental.

A partir da hipótese levantada de que o estigma é um dos fatores que muito contribui para evasão escolar, procuramos investigar seus processos de produção no cotidiano escolar, seus efeitos na escola, e as estratégias de superação desse problema. As seguintes questões foram fundamentais para nortearam este trabalho: Como o fracasso escolar tem se propagado através dos anos? Quais principais atores do fracasso escolar? Quais os efeitos das práticas pedagógicas permeadas por rótulos? Quais as implicações do estigma no processo ensino-aprendizagem?

O presente trabalho almeja investigar a partir de um estudo exploratório realizado numa escola pública municipal de São Gonçalo, estudar as possíveis facetas, tensionamentos que produzem a estigmatização e, também, invenções potentes. Analisar alguns elementos que contribuem para o “descompasso” do ensino, tendo como foco principal averiguar quais os efeitos causados por um ensino atravessado de rótulos. Pensar como o estigma é propagado em sala de aula e suas conseqüências na vida do aluno.

Sendo assim, o primeiro capítulo aborda o surgimento da escola e o processo de democratização da escola pública no Brasil. No segundo capítulo realizamos uma abordagem histórica das teorias do fracasso escolar. O terceiro capítulo analisa o que rege a relação professor-aluno pensando em como o poder a atravessa e, quais os mecanismos que desqualificam o conhecimento desse sujeito oriundo da classe popular, destituído de autonomia.

No quarto capítulo deste trabalho emergem questões sobre a problemática do estigma inserido no contexto escolar. São ressaltadas as consequências desta prática no cotidiano do aluno na escola e, inclusive, nos outros meios de socialização. Evidenciamos que o estigma interfere direta e indiretamente nos mais diversos campos de relacionamento do indivíduo, atravessa o cotidiano escolar e contribui para a produção do “aluno-problema”. Essa problemática parte de um estudo exploratório da Escola na qual realizamos a nossa pesquisa de campo.

Dentre os conceitos adotados pela pesquisa, podemos destacar os de “implicação” (Lourau, 1988), “atravessamento” (Foucault), “analisador” (Lourau, 2004), que contribuem para desconstruir concepções como as de neutralidade e objetividade desacomodando, assim, os processos de produção de verdades. Tais conceitos nos ajudam a entender as relações como acontecimentos, como processos contínuos, excluindo, por sua vez, análises que as tornem inquestionáveis. (Foucault, 1977)

Desta perspectiva, intervir é desconstruir o que está naturalizado, é implicar-se com o que está instituído, criando, portanto, novos “campos de coerência” (Lourau, 1993). Conhecendo a lógica das relações que pesquisamos podemos pensar em outras formas de agir no campo da educação e, dessa maneira, propor processos instituintes. Essa pesquisa não tem a intenção de ler as práticas dos agentes educacionais em sua funcionalidade, mas potencializá-las através das múltiplas leituras. Visto que os dados coletados e as entrevistas realizadas não se extinguem numa interpretação única, estando, portanto, atravessados por várias linhas. Entender através de um olhar crítico os sentidos presentes nas práticas cotidianas da escola é um desafio!

A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida a partir de uma metodologia que consiste na participação no cotidiano escolar. Para tanto, foi feito um registro de campo, entrevistas com professores, profissionais da educação, crianças e suas famílias. Adotamos um diário de campo como instrumento de registro da pesquisa, como aponta Lourau, o diário “é aquilo que está fora do texto e que nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o “como fazer” das normas, mas o “como foi feito” da prática)” (1993, p.77).

A participação nas reuniões de conselhos de classe e nas reuniões pedagógicas procura registrar como são encaminhados os alunos que são diagnosticados com algum “comprometimento”. Qual implicação da escola em relação a esses casos e como vai se construindo o rótulo do aluno e da turma, o que se configura nosso interesse de pesquisa.



## 1 – A PRODUÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE NORMALIZAÇÃO

*Escola é um lugar de formação cidadã, o que também significa a punição aos que não se enquadram nos modelos definidos como “normais”, “necessários”, “positivos” para determinado projeto político. Este equipamento social é um dispositivo disciplinar, uma maquinaria de governo cuja produção histórica contribui na definição de instituições como a infância, a família e a educação.*

Estela Scheinvar

Partiremos da epígrafe acima para analisarmos a importância do papel da escola na produção do conceito de infância, família e educação, e suas implicações na construção de uma educação controladora e excludente.

A emergência da escola se dá no contexto do advento da sociedade industrial, ocasionando a sua contribuição na fabricação de modelos condizentes com a sociedade moderna. Sua prática disciplinadora e controladora que se dá pela coação dos indivíduos corrobora para a produção de modelos instituídos.

Junto ao processo de desenvolvimento industrial há a emergência de novas estruturas na sociedade, vale destacar a organização da família moderna, sendo esta foco da preocupação do Estado, haja vista que este busca incessantemente a normalização dos membros desta célula familiar na sociedade. Quando a família é menos favorecida financeiramente, ou seja, é dita como pobre há uma intervenção do Estado para que esta não venha a ser uma ameaça ao meio, pois, uma vez que não se enquadra nos padrões estabelecidos pela classe dominante, são entendidas como ameaçadoras a sociedade.

*A fim de assegurar a ordem pública, o Estado se apóia diretamente na família jogando indissociavelmente com o seu medo do descrédito público e com suas ambições privadas. Isto tudo se passa segundo um esquema de colaboração muito simples, o Estado diz às famílias: manteve vossa gente nas regras da obediência às nossas exigências, com o que, podereis fazer deles o uso que vos convier e, se eles transgredirem vossas injunções, nós vos forneceremos o apoio necessário para chamá-lo à ordem. (DONZELOT, 1980, p.51).*

O estado preocupado com a normalização das famílias se utilizará da escola para internalizar em todos que passem por ela as regras de um projeto político que almeja garantir a hegemonia de tal projeto. Assim, a escola emerge como viabilizadora de uma ordem fundamental da sociedade capitalista. Nessa lógica, o aluno deve ser capaz de reproduzir sem questionar o que lhe é ensinado, para que se torne um adulto capaz de executar o que lhe é mandado sem refletir sobre essa ordem, atendendo, contudo, as exigências da sociedade capitalista.

Vale ressaltar que a educação possui seus moldes de dominação da elite, como já dito anteriormente e confirmado por A. Smith (1981) no que concerne a educação como

importante ferramenta para que o povo possa se adaptar aos moldes capitalistas sem se rebelar e causar o caos da sociedade. O interessante é que o povo permaneça no seu lugar: “Logo que podem trabalhar, têm que arranjar qualquer trabalho, com o qual possam garantir a sua subsistência”. De forma mais explícita Smith declara a importância da “educação”:

Mesmo que o Estado não viesse a tirar qualquer proveito da instrução das camadas inferiores do povo, deveria mesmo assim interessar-se por que não fossem completamente ignorantes (...) quanto mais forem, menos sujeitos estão aos enganos do entusiasmo e da superstição que entre as nações ignorantes freqüentemente ocasionam as mais terríveis desordens. Um povo instruído e inteligente é, além disso, geralmente mais decente e ordeiro do que o povo ignorante e estúpido. (SMITH, 1981, p.223)

Assim, vemos uma educação que quer educar nas bases da norma, da disciplina, do controle dos interesses pessoais, e por conseqüência, uma educação com a finalidade da harmonia, para o respeito à lei, a compreensão e aceitação dos interesses coletivos. Nesse segmento os educandos terão um controle das suas vontades e buscarão o respeito ao bem comum, passando assim a terem competência para o convívio social. Pode-se dizer claramente que esta política objetiva justificar o controle das manifestações autônomas de participação da classe trabalhadora.

A educação que vai organizar a sociedade será uma educação diferenciada e reprodutiva, feita para que aconteçam inserções distintas, ocorrendo, assim, a reprodução da desigualdade social. Desta maneira, a escola afirma modelos hegemônicos através de padrões disciplinadores exercidos pela rotulagem dos indivíduos, ou seja, a escola também se faz responsável pela moralização das classes populares. Deste modo, a escola, através dos seus alunos, irá interferir nos hábitos de suas famílias. O professor não somente ensinará os conteúdos, mas igualmente ensinará modos de se comportar e de pensar, interferindo, por intermédio das crianças, nos 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 mestrais classes abordadas em uma perspectiva fundamental negativa. (ALVAREZ-URIA, F e VARELA, J. 1991, p.27)

Começa-se a perceber a importância da escola na produção do conceito de infância e do sentimento sobre ela, o que deixa claro que a escola tem forte influência na produção de infância. Como diz Varela e Alvarez: “Igual que a escola a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural, é uma instituição social de aparecimento recente, ligada às práticas familiares, formas de educação e conseqüentemente, as classes sociais”. (1991, p.1).

É necessário assinalar que a constituição da infância e a formação de profissionais dedicados à sua educação são as duas caras de uma mesma moeda. Será nos colégios onde se ensaiem

formas concretas de transmissão de conhecimento e modelagem de comportamentos que, ajustados, transformados e modificados ao longo de pelo menos dois séculos em tese garantirão a aquisição de um acúmulo de saberes codificado, acerca de como pode resultar eficaz a ação educativa. (ALVAREZ-URIA, F e VARELA, J, 1991, p.11).

A infância era considerada o melhor momento para adestrar e governar o indivíduo. Sendo assim, a infância “rica” será educada para governar; a infância pobre será educada para servir e, as mulheres serão educadas para reger a casa, devendo submissão ao marido.

A infância “rica” será, certamente, governada, porém a sua submissão à autoridade pedagógica e aos regulamentos constituem um passo para melhor assumir, mais tarde, funções do governo. A infância pobre, pelo contrário, não receberá tantas atenções sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção os primeiros centros pilotos destinados a moldá-la. (*Ibidem*, 1991 , p.7)

Com esse novo sentimento sobre a infância, a criança passa a precisar de alguém que a governe e oriente, vigiando-a e cuidando-a constantemente. O professor passa a exercer essa função e, é esperado que ele possa interpretar de forma correta a infância e a juventude. Todo esse regimento sobre a infância não se denota por ser exagerado cuidado com o indivíduo, mas sim uma preocupação exacerbada por prevenir de forma eficiente o que pode vir a acontecer, haja vista que um indivíduo desligado dos ditos bons costumes ou ensinamentos governamentais acaba por ser encarado pela ordem pública como uma ameaça aos padrões instituídos. A educação é um poder disciplinador, cujo exercício se dá através da educação aplicada ao indivíduo desde sua infância, ou seja, o indivíduo é moldado desde sua infância.

### **1.1 - O Sistema Educacional Brasileiro**

No Brasil, pode-se ressaltar que antes da década de 30 do século XX o sistema educacional era um ensino de bases intelectualistas e acadêmicas, sua forma de atuação era pautada no sistema de ensino francês com escolas de profissões liberais, estas, em sua maioria, públicas e gratuitas. Havia escolas de caráter público primário para o povo, onde estes poucos alunos poderiam se dirigir à escola normal e técnico profissionais, estas, quase todas, mantidas pelo poder público (TEIXEIRA,1976, p.94-95). Assim, pode-se concluir que nesta época o ensino brasileiro não atendia totalmente a chamada camada popular. Desta forma, era evidente que a educação atingia efetivamente os filhos da classe nobre, bem atendida financeiramente. Havia uma divisão no sistema educacional, de maneira dualista, sendo paralelos e independentes.

Já na década de 30 do século XX, a educação deu um grande salto com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, das universidades de São Paulo em 1934, do

Distrito Federal em 1935 e do grande aumento no número de escolas primárias e secundárias existentes. A Reforma Francisco Campos introduz no país a ação planejada, visando a uma organização em nível nacional, seguindo a tendência de reformas renovadoras iniciadas na década anterior nos estados do Ceará, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal e Pernambuco (Aranha, 1989, p.243-4).

Em 1932, os “Pioneiros da Educação Nova”<sup>5</sup> lançaram um manifesto que defendia o direito à educação básica e também a obrigatoriedade do Estado em fornecer a mesma à totalidade da população em idade escolar, tudo isso em conformidade com os almejos do movimento renovador europeu e norte-americano denominado “escola nova”<sup>6</sup>. Havia ainda, uma defesa à educação integral, comum para os sexos, gratuita, laica e obrigatória ao nível primário, criação de escolas técnicas profissionais de nível secundário e superior e criação de universidades e pré-escolas, entre outras medidas. Dos profícuos debates realizados no período surgiram sugestões de diretrizes de uma política escolar para a nova sociedade urbano-industrial nascente no país.

Trazendo dados históricos que são de grande importância para o processo educacional emergente ressaltamos a Constituição de 1934 que deu denotada importância à educação e neste período os estados começaram um processo de reformas educacionais, tendo, a União, a responsabilidade de fixar um plano nacional de educação e fiscalização na aplicação de verbas que tinham por destino a educação pelos estados e municípios. Devido a essas mudanças, houve uma melhoria geral do ensino com aplicação de unidades escolares, sendo, no entanto, insuficiente para que, Segundo Ribeiro (1982, p. 111), “o alto grau de seletividade deixasse de ser uma das características da organização escolar brasileira”, e a contradição entre trabalho manual e intelectual tivesse um rompimento.

Mesmo com todas essas modificações o atendimento a maioria das crianças continuava a se desenvolver em nível de assistência asilar, sem haver o reconhecimento do seu direito a uma escola regular. A infância ficou marcada com a introdução de canto orfeônico, educação moral e cívica, exercícios físicos, constando tanto nos currículos

---

<sup>5</sup> Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932 que circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. O grupo defendia novos ideais de educação e lutavam contra o empirismo dominante. Para tanto, propunham a transferência do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. O documento defendia: educação como uma função essencialmente pública; a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria.

<sup>6</sup> A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. As idéias da Escola Nova foram introduzidas, no Brasil, já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971),

escolares quanto nos estabelecimentos de internação de menores. A grande preocupação da época era com o aperfeiçoamento da raça, utilizado como justificativa para afastar as crianças de “mau meio” e evitar que se tornassem “pervertidas” (COUTO e MELO, 1998, p. 30).

A escola lança mão de artifícios disciplinares de poder para educar seus alunos dentro da “normalidade”. Para Michel Foucault (1987), o exercício de poder se dá através da vigilância, utilizando os mecanismos de disciplina, ou seja, a forma como o poder é exercido sobre os corpos. São criadas instituições voltadas para o adestramento do indivíduo como escolas, hospitais, dentre outras, que terão como objetivo fazer com que os indivíduos se adequem as regras instituídas.

(...) a instituição escola, além da função de transmitir certos saberes, constitui-se, nos séculos XIX e XX, como um espaço privilegiado de disciplinarização dos corpos mediante a articulação de estratégias de heterogestão dos pensamentos e atos: obsessão pela ordem, pontualidade, compostura, distribuição dos fazeres e dizeres dentro de uma regulada espaciotemporalidade hierarquização entre saber formal e informal, etc. (HECKERT, 2001, p.240).

O espaço escolar surge como um desses lugares que torna possível vigiar e, ao mesmo tempo, ensinar e punir. Isso faz funcionar a escola tornando o exercício de poder produtivo e eficiente. A escola, então, pode ser considerada um dispositivo disciplinar que busca o enquadramento dos seus educandos nos modelos padronizados como “normais” e na punição dos que não se enquadram nas normas estabelecidas. No entanto, não é um controle físico, mas um controle do tempo, uma vigilância constante, produzindo normatizações que docilizam. “A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que torna indivíduos ao mesmo tempo como objetivos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p.143).

O poder se manifesta nas sociedades, nos contatos individuais e coletivos, o poder é uma prática concreta, é exercido sistematicamente por todos de uma forma ou de outra, mesmo que não se perceba.

Ainda hoje, a escola age na formação humana da criança, constrói seu senso crítico de acordo com o projeto político, pauta-se, numa relação autoritária entre professor e aluno, a qual é muito presente em algumas escolas. Tais escolas que dizem partir da realidade do educando, mantêm a disciplina e o autoritarismo como principais filosofias, centralizando o conhecimento no professor. Este é tido como detentor dos saberes, tendo uma visão de educação bancária, na qual o educador deposita sobre o educando todos os seus conhecimentos, fazendo com que o educando internalize aquele discurso como verdadeiro e único (PAULO FREIRE, 1995). Ou seja, o professor transmite seus conhecimentos ao aluno que é visto como um pote vazio, valorizando modelos hegemônicos, voltando à educação para

o que é externo ao aluno, propiciando a aquisição de modelos estereotipados. Vale ressaltar que os modelos estereotipados do “aluno ideal” transpassam os muros da sala de aula e chegam aos pais e responsáveis como modelo ideal para seus filhos e dependentes. Assim sendo, há uma colaboração familiar para que o aluno alvo corresponda com as expectativas do controle camuflado que se situa na prática docente do professor.

## 1.2 - Disciplinarização das Famílias

Pode-se perceber que no espaço escolar as estratégias de normalização foram inseridas minuciosamente como processos educacionais, ou seja, o local de ensino e formação de cidadãos conscientes internalizou a normalização que resulta em culpabilização dos alunos e familiares pelos rendimentos escolares. De certo que por vezes isto é real, no entanto, houve uma generalização de foco da insuficiência de rendimento calcada sobre o estudante e os familiares, cuja instituição escolar, certamente, sob a ótica da mesma teria realizado suas funções sem erros. Práticas educacionais ocuparam um lugar fundamental nesses processos de individualização-culpabilização, gerando concepções estereotipadas e perpetuando rituais de julgamento. Ou seja, sem problematizar os elementos que historicamente engendram o campo educacional, algumas práticas produzem discursos preconceituosos. (HECKERT, 2001)

Assim, a família ao receber uma queixa de seu filho, sente-se impotente para resolvê-lo achando que a culpa é realmente sua, recorrendo, desse modo, a outras instâncias para solucionar o problema de seu filho. A família acredita que este possui algum comprometimento, encaminhando seu filho para Conselheiros Tutelares, psiquiatras, psicólogos, dentre outros, para que seu filho futuramente não transgrida as regras.

Quando algo não sai conforme o esperado na escola, um dos mecanismos desenvolvidos é a produção de culpados: culpas sobre o aluno, a família, o sistema de ensino, o professor. O processo de culpabilização tem relação com o processo de individualização, em que o campo social e político são visto como algo exterior à maneira de o sujeito viver. A realidade psíquica e a realidade material de produção social passam a ser vistas como distintas. Esse mecanismo de controle está presente na sensação que os professores, psicólogos e educadores têm de que falta algo que é deslocado do campo social, como se fosse um “em-si”. “*Ele precisaria respeitar mais*”, “*Ele teria que elaborar melhor essa situação*”. Ora, o que está sendo vivido é efeito desse campo de forças múltiplas. Algo que, do encontro das forças, se tornou necessário, e não algo da ordem do acidente (...). (Machado, 2007, p.122)

Nesse sentido, a inibição de condutas indevidas é sustentada pelo medo da irregularidade, do descrédito público o que ocasiona nas famílias a posição de alvos da classificação injusta que os coloca no local da incapacidade de cumprimento de suas obrigações sociais. Isso sem levar em conta que o não enquadramento nas normas, gera para o

indivíduo uma desqualificação perante a sociedade, já que os transgressores às regras são vistos como marginais, sendo punidos e colocados à margem de certos espaços da sociedade.

Os ranços desse pensamento ainda podem ser percebidos na atualidade, pois a escola culpabiliza a família pela indisciplina dos seus filhos. A indisciplina, segundo Rocha (2001, p.215), “vêm sendo considerada na atualidade como o principal obstáculo ao bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem na escola”.

Se o aluno não vai bem ou se transgride as regras escolares a culpa é de sua família, destacamos o caso da escola que foi objeto dessa pesquisa, os problemas de comportamentos e alguns problemas de aprendizagem eram associados à não participação das famílias na escola, a não educação dos filhos por parte dos pais. Isso fica claro na fala de uma professora da quarta-série quando aborda sobre a participação dos pais na escola:

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. A gora 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!

Assim, as crianças que não se adequem às regras são vistas como infratores e são rotuladas pelo seu não enquadramento na sociedade, os indivíduos que não se adequam a essas normas são identificados como uma ameaça a ordem instituída. A face que não é ressaltada no parâmetro da “negligência da ordem” é que os atos classificados como infratores e desordenados são na realidade, por vezes, uma expressão, um indício de que algo não está bom, uma resistência diante dos métodos educacionais que não permitem uma autonomia, mas sim aprisionam a mente do aluno.

Assim, a indisciplina como força legítima de resistência, já que explicita o caráter de conflito e tensão do desenvolvimento dos sujeitos no coletivo, se constrói como obstáculo ao processo de formação pela dificuldade da escola em administrar os contornos da existência social concreta, na singularidade dos sujeitos rebatidos sobre modelos universalizantes. Ainda para Castro (1999), a indisciplina é fruto do modo de confronto de novos sujeitos históricos e velhas formas institucionais sacralizadas frente à aceleração tecnológicas que dá ao mundo vulnerabilidade e transitoriedade. (ROCHA, 2001. p.217).

A chamada indisciplina deve ser vista como o corpo dócil que não deseja se modular na forma institucionalizada do controle e da dominação escondida por teorias e práticas que ao final denotam, mais uma vez, as ultrapassadas formas institucionais de massificação e perda da singularidade do indivíduo.

(...) a escola se constituiu como um aparelho de normatização do indivíduo, como produção da subjetividade burguesa, tendo como função precípua a homogeneização e o disciplinamento da diversidade sócio-política que foi se produzindo ao longo da história da nossa sociedade, podemos verificar que a disciplina é inerente ao processo como fenômeno de resistência. (*Ibidem*, p.215).

No entanto, o intuito desta pesquisa não é julgar as práticas da escola, mas é juntamente com tais práticas provocar a análise de sua implicação na vida desse aluno e dessa família, dando visibilidade a uma lógica excludente que foi produzida e se faz muito presente no âmbito escolar. Pois, quando culpabilizamos a família para justificar esses problemas de aprendizagem e indisciplina, cristalizamos a nossa prática. Uma lógica perversa recai sobre a família e a criança que não deveriam carregar. Tentar problematizar essa questão é discutir essa produção histórica que é tida como natural, ou melhor, foi naturalizada. Devemos ver esses problemas como sinalizadores de uma relação que não vai bem, como mecanismos de resistência a uma situação posta.

## 2 – HISTÓRIAS DAS TEORIAS DO FRACASSO ESCOLAR

*Á arvore que não dá frutos  
É xingada de estéril  
Quem  
Examina o solo?  
O galho que quebra  
É xingado de podre, mas  
Não havia neve sobre  
ele?  
Do rio que tudo arrasta  
se diz que é violento,  
Ninguém diz violentas  
As margens que o  
cerceiam*

Bertoldo Brecht

Partindo do pressuposto que o fracasso escolar nem sempre existiu e é uma produção histórica, a análise se dará a partir da entrada da maioria da população brasileira na escola, população essa composta principalmente pelas classes populares, ou seja, com a “democratização” do acesso a educação no início de século XX. “Podemos, hoje afirmar que a expansão quantitativa de educação formal revelou a ‘crise da escola’... no sentido de que a escola não foi se moldando para o trabalho pedagógico com clientelas distintas”. (SANFELICE, 1989, p.31).

Não houve uma preparação por parte da escola para o recebimento dessa classe popular, a escola não modificou sua filosofia se mantendo inflexiva, tentando enquadrar essa população dentro dos seus parâmetros. Propiciando assim, um insucesso no ensino.

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado a exclusão atingia os que não entravam na escola; hoje atinge os que nela chegam operando, portanto, como, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos de ensino. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram, de fato, conseqüências mais significativas na situação de classe da maioria dos habitantes. (BEISEGEL apud PATTO, 1991, p.119)

Uma escola voltada para uma elite dominante passou a receber indivíduos das classes populares. E esses indivíduos em sua maioria não se enquadraram nos padrões da escola, pois a sentiam muito distantes de sua realidade, tendo como principal conseqüência o alto índice de repetência e evasão. Nestes casos, o principal argumento por parte da escola era de que a culpa da não aprendizagem era própria da criança, já que algumas crianças “aprendiam”.

O aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalista da Europa e da América e a conseqüente expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isto sem referir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o *mérito pessoal* é o único critério legítimo de seleção educacional e

social. (PATTO, 1991, p.40).

Assim, a partir da obra de Patto (1991) “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” podemos problematizar a emergência do fracasso escolar no Brasil, pois a autora faz uma análise sobre as diferentes concepções sobre o fracasso escolar e identifica essas marcas na constituição do sistema educacional brasileiro.

A primeira influência se originou da psiquiatria, na década de 20 e 30, segundo a qual as causas do fracasso escolar estavam relacionadas a fatores genéticos, raciais e hereditários. As explicações com base na hereditariedade sofreram fortes influências das teorias de Darwin, o que acarreta na formação de uma nova teoria, o darwinismo social<sup>7</sup>. Assim, o aluno que não tinha o seu processo de aprendizagem igual ao da turma, era considerado anormal, essa anormalidade era atribuída a algum problema orgânico herdado. Curiosamente, uma prática ainda presente nos dias atuais é a busca incessante por diagnósticos nas crianças que não estão de acordo com os padrões escolares.

Os primeiros trabalhos, dominados por teorias organicistas, centravam suas explicações nas noções de congenitabilidade e de hereditariedade, atribuindo todas as perturbações, que não fossem causadas por lesão nervosa, a disfunções neurológicas ou, a retardos de maturação imputada a um equipamento genético defeituoso (VIAL, 1979, p. 14).

Outras influências se deram a partir das explicações da psicogenética de que as dificuldades de aprendizagem eram o resultado de situações vivenciadas pela criança, no contexto sócio cultural e em suas relações interpessoais.

A materialização destas teorias no Brasil, se deu a partir dos anos 70 anos - a “teoria da carência cultural” - que afirmava que devido ao meio cultural, considerado inferior, das crianças das camadas populares, estas possuíam mais dificuldade de aprendizagem do que as crianças das classes sociais mais elevadas. Ou seja, para essa teoria a responsabilidade do fracasso escolar estava no aluno que vivia no meio cultural carente. Esta teoria defendia que o fracasso escolar de uma classe social determinada era devido a serem “atrasados” e por não possuírem cultura. Como solução para a superação do fracasso escolar, essa teoria apontava a criação de programas compensatórios que tinham como objetivo oferecer as crianças da classe popular condições de “recuperar seu atraso” e sanar sua carência cultural. Assim, suplantados esses “problemas”, tais crianças seriam capazes de serem inseridas na escola e conseqüentemente superar o fracasso escolar. No entanto, o que podemos observar é que na

---

<sup>7</sup> Como afirma Patto (1991), “A teoria de Darwin (1809-1882) foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do *darwinismo social* e colocada a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se operava no interior da nova ordem social.(...) A transposição de suas idéias para o universo social – onde supostamente também se daria uma seleção dos mais aptos num mundo pretensamente igualitário - resulta numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes[...] (p.34)”.

proposta de compensação fica evidente a reafirmação de um modelo único de cultura e a marginalização de uma determinada classe social, pois nessa perspectiva essa teoria contribuía para difundir uma visão de que as classes populares possuíam uma cultura inferior.

Contudo, ainda hoje vemos a influência dessa teoria na nossa política educacional, pois esta propõe classes de aceleração, aprovação automática para acabar com o fracasso escolar, enviando alunos de 15 anos para supletivos com o intuito de recuperar o seu dito “atraso escolar”, como afirma Patto (2000), em entrevista: “(...) a Teoria da Carência Cultural, que é neta das teorias raciais do início do século, continua de algum modo orientando a política educacional. E quanto mais analiso as teorias raciais, mais chego a esta conclusão. (...) A teoria da carência cultural ainda está aí, sim, com toda a força.”.

É importante salientar que muitas escolas, e muitos discursos pedagógicos atualmente trazem os ranços dessa teoria de que a criança da classe popular tem mais dificuldade para aprender, uma lógica ainda bastante forte entre os professores. Vemos, na maioria das vezes, que algumas justificativas da não aprendizagem do aluno são explicadas pela “desestrutura” familiar das crianças, ou porque provém de uma família que não possui capital cultural adequado. Os pais não sabem ler e por isso não ensinam aos seus filhos, os pais são desinteressados ou as crianças não aprendem porque são indisciplinadas, ou possuem algum comprometimento físico ou neurológico.

Outro pensamento que vem se perpetuando até hoje, é o de que as crianças pobres não possuem um capital cultural exigido pela escola para obter o sucesso escolar, o que significa que essas crianças já chegam à escola rotuladas, tendendo ao fracasso. Como nos diz Sennett (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”.

Moysés & Collares (1992) ainda apontam a “patologização do processo ensino aprendizagem” como causa dessas “dificuldades”, quando doenças são identificadas nos alunos e apresentadas como justificativas de seu fracasso escolar. É comum as escolas encaminharem seus alunos para outros serviços especializados, como: neurologia, psiquiatria, psicologia ou psicopedagogia, produzindo uma realidade ameaçadora, a “medicalização” que segundo Moysés & Collares (1992), busca encontrar para o aluno uma “doença” que justifique o seu mau desempenho. Passa a ter-se uma preocupação em tentar justificar a dificuldade de aprendizagem do aluno, mas não uma discussão coletiva em torno dos problemas pedagógicos da escola, uma análise coletiva da prática educacional. Vale ressaltar que algumas crianças têm comprometimentos de saúde e, portanto direito ao

acompanhamento na saúde e também o direito do acesso à educação de qualidade.

Na escola pesquisada, os alunos com algum comprometimento são encaminhados a rede de assistência complementar e instituições privadas. Não existem clínicas do próprio município, e sim uma rede de favores, o que pode se concluir que os alunos que dependem do acompanhamento na saúde ficam a mercê de uma rede frágil, na maioria dos casos a escola não obtêm retorno dos encaminhamentos, o que por vezes dificulta o direcionamento do trabalho pedagógico feito em sala. Portanto, o fato da criança possuir um laudo não pode significar que esta terá tendência a um fracasso escolar, mas sim que merece uma atenção diferenciada, e professores devem pensar em novas possibilidades para trabalhar com este. No caso específico de São Gonçalo, a criança que necessita ficar mais um tempo em um determinado ano escolar, só poderá ser retida se possuir um laudo diagnosticando que seu comprometimento contribui para sua dificuldade de aprendizagem.

Deste modo, não cabe a escola, tentar rotular as crianças que são agitadas, ou que não possuem uma conduta condizente com as regras estabelecidas pela escola, para assim não produzirem “alunos-problemas”, mas sim desenvolver coletivamente no diálogo com os alunos, maneiras de envolvê-los no processo pedagógico. Uma vez que o diagnóstico errado diante de um comportamento diferente pode acarretar problemas para a vida toda de um indivíduo, ou seja, vincular os diagnósticos ao prognóstico pode favorecer a produção dos rótulos, pois na medida em que se tem diagnóstico gera-se um prognóstico, a expectativa baixa e a ação também em relação ao aluno.

Muitas vezes, as dificuldades apresentadas pelas crianças produzem nos professores a sensação de eles não estarem preparados para trabalhar com a presença dessas crianças na sala de aula, ou a sensação de os problemas familiares serem tão intensos que não dá para ensinar certas crianças. Nesse território no qual as dificuldades nos paralisam, essas dificuldades têm servido para isso mesmo: paralisar. E, fica parecendo que somente seria possível movimento, crescimento, desenvolvimento, mudança, criação, se houvessem as ilusórias condições ideais. Conhecemos também essa produção – estar fixado no que seriam as condições ideais acreditando que aquilo que acontece não deveria acontecer. Esse pensamento é ideológico, o que ocorre não é acidental, o fracasso é engendrado no cotidiano. (Machado, 2006, p.132).

Assim sendo, precisamos desconstruir a idéia que a sociedade capitalista e neoliberal tenta incutir em nós, de que todos têm as mesmas condições para se capacitar, de que existe um aluno ideal, que as crianças precisam ter um conhecimento prévio ideal para não fracassarem na escola.

Portanto, se a escola pública desqualifica o conhecimento de mundo trazido pelas crianças das classes populares, partindo do pressuposto que esses alunos não possuem os “padrões culturais” exigidos pela escola e se o professor tende a agir em sala de aula tendo em mente um aluno ideal, é comum que as crianças das classes populares não se adaptem a essa

escola excludente que não foi feita para ela. A escola deve ser vista como um instrumento de luta, na medida em que desenvolve no aluno a sua capacidade de aprender e de saber pensar.

Nesse sentido, a escola precisa, juntamente com a sociedade, elaborar um novo projeto educacional que compreenda o educando na sua totalidade e singularidade, respeitando suas características físicas e culturais. Tal projeto necessita permitir novas possibilidades e deslocamentos; o fracasso escolar não precisa ser naturalizado, mas sim ser pensado a partir de uma produção histórica. Segundo Moysés & Collares (1992), é preciso assumir o fracasso escolar como um problema social e politicamente produzido, pois se pensarmos a partir dessa análise questionaremos o que se coloca por trás dessa produção e também percebemos que o sucesso escolar pode também ser social e politicamente produzido.

## **2.1 – Configuração das problemáticas da escola atual.**

Na atual sociedade percebemos que o neoliberalismo, cuja finalidade é cortar os gastos sociais e isentar o Estado de suas responsabilidades, tem atacado a escola pública, sucateando-a. Dessa maneira, a escola, sem condições adequadas para o devido desempenho pedagógico, tem contribuído a perpetuar um modelo hegemônico de sociedade, alimentada pelo capitalismo. Um dos objetivos principais do neoliberalismo é formar novas subjetividades, novos tipos de indivíduos, já que a escola é sistematicamente responsabilizada pelo crescimento do indivíduo e, é usada como instrumento de crescimento econômico apoiada em aparelhos normalizadores do Estado, tais como a mídia ou a própria escola.

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. (Gentili, 1996, p.244).

Em São Gonçalo a lógica capitalística tem engendrado a política da prefeitura, a ausência de concursos para o preenchimento de todas as vagas que a rede escolar necessita acarreta na institucionalização do contrato de professores, professores contratados - precariamente - que já estão no seu quinto ano de contrato. A direção das escolas voltou a ser um cargo de indicação política, o que ocasiona um tensionamento no colegiado. A prefeitura faz reformas pedagógicas de cima para baixo, como podemos constatar no caso do programa ALFA e BETO, um método de ensino que a prefeitura adotou e obrigou todas as escolas a trabalharem com este. Em caso de recusa de seu uso, a escola sofreria retaliações. Tais

retaliações se expressam na transferência de professores para escolas distantes, algumas orientadoras foram exoneradas de seus cargos. A implementação universal do método na rede se dá de forma pouco democrática e verticalizada, os professores não tiveram o direito de participar da elaboração de seu método de trabalho.

A lógica capitalística também pode ser percebida nas relações pedagógicas circunscritas na escola que são tratadas de formas individuais, modeladoras, evidenciando um processo de normalização do indivíduo, no sentido de enquadrá-lo às regras da sociedade sem questioná-las. Pois, capturado pelo discurso de que as oportunidades são iguais para todos que buscarem-na, o indivíduo considera-se o único responsável em fazer valer seus direitos e quando ele não consegue garantir seus direitos passa a se achar responsável pelo seu não enquadramento na sociedade.

A individualização pode ser analisada como um processo de exclusão social produzido no interior da própria escola, pois os casos perdem sua dimensão histórica, são despolitizados na forma em que são abordados. Estes, não são vistos como problema de ordem coletiva e como uma produção histórica, como por exemplo, a falta de assistência familiar por parte do estado. Mas, as resoluções dos casos fazem parecer que o problema está na pessoa e que a garantia dos direitos é de sua inteira responsabilidade.

No referido município, isso pode ser observado a partir dos encaminhamentos feito pela escola para os alunos que esta identifica com algum comprometimento, o município por não ter uma rede de assistência, os encaminhamentos tornam-se uma forma de aguardar um favor, uma possibilidade de um encaixe. Como podemos constatar na fala de uma orientadora pedagógica: *“Bom, antigamente a gente fazia uma coisa no coleguismo. A gente tem a, orientadora da tarde que tinha um acesso a CAMPSOL, e a gente encaminhava direto para lá, mas isso é extra-oficial, mas não é o que a gente faz hoje, encaminhamos mais para SMDS”*.

Segundo a fala da orientadora, por terem um conhecimento na CAMPSOL<sup>8</sup>, eles encaminhavam direto para lá, e hoje encaminham para o SMDS para este encaminhar para a CAMPSOL, por vezes a fila de espera é muito grande os pais tendo que trabalhar optam por não levarem seus filhos para o encaminhamento, vemos que não há é uma formulação de políticas articuladas entre saúde e educação.

“Às vezes, não é porque não queira, às vezes a dificuldade é tamanha que impede essa situação ‘mesmo. A realidade social também é muito complicada, aqui na maioria, são mães que vivem sozinhas e sustentam as crianças, e elas falam: “Olha professora, ou vou trabalhar

---

<sup>8</sup> CAMPSOL - Clínica de Assistência Médica Psicossocial. Conveniada com a prefeitura do município de São Gonçalo, onde as escolas encaminham seus alunos, com suspeita de algum comprometimento, para serem avaliados e/ou fazerem seu tratamento.

ou vou leva-lo dois dias ou três por semana para CAMPSOL ou para uma outra instituição para avaliação, e não tem como, o meu serviço não vai me liberar para isso, então, eu prefiro trabalhar e dar de comer”. (Fala de uma orientadora pedagógica).

O que nos chama a atenção na escola é o seu discurso em formar cidadãos, pois o que vemos muitas vezes é um discurso sobre cidadania carregado de uma subjetividade capitalista, que associa a cidadania aos bens que a pessoa possui, entendendo o cidadão como quem consome. Nessa medida, tais discursos abordam a cidadania como um bem individual e não coletivo. Trata-se de uma concepção distante do ideal democrático. Portanto, com a finalidade de normalizar os indivíduos o Estado produz cidadãos passivos, não reivindicativos. Assim, com a falta de emprego, os trabalhadores desempregados não lutarão por seus direitos, deixarão de ser consumidores e logo serão considerados não cidadãos. Os seus direitos ficarão à mercê da filantropia, pois em uma sociedade neoliberal, os serviços fundamentais passam a ser privilégios, ou seja, o cidadão terá que pagar por saúde, emprego, educação qualidade, dentre outros.

A efetivação dessas políticas neoliberais no campo educacional pode ser vista a partir das práticas de assistencialismo por parte do Estado, que não se materializam enquanto direitos, o assistencialismo camufla a falta de políticas públicas específicas, como por exemplo, “bolsa escola”, “amigos da escola”, banco popular, dentre outros. Essas estratégias permitem ao governo lançar mão de discursos que falam sobre as oportunidades que são iguais para todos e só não tem acesso a educação quem não quer. No entanto, tais estratégias referenciam uma educação que não tem qualidade, pois o governo está preocupado em aumentar os números de matrículas alunos na escola e não garantir a qualidade desta.

Semelhante esquema questiona a noção mesma de “cidadania” (ou melhor, dá-lhe novo significado, esvaziando-lhe o conteúdo democrático). Assim sendo, também descarta a necessidade de existência dos direitos sociais e políticos, os quais, no programa neoliberal e neoconservador, só serviram para difundir um certo clima social de acomodação e desrespeito pelo esforço e pelo mérito individual. (GENTILI, 1996, p234).

Entender a cidadania como uma questão social é desapropriá-la de sua dimensão política, que se objetiva através da categoria sociedade civil, como uma discussão orgânica e coletiva. Insistir nos méritos pessoais é reincidir no discurso desagregador e, portanto, desarticulador, que também se endereça à privatização dos espaços coletivos. (SCHEINVAR, 2006).

E, sendo a escola também um lugar de formação de cidadãos, faz-se necessária uma discussão sobre sua participação política na garantia de direitos, e na formação política dos seus alunos.

A discussão da cidadania nem se origina nem se esgota na escola. Cidadania é uma relação histórica que também produz a escola que hoje se assume como natural. A cidadania adota as

formas mais diversas a partir da intervenção de tantas instituições, dentre elas, a pedagogia. A escola enquanto estabelecimento não é uma esperança, é uma produção; é um equipamento social, como muitos outros; um suporte para se pensar e se produzir novos agenciamentos. (SCHEINVAR, 2001, p.225).

Há uma relação intrínseca entre a educação no Brasil e a exclusão em tantos aspectos, principalmente quando se trata da exclusão da cidadania. Pois ainda são presentes na sociedade os ranços do pensamento de que a cidadania se constrói principalmente a partir da escola. Decerto, a educação como condição inicial para normalizar a sociedade, não vem de hoje. Esse é um pensamento que já emerge no iluminismo onde havia a idéia de que cada indivíduo ciente e esclarecido deveria saber impor as limitações de sua liberdade. (ARROYO, 2003).

Cabe, portanto, destacar que a escola, “produz concepções dominantes de apropriação do mundo. As transformações sociais só se materializam através de processos de singularização, os quais se constituem por meio de trabalhos de intervenção crítica e autocrítica, onde se possa construir espaços para afirmações de outras percepções” (SCHEINVAR, 2006). A escola por vezes, exclui seus alunos através de práticas estigmatizantes, favorecendo assim, a produção do fracasso escolar, fracasso este produzido e incentivado pela própria instituição educacional. Dessa forma, defendemos que a educação deve ser um veículo de formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres que abrangem questões políticas, sociais e econômicas, e não uma mera ferramenta da hegemonia e supremacia do poder no intuito de alienar, despolitizar e excluir os formandos.

### 3 – RELAÇÃO DE PODER E A PRODUÇÃO DE VERDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste capítulo, propomos analisar as relações de poder que permeiam a escola, focalizando a relação professor – aluno. Além disso, discutir como alguns discursos de verdades foram sendo produzidos na escola, de forma hegemônica que cristalizam o espaço escolar e desqualificam as famílias e alunos das classes populares. Desse modo, o nosso objetivo ao estudar o poder no espaço escolar é investigar quais são os efeitos do poder na escola e não quem tem poder. Pois, o poder produz efeitos de verdades que legitimam as relações e instituem discursos que funcionam como norma. Segundo Foucault (1979), em qualquer sociedade as relações de poder que constituem o corpo social só podem se estabelecer e funcionar a partir de uma acumulação e circulação de um discurso estabelecido.

A escola tem um papel fundamental na produção de subjetividade<sup>9</sup>, pois ela, através da sua concepção de ensino-aprendizagem, do seu currículo escolar e das relações que são produzidas nesse equipamento social, vai definindo o sujeito que quer formar. É na escola que a maioria das crianças das classes populares tem acesso à leitura, à chamada cultura erudita (quando têm) e aos conteúdos valorizados pela escola. Os conteúdos adotados e ensinados pela escola não são, em sua maioria, os da realidade dos alunos, que não sentem o seu conhecimento reconhecido pela escola. As formas de poder se instalam inclusive nos próprios materiais utilizados que não são, por vezes, da realidade do aluno, logo não encontram significado com a realidade social e excluem os mesmos do reconhecimento escolar das suas produções.

Para melhor compreender as relações de poder que circulam no espaço escolar, e como essas verdades instituídas foram ganhando força, nos remetemos à Foucault, pois para este autor o poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, e não pode ser localizado. O poder é algo que se exerce, que funciona, que incita. Para o autor toda relação é uma relação de poder, todos podem exercer o poder e do mesmo modo serem submetidos a ele.

O que tentei investigar (...), foi o como do poder: tentei discernir os mecanismos existentes entre dois pontos de referência, dois limites: por um lado, as regras do direito que delimitam formalmente o poder e, por outro, os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no. (FOUCAULT, 1979, p.179).

Na escola todos fazem parte da cadeia, na qual é exercido o poder. No entanto, foi

---

<sup>9</sup> Segundo Gatarri & Rolnik (1996, p.31), “os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. (...) A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social”.

produzida historicamente a idéia que somente o professor exerce o poder e o aluno é destituído dele, “O processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes(...) com respeito a questões de saber: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem.”. (Gore, 2000, p.14).

O professor (a) educador (a) é constituído nessa cena como executor de um processo de trabalho que isola concepção e prática. É através da ação pedagógica que a tarefa escolar aparece desumanizada e burocratizada. (...) O que a escola promove é a instauração de relações entre os homens, as coisas e os acontecimentos que tendem a produzir modos de ser e viver destituídos de autonomia. O poder de intervir dos sujeitos é constantemente empurrado para fora do campo instituído de produção do conhecimento, configurando um processo que visa conceber atores sociais despolitizados. (FERNANDES, 2007, p. 151)

Desta forma, crianças e adolescentes são inseridos na escola e ficam a mercê dos discursos pedagógico que orientam o comportamento do aluno, definem o modelo de bom aluno e, portanto, as dificuldades de aprendizagem são isoladas e ao mesmo tempo generalizadas.

Ao pensarmos a escola como uma instituição normativa, podemos comparar sua estrutura física com um quartel, pois seu espaço físico está voltado para disciplina, vigilância e controle. A escola é arquitetada para garantir a ordem e a disciplina. Nas salas de aulas as carteiras são colocadas uma atrás das outras, para facilitar a vigilância e dificultar o contato entre os alunos e permitir sua dominação. Assim, o professor, ao observar um, pode observar coletivamente. O que reafirma a posição do professor enquanto o detentor de todo saber. Na escola pesquisada, essa vigilância é muito latente, pois em algumas salas de aula as crianças têm lugares marcados, onde o professor é quem decide perto de quem seus alunos irão sentar. Outro mecanismo de controle da escola é a ida ao banheiro, onde por vezes o aluno para fugir da rotina da sala pede para ir ao banheiro, no entanto existe um inspetor de turma que fica no corredor vigiando os alunos, e quando este vai muitas vezes ao banheiro ele avisa ao professor que o seu aluno está saindo muito da sala, um mecanismo que vigia tanto o aluno quanto o professor. O que nos faz entender que a disciplinarização continua sendo o condutor das relações pedagógicas, criaram-se outros mecanismo de controle, uma vez que a organização física e a dinâmica escolar é outra, mas o objetivo é o mesmo a docilização do corpos.

Para Foucault (2001), as relações de poder na sociedade disciplinar eram marcadas pela disciplina que era aplicada nas instituições de normalização que tinham como objetivo a produção de corpos dóceis, eficazes, submissos às normas estabelecidas. A lógica disciplinar tem como principal objetivo adestrar o corpo, adequar os indivíduos às regras. O exercício de poder nessa sociedade se dá através da constante vigilância. São criadas algumas instituições para o adestramento do indivíduo, como por exemplo, as fábricas, as escolas, os partidos

políticos, os sindicatos, os manicômios, que terão como objetivo garantir o cumprimento das normas sociais. Seus alicerces são o adestramento e a punição, que têm caráter exemplar, numa busca da prevenção das resistências, geralmente vista como rebeldia. Nessas instituições o instrumento de vigilância mais eficaz é o olhar, pois partem da seguinte premissa: o olhar de uns, disciplina os outros. Segundo Foucault (2001, p.143), “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que torna indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

As sociedades disciplinares substituíram as antigas sociedades de soberania, a partir do século XVII, começaram a aparecer novos mecanismos de poder que incidiam mais sobre os corpos do que sobre a terra e seus produtos. “É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. (FOUCAULT, 1999, p. 42)”.

O modelo de disciplina que exemplifica a sociedade disciplinar é o Panóptico, um edifício em forma de anel, com um pátio no meio do qual havia uma torre central, com um vigilante. Esse anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior, permitindo que o olhar do vigilante as atravessasse. Essa forma arquitetônica das instituições valia para as escolas, hospitais, prisões, fábricas, hospícios (Foucault, 2001). O poder era exercido a partir do olhar de uma figura hierárquica contínua, no qual cada um podia ser constantemente localizado, examinado e distribuído. A forma de poder desempenhada no panoptismo era o exame, que segundo Foucault (2001, p. 164-165):

[...] combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.

Nesse modelo de sociedade, as atividades eram controladas temporariamente, o que permitia o isolamento do tempo de formação, assim, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas a fim de obter um aparelho eficiente.

A vigilância hierárquica sobre os indivíduos “permite a articulação de um poder com um saber, que se ordena em torno da norma, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer” (FOUCAULT, 1999, p. 88). O domínio na escola se dá pela compartimentação do saber, pois é através dessa fragmentação que a escola

vai controlar o que os alunos devem e não devem aprender.

Mecanismos de poder-saber funcionam não apenas em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos, que caracterizam discursos educacionais específicos, isto é, aos próprios argumentos. (Gore, 2000,p. 14)

O discurso pode ser instrumento e efeito de poder, mas também resistência. “O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto” (FOUCAULT, 1988, p. 15). É a partir dessas relações do poder com o saber que podemos entender como vão se constituindo os efeitos de verdade nos discursos educacionais, pois de acordo com Foucault (1988), é nos discursos que se dá articulação entre poder e saber. “Não há possibilidade de exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdades que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção de verdade”. (FOUCAULT, 1977, p.180)

A partir de Foucault, podemos entender como alguns discursos foram ganhando força, entender porque discursos como, norma, disciplina são tão fortes nos espaços educacionais. Discurso que colocam na família a culpa pela indisciplina de seus membros. Segundo Áries, a disciplina, que é um mecanismo de adestramento das crianças, ou melhor, não somente das crianças, mas também de suas famílias, pois uma nova noção de moral começou a distinguir a criança na escola do século XIX, a noção de criança bem educada. Esta seria preservada das rudezas e das imoralidades, que passaram a ser identificadas com traços específicos das camadas populares e dos moleques (ARIÉS, 1981).

Desde o surgimento da escola, ela se utiliza de normas disciplinares, para manter e produzir corpos dóceis, e o discurso de valor que sustenta a idéia de que a criança bem educada é aquela vai à escola, pois é na escola que a criança é preservada da imoralidade.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...]. (LOURO, 1997, p. 57)

A partir dessa lógica, percebemos que a escola opera por meio de mecanismos coercitivos. Quando seus alunos fogem às regras, a escola solicita o comparecimento dos pais, para denunciar o comportamento inadequado do aluno; chama os pais na escola, pois aposta na correção como meio para a manutenção da ordem. Segundo a fala de uma diretora

entrevistada, se os pais tivessem limites e dessem limites aos alunos, muitos problemas de ordem comportamental poderiam ser resolvidos. “(...) as crianças mais velhas estão muito agressivas, o limite acabou, limite os pais não dão mais, porque eu acho que os pais não têm limites. Então, quando acaba esse limite como é que você vai educar seu filho?”. (fala da Diretora).

Na escola pesquisada quando seus alunos fogem às regras, a escola solicita o comparecimento dos pais através de um boletim<sup>10</sup>, o qual especifica o comportamento inadequado apresentado pelo aluno, um papel que trás como lema “Educar é corrigir”. Ao entrevistar a orientadora que elaborou esse boletim ela disse que a indisciplina dos alunos é devido a falta de limites, “em casa tudo é permissivo, dentro de casa não existe autoridade paterna. Não há uma cobrança por parte dos pais. Todo problema é falta de educação” ao ser indagada sobre o lema do boletim ela nos conta que para ela “educar é mostrar valores, assim, você estará corrigindo para o futuro”

Nesta fala podemos perceber que, se o aluno não está de acordo com as regras e não tem uma postura de acordo com a política adotada pela escola, ele deve ser chamado à ordem. A escola procura normalizar aquele que tem causado problemas, lançando mão de artifícios punitivos como enviar um boletim que só recebe quem está causando problemas a escola, já que todos os itens deste fazem referência ao comportamento apresentado pelo aluno. Assim a escola passa a não conviver com tensões produzidas no seu interior e previne que outros alunos não perturbem a ordem estabelecida (além de que os pais só são chamados a participar da solução de problemas). Tais práticas são revertidas da desculpa de estar-se prevenindo a futura marginalização dos seus alunos, ou melhor, corrigindo para o futuro. O poder aqui é exercido de forma minuciosa, é mascarado pela dita prevenção de “futuros marginais”. As noções de prevenção e periculosidade vêm sempre fundamentar os modelos instituídos. No entanto, na mesma escola uma outra orientadora ao falar sobre indisciplina, nos diz:

[...] acho que a escola tem alguns casos, algumas crianças que se sobrepõem em relação a isso, mas a indisciplina não vem sozinha. Eu acho que a indisciplina é todo um reflexo, seja o de não agrado dentro da sala de aula, que aquilo não está contentando, não está me agradando, aí a gente tem que dar um estalo e pensar o que a gente pode refazer. Ou a própria casa, a casa é tão tumultuada que eu vou transbordar isso onde existe a consistência de regras, de normas. Aí eu quero burlar essas. Eu não vejo casos de indisciplina puros e isoladamente. Eu não consigo ver.

No espaço escolar muitos são os problemas que contribuem para a indisciplina, como a imposição de regras por parte da escola, o não interesse pelas aulas, pois esta pode não estar agradando o aluno, dentre outros. Portanto, associar a falta de limites dos alunos à falta de

---

<sup>10</sup> Em anexo (p.54)

limites da família é um efeito de verdade cruel que cada vez mais tem tido ressonância no espaço escolar. O problema fica localizado no aluno indisciplinado e não na relação que vai produzindo esse aluno, desconsiderando que o comportamento do aluno e de sua família é um efeito de uma relação.

Os mecanismos disciplinares ainda hoje são muito presentes nas instituições escolares, apesar de, segundo Deleuze (1990), o modelo da sociedade disciplinar ter a possibilidade de ser questionado, pois a passagem da modernidade para a contemporaneidade indica uma mudança do modelo hegemônico de sociedade, de uma sociedade disciplinar como diz Foucault (1996), para uma sociedade de controle, apresentada por Deleuze (1990). Estamos vivendo num momento de transição em que passamos de um modelo de sociedade a outro, estamos saindo de um modo de confinamento fechado para a forma de controle aberta e contínua.

Na sociedade de controle o aspecto disciplinador não desaparece. Ao invés de ficar centrado em determinadas instituições, passa a adquirir fluidez, o que permite atuar em todas as esferas sociais. Assim, abole o confinamento como principal método disciplinador. Para Deleuze (1990), a empresa vem substituir a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo, o exame.

Na escola, a disciplinarização dos corpos não se dá mais pelo domínio físico, mas pelo controle dos desejos, pela fixação de modelos de comportamento, pela produção de determinadas lógicas de consumo, pelo tempo e esforço gasto com a permanente burocratização, principalmente, das instituições públicas. O controle é contínuo, o controle é feito através de fichas de acompanhamento do aluno, em algumas escolas é possível aos pais acessarem via internet o boletim de notas de seus filhos, outro mecanismo é o controle de faltas da criança, pois segundo a diretora da escola pesquisada quando a criança começa a faltar à escola aciona os pais com telegrama fonado. Nessa escola, quando o aluno tem muitas faltas a escola solicita ao pai que assine um termo de responsabilidade<sup>11</sup> que diz que os pais passam a ser responsabilizados pelas faltas de seus filhos, e que estas prejudicam o rendimento escolar da criança e se mesmo assim, a criança continue faltando os pais serão encaminhados ao conselho tutelar.

No entanto, há também um controle sobre os professores, como por exemplo, havia uma forte propaganda na televisão sobre a provinha Brasil, uma prova que tinha como objetivo avaliar turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Assim verificar o

---

<sup>11</sup> Em anexo (p.55)

rendimento das escolas, e do desenvolvimento do professor, já que na propaganda havia uma menina que dizia: “sabe o que vai dizer se eu aprendi? A provinha Brasil”, um forte mecanismo de controle da educação, que aposta numa única prova avaliação da aprendizagem do aluno e fazer com que o professor planeje melhor suas aulas, pois segundo a avaliação se os alunos não se saírem bem é porque a escola não os preparou como devia. Esta avaliação parte do pressuposto de uma concepção única e unificada de educação, se baseia num currículo fechado e universal, desconsiderando as peculiaridades de cada região e de cada escola.

Enquanto a sociedade disciplinar é atravessada por estratégias de confinamento em instituições de seqüestro, assim chamada por Foucault<sup>12</sup>, à sociedade de controle é marcada pela invisibilidade da disciplina e se expande junto às redes de informação.

Na sociedade de controle as subjetividades que privilegiam os corpos disciplinados são preteridas por formas de subjetividades que destacam a versatilidade criativa, a inteligência e as habilidades de comunicação. Nesse sentido, os controles são modulações, auto-deformantes e voláteis instaurando emulações que contrapõem os indivíduos e os atravessam dividindo-os em si mesmos. A sociedade de controle constitui-se em uma modalidade de poder que atende ao novo capitalismo pós-industrial. (TÓTORA, 2006, p.3)

De fato, a sociedade disciplinar não deixou de existir, mas foi expandida para o campo da produção. A atual sociedade produz indivíduos mais maleáveis e móveis que, segundo Tótorá (2006), não se limita a uma sujeição social, pois instaura uma “servidão maquínica” que “objetiva uma servidão à máquina, em que os próprios homens são peças constitutivas da máquina, não seus meros usuários, são partes de uma engrenagem de circulação de informação e extração de conhecimento” (*Ibidem*, p.3). Seu alvo não é mais o corpo preparado para a mecânica, mas a inteligência humana. Assim, o homem, mesmo longe das instituições disciplinares, continua a ser também veementemente regido pela lógica disciplinar.

O campo da educação será um meio cada vez menos fechado, distinto do meio profissional, pois os dois tenderão a desaparecer em favor da formação permanente, de um controle contínuo que se exercerá sobre o “operário-aluno” ou o “executivo-universitário”. Essa configuração social não é necessariamente melhor do que a anterior, mas traduz um novo regime de dominação. (PRATA, 2004, p.111)

A globalização valoriza uma rede de relacionamentos que sugere a perspectiva de que somos livres na expressão e no pensamento. Sendo assim, nos moldes atuais seria inviável uma disciplinarização explícita, logo, as práticas disciplinares se baseiam na comunicação instantânea, cujo alvo não se restringe ao corpo físico, mas ao pensamento, à inteligência. O

<sup>12</sup> Trata-se de instituições que possuem dispositivos de poder com a finalidade de incluir o indivíduo num sistema normalizador, investindo nos corpos para desta forma, produzir indivíduos dóceis à sociedade. São elas a fábrica, prisão, escola, etc.

Panóptico, o espaço arquitetônico da sociedade disciplinar, deixa de ser a forma privilegiada de vigilância, e o intenso controle passa a dar-se nos meios de comunicação, nas redes de informática e na constante formação profissional. O controle, afirma Deleuze (1990, p.224.), “é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado ao passo que a disciplina era longa, infinita e descontínua”.

Na sociedade de controle, na qual a rede tudo ordena, classifica, normaliza e sanciona, tudo é provisório. Os quadros de referência mudam antes de consolidarem-se. Nunca se termina nada. O que há é uma modulação contínua que a todo o momento muda seus mecanismos de controle, para que não haja uma solidificação das resistências sobre uma mesma estrutura de controle. “A sociedade de controle ou de comunicação não favorece as resistências, ao contrário as capturam em consensos produzidos em discussões ditas razoáveis, ou melhor, povoada pelos valores vigentes”. (TÓTORA, 2006, p.8). A própria idéia de cientificidade para legitimar os diagnósticos se respalda nesta lógica. Não é que os fenômenos, como hiperatividade, sejam feitos na atualidade, nós é que não sabíamos o que era hiperatividade. O acesso a identificação de sintomas das doenças mentais, via mídia, é um exemplo disso. E acaba fazendo com que indivíduo esteja o tempo todo se enquadrando aos demais como normais ou anormais. “Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro. (DELEUZE, 1990, p.221)”.

Os corpos dóceis “aceitam” o controle em uma imagem ilusória de que estão realizando suas próprias vontades de forma ativa, quando na realidade suas próprias decisões já estão inseridas na perspectiva da hegemonia da sociedade de controle que funciona em fluxos. “... as máquinas de desejos se tornam cada vez mais máquinas de teatro... Elas tendem mais e mais a funcionar por trás do pano, nos bastidores. Ou viram máquinas de ilusão, de efeitos. Toda a produção desejante é esmagada.”. (*Ibidem*, p.26).

A partir dessa lógica, podemos afirmar que o que vemos hoje é uma mudança das técnicas de poder, e essa lógica nos ajuda a entender as relações de poder na escola, e a problematizar porque tantos alunos são considerados como indisciplinados, pois as técnicas disciplinares já não surtem os mesmos efeitos, pois segundo Vaz (1999, p. 11), “mudaram as técnicas de poder, mudou o sentido da vida que nossa cultura nos propõe, mudou o sujeito. Por estarmos no seu início, por ainda assistirmos à instalação de uma nova forma social, é difícil precisar seus contornos”. A passagem dessa nova sociedade produz uma nova produção de subjetividade, e conseqüentemente uma nova relação de poder na instituição escolar,

mudando as formas de controle e disciplinarização. “Acompanhando esse deslocamento da configuração social, outra subjetividade é produzida, ou melhor, produz-se outro modo de se subjetivar. Esse novo modo está presente também na escola e marca a forma pela qual, as relações entre professores e alunos se exercem. (PRATA, 2004, p.111)”.

O que nos leva a analisar porque verdades produzidas historicamente são válidas para uma determinada época e para um determinado lugar e que não há uma verdade universal e atemporal. Assim podemos concluir que sendo a subjetividade fruto de uma constituição social, as regras sociais sofrem modificações, o que é tido como verdade hoje não o será amanhã. Portanto, é óbvio dizer que as regras transmitidas pela escola também se modificam, com isso as normas que regem a relação professor aluno também. “Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação”. (*Ibidem*, p.111).

A escola lança mão de técnicas disciplinares que estão ultrapassadas, não é flexível e continua apostando na individualização. A escola sofre de uma crise de indisciplina generalizada, que talvez possa ser explicada pelo fato da escola continuar apostando num modelo disciplinar.

Talvez o que esteja sendo sinalizado na *crise da autoridade docente* (Aquino, 1996b; 1998), ainda que muitas vezes inconscientemente e de diferentes modos, é justamente a falência de um modelo de instituição calcado na idéia de disciplina. Podemos supor que é a própria configuração social que está se modificando, e essa modificação está ligada à produção de outro sujeito, que se presentificará também nas relações entre professores e alunos, causando, muitas vezes, um estranhamento em ambas as partes. (PRATA, 2004, p.111).

Contudo, Deleuze (1998) entende que toda relação contém linhas de fuga que escaparam ao poder molar, ou seja, o poder macropolítico. Sendo assim, podemos deduzir que um aluno, ao ser considerado indisciplinado, está criando outras possibilidades de convivência escolar, está também exercendo poder, ao produzir outros movimentos que escapam do instituído pelo discurso oficial da escola. No mesmo sentido Foucault afirma que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de exercer sua ação; nunca são alvo inerte, ou consentido de poder, são sempre centro de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1979, p.183).

Onde há exercício de poder há também resistência, linhas de fuga que escaparam a esse poder. Sendo assim, podemos deduzir que um aluno ao ser indisciplinado está criando outras possibilidades de convivência escolar, está também exercendo poder.

Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das

obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida". (GUIMARÃES, 1996, p.79).

No entanto, os ranços dessa educação ainda hoje são muito presentes nas instituições escolares. Vemos que não há uma tentativa da escola de repensar as suas regras, de pensar a sua prática, se alguns problemas da escola não são resolvidos devido à falta de apoio familiar, dessa forma, a escola poderia ser pensada como um lugar que colocasse em análises as suas verdades, as suas cristalizações, analisando juntamente com seus alunos, no sentido de pensar que efeitos as regras estabelecidas pela escola e seus discursos de verdades estão surtindo nas suas vidas.

#### **4 - O ESTIGMA NA ESCOLA: PRÁTICAS INTENSIFICADORAS DO ESTIGMA E ESTRATÉGIAS PARA SUA SUPERAÇÃO**

Este capítulo pretende apresentar um estudo realizado sobre a produção e possibilidades de superação da estigmatização do aluno denominado “problema”. Para isso foram investigados os mecanismos de poder engendrados nos discursos e práticas que circulam a escola, dando foco as estratégias operacionalizadas para normalizar a conduta dos alunos e de seus familiares.

As análises aqui denotadas foram realizadas a partir dos discursos que permeiam o espaço escolar, a partir das nossas implicações no cotidiano escolar, a pesquisa foi baseada na relação professor-aluno, escola-família, escola-comunidade, bem como a participação nas reuniões dos pais, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe e nas observações das normas que regem a escola para sua organização e funcionamento, como: as normas de convivência escolar, as regras elaboradas pelas turmas e ficha de convocação dos pais. Essas são peças fundamentais para problematizarmos como vão se constituindo e funcionando os discursos que se encaixam para normalizar, controlar, governar e regular as condutas dos alunos “problemas” e de suas famílias.

O estigma é um termo utilizado pelos gregos na antiguidade, para se referir as pessoas com algum sinal corporal ou mau sobre a moralidade de quem o apresentava. Os sinais informavam que quem os trazia eram pessoas que deviam ser excluídas. “Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso, ou um traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos” (GOFFMAN, 1998, p.11).

Atualmente a marca é cada vez mais sutil, não precisa estar no corpo e sim nos comportamentos. Na escola ela é associada ao dito “fracasso” da aprendizagem do aluno. Os indivíduos com dificuldade de aprendizagem, oriundo das classes populares ou/e com algum comprometimento físico ou neurológico, em sua maioria são estigmatizados na escola. Acarretando assim déficit na aprendizagem do aluno, ora por não quererem ir à escola, ora por serem desacreditados do seu potencial e ora por terem internalizado esse estigma.

As crianças inicialmente “normais” introjetam esse fracasso escolar e acabam por precisar uma atenção médica especializada. “O diagnóstico não é o bastante para resolver o problema, porém é suficiente para acalmar os conflitos que um aluno que não-aprende-na-escola gera” (MOYSÉS, 2001, p.47). Crianças inicialmente ditas normais vão para escola e não aprendem, então surge uma necessidade por parte do professor em constatar que esse

problema de aprendizagem é culpa de algum comprometimento da criança, e as crianças internalizam que a sua não aprendizagem ocorre devido ao seu “comprometimento”. Segundo Moysés (2001), “tomadas incapazes, bloqueiam-se. E só mostram o que sabem quando confiam. Na escola não, lá não podem saber nada, por isto não mostram: pois não foi lá que lhes disseram que não sabem?” (p.48). Dessa forma, o diagnóstico virá para aliviar a tensão em sala de aula.

[...] Crianças normais que vão-se tornando doentes. Até que, doentes necessitam atendimento psicológico, não por não-aprender, mas pela vida estigmatizada, pela incapacidade introjetada. Um tratamento que lhes devolva a normalidade, da qual foram privadas. Pela escola, pelas avaliações médicas, psicológicas, fonoaudiológicas, que se propuseram a ver apenas o que já sabia que elas não sabiam. (MOYSÉS, 2001, p.48)

Durante a pesquisa na escola de São Gonçalo, a qual os seus alunos são oriundos das favelas que circundam a escola, algumas professoras buscaram trabalhar a partir da realidade do aluno, para tornar a escola próxima da vida dos educandos. Uma professora da 4ª série resolveu trabalhar o rap da felicidade<sup>13</sup>, pois ouvia seus alunos falarem sobre morar na favela ser algo ruim e que o ritmo funk não era música, pois pobre não tinha cultura, e a partir desse trabalho ela discutiu com seus alunos a respeito da existência de canções de funk que serviam de protesto em relação ao racismo, funks cujos seus conteúdos sinalizavam a desigualdade social existente. A partir dessa atividade a professora obteve a possibilidade de desconstruir nos seus alunos a idéia internalizada pela mídia, que a todo tempo diz que moradores de favela não possuem cultura e são bandidos. O que vale ressaltar é que se a professora não tivesse uma escuta sensível ela poderia reafirmar esse preconceito social. O poder exercido de forma minuciosa através dos meios de telecomunicação, como notícias de jornal, filmes, e algumas novelas, funciona em um segmento que atinge inclusive aqueles que são oriundos das próprias favelas, em um imaginário excludente da própria situação em que muitos se encontram.

Em algumas escolas o que podemos observar é que a turma que não conseguiu “aprender” é estigmatizada pela professora, e esse estigma é disseminado nos corredores da escola, nos conselhos de classes, na sala dos professores. Na maioria das vezes a turma que foi estigmatizada se depara com professores que, ao invés de tentarem quebrar com esse estigma só o legitimam. Os alunos que são vistos como indisciplinados e desordeiros, passam a não merecer a atenção do professor, logo, são os primeiros a se desinteressarem pelas aulas.

Quando o professor é informado previamente do “fracasso” da turma ele tende a internalizar essa informação sem a questionar, e começa a tratar os alunos como fracassados.

---

<sup>13</sup> Em anexo (p.56)

Ao rotular o aluno, limitamos o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, não permitimos que venham a ter uma autonomia de pensamento. E inconscientemente passam a não acreditar na capacidade do aluno, e surge daí um descrédito somado ao reconhecimento de que suas famílias possuem escolarização baixa acrescida de pouco contato com os livros, textos escritos, logo dificilmente esses alunos serão cidadãos autônomos e leitores críticos.

A inadequação da escola ocorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que faça em condições de vários adversos à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos os usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que chamada “criança carente” traz inevitavelmente para escola dificuldade de aprendizagem. (PATTO, P.340, 1993).

Um fato que chamou a nossa atenção durante a pesquisa, foi um discurso de uma professora que rotulava seus alunos, para ela grande parte da turma era hiperativa e alguns alunos tinham outros comprometimentos de aprendizagem, mas durante a pesquisa de campo pude perceber como sua prática estava voltada para desenvolver um bom trabalho pedagógico, auxiliar na dificuldade de cada criança e potencializar o que essa criança tem de melhor. Vale destacar que com situações concretas de dificuldades é possível que o educador se responsabilize pelo processo de aprendizagem do aluno, encaminhando apenas ou debruçando sobre essa questão, como é o caso da professora acima, que trabalhava em sala as dificuldades apresentadas por seus alunos.

A mesma tinha uma aluna que não falava na sala de aula, e preocupada com o silêncio da criança, começou a trazer para suas aulas outras possibilidades de trabalho pedagógico, como música para seduzir a aluna, o que motivou a criança e esta começou a falar, participar das aulas e progredir na sua etapa de aprendizagem.

Portanto, o desafio do professor é criar um campo de potência, oferecer possibilidades para que o educando produza ou construa seus conceitos e desenvolva suas habilidades, crie possibilidades de leitura e escrita. “(...) É a atribuição de sentido a uma mensagem escrita que se pode considerar leitura. E atribuir significado ao escrito tem a ver, também, com a informação de mundo que possuímos (...)” (LUIZA DE MARIA, 2002, p.21). A escola precisa valorizar o meio cultural em que o aluno está inserido, trabalhar conteúdos que interessem aos seus educandos e permitam uma ampliação de seus conhecimentos. Isso somente é possível quando a escola realiza uma autocrítica sobre sua atuação e sobre o minucioso controle que exerce sobre os seus alunos através de normas e mecanismos de controle despercebidos que ocorrem no decorrer do dia a dia no exercício da profissão.

Nas escolas as normas de funcionamento são mais um mecanismo de controle dos corpos e por isso são adotadas aqui como discursos que produzem alunos-problema, pois, são produções sociais e fabricam verdades que definem os comportamentos “adequados” e “inadequados”, os “aceitos” e os “não-aceitos”.

A escola fica preocupada em adequar os meninos às normas sociais para que ele não seja um futuro transgressor, como diz Santos & Lunardi (2007, p.2)

E a escola, ao detectar um possível risco, desencadeia estratégias para a prevenção e até mesmo para o gerenciamento dos fatores de risco. Tais estratégias passam, na maior parte das vezes, pelo chamamento da família à escola, na busca de uma normalização, controle, governamento e regulação. Nesse sentido, a família se constitui como alvo do governamento do risco, bem como, gerenciadora do risco, em conjunto com a escola. São famílias de risco ou, dito de outra forma, famílias que apresentam fatores de risco e, por isso, precisam ser reguladas e controladas, ao mesmo tempo em que são “convidadas” a gerenciar os riscos que as atitudes dos (as) filhos (as) podem causar para a escola.

Na escola em que foi realizada esta pesquisa, o que pudemos perceber é que há uma preocupação com a norma, uma preocupação dos alunos não as transgredirem. No início de cada ano letivo são construídas as normas de convivência da turma, os alunos do ensino fundamental constroem suas normas em conjunto com os professores, nas salas das turmas de educação infantil os professores levam as normas prontas para serem aplicadas nos alunos. Tais normas acabam por definir as condutas dos alunos, definindo-as como “corretas” e “incorretas”. Um Julgamento que não se relaciona com as condições específicas de sua produção, onde só é possível está correto ou incorreto, não há possibilidade do diferente, tudo que escape ao modelo cristalizado é tido como errado.

O aluno ao não obedecer às normas escolares, a escola aciona suas famílias para juntamente com a escola se responsabilize pelas atitudes de seus filhos. Quando surgem as dificuldades é a família que é chamada, ou seja, há uma exterioridade que entra em ação.

Quando a família é convocada e não aparece, prontamente junto a sua ausência vem o discurso de que se existem esses problemas é porque sua família não se preocupa com a formação da criança, é uma família ausente e não tem como “educar” os alunos sem antes trabalhar as famílias. “A participação é difícil, os pais não apóiam, os pais não vêem os valores nas pequenas coisas. Mandamos bilhete, mas os pais não comparecem. Os pais não conseguem enxergar a importância da responsabilidade” ( fala de uma professora da 1ª série).

O que é possível perceber é que os discursos que circulam na escola atrelam as responsabilidades dos alunos com as responsabilidades da família, pois é a família que deve ser a primeira a respeitar as regras da escola.

Chamar pais para conversar na escola, dar orientações desconsiderando o lugar de poder que os educadores ocupam, produzir efeitos subjetivos nos quais as mães e os pais chamados se sentem mais e mais impotentes; são práticas que nos revelam a intensa culpabilização depositada nos familiares, cuja severidade na relação com os filhos é diretamente proporcional à tristeza e a humilhação vividas em suas vidas. É por essa via que tentam, como único recurso que lhes resta, desenvolver nos filhos algum controle sobre suas vidas, pelo exercício do controle individual. Como se falta de limite individual fosse a causa das situações de fracasso. (MACHADO, 2006, p.130).

Uma mãe que, frequentemente, recebia queixa sobre o mau comportamento de seu filho entrou na sala de aula e começou a bater na criança dizendo que não agüentava mais as reclamações sobre ele. Podemos perceber na conduta desta mãe algo que ficou muito claro na escola pesquisada, nesta atitude pode-se perceber o desespero da mãe em controlar o seu filho, já que a escola reclama constantemente com a mesma. A dificuldade aumenta no processo, pois, a mudança comportamental do aluno, excessivamente esperada pela escola, não ocorre e, por conta dessa “improdutividade”, a mãe se sente impotente em educar seu filho e, acaba por utilizar mecanismos violentos para tentar disciplinarizar a criança frente a escola.

Há na escola uma queixa da não participação das famílias, no entanto nas entrevistas realizadas os professores ao serem indagados sobre que casos chamavam a família na escola, apontavam que era para fazer queixa do seu filho, no mais era para dizer se o problema tinha sido sanado ou não.

Olha só, se eu vejo que um aluno esta fraquejando na aprendizagem eu chamo os pais, se teve alguma agressão, alguma briga com amigos, se respondeu mau a mim ou outro funcionário eu chamo os pais. E chamo também pra elogiar, para mostrar o crescimento do aluno. A gente chama para mostrar o problema, mas para mostrar também que o problema foi sanado. (fala de uma professora da 3ªsérie).

Através da fala da professora vemos que a norma escolar, inclusive no que diz respeito aos motivos para convocação da família, está atrelada às normas sociais, que foram construídas ao longo dos anos, com o intuito de produzir cidadãos dóceis e disciplinados. Na escola essa norma tem o intuito de tornar natural que o aluno seja obediente e estigmatizar os que não são capturados por ela, a indisciplina é associada a tudo que é negativo, ao invés de ser vista como indicador de algo que não vai bem e precisa ser repensado. Portanto, o que nos interessa é desnaturalizar o que foi naturalizado, pois esse “natural” é uma produção social com interesses políticos por trás.

Portanto, seja como disciplina normalizadora dos corpos dos alunos ou como estratégia de normalização das famílias, a norma opera como “regra de juízo”, como “padrão de comparabilidade”. Por haver um certo “modelo” da norma, ela é utilizada por outras tecnologias, por outras estratégias que colocam em exercício um poder de normalização. (SANTOS, 2007, p.4).

Na escola por vezes a criança para ser considerada boa aluna deve respeitar os colegas,

não questionar o professor, ser obediente, falar somente quando for perguntado, realizar as atividades com capricho e ter o apoio dos pais. Tirar boas notas é a consequência desse “bom comportamento”. Isso pode ser ilustrado na fala da professora da 1º série: “*os filhos que ainda não lêem é porque não são apoiados pelos pais*”. Os alunos rotulados logo terão as piores notas, pois não prestam atenção na sala, ou se tirarem boas notas não serão considerados bons alunos, pois são muito bagunceiros, ouvimos discursos como “ele é até inteligente, mas é muito indisciplinado”, a questão do bom ou ruim está associada a disciplina, a norma. A questão disciplinar é maior que o desempenho cognitivo, é mais importante para escola que ele seja disciplinado e não tenha um bom desenvolvimento cognitivo do que tenha um bom desenvolvimento cognitivo e seja indisciplinado.

No entanto, os professores devem rever sua prática pedagógica, perceber o porquê dos seus alunos estarem desinteressados, refletir sobre sua aula se ela é interessante e estimulante, ou seja, analisar junto com alunos o funcionamento do cotidiano escolar.

O que percebemos é que em algumas escolas estão disseminadas concepções e atitudes preconceituosas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, pois os fatores que podem enquadrar os alunos numa rotulação são inúmeros, como a não assiduidade, a desatenção, a falta de pontualidade, a desobediência, as más notas, a não participação dos pais, o descumprimento das normas, as brigas e agressões entre colegas, a indisciplina, a não participação nas aulas, dentre outros.

Pensando nisso que a escola analisada não utiliza o termo crianças especiais, mas criança com algum comprometimento, pois preferem usar esse termo para não cair na rotulagem do aluno. Segundo a fala da orientadora pedagógica,

“(...) se você for dizer, ah, fulano é especial, eu vou ter uma demanda enorme, porque às vezes ele é especial socialmente, ele é especial por carência afetiva, ele é especial porque o pai é um alcoólatra, ele é especial porque tem um problema neurológico, então a gama é muito ampla. E a gente prefere não estar direcionando isso e prefere tratar como uma criança comum que faz parte do nosso grupo, onde uns precisam mais de certa ajuda e outros de outra ajuda.”

Por vezes, a estigmatização acontece a partir do momento que a escola estabelece um modelo de aluno, e não possibilidades de ser aluno. E é nesse sentido que a equipe de orientação da escola procura trabalhar, procura desconstruir nos professores a fixação de modelos de alunos, “desmontar o professor é preciso, eu procuro fazer com que o professor valorize o que o aluno já sabe ao invés de dizer o que ele não sabe. Em geral isso é uma dificuldade”. (fala da orientadora educacional)

A criança ao chegar à escola já possui saberes prévios e isso não pode ser ignorado, e a

partir daí o professor deve oferecer subsídios para que esses saberes sejam ampliados. A criança tem que ser estimulada a criar autonomia para adquirir o conhecimento. Acreditamos que não é o meio que constrói o educando, mas são suas interações com o mundo e com as pessoas que permitem que ele construa o seu próprio conhecimento.

O professor ao perceber que alguns alunos não estão “aprendendo” tende a rotular sua turma com dificuldade de aprendizagem. Mas, não questiona sua proposta pedagógica e o sistema de ensino, sendo assim encaminha os mais “indisciplinados” e com “dificuldade de aprendizagem” ao psicólogo, dentre outros especialistas, que por vezes legitima a verdade do professor de que esses alunos possuem alguma disfunção no que diz respeito à atenção, hiperatividade, concentração, etc. “Crianças inicialmente normais são tornadas incapazes de aprender na escola, por uma instituição que vem sendo historicamente construída de modo que inviabiliza o processo ensino aprendizagem, que se organiza em torno do não aprender”. (Moysés, 2001, p.255).

Alguns alunos por sua vez internalizam que não sabem nada, ou melhor, fazem tudo errado e acabam por desistirem dos estudos e são atraídos pelas ruas, pois lá são valorizados pelo seu conhecimento.

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 (MOYSÉS & COLLARES, 1992). Já a família por não saber “educar” seus filhos segundo as normas da escola, acaba por sua vez reafirmando esse estigma.

Durante a pesquisa algumas entrevistas nos permitiram perceber a preocupação da equipe pedagógica em desconstruir rotulações, pois a orientadora ao ser indagada sobre como acontece a identificação das crianças com algum comprometimento nos disse:

“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”.

Alguns aspectos nos chamaram a atenção, o fato de haver uma preocupação da equipe pedagógica em não rotular os alunos, pois alguns professores insistem nessas rotulações, insistem em estigmatizar seus alunos, culpabilizar o aluno pelos problemas de aprendizagem, como nos aponta a fala abaixo que se refere sobre quando os professores identificam os alunos com algum comprometimento, mas o problema não está na criança, mas é problema de ordem pedagógica, ou seja, a prática pedagógica do professor que não está contribuindo para

aprendizagem do aluno.

“Difícil, porque normalmente o colega se acha perfeito, não sei se a palavra é muito forte, mas ele não consegue perceber o quanto ele está prejudicando a criança, o quanto a prática dele pode aniquilar essa criança para o resto da vida. Normalmente, é muito mais fácil dizer que a culpa é do outro e não minha, é por isso que a gente tem essa necessidade, esse cuidado: apontou lá uma criança com algum comprometimento, então vamos trazer para a equipe. A equipe avalia e reavalia, se ainda não estamos seguros chamamos todas as orientadoras para saber como está, e se ainda não estamos seguras, damos um tempo, fazemos avaliação de novo, chamamos o professor novamente para saber se a avaliação do professor bate com a nossa. Pois se não todo mundo vai levar o rótulo de comprometido”.(fala de uma orientadora pedagógica).

Quando o problema é pedagógico, essa questão é encaminhada para reunião pedagógica, que acontece semanalmente, no intuito de que professores e equipe pedagógica possam, juntos, pensar em estratégias de atividades que venham a ser diferenciadas para resolução desse problema. No entanto, como nos relata a orientadora, quando o professor precisa analisar a sua prática as coisas se tornam um pouco mais complicadas. “Às vezes a gente esbarra com a postura do colega, com o encaminhar. Quando é isso a coisa se torna um pouco mais difícil, eu acho que é mais complicado, mas a gente vai tentando. E nem todo dia a gente consegue, mas a gente tenta” (Fala de uma orientadora pedagógica). Estes problemas são encaminhados nas reuniões pedagógicas que acontecem toda sexta-feira, um espaço marcado para a reflexão coletiva dos problemas que atravessam à escola, nestas reuniões as orientadoras fomentam uma discussão sobre as dificuldades mais latentes, incitando os professores a analisarem coletivamente os encaminhamentos dados aos seus alunos.

Deste modo, a escola deve oferecer um modelo que propicie uma prática pedagógica livre de estigmas e que contribua para o sucesso escolar da criança e não o contrário. Para que ela tenha possibilidades de superar suas etapas da escolarização. O conhecimento da realidade da criança é fundamental para pensar uma prática pedagógica da escola voltada para as necessidades da mesma.

## 5- CONCLUSÃO

Este trabalho permitiu analisar de maneira crítica a questão do fracasso escolar de crianças das classes populares. Pode-se perceber que muitos educadores atribuem a responsabilidade do insucesso do aluno à situação econômica da sua família, a não participação desta no cotidiano escolar, busca encontrar para o aluno uma “doença” que justifique o seu mau desempenho. A escola tem uma preocupação em tentar justificar a dificuldade de aprendizagem do aluno, mas não uma discussão coletiva em torno dos problemas pedagógicos da escola, uma análise coletiva da prática educacional.

Na escola pesquisada foi possível perceber um esforço por parte da orientação escolar em tentar desconstruir esses discursos que por vezes engendram o cotidiano escolar, através das reuniões pedagógicas a orientação procurava fomentar uma análise da implicação do corpo docente da escola na vida do aluno.

O desafio é conseguir fortalecer esse campo enfraquecido no qual tem dominado esse tipo de funcionamento. Isso exige que criemos dispositivos que permitam fazer novas conexões, valorizar produções desconsideradas, agir de maneira que novas possibilidades contaminem esse campo de relações. (MACHADO, 2007, p.123)

A análise realizada aqui nos mostrou que os discursos e os dispositivos de poder que circulam na escola produzem o aluno “problema”, associam a desordem da dinâmica escolar a esses alunos, pois para alguns professores estes colocam em perigo a estabilidade da escola.

Quando culpabilizamos a família e o aluno para justificar esses problemas de aprendizagem, cristalizamos a nossa prática, tornamos natural um discurso que foi produzido historicamente, com o intuito de desqualificar as famílias das classes populares. “A lógica da individualização produz um efeito devastador – culpabiliza o sujeito, buscando causas apenas individuais para os fenômenos da vida como se os indivíduos devessem fazer suas boas escolhas e, se não as fazem, é por responsabilidade individual”. (MACHADO, 2006, p.131).

Uma lógica perversa recai sobre a família e a criança que não deveriam carregar que o sucesso se dá somente pelo esforço individual de cada um. Portanto, problematizar tal questão é tentar discutir a produção histórica que é tida como natural, ou melhor, foi naturalizada. As análises realizadas nos possibilitam ver esses problemas como sinalizadores de uma relação que está sendo polemizada. Desse modo, o que há é a criação de dispositivos de resistência a uma situação colocada.

Por vezes, os casos de fracasso escolar perdem sua dimensão histórica, são despolidizados na forma em que são abordados, fazendo parecer que o problema está na pessoa e que a garantia dos direitos é de sua inteira responsabilidade.

Contudo pode-se notar como muitas vezes não há uma problematização sobre as questões que cercam a escola, no sentido de atender as necessidades do aluno. Desta forma, ocorre uma corroboração para visão de que o aluno é o sujeito que deve adaptar-se a escola, denotando que este não é capacitado para responder às exigências, não está pronto para seguir junto ao processo de escolarização. Com efeito, o que há é a exclusão do moldes do sistema escolar.

Porém, a escola necessita estar tendo como foco não as dificuldades de aprendizagem do educando, mas, antes, as aprendizagens e, que estas acontecem sempre diferenciadas. Partir das diversas peculiaridades e singularidades de cada criança, não deixando de pensar sobre valores, padrões, experiências, cultura e o significado que a instituição escolar pode ter para criança.

Através dos dados coletados pudemos intuir que fazer uma ligação do aluno com a escola em que este se insere é de fundamental importância para o processo de minimização das adversidades de repetência e de evasão que tanto tem ocorrido, haja vista que a escola pode e deve ser para criança um local de prazer e significações.

Neste sentido, percebemos com este trabalho que os profissionais da educação necessitam pensar com que concepção de escola estão oferecendo as nossa crianças, refletir com as atuais necessidades dos alunos que se achegam às instituições escolares, buscar atrair a participação das famílias na escola, a fim de buscar estratégias para a aprendizagem, produzir deslocamentos que retire da família a responsabilidade da não aprendizagem do aluno, não procurar culpados para o fracasso, logo, não estigmatizar o aluno. Desconstruir práticas que se engendram no cotidiano escolar e produzem o fracasso, pois, a escola precisa ser vista como um lugar potente, um lugar que não somente reproduz valores hegemônicos da sociedade, mas corrobora para a transformação deste, produz alunos críticos, cidadão capacitado, um sujeito autônomo, capaz de intervir na sociedade, produz devires, produz linhas de fuga.

## 6 - REFERÊNCIAS

- 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.
- ARROYO, M. G. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester. *Educação e cidadania*. São Paulo: ed. Cortez, 2003.
- 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.
- 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.
- DAVIES, Nicholas. *Participação Privada na Educação Básica no Rio de Janeiro é a maior do Brasil em Termos Percentuais*. Niterói: FEUFF, 2007.
- 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.
- \_\_\_\_\_. *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.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.
- 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.

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

GENTILI, P. (org). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOFFMAN, E. *O estigma*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1998.

GORE, J. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, A.M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola*. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 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.

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

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

LOURO, Guacira. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. (org.). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

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.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H.. "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 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.

\_\_\_\_\_; Collares, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos*

CEDES 28. Campinas, 1992.

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.

PRATA, M. R. *A produção da subjetividade e as relações de poder na escola*. 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br/inicio.htm](http://www.anped.org.br/inicio.htm)>. Acesso em 17 de Junho. 2008.

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.

SANTOS, A. N. ;LUNARDI, M. L. *A Produção do Aluno “Problema” no Discurso Escolar: O Livro “Negro” como Estratégia do Gerenciamento do Risco*. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3111--Int.pdf>>. Acesso em 21 de julho de 2008.

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.

\_\_\_\_\_. 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: Verve, 2006 v. 10

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.

VARELA, J.; ALVAREZ – URÍA, 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



" *Educar é corrigir* "

Direção e Dirigente de Turno  
SOE - Serviço de Orientação Educacional  
SOP - Serviço de Orientação Pedagógica

Sr. Responsável

Data: \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Comportamento(s) apresentado(s) pelo aluno

- ( ) Não respeitou as normas da escola.
- ( ) Desrespeitou o colega.
- ( ) Agiu com indisciplina em sala de aula.
- ( ) Não realiza tarefas.
- ( ) Não tem cumprido com as tarefas de casa.
- ( ) Não traz material.
- ( ) Não tem frequentado as aulas.
- ( ) Não tem sido pontual.
- ( ) Realiza tarefas de outras disciplinas em sala de aula.
- ( ) Danificou material da escola.
- ( ) Falta de estudo.
- ( ) Outros

Solicito seu comparecimento no dia \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ às \_\_\_\_\_  
horas, para falar com \_\_\_\_\_

Tomel ciência em \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

### Termo de Responsabilidade

Responsabilizo-me pelas faltas de meu filho(a), sabendo que estas prejudicam o seu rendimento escolar.

Estou ciente de que poderei ser encaminhado ao Conselho Tutelar, caso meu filho(a) continue faltando as aulas sem justificativa escrita ou abandone esta unidade escolar.

Aluno(a):	Data	Assinatura do Responsável
1-		
2-		
3-		
4-		
5-		
6-		
7-		
8-		
9-		
10-		
11-		
12-		
13-		
14-		
15-		
16-		
17-		
18-		
19-		

***Rap da Felicidade******Cidinho e Doca****Composição: Julinho Rasta/Kátia*

(refrão)

Eu só quero é ser feliz  
 Andar tranqüilamente na favela onde eu "naisci", é  
 E poder me orgulhar  
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Fé em Deus... DJ

Eu só quero é ser feliz  
 Andar tranqüilamente na favela onde eu "naisci", é  
 E poder me orgulhar  
 E ter a consciência Que o pobre tem o seu lugar

Mas eu só quero  
 é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz  
 onde eu nasci  
 ham...  
 e poder me orgulhar  
 e ter a consciência  
 Que o pobre tem seu lugar

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer  
 Com tanta violência eu sinto medo de viver  
 Pois moro na favela e sou muito desrespeitado  
 A tristeza e a alegria aqui caminham lado a lado  
 Eu faço uma oração para uma santa protetora  
 Mas sou interrompido a tiros de metralhadora  
 Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela  
 O pobre é humilhado, esculachado na favela  
 Já não agüento mais essa onda de violência  
 Só peço, autoridade, um pouco mais de competência

Eu só quero é ser feliz  
 Andar tranqüilamente na favela onde eu "naisci", é  
 E poder me orgulhar  
 E ter a consciência Que o pobre tem o seu lugar

Diversão hoje em dia não podemos nem pensar  
 Pois até lá no baile eles vêm nos humilhar  
 Ficar lá na praça, que era tudo tão normal  
 Agora virou moda a violência no local  
 Pessoas inocentes, que não têm nada a ver  
 Estão perdendo hoje o seu direito de viver  
 Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela  
 Só vejo paisagem muito linda e muito bela  
 Quem vai pro exterior da favela sente saudade

O gringo vem aqui e não conhece a realidade  
Vai pra Zona Sul pra conhecer água de coco  
E pobre na favela, vive passando sufoco  
Trocaram a presidência, uma nova esperança  
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança  
O povo tem a força, só precisa descobrir  
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.

Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde eu "naisci", é  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência Que o pobre tem o seu lugar

Diversão hoje em dia... nem pensar  
Pois até lá no baile eles vêm nos humilhar  
Ficar lá na praça, que era tudo tão normal  
Agora virou moda a violência no local  
Pessoas inocentes, que não têm nada a ver  
Estão perdendo hoje o seu direito de viver  
Nunca vi cartão postal em que se destaque uma favela  
Só vejo paisagem muito linda e muito bela  
Quem vai pro exterior da favela sente saudade  
O gringo vem aqui e não conhece a realidade  
Vai pra Zona Sul pra conhecer água de coco  
E pobre na favela, passando sufoco  
Trocaram a presidência, uma nova esperança  
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança  
O povo tem a força, só precisa descobrir  
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.

## ANEXO B

### ENTREVISTAS

Professora 1 – 25 anos de magistério

Professora da 4ª série e Ed. infantil.

1) Você tem algum aluno com comprometimento?

- Na ed. Infantil, tem aluna 1 que está fazendo avaliação na CAMPSOL, aluna 2 que faz acompanhamento na CAMPSOL e aluno 3, mas não sei onde ele faz acompanhamento.

2) Crianças com algum problema de comportamento?

- É o que mais tem. Na ed. Infantil não tem, pois eles estão numa fase de brincadeira a gente fala, conversa e eles obedecem.

- Na quarta série tem muitos alunos que não vêm importância na escola, e são alunos antigos na escola, a escola faz um trabalho super legal de conscientização, a gente trabalhou no começo do ano, eu mesma fiz, trabalhei valores com eles. Para resgatar essa questão de valores que a sociedade está perdendo, a gente vê que não ligam, vê que não dão muito valor, não pensam porque estou estudando? Será que a escola é só um lugar que eu venho comer merenda, brincar?

- Manda estudar para prova, da matéria de várias formas. No primeiro bimestre eu trabalhei com vídeos, com música, tudo que eu falei foi mostrado em vídeo. A nota da prova foi horrível, não só em português e história, mas em todas as matérias.

- Tiveram baixo rendimento, parece que nunca ouviram falar sobre aquilo, não tiveram comprometimento em estudar, não pensam em estudar para uma avaliação.

- Aqui a gente trabalha com ciclo, não existe uma avaliação aqui, a gente faz uma avaliação no total. Mas quando você faz uma avaliação escrita, uma prova, porque é injusto com eles, eles saem da quarta série, num sistema de ciclo e vão para quinta no seriado. Aí fica complicado, o ciclo.

- Os alunos saem daqui e repetem, não todos porque temos alunos muitos bons. Têm aluno que só tá 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 tá encaminhando, encaminhando e tira vaga de outros que precisam e querem, e eles não levam. Então, é muito difícil.

- A educação não está mais limitada ao professor dar aula, hoje em dia, a gente tem que fazer o trabalho social, o trabalho de educação formal, no caso é o que a família tem que dar, trabalho de amor, de Deus (tirando religião), mas perguntar será que tem Deus ou não tem?, é esse o trabalho de religião que a gente faz na escola, que não tem mais. nesse governo a prefeita tirou, a religião não se fala mais na escola. E tinha um trabalho muito legal no outro governo. Um trabalho muito...sem falar de religião nenhuma, só falava de Deus. E não era só Deus, mas falávamos de valores, respeito ao próximo, falávamos da amizade, se eu não quero que o outro faça comigo eu não vou fazer. Essas coisas que a gente tenta passar, mas que a família perdeu. E não porque não tem uma família com pai, mãe e filhos. Por exemplo, a gente tem alunos de pais separados que são ótimos, isso não quer dizer nada. Temos alunos que são criados por vós, tias e são ótimos. A questão mesmo é que a família não está nem aí.

- Tem muitos alunos que moram com pai e mãe e não tem nada de educação, não se

comporta, não respeita ao próximo, não respeita ao professor, não respeita a escola, não respeita ninguém mesmo, nem o próprio pai e mãe.

3) Por que você acha que as crianças têm esses problemas de comportamento?

- São muitos fatores. Na escola pública do Brasil. Nós temos violência familiar, violência física, abuso sexual. Aí quando a gente vê uma menina de classe média sendo jogada pela janela pelo pai e pela madrasta, a gente não fica tão sensibilizado, não porque morreu uma criança, claro, a gente fica. Mas a gente vê sempre aqui, crianças sendo espancadas seriamente, na comunidade, perto da gente. Tanta repercussão porque uma criança da classe média morreu, e quantas crianças da classe baixa morrem por serem agredidas e não tem essa repercussão toda na televisão, nós queríamos também que essas crianças fossem faladas e não são nem mencionadas.

4) Como você vê a participação dos pais na escola?

- Olha! Eu vou dizer a você que só 30% participam, porque o número de pais que vieram a reunião de 3 turmas, eu vou dizer a você que não tinha 30%, cada turma tem quase 30 alunos. Desse número sempre vem muito pouco saber, sempre que vem é o mesmo pai que esteve aqui na primeira reunião. Você não vê o rostinho diferente.

Eles só vem quando acontece alguma coisa e a gente fala que a criança só vai entrar com responsável, aí as vezes vem e as vezes não. Semana passada eu pedi que duas mães viessem, mas só uma que veio para falar com a orientação e comigo. Duas alunas, por causa de comportamento mesmo. Não é comportamento agressivo, elas estão tendo mudança de hormônio de menina para moça. E a gente tem que ter essa preocupação também, e as vezes a mãe não ta sabendo porque em casa ela tem outro comportamento e aqui ela tem outro. A gente não tem preocupação só com essa formação pedagógica, mas também com a formação humana e a gente tem que assumir isso, querendo ou não. Não da para fechar olhos e não querer ver, dar o ba, be, bi, bo, bu e ta muito bom, não é só isso, infelizmente não, poderia ser. É o dinheiro que a gente ganha nem é tanto assim, mas a gente escolheu essa profissão e quem ta aqui é porque gosta, porque eu não vejo nenhum professor nessa escola que não tenha esse comprometimento. Até aquele que não tem é obrigado a ter, porque ele vê que a grande maioria tem.

5) Quando o aluno tem algum comprometimento, para onde vocês encaminham?

- Primeiro, tem uma coisa aqui que é o Centro de Integração Municipal (CIM), mas eu tenho o prazer de dizer que é o não, porque infelizmente esse CIM foi criado para ajudar crianças da rede pública do município e ele não está funcionando, não tem profissionais suficientes, a gente encaminha e chega lá não tem como avaliar essa criança, quando vem a avaliada a avaliação de lá não está condizendo com que a gente ta vivendo aqui. A gente tem debatido muito com CIM e a gente consegue encaminhar para CAMPSOL, porque tem uma professora aqui que conhece o pessoal da campsol, aí a gente não tem que ficar na fila.

- Tem uma aluna da 4ª série que ela tem comprometimento, ela não consegue se controlar, a gente pediu o laudo dela na campsol várias vezes, pois a gente não sabe o que ela tem, de repente ele não precisa ficar nessa escola ela vai poder ir para uma escola especializada.

6) Quando vocês encaminham e não conseguem o laudo, quais as estratégias que vocês utilizam aqui na escola?

- Infelizmente é esperar. A gente ta 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.

7) Em que casos vocês chamam os pais na escola?

- A gente chama os pais em todos os casos, como no caso das meninas. Se estiver 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.

8) Como vocês identificam alunos com alguns comprometimentos?

- Olha muito pela observação, muito pela experiência da gente. A gente não dá nome, porque a gente 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.

9) 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.

10) Alunos com problemas de comportamento, como você trabalha?

- Olha, a criança pequena é mais fácil de se lidar.

- Os maiores também, às vezes fazem isso para chamar a atenção, porque, as vezes, só tem violência em casa e pai e a mãe chegam cansados do trabalho, estão esgotados e quando vai brigar, briga na violência, ele não vai ter paciência de conversar. Então, o que acontece, eu tento conversar muito, mas tem horas que você tem que ser dura, porque se não você é agredida.

- Porque eles tentam te agredir de uma certa forma, às vezes, te ofendendo, às vezes partem para o físico também. Isso nunca aconteceu aqui, mas numa outra escola teve um aluno que empurrou a cadeira para cima de mim, como se tivesse medo dele. Então, se você mostrar que é superior a ele: Olha só quem manda aqui na minha sala sou eu, e eu não vou fazer a mesma coisa que você, mas você tem que entender que eu tenho autoridade, eu sou uma adulta e você não é, e tem que ser assim, infelizmente sabe, a escola virou meio que presídio, FEBEM, sei lá o nome que a gente pode dar, nem sei o nome mais que a escola é.

- Eu fico muito triste com a educação, to muito triste. Se você for entrevistar todo mundo aqui vai ver que a história vai ficar muito parecida.

11) Você acha que os pais deixaram de acreditar na escola?

- Os pais não deixaram de acreditar na escola. Os pais só não vêem a escola como ela realmente é. A escola não é um depósito. Por mais que os pais pensem e façam da escola um

depósito, a escola não é, até porque os profissionais da educação não permitem que a escola chegue tanto. A gente está aqui não é pelo salário, é porque gosta. Não vou dizer que é porque é meio sacerdote porque é esquisito, mas é meio missão sim. A gente optou por ser professor. O professor optou não porque o pai é médico e eu vou ser médico, mas porque ele é um louco e quis ser professor. Eu to tentando sair disso, mas to indo para um lugar muito parecido, é meio que professor de marmanjo. Eu não consigo largar essa coisa do ministério de ensinar. É ministério, ser professor é mistério, nasceu para isso mesmo. Infelizmente será que tem solução? Tem, eu acho que tem. Sempre a gente pode, a gente tenta trazer para escola. A escola aqui faz muito isso.

- Quando a gente chama esse pai a responsabilidade a gente tenta trazê-lo a responsabilidade. Não leva a mau não, mas quem é o pai é você, quem é a mãe é você, quem é o responsável é você e não nós. E a escola esta toda hora fazendo isso chamando o pai a responsabilidade.

- Chamando o pai para fazer parceria. Mas nem sempre a gente consegue, nem sempre, muitas vezes a gente não consegue, mas tenta. Se a gente ta tentando, é porque a gente ainda acredita. Esse negócio de empurrar com a barriga não é comigo não. Se for para isso prefiro ficar em casa. Porque para ganhar mau e me aborrecer e me estressar e ainda empurrar com a barriga é complicado. Então, aqui você não vai ver muito isso, professor empurrando com a barriga. Vou dizer que em outros lugares tem, tem muitos. Por isso que eu gosto daqui e nunca saí daqui. Por que a gente tem que se identificar com o outro. Eu posso dizer que hoje, aqui nós somos uma família. A gente não é amigo de trabalho, a gente é amigo mesmo.

#### ► Professora 2.

1) Na sua turma tem alguma aluno com comprometimento?

- Tenho sim, tenho um.

2) E qual o comprometimento dele?

- Ele tem um problema de saúde, tem problema na hora de falar, a respiração dele é ruim e ele não consegue alcançar o ritmo da turma, ele esta mais mesmo como ouvinte, porque não se pode reter devido ao ciclo. Ele tem que passar pelas series. Agora na parte social, ele esta super-socializado com a turma, até porque ele esta nesta turma desde o ano passado. Ele já tem quinze anos e minha turma é de terceira série, geralmente a turma é de dez e onze anos.

3) Você tem algum aluno com dificuldade de aprendizagem

- Olha, esse aluno que disse antes é um desses mas também tenho outros mas a maioria é problema familiar

- Porque na maioria das vezes se tem encaminhamento por parte da escola, os pais não vem ou vem tomam ciência mas não vem ajudar. Mas eu também tenho casos que você vê que os alunos estão se esforçando para fazer a atividade.

4) Você tem alunos com problemas comportamentais?

- Não.

5) Qual o procedimento da escola em casos de alunos como dificuldade de aprendizagem?

- Eles passam pela orientadora educacional (OE) e são encaminhados para o CAMPSOL, porque lá eles tem tratamento psicológico e tem fonoaudiólogo.

- Eles também estão encaminhando alunos com problemas visuais, eles fazem um teste como os alunos e depois encaminham também. Tem muitos problemas de aprendizagem devido o aluno não enxergar.

6) Você falou que muitos casos não são resolvidos por a família não apoiar. Como você vê a participação dos pais?

- Olha, eu tenho trinta e sete alunos e quando eu faço reunião vem quinze ou dezesseis pais, eles ficam muito presos e assim eles ficam muito presos a reunião, mas eu acho que o pai pode vir a escola a qualquer momento que ele quiser. Mas tem sempre a desculpa que trabalha e não tem tempo.

E 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.

7) Em que casos vocês chamam o pai na escola?

- Olha só, se eu vejo que um aluno esta fraquejando na aprendizagem eu chamo os pais, se teve alguma agressão, alguma briga com amigos, se respondeu mau a mim ou outro funcionário eu chamo os pais. E chamo também pra elogiar, para mostrar o crescimento do aluno. A gente chama para mostrar o problema mas para mostrar também que o problema foi sanado.

#### ► Professora 3 - 20 de Magistério

Professora da 3ª série

1) Na sua turma tem alguma aluno com comprometimento?

- Tenho sim, tenho aluno com problema de socialização, problema na fala e não podemos reter, pois ele não tem laudo.

2) Qual o procedimento quando você identifica o aluno com algum comprometimento?

- São encaminhados para OE, lá fazem um teste e depois são encaminhados para CAMPSOL.

3) Como você vê a participação dos pais?

- A maior parte da dificuldade encontrada pela escola é a falta de apoio familiar, tenho 28 alunos, fiz uma reunião de pais e só 16 compareceram. Não chamo somente para reclamar, também chamo para elogiar os filhos..

#### ► Orientadora Educacional

1) Como vocês identificam as crianças com algum comprometimento?

- O professor ver a necessidade dos alunos e esses alunos que não estão acompanhando, nós (a equipe pedagógica) encaminhamos e pedimos o laudo.

2) Como é feito o trabalho com esses alunos?

- Separamos os alunos e os colocamos na sala de recurso que está sendo montada. Outros vão para reintegração, reforço escolar. Comunicamos os pais e damos encaminhamentos.

3) Como você vê a participação dos pais?  
 - A maioria das mães da comunidade assumem o lar sozinha e devido as dificuldades financeiras as mães não conseguem participar.  
 - Muitas dessas crianças nós achamos que desde o pré-natal, não teve um bom encaminhamento.

4) Há casos de indisciplina na escola?  
 - Falta de limites, tudo é permissivo, dentro de casa não existe dentro de casa não existe autoridade paterna. Não há cobrança por parte dos pais. Todo problema é falta de educação.  
 - Educar é mostrar os valores, você estará corrigindo para o futuro.

#### ► Orientadora Pedagógica

1) Quanto tempo você tem de magistério?

- Vinte e cinco anos.

2) Na primeira reunião pedagógica que eu participei, uma coisa chamou minha atenção, o fato de vocês não utilizarem o termo crianças especiais, mas crianças com algum comprometimento, por que vocês utilizam este termo?  
 - Porque existe na verdade essa coisa do rótulo.

3) O que é inclusão?  
 - Você só tem inclusão quando ela não existe. Porque se a criança esta inserida dentro do contexto e você a vê como tendo algumas necessidades a mais do que as outras. Acho que é muito mais fácil encaminhar a situação

E se você for dizer, ah, fulano é especial, eu vou ter uma demanda enorme, porque as vezes ele é especial socialmente, ele é especial por carência afetiva, ele é especial porque o pai é um alcoólatra, ele é especial porque tem um problema neurológico, então a gama é muito ampla. E a gente prefere não estar direcionando isso e prefere tratar como uma criança comum que faz parte do nosso grupo, onde uns precisam mais de certa ajuda e outros de outra ajuda.

4) Na escola existem muitas crianças com comprometimento? A demanda é muito grande?

- Bastante, eu acho que a demanda maior é social. A gente pode dizer que temos uma porcentagem de vinte por cento dos alunos com encaminhamento, mas eu estou falando de comprometimento geral.

5) Como vocês identificam as crianças com algum comprometimento?

- 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.

6) Quando é pedagógico como vocês procedem?

- Aí a gente tem que encaminhar em reunião pedagógica, tipos de encaminhamentos, tipos de atividades que a gente pode estar diferenciando para que essa coisa possa ser sanada.

Só que as vezes a gente esbarra com a postura do colega, com o encaminhar. Quando é isso a coisa se torna um pouco mais difícil, eu acho que é mais complicado, mas a gente vai tentando. E nem todo dia a gente consegue, mas a gente tenta.

7) Como vocês encaminham as crianças com algum comprometimento?

- Bom, antigamente a gente fazia uma coisa no coleguismo. A gente tem a orientadora 1 da tarde que tinha um acesso a CAMPSOL, e a gente encaminhava direto para lá, mas isso é extra oficial, mas não é o que a gente faz hoje, encaminhamos mais para SMDS.

8) Como você vê a participação dos pais?

- A gente vê a carência do elo familiar. Você chama, você solicita e dificilmente você vê o retorno. É o caso de um aluno que nós temos que no ano passado a gente detectou que ele tinha uma grande falha de fala, um grande comprometimento, a gente encaminhou, foi encaminhado e fazia um trabalho com a fono, teve um avanço brilhante no ano passado, muito bom o avanço dele, mas quando retornou esse ano ele teve um retrocesso, muito grande. A gente já solicitou o responsável duas ou três vezes para que comparecesse na escola. O que a gente sabe é que ele continua na fono, mas a gente gostaria de um relato dessa fono, até para a gente entender o porque desse retrocesso.

9) Você acha que a família tem dificuldade em aceitar o problema da criança?

- Normalmente, é muito difícil realmente. A gente que é mãe sabe que é muito difícil. A gente vê, é difícil. A gente tenta passar para elas que é inevitável. Elas precisam encarar os problemas para tão logo saná-los, resolvê-los, mas é muito difícil. Aí vem o discurso que não tem dinheiro, tempo, eu tenho que trabalhar ou eu trabalho ou o levo para os encaminhamentos. Tenho uma dificuldade bastante grande, mas eu acho que o “x” da questão está nesse comprometimento familiar.

- As vezes, não é porque não queira, as vezes a dificuldade é tamanha que impede essa situação mesmo. A realidade social também é muito complicada, aqui na maioria, são mães que vivem sozinhas e sustentam as crianças, e elas falam: “Olha professora, ou vou trabalhar ou vou levá-lo dois dias ou três por semana para CAMPSOL, ou para uma outra instituição para avaliação, e não tem como, o meu serviço não vai me liberar para isso, então, eu prefiro trabalhar e dar de comer.

10) Existem muitos casos de indisciplina na escola?

- Não, acho que a escola tem alguns casos, algumas crianças que se sobrepõem em relação a isso, mas a indisciplina não vem sozinha. Eu acho que a indisciplina é todo um reflexo, seja o de não agrado dentro da sala de aula, que aquilo não está contentando, não está me agradando, aí a gente tem que dar um estalo e pensar o que a gente pode refazer. Ou a própria casa, a casa é tão tumultuada que eu vou transbordar isso onde existe a consistência de regras, de normas. Aí eu quero burlar essas. Eu não vejo casos de indisciplina puro e isoladamente. Eu não consigo ver.

11) Você disse que é muito difícil conseguir laudo, então quando não se consegue um laudo a criança volta para a escola, os pais as vezes não levam para o encaminhamento, então como é feito o trabalho aqui na escola? Já que não tem apoio de fora, não se tem apoio dos pais?

- 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 pleitar para não chegar ao extremo, a gente levou ao ministério público. 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 está 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 relatou em dois mil e seis, relatou 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 público. Não sei se isso é solução não, mas é uma estratégia da escola. Primeiro a gente faz de tirar da co-responsabilidade da escola em relação a negligência e segundo pra tentar ver se essa mãe se amedontra, não sei se é o termo, mas para que essa mãe trate a crinaça.

12) As crianças que tem algum comprometimento como são vistas por outros colegas?

- É muito legal, porque a comunidade da gente, eles aceitaram numa boa. E a todo momento seja a criança que for eles tentaram ajudar, ele sabe que o amiguinho é especial, tem mais dificuldade de chegar onde eles chegaram, mas em momento nenhum a gente vê caçoar, debochar. Pelo contrário, a gente tem um aluno de quarta serie que não fala, não é que ele não fale, ele não se comunica na sala e tem alguns comprometimentos neurológicos e tudo. Então os seus colegas de sala falam por ele. Esses dias, ele ficou nervoso por causa da prova, ele fez coco nas calças, os colegas que vieram avisar, tia ele tá sujo. Em momento nenhum ridicularizam ele, caçoaram dele. E eram alunos de quarta serie. A gente vê uma situação muito legal entre eles de ajuda mutua mesmo. Talvez por isso, por a gente já ter muitos casos e isso foi se inserindo normalmente na vida cotidiana deles e isso não choca.

13) Você disse um vez que da região, a única escola que aceita crianças com algum comprometimento é essa.

- É, dizem as meninas mais antigas da escola, que essa escola abraça com todos os braços possíveis as crianças com maiores necessidades, as meninas mais antigas que tem essa fala.

- Eu quero crer que eu acho que é uma obrigação nossa enquanto educador, e enquanto ser humano principalmente.

14) Quando é feito um encaminhamento para chamar os pais, como é feita a notificação?

- A gente solicita o responsável. A escola tem uma listagem de alunos que foram encaminhados. Nem todos vieram buscar ainda. Então, a gente tem um bilhete padrão que a gente solicita o responsável que venha até nós. Aí quando o responsável chega, o SOE ou eu mesma, a gente chama e conversa que a gente percebeu que essa criança tem "x" situação que não está legal e a gente necessita que ela seja encaminhada para uma avaliação de especialista. Então, os pais levam essa carta, esse encaminhamento para o SMDS e aí ficam na fila de espera para que sejam solicitados e a gente dá um tempo, porque a gente sabe que a coisa não é automática e para cobrar desse aluno, desse responsável o retorno desse encaminhamento. Normalmente, a gente tem um retorno negativo, mas isso fica registrado no livro de ocorrência que ele foi encaminhado. Hoje mesmo tivemos um caso de um aluno que foi encaminhado desde dois mil e quatro e simplesmente passou pela triagem, na época a mãe falou que o menino não queria mais fazer, aí ela tirou o menino.

- Essa questão de chegar ao ministério público, é uma questão que a gente tá encarando esse ano, até por conta do retorno negativo que a gente tava tendo, mas a gente precisou se estender um pouco mais, porque a escola não pode ser negligente e assinar embaixo na negligencia dos pais.

15) Você tem alguma hipótese em relação a tantos comprometimentos da criança?

- É uma comunidade socialmente muito complicada, a gente tem casos de abusos sexuais, alcoolismo, drogas, muitas mães são prostitutas, então eu acho que essa questão social esta muito atrelada a essa questão de saúde mental, saúde psicológica e as vezes até trazendo maiores conseqüências.

16) Quais são os casos que vocês mais chamam os pais na escola?

- Normalmente pela negligência. Para a gente chegar a chamar algum responsável por conta de indisciplina, por conta de uma situação, o que a gente entende é que as quatro horas que eles estão aqui são exclusivamente de responsabilidade da escola, então a escola tem que achar meios e subsídios para encaminhar da melhor forma possível. E como não é uma escola de casos gritantes de indisciplina fica mais fácil até. Normalmente a gente chama pela dificuldade de aprendizagem, por esse comprometimento, por estar precisando desse apoio maior, às vezes pela negligência do aluno, como a gente tem problemas sérios com faltas, tem aluno que já perdeu o ano, em maio já tinha perdido o ano, a gente faz um guerra mais acirrada com relação a isso, por que aí a gente tem papéis a cumprir, papéis a notificar. Mas normalmente a gente não tem uma frequência de estar convocando o pai por problema, até porque fica chato, monótono, é um indício de que a escola não esta funcionando.

17) Você falou que às vezes fazem uma avaliação onde o problema é com o colega, como essa relação quando esbarra com o colega?

- Difícil, porque normalmente o colega se acha perfeito, não sei se a palavra é muito forte, mas ele não consegue perceber o quanto ele estava prejudicando a criança, o quanto a pratica dele pode aniquilar essa criança para o resto da vida.

18) Há casos de colegas rotularem os alunos?

- Normalmente, é muito mais fácil eu dizer que a culpa é do outro e não minha, é por isso que a gente tem essa necessidade, esse cuidado: apontou lá uma criança com algum comprometimento, então vamos trazer para a equipe. A equipe avalia e reavalia, se ainda não estamos seguros chamamos todas as orientadoras para saber como está, e se ainda não estamos seguras, damos um tempo, fazemos avaliação de novo, chamamos o professor novamente para saber se a avaliação do professor bate com a nossa. Pois, se não todo mundo vai levar o rótulo de comprometido. A gente sabe que às vezes não é isso, se tivesse encaminhamento pedagógico as coisas iriam fluir melhor.