

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM
ENSINO

SÂMELA ESTÉFANY FRANCISCO FARIA

**FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E A NATURALIZAÇÃO DE PROBLEMAS DE
ESCOLARIZAÇÃO: o discurso médico atravessando as práticas escolares**

Santo Antônio de Pádua

2020

SÂMELA ESTÉFANY FRANCISCO FARIA

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E A NATURALIZAÇÃO DE PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO: o discurso médico atravessando as práticas escolares

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado Acadêmico em Ensino, como requisito parcial para o título de Mestre. Área de concentração: Diálogos interdisciplinares em ensino. Linha de pesquisa: Epistemologia do Cotidiano e Práticas Instituintes.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Fernanda Fochi Nogueira Insfran

Santo Antônio de Pádua

2020

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

F224f Faria, SÂMELA ESTÉFANY FRANCISCO
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E A NATURALIZAÇÃO DE PROBLEMAS DE
ESCOLARIZAÇÃO : o discurso médico atravessando as práticas
escolares / SÂMELA ESTÉFANY FRANCISCO Faria ; Fernanda Fochi
Nogueira Insfran, orientador. Santo Antônio de Pádua, 2020.
144 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Santo Antônio de Pádua, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGEn.2020.m.1645957772>

1. Formação em Pedagogia. 2. Fracasso escolar. 3.
Medicalização. 4. Dificuldades de aprendizagem. 5.
Produção intelectual. I. Insfran, Fernanda Fochi Nogueira,
orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do
Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD -

SÂMELA ESTÉFANY FRANCISCO FARIA

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E A NATURALIZAÇÃO DE PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO: o discurso médico atravessando as práticas escolares

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado Acadêmico em Ensino, como requisito parcial para o título de Mestre. Área de concentração: Diálogos interdisciplinares em ensino. Linha de pesquisa: Epistemologia do Cotidiano e Práticas Instituintes.

BANCA EXAMINADORA

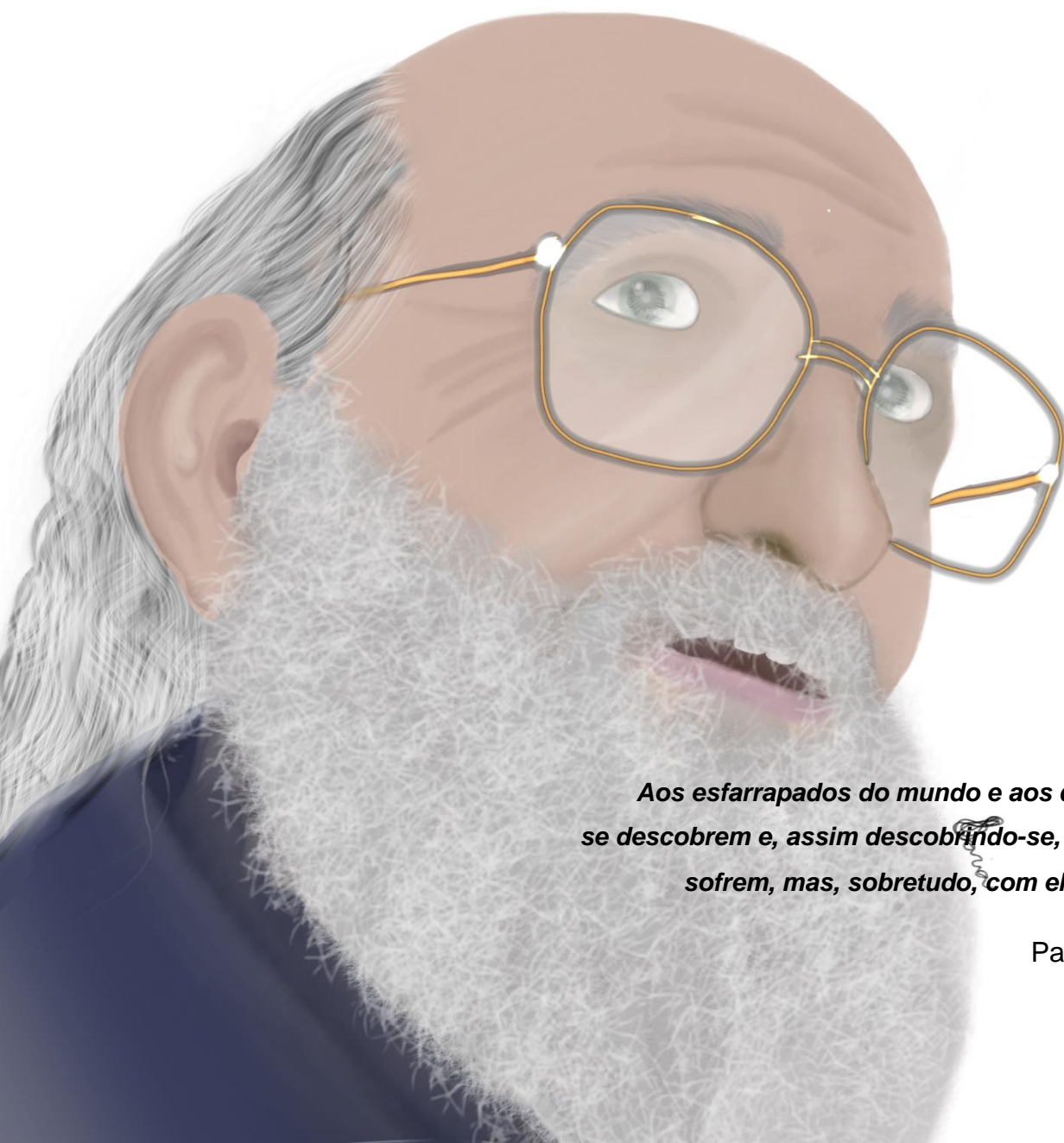
Profa. Dra. Fernanda Fochi Nogueira Insfran (orientadora) – UFF

Profa. Dra. Andréa Cardoso Reis – UFF

Prof. Dr. Fauston Negreiros - UFPI

Santo Antônio de Pádua,

2020



***Aos esfarrapados do mundo e aos que neles
se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles
sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.***

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Esta é a parte em que eu deveria chorar, ainda mais quando estamos em um cenário de morte pandêmica (Covid-19 durante todo o ano de 2020) e de morte por retirada de direitos. Deixo aqui meu tremendo pesar pelas 150.709 (até o momento em que escrevi isso) vidas perdidas e negligenciadas por um desgoverno. Deixo aqui, meu tremendo pesar pelos parentes próximos que perderam parentes próximos. Em especial, ao meu sobrinho de apenas 6 anos, que perdeu o avô que tanto amava e com quem morava. Bem, eu pensei que não fosse chorar, mas lá vem a primeira lágrima...

No entanto, estou feliz. Sinto-me realizada por este estudo ter nascido, em meio a tantos percalços pelos quais passou, sobreviveu. Foram dias duros, outros de grandes realizações... o crescimento, porém, foi real. E é por isso que quero agradecer.

Primeiramente, quero agradecer a Deus por ter estado comigo em todos os momentos dessa caminhada e por não ter me permitido desistir.

Dito isto, agradeço a você, querida orientadora Fernanda Insfran, por ter me dado tanto espaço para crescer e amadurecer. Por ter me acolhido, como uma mãezona – conforme sempre falamos em nossos encontros do nosso grupo de pesquisa NEIPE – e por ter apostado em mim, mais uma vez. Quero deixar marcado aqui o quanto você é luz e o quanto contribuiu e contribui com a formação docente do INFES (e de tantos outros chãos pelos quais passou e ainda passará). Agradeço imensamente por ter me acompanhado por todos esses anos, afinal, como você sempre diz, estamos juntas nessa desde 2013. Obrigada por tudo!

Gostaria de agradecer aos meus pais. Estes que, sem dúvida, jamais poderiam ter imaginado que a filha estaria se tornando mestre um dia, pois as condições econômicas as quais sempre foram acometidos os impediam de sequer imaginar uma formação superior para os filhos (e olha só, já somos dois). No entanto, em momento nenhum desacreditaram que eu poderia alcançar meus sonhos e sempre estiveram presente em toda minha jornada. Amo vocês daqui até o infinito (e isso inclui vocês também, viu, mano Efra e mana Suh; além de, claro, meu lindo JP).

Agradeço aos meus queridos amigos de turma, cada um com seu jeitinho de ser e com sua pesquisa grandiosa. Nossas aulas e momentos, sem dúvida, jamais serão esquecidos. Além disso, gostaria de agradecer aos meus queridos do grupo de pesquisa do NEIPE, cuja responsável é nossa orientadora Fernanda Insfran: Paulo, Tiago e meu

querido amigo Thalles, vocês são incríveis. Obrigada por nossos momentos e que venham muitos outros!

Gostaria de agradecer aos queridos professores e professoras que estão compondo essa banca.

Querida Andrea, faz tempo que não nos falamos, mas quero agradecer imensamente por ter me recebido de braços abertos em suas aulas, na qual fui estagiária docente. Você, sem dúvida, contribuiu ricamente com minha prática. E obrigada por suas contribuições imensuráveis em minha pesquisa!

Querido Fauston, infelizmente ainda não nos conhecemos, não é? Mas saiba que só de ouvir falar de você em nosso grupo de pesquisa – leia-se gritos e surtos de Paulo e Tiago –, já lhe considero muito. Obrigada por topar esse desafio de estar na banca final dessa jornada e já agradeço suas contribuições, pois sei que serão muito aproveitadas!

E agradeço também à querida Lygia Viegas, que esteve presente na qualificação com suas ricas contribuições, as quais também foram fortemente contribuintes para a versão final deste trabalho.

No mais, meu eterno agradecimento vai para meu companheiro de vida: Flávio Landes, você se uniu a mim quando tudo era novo, diferente e lindo, mas jamais soltou minhas mãos quando tudo ficou feio, duro e difícil de lidar. Você esteve e está aqui, ao meu lado, todos os dias. Jamais esqueça do quanto sou grata por tudo que fez e faz por mim, por nós. Eu amo você.

Por fim, gostaria de agradecer a mim por ter passado por tanta coisa nesses períodos, mas por ter continuado mesmo assim. *Sâmela, continue firme, ok? Jamais desista, mesmo que queira isso em momentos ruins. Você pode, mulher! Se joga!*

E a você, querido/a leitor/a, espero que esta pesquisa contribua com sua formação e próprios estudos. Sucesso!

APRESENTAÇÃO

*nasci sem promessas
cresci sem poder sonhar muito
tentaram me dizer onde eu cabia
mas raízes não têm limites
rompi minhas rupturas
e decidi alcançar
o que afirmaram
que eu não poderia ser
não sou, estou.*

Antes de tudo, quero me apresentar.

Sou Sâmela, de nome estranho e família pobre. Vim da favela, de uma cidadezinha do interior do RJ que ninguém costuma conhecer. Mas sabe o que mais ficou marcado em mim? A vergonha de dizer de onde vim.

Não mais.

Vale lembrar que eu era uma “sem título”. Só alguém que morava no lado mais pobre da cidade (e era discriminada por isso, claro).

Desde criança, conta minha mãe, eu falava que queria fazer “faculdade”. “Faculdade?”, perguntava ela. “Você nem sabe o que isso quer dizer”, dizia. Para o desespero dos meus pais que jamais teriam condições de me bancar nesse sonho, eu insistia: iria fazer a tal da faculdade, ora!

Para não tomar muito seu tempo, vamos dar um pulo na cronologia das coisas.

Final de ensino médio, 2012. Decido fazer o Enem “só para testar” meus conhecimentos. Mergulhei naquela prova de várias horas corridas e tive certeza de que eu não sabia nada.

No começo de 2013, entrei para um pré-vestibular gratuito da cidade vizinha para me preparar direito para o tal Enem, já que eu tinha feito só por fazer. No entanto, enquanto estava no PVS saíram as listagens dos aprovados para a UFF/INFES, que fica também em uma cidade vizinha de uns 20 minutos da minha cidade. A universidade para qual eu havia me inscrito. Sabe o Sisu? Então, sou filha.

Sâmela faria faculdade? Sim, faria. E não iria parar por aí. Pedagogia foi o começo. O melhor começo que poderia ter.

2013 foi o ano que minha vida começou a mudar, pois foi ali naquele espaço, em uma universidade federal (do interior, importante frisar) que eu conheci um novo mundo.

Foram 4 anos e meio de muita dificuldade. Nos dois primeiros semestres, eu trabalhava e ganhava 250 reais mensais (e eu era secretária, atendente, caixa, cobradora, professora de reforço do filho do patrão e assim vai). Depois entrei para o programa de bolsas da faculdade (e foi o que me salvou).

2017 chegou com meu certificado de graduação. Finalmente Pedagoga. Felicidade sem tamanho.

Mas, como eu disse, não parou por aí. No mesmo ano, fiz uma prova para tentar uma especialização lato-sensu no IFF da mesma cidade vizinha e passei. E, no ano seguinte, tentei o mestrado em Ensino na UFF/INFES também (onde me graduei) e consegui entrar.

Sem bolsa e sem emprego, fiz as duas coisas ao mesmo tempo durante um ano: mestrado e pós (sobre ter família e pessoas incríveis que sempre nos apoiam). Mas consegui, hoje sou Pedagoga e especialista em Cultura, Patrimônio e Educação.

Então, entendam: eu era uma sem título. Hoje tenho dois e procuro o terceiro, depois o quarto, o quinto...

No entanto, não são os títulos que me definem, mas o que eu me tornei por causa deles.

Essa dissertação não é apenas um sonho de fazer mestrado. Não é apenas o “não parou por aí” da minha vida. Essa dissertação é uma posição política. É fruto de uma vida inteira dentro dos moldes que sempre me impuseram...

Mas que eu me libertei.

Tudo graças aos conhecimentos historicamente produzidos, às críticas e ao espaço formado por professores incríveis de uma universidade federal do interior.

E hoje eu posso dizer: Ele não, ele nunca!

O que você vai ler nas próximas linhas é fruto de toda uma trajetória que começou lá em 2013, como você leu anteriormente. Lembra que fui professora de reforço do filho do patrão? Ali nasceu meu Trabalho de Conclusão de Curso (que você saberá mais adiante). E dessa pesquisa, nasce mais esta. A pesquisa é um rizoma, afinal. Boa leitura!

RESUMO

Este estudo foi cunhado a fim de compreender como o curso de Pedagogia do Instituto do Noroeste Fluminense de Ensino Superior - INFES da UFF, situado no município de Santo Antônio de Pádua – RJ, discute os problemas de escolarização e o fracasso escolar com os futuros professores que irá formar. Nossa preocupação é de que os/as profissionais da educação que buscam áreas de estudo como a psicopedagogia para compreenderem melhor as chamadas “dificuldades de aprendizagem” possam estar construindo uma percepção de fracasso escolar que se ampara numa perspectiva isolada da conjuntura sócio-histórica necessária para compreender os determinantes sociais, políticos, culturais, econômicos e históricos que sujeitam a classe trabalhadora ao fracasso escolar. Para isso, portanto, contamos com a participação de alunos formandos e formados do curso em questão ao responderem um questionário online. Além disso, localizamos as programações curriculares e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do INFES – UFF para compor nossas análises e nos ajudar a entender como estão sendo trabalhadas tais questões no curso em questão. Nossa pesquisa mostrou, por fim, que há uma compreensão destoante do tema de medicalização da educação e que a culpabilização individual sobre os fracassos ainda se faz presente. Além disso, também percebemos que o curso de Pedagogia do INFES não possui em suas grades curriculares disciplinas sobre o tema de fracasso escolar, medicalização e “dificuldades de aprendizagem”. Por meio desses resultados, propomos pensar em um ensino transversal, baseado no conceito de Transdisciplinaridade, que possa contribuir com a formação por um viés de educação não-medicalizada na região do Noroeste Fluminense.

Palavras-chave: Formação em Pedagogia. Fracasso escolar. Medicalização. Dificuldades de aprendizagem. Noroeste Fluminense.

ABSTRACT

This study was coined in order to understand how the Pedagogy course of the Instituto do Noroeste Fluminense de Ensino Superior - INFES of UFF, located in the municipality of Santo Antônio de Pádua - RJ, discusses schooling problems and school failure with future teachers that will form. Our concern is that education professionals looking for areas of study such as psychopedagogy to better understand the so-called “learning difficulties” may be building a perception of school failure that is supported by an isolated perspective of the socio-historical situation necessary for understand the social, political, cultural, economic and historical determinants that subject the working class to school failure. Therefore, we count on the participation of graduate students and graduates of the course in question when answering an online questionnaire. In addition, we located the curricular grids and the Pedagogical Political Project of the Pedagogy course at INFES - UFF to compose our analyzes and help us understand how these issues are being worked on in the course in question. Finally, our research showed that there is a different understanding of the topic of medicalization of education and

that individual blame for failures is still present. In addition, we also noticed that the INFES Pedagogy course does not have disciplines on the subject of school failure, medicalization and “learning difficulties” in its curriculum. Through these results, we propose to think about a transversal teaching, based on the concept of Transdisciplinarity, that can contribute to the formation through a non-medicalized education bias in the Northwest region of Rio de Janeiro.

Keywords: Education in Pedagogy. School failure. Medicalization. Learning Difficulty. Northwest Fluminense.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2	DESAJUSTES E PATOLOGIAS: O SURGIMENTO DO CONCEITO DE ANORMALIDADE.....	21
2.1	O NORMAL, O PATOLÓGICO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	22
2.2	PSICOPEDAGOGIA, ANORMALIDADE E O PROCESSO DE DISCIPLINAMENTO.....	31
3	PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO SOB UM OLHAR INDIVIDUALIZANTE: O FRACASSO ESCOLAR E A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	40
3.1	OS MEIOS DE PRODUÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA PSICOLOGIZAÇÃO DO INDIVÍDUO: UM BREVE HISTÓRICO.....	41
3.2	FRACASSO ESCOLAR: PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO SOB UM OLHAR MEDICALIZANTE.....	47
4	CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA... ..	59
4.1	DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: para que e para quem?.....	60
4.2	FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: História e articulações.....	68
5	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	85
5.1	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	87
5.2	CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS: Análise de Conteúdo de Bardin (1977).....	91
5.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	92
6	RESULTADOS DAS PESQUISAS.....	93
6.1	PESQUISA DOCUMENTAL EM PAUTA: a criação do curso de pedagogia da UFF no Noroeste Fluminense.....	101
7	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	108

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS.....	136

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo o começo possível.

Michel Foucault

Havia algo que sempre me chamava a atenção nos estágios: alunos que não aprendiam. Em uma turma de ensino fundamental do terceiro ano em que estagiei, apenas 5 alunos de 20 sabiam ler. É, no mínimo, curioso, para não dizer desesperador. Mas havia outro fato que me incomodava ainda mais: que os culpados fossem eles mesmos, os alunos que não aprendiam. Sim, eu repeti “alunos que não aprendiam” porque é justamente esse o rótulo que carregam, mas posso citar muitos outros, por exemplo: “delinquentes”, “burros”, “desatentos”, “bagunceiros”, “desinteressados”, “anormais”.

Os métodos abordados pela professora dessa turma eram ainda mais questionáveis: copiar e colar, copiar e colar, copiar e colar. A maioria dos conteúdos era descolada da realidade dos alunos que ali estudavam e, muitas vezes, era distante até mesmo do meu alcance. Como em uma vez em que a professora estava falando sobre o carnaval e escreveu no quadro palavras que eu e meus colegas estagiários, formandos do curso superior em Pedagogia da UFF, desconhecíamos. A turma não sabia o que significavam aquelas palavras e ninguém sabia escrevê-las, mas a culpa era deles, ora! Os alunos muitas vezes nos procuravam para perguntar o que era para fazer, porque não conseguiam compreender as tarefas. Era surreal que, ao tentarmos conversar com a professora sobre suas aulas, ela nos afirmasse que não havia o que fazer porque aqueles alunos não aprendiam. Isto é, eram eles os culpados por seu insucesso.

Trata-se de uma questão muito delicada, mas, acima de tudo, é de uma hostilidade muito incômoda, no mínimo, que alunos se tornem alvo de seu próprio insucesso, enquanto a escola, reflexo de uma sociedade desigual e meritocrática, reproduz a rede de estigmas e segue a linha tradicional de ensino

classificatório, autoritário e seletivo. E foi dessa maneira que essa pesquisa nasceu: no meio de uma profundidade culpabilizadora e acusatória dos filhos de trabalhadores, pobres, negros, favelados, os *excluídos* porque há um padrão inalcançável bem a sua frente, seja na escola ou na sociedade (PATTO, 1999a, 1988, 1997; COLLARES, 1996; COLLARES, MOYSES, 1994).

É fato que o processo de ensino-aprendizagem exige diversos desafios dos profissionais de educação, bem como dos próprios alunos. Na escolarização, portanto, cada vez mais se faz necessário questionar e pensar a prática docente, se atualizando no que tange metodologias de ensino, como também em relação à pesquisa, para que por meio dessas vertentes o ensino seja efetivado nas escolas de forma que a aprendizagem possa acontecer. É por meio do desafio de ensinar que surgem questões em relação ao insucesso dos alunos que *não aprendem*. Afinal, o que acontece quando uns aprendem e outros não? De quem é a culpa quando o processo de escolarização não se efetiva de forma favorável para todos? Como lidar com os problemas de escolarização que surgem no decorrer desse processo?

Diante da conjuntura social que se estabelece no processo de escolarização, é perceptível que os problemas de escolarização são tema de muito debate entre pais, professores e profissionais da educação em geral. A preocupação se faz pelo fato de alguns alunos *não aprenderem* e isso ser percebido por profissionais da educação como um enigma sem solução nas salas de aula. Esses profissionais, que nem sempre se sentem aptos a lidar com essas dificuldades, acabam por procurar meios que possam servir de auxílio. E embora grandes áreas como a Psicologia e a Pedagogia possam estar ampliando progressivamente discussões sobre o fracasso escolar, alguns campos de estudo têm surgido cada vez mais com propósitos voltados para os problemas de escolarização, como a psicopedagogia e a neuropsicopedagogia.

A psicopedagogia surge como área de estudo que tem o objetivo de atender e orientar crianças com problemas no processo de ensino-aprendizagem, de cunho comportamental ou de cognição (MASINI, 2006). A atuação do psicopedagogo é a de procurar, considerando os diagnósticos e o tratamento, modos de intervir na “[...] qualidade do funcionamento das estruturas

cognitivas e afetivas, numa conjugação entre o substrato biofisiológico do sujeito, suas experiências e as condições advindas de fora” (ANDRADE, 2004, p. 5).

Já a neuropsicopedagogia seria estudo encarregado de revelar as habilidades do cérebro tanto dos alunos quanto dos professores, considerando os neurônios as células da aprendizagem (FONSECA, 2014). Ao mesmo tempo em que se encarrega de estudar os processos psicognitivos, que são considerados responsáveis pela aprendizagem, e os processos psicopedagógicos, considerados responsáveis pelo ensino, a neuropsicopedagogia atua com o objetivo de “[...] integrar os estudos do desenvolvimento humano, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro” (FONSECA, 2014, p. 236).

Nesse sentido, nossas considerações iniciais se iniciam com base na compreensão de que discutir as dificuldades que permeiam o aprender e o ensinar é um grande desafio, principalmente quando tais discussões se baseiam em um contexto isolado, isto é, que visa o aluno como o centro do problema a ser resolvido, conforme nos apontam Collares e Moysés (1994), Viegas (2014; 2016), Asbahr e Lopes (2006), Vizotto e Ferraza (2017), Machado (2014), entre outros. E a questão que permeia todo esse entorno é: como se constrói a perspectiva de que o fracasso escolar é culpa de quem não aprende?

É por intermédio das inúmeras queixas produzidas no ambiente escolar, seja por pais e por profissionais da educação em geral, que educadores/as se deparam com um contexto em que não se sentem muitas vezes preparados para lidar. Assim, a procura por novas possibilidades que possam auxiliar na compreensão das “dificuldades de aprendizagem” nos apresenta campos de estudo como a Psicopedagogia e a neuropsicopedagogia, que surgem como áreas de estudos que supostamente darão conta das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem.

Antes de continuarmos, vale destacar que este estudo se justifica por meio de nossa pesquisa de campo realizada para o meu trabalho de conclusão de curso¹ de Licenciatura Plena em Pedagogia, realizada na Universidade Federal

¹ Mais informações aqui: < <https://app.uff.br/riuff/handle/1/6902> >. Acesso em: 09 abr. 2019.

Fluminense, intitulado "Psicopedagogia: qual a contribuição do especialista frente aos problemas de escolarização? Uma abordagem crítica" (FARIA, 2017).

O referido trabalho de TCC foi produzido por meio de entrevistas semiestruturadas, em questionário aberto, com especialistas psicopedagogas. Não encontramos, porém, especialistas psicopedagogos na região onde a pesquisa ocorreu, em Santo Antônio de Pádua e Aperibé, RJ. Diante dessa pesquisa foi feita a categorização das respostas coletadas para maior análise. Por meio das respostas, foi possível perceber que os cursos de especialização em Psicopedagogia deixam a desejar quanto ao que diz respeito à atuação psicopedagógica nas escolas, além de se distanciarem da teoria em que a Psicopedagogia afirma se basear.

Durante as entrevistas, percebemos que as especialistas entrevistadas construíram um viés culpabilizador a priori dos alunos, evidenciando que o próprio aluno era o problema a ser resolvido. Além disso, foi notório um olhar patologizante e até mesmo biologizante diante das questões de dificuldade de aprendizagem, levando à compreensão de que o processo de ensino e o processo de aprendizagem eram apenas responsabilidades de quem aprende, minimizando as responsabilidades dos professores, dos coordenadores, do sistema de ensino, dos familiares e, principalmente, do Estado.

Ao serem questionadas, por exemplo, sobre o que faz com que a escola precise de especialistas em psicopedagogia, as respostas apontaram para um único culpado: **o aluno**. Respostas como "dificuldades de aprendizagem *do aluno*", "falta de atenção e concentração *do aluno*" e "falta de ações cognitivas e memorização *do aluno*" foram algumas das afirmações do motivo de se precisar do especialista na escola.

Outro ponto que vale destaque e que muito motivou este estudo diz respeito ao motivo de as educadoras – todas eram professoras ativas – terem escolhido cursar Psicopedagogia. Ao serem perguntadas sobre isso, as respostas apontaram para questões que evidenciaram a procura de compreender o "comportamento *do aluno*", as "dificuldades de aprendizagem *do aluno*" e sobre os "transtornos *do aluno*". Isso acaba confirmando que a procura pelo curso era motivada justamente pela necessidade de compreensão *do aluno*

que *não aprende*, do motivo pelo qual ele não se comporta em sala de aula, de por que não para quieto, sentado, concentrado nas atividades. Tais coisas permitem que uma reflexão seja feita: que tipo de educadores/as *queremos e estamos formando*?

Para explicitar ainda mais nossa intenção de aprofundar no tema sobre essa procura pela compreensão do sujeito que *não aprende* e do mesmo modo que motivou a construção do trabalho de conclusão de curso, deixaremos abaixo um breve relato de experiência vivenciado por mim logo no começo da graduação em Pedagogia no Infes – UFF.

Há alguns anos, a autora desta pesquisa atuou como professora de reforço (do filho do seu patrão à época) e tinha como tarefa ajudá-lo com os deveres escolares passados para casa. Assim, foi possível ter contato com um laudo médico, assinado por uma especialista em psicopedagogia. O laudo dizia que a professora da escola dele deveria colocá-lo para sentar na frente de todos, pois o mesmo tinha TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e, conseqüentemente, dificuldade de aprendizagem.

Enquanto eu lia o tal laudo, lamentei ter aceito a tarefa, pois na mesma hora pensei que o aluno iria me dar muito trabalho. No entanto, quando de fato começamos a atividade de reforço até me esqueci do laudo que estava tachando o menino como hiperativo, sem atenção e com “dificuldades de aprendizagem”, porque não observei qualquer atitude que comprovasse tais rótulos. Foi ali, naquele momento, que comecei a questionar diagnósticos patologizantes e quis entender melhor a atuação da psicopedagogia.

É diante desses confrontos referentes aos problemas de escolarização que novos conceitos se mobilizam para identificar a causa de tais dificuldades de aprendizagem, no entanto, estando velados por esse viés individualizante, culmina-se cada vez mais a patologização da educação: diagnósticos que indicam desvios e induzem práticas que buscam no aluno o problema a ser corrigido – como no caso das psicopedagogas mencionadas anteriormente –, nas quais, muitas das vezes, a medicalização é vista como um meio necessário para que se cumpra o objetivo esperado. Reforça-se, portanto, com um olhar que julga anormalidade, que patologiza e culpabiliza, a lógica medicalizante.

Essas são problemáticas que nos acompanharão durante todo este trabalho, pois são questões que nos permitem pensar sobre os problemas de escolarização e as dificuldades encaixadas no ambiente de ensino e aprendizagem e que motivam cada vez mais a procura por maiores compreensões sobre tais impasses. Nesse sentido, pensamos nos/as protagonistas desse cenário que, em sua maioria, são professores e professoras, como no caso das especialistas entrevistadas que eram todas pedagogas.

Os cursos de formação docente têm – ou devem ter – um objetivo em comum, supomos: formar profissionais da educação que possam estar de frente nessa luta pelo ensino de qualidade. No entanto, questionamos: há discussões sobre fracasso escolar nos cursos de Pedagogia? Se sim, qual a perspectiva de fracasso escolar que está sendo abordada? Abordam as “dificuldades de aprendizagem”? Introduzem estudos sobre medicalização quando se fala dos problemas escolares? O que impõe a programação curricular em relação às disciplinas que se aproximam das discussões sobre o fracasso escolar?

Ao longo do desafio de compreender como as perspectivas em relação às “dificuldades de aprendizagem” se constroem, este estudo inicialmente teve a intenção de analisar o currículo dos 7 cursos de Pedagogia (3) e Psicologia (4) da UFF e contatar todos/as os/as alunos/as e egressos/as desses mesmos cursos da instituição para que respondessem ao questionário, online sob objetivo de saber o que estão compreendendo a respeito do tema. No entanto, esta abordagem foi reorientada devida à escassez de tempo e recursos de uma pesquisa de mestrado.

Nesse sentido, então, o **objetivo geral** se firmou em perceber como o curso de Pedagogia do Instituto do Noroeste Fluminense de Ensino Superior - INFES da UFF, situado no município de Santo Antônio de Pádua – RJ, discute os problemas de escolarização e o fracasso escolar em suas salas de aula. Pretendeu-se compreender como a programação curricular é formada a fim de contribuir com os debates e desafios na educação quando se trata de problemas de escolarização. Mais **especificamente**, solicitamos a contribuição de alunos formandos e formados dos cursos de pedagogia da Universidade Federal

Fluminense do INFES por meio de um questionário online. Além disso, localizamos os currículos e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do INFES – UFF para compor nossas análises e nos ajudar a entender como estão sendo trabalhadas tais questões no instituto.

Sendo assim, este estudo tem caráter qualitativo e bibliográfico, sendo o primeiro orientado por meio da pesquisa de campo e o segundo se apoiando em autores/as como Patto (1999, 1988, 1997), Collares (1996), Collares e Moyses (1994), Viégas (2014; 2016), Lima (2016), Machado (2003; 2014), entre outros/as. Para tal, contamos também com o apoio metodológico da análise de conteúdo (Bardin, 1977) e da pesquisa documental (SILVA *et al.*, 2009), sendo o primeiro utilizado em prol das análises e categorização dos dados da pesquisa de campo, enquanto o segundo foi utilizado para o manuseio e estudo das programações curriculares e do PPC localizado.

Os problemas levantados para construir os questionários que alicerçaram esta pesquisa são baseados em questões como: o que os/as alunos/as e egressos/as do curso entendem por fracasso escolar? Conhecem o termo “medicalização” e saberiam defini-lo? Já perceberam casos de alunos com “dificuldades de aprendizagem” em seus estágios ou atuação docente? Quais disciplinas do curso abordaram o tema em questão? Estes são alguns dos caminhos que escolhemos trilhar como intuito de compreender como as discussões em relação aos problemas escolares se dão no curso de Pedagogia da UFF-INFES e de que modo a programação curricular impõe articulações para esses desafios da educação.

A escolha dessa instituição foi realizada sob critérios territoriais, pois se trata da universidade mais próxima da região onde as entrevistas do primeiro trabalho foram feitas. Ou seja, parte de um princípio local e que acaba por abarcar as cidades que rodeiam o Noroeste Fluminense, mas que não se delimita apenas nessa esfera, pois acaba sendo ampliada para outros espaços por alunos/as e profissionais que vêm de fora. E embora tenhamos consciência de que é uma preocupação que se sustenta ao menos nacionalmente, a instituição escolhida tem relação direta e indireta com vários/as professores/as da região, que ou se graduaram nela ou conhecem alguém que o fez. Foi

necessário, portanto, tal recorte para que a pesquisa fosse alcançável e que também pudesse vir a contribuir com outros/as futuros/as profissionais que vierem a se graduar via o mesmo curso escolhido.

A **hipótese** desse estudo se baseia na preocupação de que os/as profissionais da educação que buscam áreas de estudo como a psicopedagogia para compreenderem melhor as chamadas “dificuldades de aprendizagem” possam estar construindo uma percepção de fracasso escolar que se ampara numa perspectiva isolada da conjuntura sócio-histórica necessária para compreender os determinantes sociais, políticos, culturais, econômicos e históricos que sujeitam a classe trabalhadora ao fracasso escolar (PATTO, 1988). Além disso, há a preocupação de que haja um crescimento dessa perspectiva sobre o fracasso escolar, na qual acaba por culpabilizar o próprio aluno pelo seu insucesso, agindo de modo individualizante, psicologizante e biologizante, reforçando a lógica da medicalização da educação.

Importante ressaltar que ao longo deste trabalho o termo “dificuldades de aprendizagem” será utilizado com aspas por escolha fundamentada na concepção não-individualizante. Isso será discutido e argumentado mais detalhadamente no capítulo 4, no qual explicamos o motivo de usar tal termo quando, na verdade, estamos nos referindo aos problemas de escolarização e não a um processo que culpabiliza alunos/as a priori.

2 DESAJUSTES E PATOLOGIAS: O SURGIMENTO DO CONCEITO DE ANORMALIDADE

E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música.

Friedrich Nietzsche

Este capítulo tem seu embasamento construído por meio de uma experiência observada durante a pesquisa de TCC² supracitada, sobre a

² Trabalho intitulado como Psicopedagogia: Qual a contribuição do especialista frente aos Problemas de Escolarização? Uma abordagem crítica, sob orientação da professora Dr^a. Fernanda Fochi Nogueira Insfrán Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/6902>.

profissão do/a especialista psicopedagogo/a. Nessa ocasião, expomos um termo direcionado a um aluno e cunhado por uma especialista em psicopedagogia de uma Creche Pública do município de Aperibé-RJ. O termo carrega questionamentos e definições sobre o conceito de anormalidade impregnado na sociedade, percebido sob um olhar individualizante e normatizador. A discussão que aqui pretende-se levantar é fruto desse então primeiro estudo, realizado anteriormente a este trabalho, mas que foi de crucial importância para tal.

Em relação ao relato, segue: durante uma das visitas feitas para entrevistar as especialistas da creche em questão, uma psicopedagoga ficou indignada ao ver um aluno (com cerca de 3 ou 4 anos) encostado em uma parede, quieto, na hora do recreio, no qual todas as crianças estavam brincando, pulando, gritando. Então, levantando um pouco a voz, a especialista apontou para o menino e disse “está vendo?”, afirmando que os pais não aceitam que os filhos têm problema, como aquele que apontava. Então, continuou mencionando que já cansou de falar com os pais “desse aí” que ele “não é normal”, mas eles “não aceitam”. Diante do silêncio que recebeu em troca, a profissional continuou explicando que aquele aluno sempre foi assim, esquisito e quieto, que não interage com os outros, que “*não é normal*” (FARIA, 2017).

Diante desse relato, inúmeros questionamentos surgem: Se ser *esquisito* e *quieto* é um sinal de anormalidade, o que é ser normal? Se a criança brinca, grita, pula, faz bagunça e isso é sinal de patologia, hiperatividade, anormalidade, o que é ser normal? O que se pretende afirmar quando o olhar que julga anormalidade cria e recria variadas formas/normas de ser e estar no mundo? **Quando, como e por que** se escolhe, sob uma lógica individualizante e culpabilizadora, reeditar o conceito de normalidade nas escolas?

2.1 O NORMAL, O PATOLÓGICO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

O conceito de normalidade pode ser visto como uma construção social, da mesma forma que o anormal o é, pois um leva ao pressuposto do outro. A utilização do termo “normal” surge da relação do conhecimento sociológico e

médico, pois os objetivos eram os mesmos: “[...] medir, classificar e disciplinar os indivíduos de forma a que estes se conformassem à normalidade” (MISKOLCI, 2003, p. 110). Segundo Miskolci (2003), a primeira forma de normalização utilizada foi através da linguagem, marcando o momento na Fundação da Academia Francesa em 1635. Mas o que é normal? E por que o conceito de normalidade revigorou com tanto afinco na sociedade e principalmente nas escolas?

Para haver o normal é necessário haver um padrão, um modelo a ser seguido? Analisando em primeira instância, pode parecer que o normal e o desviante não existem um sem o outro. O normal fora criado porque o desviante já havia sido descoberto? Ou fora o oposto: o desviante se formou porque havia um padrão? Se o conceito de normalidade é construído socialmente, fora ele pensado para enquadrar quem não se adaptava aos modos que precisavam ser vistos como normais? Ora, quem dita as regras do que é ser normal para se considerar um comportamento como desvio?

Recorrendo a esses questionamentos, é possível repensar algumas questões acerca desse processo de construção do pensamento normalizador. Freitas (2012) afirma que o normal e o anormal são constituídos pelos mesmos dispositivos e regras, sendo estabelecidos por normas, leis, escritas normativas, que ficam acordados por um determinado grupo; ou seja “as duas formas coexistem em um mesmo tempo de existência e fazem funcionar as normas de um determinado grupo social” (FREITAS, 2012, p. 6).

Em termos médicos, Canguilhem (2009) afirma que o normal é o estado do corpo humano que se deseja restabelecer, considerando que a terapêutica visa o corpo que é considerado normal pelo doente. Segundo ele, o *Vocabulaire philosophique de Lalande* afirma que os termos “anomalia” e “anormal” eram vistos como adjetivos, em que anormalidade seguia como adjunto de anomalia, mas que o termo “anormal” caiu em desuso. Nesse sentido, anomalia, em grego, significa desigualdade, aspereza, enquanto “*omalos*” diz respeito ao que é uniforme e “*anomalos*”, seria o oposto, designando em algo irregular e desigual (CANGUILHEM, 2009).

No entanto, o anormal não pode ser considerado doença, uma vez que esta é subentendida como algo que não é apenas um estado de desequilíbrio ou

desarmonia, mas um esforço da natureza exercido sobre o indivíduo para obter um novo equilíbrio (CANGUILHEM, 2009). Para Canquilha (2009), a doença é um tipo de reação que se generaliza com intenção de cura, ou seja, o organismo cria uma doença que possa curar depois.

A saúde, portanto, é um estado além do normal, pois diz respeito à capacidade de adaptação ao meio, além de ser capaz de construir e seguir as normas de vida; então a doença se difere da saúde e o patológico do normal, no qual para dominar a doença é necessário conhecer as relações do estado normal, o que designa o estado patológico (CANGUILHEM, 2009).

Segundo o *Dictionnaire de médecine* de Littré e Robin, o “normal” é definindo como regra, regular, enquanto o *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande afirma que “normal” é aquilo que não vai nem para a esquerda nem para a direita, ficando em um justo meio-termo (CANGUILHEM 2009). Nesse sentido, há dois entendimentos possíveis, afinal é normal porque deve ser ou é normal aquilo que segue, na maioria das vezes, a determinação de uma espécie, que constitui a média ou o molde de algo que é possível mensurar (CANGUILHEM, 2009).

Nessa mesma linha de pensamento, Miskolci (2003) entende que o “normal” significa regra e esquadro, sendo aquilo que desvaloriza o já existente com a função de corrigi-lo, no sentido de que, nesse cenário, a individualidade é vista sob um olhar que se afasta da média e que, por isso, é facilmente enquadrada como patologia. Pensando dessa forma, utilizar o termo “normal” é remetente ao que se entende por enquadrado, o que faria jus a uma perspectiva “aceitável” num cenário moldado por necessidade de padrões. Para o termo de “enquadrar” pode-se pensar em alguns sinônimos: adaptar, ajustar, encaixar. Nesse sentido, torna-se possível perceber que uma “normalidade” é predefinida sob interesses que não aos dos indivíduos enquanto sujeitos de si, mas aos da sociedade enquanto critério de controle, sendo esta regida por interesses maiores: os do capital.

A sociedade que define o padrão ou é o padrão que define a sociedade? Afinal, se uma sociedade é pluricultural, como se constroem padrões? O processo de normalização impõe um modelo, cujo é construído em prol de um resultado; o disciplinamento consiste, através da normalização, transformar as pessoas, seus gostos, gestos e atos a uma adaptação ao modelo construído e

esperado, dessa forma, é normal quem se adapta à norma e anormal quem não se adapta (FOUCAULT, 2008).

É então que surge o conceito de normalidade: surge a ideia de que se algo é anormal, se não se aplica ao padrão pré-estabelecido, deve se adequar e tornar-se normal, para que possa ser adequado ao sistema, para que possa servir, para que seja um aluno bom e que não tenha dificuldades mais (FARIA; INSFRÁN, 2018, p. 190).

Essa discussão nos leva à outra problematização que é estudada desde muito: a higienização escolar. Segundo Gondra (2004), a concepção de educação, em linhas gerais, era compartilhada pela comunidade médica no século XIX. Dessa forma, antes mesmo da fundação, o comportamento era levado em consideração: se os pais tinham uma vida regrada e se estavam dentro ou fora dos moldes prescritos pela higiene era o que determinaria a força e saúde dos filhos (GONDRA, 2004).

Na visão de Lima (2013) a psiquiatrização de crianças e adolescentes é influenciada por essa época higienista, além de ter sido determinante do espectro medicalizante da educação, o que acabou por ampliar o surgimento de diversos transtornos e a avançar também a onda de diagnósticos cujo objetivo era o de encontrar o ideal de normalidade vista pela sociedade como aceita. Esse cenário, portanto, repercute até os dias atuais também sob os mesmos interesses e consistiram na caracterização do avanço da intervenção medicamentosa nas escolas (LIMA, 2013).

Em relação aos procedimentos escolares, segundo Gondra (2004), haviam sete temas ou núcleos que os médicos definiam como pauta da educação física nas escolas: “o diagnóstico das práticas corporais, os objetivos da educação do corpo, o lugar de educar, os agentes da educação física [...], o modo de educar, as atividades e os princípios que deveriam regê-las” (p. 124). Todo esse processo persistia em resguardar a conduta em prol de determinar uma população mais forte e mais saudável. Nesse sentido, ele afirma:

Este é um rico exemplo de como os médicos, ao tomarem a matéria da educação como objeto de suas preocupações, vão delineando um projeto de colégio e uma pedagogia que tem na doutrina da higiene a sua matriz inspiradora e na normatização do social, via escola, sua meta, construindo uma pedagogia de base médica (GONDRA, 2004, p. 126).

Rocha (2003, p. 40) também evidencia esse cenário de higienização escolar, afirmando que foi uma criação de sistema ideal de hábitos higiênicos e que, segundo ela, era capaz de “[...] dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias”. Nacionalmente, o processo é abordado por Rocha (2003), em conluio da criação do Instituto de Hygiene, em 1918 – que atualmente é a Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo –, onde o objetivo partia do comprometimento com o “ensino científico da higiene”.

Tal discurso passa a ser instituído e veiculado pelo conceito da higiene escolar, sendo abordado por meio de profissionais tanto da saúde quanto da educação, no qual a obediência dos sujeitos às regras da higienização formava a necessidade de combater a ameaça das condutas desregradadas da população (ROCHA, 2003). Em conformidade com isso, Patto (1999b) afirma que, no caso do Brasil, o processo de higienização era um projeto da classe dominante, cujos dois principais objetivos eram: “superar a humilhação frente ao “atraso” do país em relação aos “países civilizados”, pela realização do sonho provinciano de assemelhar-se à Europa, e salvar a nacionalidade pela regeneração do povo” (PATTO, 1999b p. 178, grifo do original).

Toda essa era disciplinadora contou com o apoio do “cientificismo” da época, que resultou na desqualificação dos desfavorecidos e, nas palavras de Patto (1999b, p. 57), “[...] pobreza passou a significar sujeira, que significava doença, que significava degradação, que significava imoralidade, que significava subversão”. Então, nesse cenário, surgem os “degenerados”, “anormais”, “ignorantes”, “incapazes”, “indisciplinados”, “marginais”, entre outras nomenclaturas ainda piores, que configuram em rótulos infames e termos em relação aos pobres e famílias das classes populares (PATTO, 1999b). Tais rótulos que, inclusive, são encontrados até nos dias atuais nas escolas públicas, conforme relatado no início deste trabalho. Além disso, é importante destacar a crença na biologização do sujeito, na qual “a ciência afirmava que os vícios, tal como as doenças do corpo, encontravam terreno mais propício em certas nacionalidades e em determinadas raças, tidas como biologicamente inferiores” (PATTO, 1999b, p. 184).

Nesse mesmo viés, a educação física era destinada a associar o trabalho moral e intelectual ao mesmo tempo, além de ter tido o objetivo de fortalecer, disciplinar, ordenar o trabalho escolar, moldar temperamentos e comportamentos, estruturar o tempo escolar e regenerar (GONDRA, 2004). O objetivo era tornar a escola regrada pela lógica do tempo útil e produtivo, disciplinado e disciplinador, enquanto o corpo se mostrava a ferramenta para tal higienização (GONDRA, 2004). Outro fruto desse processo é o viés do castigo, enquanto castigar é um mecanismo que era visto como recurso para a educação do indivíduo, afinal, como afirma Gondra (2004, p. 132): “Estimulado, privado ou castigado, o corpo é representado tanto como objeto a ser educado como meio de educação. Objetivos, enfim de uma educação física higiênica”. Nesse sentido,

[...] o tempo de atividades nos colégios poderia variar de 15 a 16 horas diárias, distribuídas entre as refeições, os estudos, os recreios e um repouso. Procurava, assim, regerar e ordenar a vida no interior dos colégios, de modo que os meninos pudessem incorporar um tempo exterior, um tempo prescrito a partir da ordem médica, no qual deveria ser reservado um período para a realização dos exercícios físicos nos “intervalos” entre os trabalhos “sérios” (GONDRA, 2004, p. 132).

O molde sempre serviu para marcar o mundo com o que era visto como certo e o que era visto como errado. Dessa forma, os médicos tinham o objetivo de produzir sujeitos higiênicos, higienizados e, conseqüentemente, higienizadores, que serviriam para seguir a linha de produção de higienizar quem estivesse fora dos moldes (GONDRA, 2003). Dentro desse objetivo, a escola se encontra sucumbida ao processo, pois é vista como um caminho para servir a tais interesses, afinal, que lugar melhor que o próprio chão que contribui para a formação humana? Esse processo de higienização era sustentado pelo objetivo de alcançar o modelo ideal de indivíduo, portanto, para isso, a tarefa incluía: “Olhar e decifrar. Analisar e prescrever. Controlar e prever. Diagnosticar e predizer.” (GONDRA, 2003, p. 27).

Para instaurar o processo, a comunidade médica buscou reunir argumentos, cálculos e técnicas para que a ordem fosse cumprida, cuja instância se baseava em objetivos diretos: “[...] lapidar uns e completar os demais de modo que se atingisse o modelo de homem civilizado que se pretendia impor.” (GONDRA, 2003, p. 27).

Com essa disposição, procurava-se caracterizar a medicina como uma verdadeira e efetiva ciência do social e, para fazer valer tal vontade, a higiene também se instalou no coração da formação médica, na forma de uma disciplina. Espaço e tempo a serem rentabilizados para formar ou moldar nos homens da ciência médica a sensibilidade de que seu ofício deveria conter a dimensão e perspectiva preventivas (GONDRA, 2003, p. 28).

Mas o que seria, afinal, o processo de higienização? O que significa higiene? Inicialmente, a higienização foi apresentada como uma preservação da saúde, mas, posteriormente, passa a ser definida como a ciência que trata da saúde e que tem o objetivo de conservá-la e, além disso, aperfeiçoá-la (GONDRA, 2003). Em relação à escola, a ciência higienista se alicerça também sob a preocupação com a questão do sexo e da idade dentro do ambiente escolar, mas, acima disso, tinha como ideal advertir e delinear um guia de educação de meninas e meninos, se embasando em procedimentos de ordem médica e na arte de controlar comportamentos privados e públicos (GONDRA, 2003). Dentro dessa perspectiva, é possível perceber a transformação de questões sociais, emocionais, culturais e escolares em questões médicas, ou seja, é notável que o olhar médico adentra às salas de aula com um objetivo significativo: moldar e controlar.

O desencadeamento dessa legitimação dos médicos higienistas nas escolas em um papel principal de ferramenta de formação integral do homem, nos permite perceber sua marca no processo de escolarização até nos dias atuais (GONDRA, 2003). É possível encontrar vestígios, mas também ações sólidas de controle de comportamentos por meio de um modelo ideal impossível de atingir. E ainda que fosse possível, a questão ganha destaque justamente pela necessidade de sempre ter existido um modelo ideal para a existência humana ser obrigada a alcançar, tornando sujeitos aprisionados ao que deveriam ser, podendo modos, gestos, pensamentos, formas de ser e estar no mundo.

Não por menos, a educação se manifesta ainda sobre o lema de manter o controle dos outros, enquanto este controle é mantido por controladores que foram estes *outros* um dia. Não por menos, o processo de ensino-aprendizagem até hoje se sustenta numa frágil idealização de manter a disciplina justamente porque não é permitido ousar não estar dentro dos padrões. Conforme essa lógica de normalidade culmina na sociedade, a escola vira palco para sua

expansão, reforçando ainda mais conceitos excludentes velados até mesmo sob formas de inclusão.

Do interesse em regular o ato de ensinar, passa-se a entender a questão de aprender segundo as condições individuais de desenvolvimento de cada um; surge então a pedologia, conhecida como ciência unitária da criança, que procurava considerar em um só conjunto aspectos biológicos, psicológicos e educativos (FILHO, 1930). Inicia-se, portanto, processos que passam a considerar o ser humano no seu individual, isolando e minimizando influências de outros cenários em que este possa estar inserido. Começam a surgir campos como: “[...] o da chamada *antropologia pedagógica*, mais tarde *biologia educacional*, e o da *psicopedagogia*, psicologia da educação ou psicologia educacional” (FILHO, 1930, p. 22, grifo do original). Nesse sentido, há o que Filho chamou de “psicologia dos anormais”:

O cuidadoso levantamento dos fatos, neste último domínio, conduziu ao reconhecimento de disciplinas descritivas e explicativas de objeto mais limitado: a psicologia *evolutiva* ou das idades; a da *aprendizagem*; a das *diferenças individuais*; e igualmente, ao de ramos de estudo teórico e de aplicação, em campos especiais: psicologia dos *anormais*, das *matérias de ensino*, da *personalidade* (FILHO, 1930, p. 22, grifo do original).

Essa forma de ressignificar a educação através do conceito de anormalidade, que acabou por se culminar na educação, desencadeou também a exploração da ideia do normal-patológico. Nesse viés, há a marginalização daqueles que não estejam no crivo pré-estabelecido do que é aceito, portanto, estes são vistos como algo negativo, um algo que deveria ser combatido ou eliminado (LUENGO, 2010, p. 60). Partindo dessa lógica na qual os marginalizados eram vistos como os anormais, os incapazes de aprender, o processo de patologização também adentra às escolas, afinal, em uma perspectiva médica, o problema deve se encontrar no doente, enquanto, numa perspectiva escolar, isso se traduz no próprio aluno.

Fortalecendo a lógica medicalizante, o processo de patologização pode ser compreendido como aquele que possui fins organicistas e individuais, buscando causas e medidas médicas para questões de origem eminentemente social (MOYSÉS, 1985). Ou seja, é quando há a transformação de problemas

sociais em problemas médicos, no que diz respeito ao ato de tratar como uma questão de saúde o que é, na verdade, uma questão socialmente estrutural, mas não somente – mais adiante voltaremos a essa definição. Este processo pode ser visto mediante algumas patologias mais conhecidas no meio escolar: TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), TOC (Transtorno Opressivo Compulsivo), TOD (Transtorno Opositivo-Desafiador), Dislexia, Disortografia, Discalculia, entre outras.

Os problemas de escolarização têm-se reduzido a diagnósticos proliferados de patologias da educação, nos quais são postas frente à necessidade de tratamentos e na maioria das vezes a medicalização dos ditos distúrbios escolares (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29). Com o embate em jogo, nota-se que diversos aspectos sociais, econômicos, políticos, estruturais, familiares, emocionais e do sistema de ensino não são levados em consideração. Inclusive, importante ressaltar a família nesse cenário de incertezas e busca por solução que, ao se verem diante de um diagnóstico com o qual não sabem lidar, passam muitas vezes a procurar ajuda rápida. No entanto, não são os únicos que protagonizam tal situação:

Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades - "Eu faço o que posso, mas eles não aprendem:". A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não-ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29).

Não se pode esquecer que a escola acaba por reproduzir seus estigmas de padronização do sujeito por ser um reflexo da sociedade, esta, por sua vez, é empurrada para os moldes do sistema político, econômico e social. Tudo isso caracteriza um cenário de horror onde o que se busca é formatar enquanto o slogan se produz sob forma de formar cidadãos. O fator patologizante agrava ainda mais a situação do processo de ensino-aprendizagem quando se tem induzido no ensino o viés individualizante que julga como anormal qualquer atitude/ação fora do *padrão* esperado. Diante desse agravante, o indivíduo estigmatizado “[...] incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem”

(COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29). Tal contexto não atinge apenas a alunos, mas também a professores, conforme apontado abaixo:

A difusão acrítica e crescente de "patologias" que provocariam o fracasso escolar- de modo geral, "patologias" maldefinidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias" e "distúrbios" (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29).

Partindo desse pressuposto, é possível compreender que um mecanismo de propagação da patologização das questões educacionais está justamente na medicalização, processo este que minimiza os problemas reais da escola e da sociedade (VIÉGAS; OLIVEIRA, 2014). Funciona da seguinte maneira: a patologização surge sob forma de "apontar os desvios" e a medicalização, vindo a seguir, se instala como instrumento de punição, ou seja, constitui-se como forma de tratamento da anormalidade (LUENGO, 2010). "O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual" (MOYSES; COLLARES, 2014, p. 56). A partir dessa lógica de normal-patológico mais uma discussão se faz precisa nas escolas: as "dificuldades de aprendizagem" no processo de ensino, as quais acabam por desencadear também o tão falado fracasso escolar e, conseqüentemente, formas de normatização e disciplinamento.

2.2 PSICOPEDAGOGIA, ANORMALIDADE E O PROCESSO DE DISCIPLINAMENTO

[...] o soldado torna-se alvo de correção de postura, priorizando o corpo inapto, uma máquina necessária, como algo que se fabrica.

Michel Foucault

Um olhar que julga anormalidade entende como importante a normalização do sujeito. No processo de ensino é possível perceber que a indisciplina é vista como um dos maiores problemas do corpo estudantil

(SIMUFOROSA; ROSEMARY, 2014; AMADO, 2001). A necessidade de contornar os “desajustes” e indisciplina na sala de aula leva à busca por formas de lidar com o “inadequado”, procurando soluções que visem “ajustar” alunos considerados ruins por causa de comportamentos fora da norma. No entanto, questiono, juntamente com Foucault (1999, p. 250): “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”

Diante dessa concepção da lógica de normalidade, a ideia de normalização dos corpos cresce com vigor, isto é, diante desse conceito, é preciso normalizar o hiperativo, ou quaisquer outras individualidades que fujam do padrão (FARIA; INSFRÁN, 2018). Adentra nas escolas a necessidade de disciplinamento, de adequação ao sistema, à demanda que vem de cima, que procura enquadrar, tornar apto aos exames, aos conceitos, aos comportamentos.

O conceito é que, ao domesticar o corpo, o aluno se torne obediente e acessível às regras, que possa assumir sua posição de receptor. No entanto, como fazer com que esse processo dê certo? Como fazer com que seja facilitado tornar o aluno-problema um aluno maleável, um aluno bom? A resposta é quase instantânea sob o viés individualizante: Medicalizando (FARIA; INSFRÁN, 2018, p. 190).

No que tange a discussão sobre as “dificuldades de aprendizagem”, ressalta-se questões com relação ao fracasso escolar. Para tanto, o discurso do fracasso escolar traz levantamentos referentes à relação de poder que se estabelece na hierarquização das escolas, onde há também o campo de força social e econômico predominantemente em jogo. Concepções culturais, sociais e de políticas pedagógicas são o que influenciam na construção de conteúdos curriculares. Estando estes conteúdos atrelados à ideia de poder predominante na relação ensino-aprendizagem, nos deparamos com as questões sendo tratadas de cunho medicalizante, em que “a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens como indivíduos sujeitos à vigilância, ao treino e eventualmente à punição” (DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013, p. 449).

Diante dessa perspectiva, o olhar que julga anormalidade sob uma visão medicalizante adentra as salas de aula, excluindo, culpabilizando, psicologizando. “Partindo do pressuposto de que a droga é prescrita para

comportamentos desviantes e que milhares de crianças são medicadas, uma outra lógica se afirma cada vez mais: a da normatização” (DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013, p. 448, grifos do original). Essa norma, portanto, parte do princípio de que

há problema quando existem alunos que não se enquadram nesse jogo de poder, quando alguns alunos não podem ser julgados pelo bom comportamento são rotulados como os incapazes, hiperativos, anormais; tornam-se os alunos-problema, aqueles que têm que ser disciplinados à força, portanto recorrem à medicalização; o modo mais fácil e rápido (FARIA; INSFRÁN, 2018, p. 196).

A lógica de normalização, velada ao discurso do fracasso escolar de culpabilização a priori do indivíduo, se sustenta na tarefa de exercer poder sobre o outro, domesticar e submeter o corpo a um padrão esquematizado pelo sistema, no qual “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 163), e no qual “[...] o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”(FOUCAULT, 1987, p. 163). Partindo desse viés, cabe a nós pensarmos sobre como a escola tem se tornado uma instituição de vigilância e em como tem estado cada vez mais sendo usada como instrumento de normalização, funcionando como um aparelho de punição aos “desvios” e apontando a conduta que segue fora do padrão esperado (LUENGO, 2010). Afinal, *a quem serve a escola?*

Essas questões de comportamentos desviantes nos levam a outras esferas do pensamento que isola os contextos do indivíduo e o julga, rotula e culpa: a banalização de diagnósticos e prescrições de psicofármacos nas escolas. Vizotto e Ferrazza (2017), em sua pesquisa sobre a prescrição de diagnósticos e medicamentos para crianças e adolescentes, dando atenção maior aos casos de TDAH, comprovam como resultado que:

Dos 121 prontuários examinados, a despeito das mais diversas queixas e sintomas registrados, praticamente a totalidade dos casos recebeu a determinação de prescrição de uma droga psicofarmacológica. Ao total foram 120 crianças e adolescentes submetidos à receita medicamentosa e em apenas um único caso do total de prontuários analisados pode-se verificar que não houve a prescrição de qualquer medicação psicofarmacológica (VIZOTTO; FERRAZZA, 2017, p. 216).

No quadro citado acima é possível perceber mais formas de disciplinamento quando falamos do olhar que julga anormalidade e está inserido (e, por isso, buscando inserir outros também) no critério de como devemos ser e viver nossas vidas, ou seja, culmina e prega a adaptação dos desvios, a correção de comportamentos e modos, ações, pensamentos, conceitos. São formas de estabelecer o controle perante o indivíduo (leia-se aluno, em sua maioria, crianças em fase de desenvolvimento), de disciplinar os corpos (FOUCAULT, 1999) e tornar resiliente aquilo que é visto como incapaz de ser coercivo. Tais casos se acentuam ainda mais na seriedade que é tratar como orgânicas questões que são, na verdade, de cunho social, político e econômico, em que prevalece o interesse do sistema de ensino padronizado e desqualifica as diversidades, afetando diretamente a saúde do indivíduo com fins medicalizantes. Dessa forma, compreendemos conforme Moyses e Collares (2014, p. 50) apontam, afinal o ato de considerar questões sociais como biológicas “[...] iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas”.

Como aparelho de reprodução do sistema, uma vez que está inserida nesse contexto, mas que também carrega sua parcela de responsabilidade, a escola é incumbida e ao mesmo tempo se apropria desse olhar que busca padronizar e, por isso, se sustenta de um discurso velado, muitas vezes, de um viés de inclusão (mas que exclui). Conforme Luengo (2010, p. 109) aponta abaixo, essas manifestações são regidas sob necessidade de controlar e disciplinar:

A escola sempre se apropriou eficientemente disso e hoje essa forma de substanciar o corpo ainda se faz presente. Esse eixo nos possibilita localizar práticas de controle e disciplinamento que se configuram no campo educacional, evidenciando os resíduos deixados por uma sociedade higiênica e disciplinar, que até hoje constrói saber e impõe várias formas de poder.

Tais concepções estão cada vez mais sendo percebidas nas questões relacionadas aos conteúdos curriculares nas escolas, estabelecendo uma difícil relação ensino-aprendizagem entre professores e alunos e vice-versa. O ensino tem perpassado por trajetórias cada vez mais desafiadoras para educadores e

encontrar apoio em outros profissionais (como psicopedagogos) e em um método que age rapidamente (como a medicalização) é algo visto como um escape para o transtorno ser eventualmente superado.

Resumidamente, a medicalização diz respeito ao ato de “[...] deslocar para o campo individual, biológico e da saúde questões que foram produzidas a partir dos aspectos políticos, sociais e culturais mais amplos” (VIÉGAS; OLIVEIRA, 2014, p. 40). Dessa forma, aspectos unicamente relacionados e construídos sob contextos não-individuais são vistos como orgânicos, o que contribui com o isolamento do sujeito e sua culpabilização. Esses conceitos se reforçam cada vez mais quando se discute o sistema escolar de ensino, uma vez que é visto sob um olhar que prioriza as relações de poder que estabelecem o disciplinamento e o ensino voltado para o mercado de trabalho. Então, se a escola serve unicamente ao mercado de trabalho, que serve unicamente ao capital, *a que se destina o processo de escolarização?*

Ao analisar o olhar que julga anormalidade, percebemos também o processo de disciplinamento, como mencionamos, uma vez que o anormal precisa ser regido. Nesse sentido, pensemos juntos: como utilizar o conceito de anormalidade em favor das demandas do capital? Eis, então, a concepção de disciplinamento que se esconde no viés normalizador como algo bom a ser regido, como forma de higienização em massa (falaremos mais disso adiante), sob forma, quem sabe, de nos tornarmos iguais? Não. Afinal, para que transformar a diversidade em normalidade? É preciso que todos se adaptem ao sistema de ensino para que as demandas do mercado se instaurem sucessivamente, é preciso disciplinar os corpos indisciplinados porque é por meio disso que o capital se sustenta. É preciso que os interesses do capital sejam atingidos, portanto essa lógica torna-se cada vez mais caprichada por meio da educação. Isso significa dizer que o processo de disciplinamento não acontece unicamente sob via de padronizar, mas como um meio eficaz de controle e privação do pensar, ser e estar no mundo.

Analisando estudos que discutem a profissão e as próprias propostas da Psicopedagogia, vê-se que as abordagens que podem ser observadas na atuação da Psicopedagogia sustenta um indicativo de recursos médico-clínicos

no que tange os fenômenos educativos (BURLAMAQUI, 2000). É por meio desse viés que a formação psicopedagógica acaba por se estabelecer como reforço da prática individualizante sob um olhar normalizador e que engloba o princípio patologizante e medicalizante no processo de ensino-aprendizagem. Ao se posicionar com uma atuação centrando seu objeto de estudo no “aluno-problema”, a visão culpabilizadora a priori do indivíduo se reforça, transformando sujeitos no problema a ser corrigido, a ser *normalizado*. Reforça-se, portanto, através de sua atuação, a lógica perversa do capital de transformar e padronizar indivíduos em modelos exigidos e necessários para que o sistema continue funcionando.

A psicopedagogia tem seu objeto de estudo centrado no sujeito, ou seja, sua atuação objetiva auxiliar o indivíduo com sua “dificuldade de aprendizagem”. Dessa forma, enquanto a psicopedagogia se submete através de uma atuação individualizante, isto é, que percebe no indivíduo suas *incapacidades*, buscando solucioná-las de modo isolado, estará reforçando a lógica do conceito de anormalidade nas escolas, onde as diferenças não são diferenças, mas patologias que precisam ser curadas. Em que as diferenças precisam ser corrigidas. É então que a lógica de correção dos problemas de escolarização acaba por reforçar o processo de disciplinamento; isso ocorre por meio das relações de poder que se estabelecem na educação, promovendo práticas que ajudem a intensificar a normalização no indivíduo: medicalizando.

Dessa forma, cada vez mais psicólogos, fonoaudiólogos e médicos têm sido procurados em clínicas e instituições educacionais para atuar de alguma forma com crianças e adolescentes que são encaminhados pela escola ou pela família por apresentarem dificuldades de aprendizagem ou de comportamento (POTTKER; LEONARDO, 2014, p. 220).

A atuação psicopedagógica, de cunho preventivo e de tratamento, provoca a ideia de que a educação esteja sendo tratada através da lógica individualizante e patologizante, com o objetivo de encontrar a “cura” para os problemas escolares. Essa visão individualizante é submetida através do olhar que condena e busca os “estigmas do incapaz”, que percebe como desvio um comportamento visto como fora do padrão. Então, a criança diagnosticada passa por diversos exames psicológicos que comumente apontam indícios que a

culpabiliza, levando-a a constrangimentos e apontamentos que podem piorar ainda mais seu aproveitamento escolar (ASBAHR; LOPES, 2006); através de:

A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) (2011) afirma que a intervenção psicopedagógica na Educação e Saúde considera o elo institucional e clínico indissociável. Ou seja, através desse conceito, pode-se compreender que a atuação clínica está diretamente ligada à atuação institucional do profissional psicopedagogo. Dessa forma, é interessante pensar em como a lógica clínica pode estar sendo levada para dentro das escolas.

Seguindo na mesma perspectiva, Burlamaqui (2000) observa que há uma atitude fragmentada implícita na atuação do especialista, que revela um tipo de “intercessão” dessa prática com área médica e psicológica, o que se caracteriza “[...] como mais uma especialização de caráter limitado, sem considerar os aspectos globais do desenvolvimento do indivíduo como suas determinações sócio-culturais” (BURLAMAQUI, 2000). Esse caráter médico-psicopedagógico provoca a ideia de que a aprendizagem ganha novas argumentações, baseadas em um tipo de análise do indivíduo aprendente e subsidiado por uma perspectiva que denomina dificuldades de escolarização e comportamento como um caso de saúde, visto sob a ótica da medicina e agindo sob intermédio da psicologização do sujeito.

Partindo desse pressuposto, Pottker e Leonardo (2014) atribuem a essa atuação do especialista psicopedagogo o viés construtivista de Jean Piaget, que tem seu enfoque no aspecto individual, isto é, na ação do sujeito com o meio; dessa forma “[...] o desenvolvimento psíquico parte do nível individual para o social, ou seja, é na ação do sujeito individual que o conhecimento se estrutura” (POTTKER; LEONARDO, 2014, p. 224). Nesse viés do individual ao social, quando o sujeito não se apropria das demandas exigidas a ele, a ele também é dirigida a culpa, a incapacidade, a falta de vontade, a falta de atenção, a necessidade de repetir, repetir, repetir, como um mero receptor?

O diagnóstico Psicopedagógico visa encontrar os “problemas” de aprendizagem que o sujeito possa evidenciar, além de ter sua atuação também voltada para os “desvios” de comportamento desse sujeito. Tais formulações repassam a ideia de que o próprio sujeito seja o “problema”, a questão a ser

analisada e, por conseguinte, resolvida. Afinal, todo diagnóstico psicopedagógico é feito por meio de uma “investigação” daquilo que “não vai bem” com o sujeito, na qual espera-se “[...] o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola” (WEISS, 2007, p. 29).

Mais uma vez, nesse processo há a reprodução da lógica individualizante, onde se isola o sujeito e o estuda com uma visão culpabilizadora muitas vezes, como se fosse possível “descolar” o sujeito do contexto social ao qual está inserido e analisa-lo unicamente. Resumidamente, no diagnóstico psicopedagógico: “Busca-se organizar os dados obtidos em relação à sua vida biológica, intrapsíquica e social de forma única, pessoal” (WEISS, 2007, p. 30). Ou seja, faz-se o diagnóstico do sujeito e induz-se um método clínico ao estudo de cada caso, visando as suas individualidades (WEISS, 2007).

[...] o problema manifestado pelo aluno numa determinada escola, turma ou em relação a um dado professor, pode não se manifestar de forma clara em outro contexto escolar. Tal fato torna evidente que há um certo tipo de desvio em relação a determinados parâmetros existentes no meio, que são representados por suas exigências. Aceitando-se a ideia de que há um desvio, surge a pergunta: desvio em relação a quê? Esse é um momento crucial do diagnóstico. É preciso clareza do terapeuta na busca desses parâmetros, que vão definir a qualidade e a quantidade do desvio e sua importância no desenvolvimento da escolaridade (WEISS, 2007, p. 30).

Conforme afirma Weiss (2007, p. 30), perante o diagnóstico psicopedagógico há certos “parâmetros” que podem ser “facilmente” encontrados, alguns se identificam como:

[...] *formação cultural, classe socioeconômica, idade cronológica, exigência familiar, exigência escolar, relação entre conteúdos escolares e o desenvolvimento de estruturas de pensamento, exigências escolares da leitura e da escrita, e o desenvolvimento biopsicológico considerado normal* (grifos do original).

Embora esses parâmetros possibilitem diversos questionamentos como um todo, três em especial chamam bastante atenção: “formação cultural”, “classe socioeconômica” e “desenvolvimento biopsicológico considerado normal”. Voltemos ao início do século XX, no qual o fracasso escolar tinha, conforme afirma Insfran (2003), explicações com viés racista e médico. Seguindo mais adianta, nos anos trinta, o fracasso escolar era explicado como “[...] de natureza

biopsicológica: problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento” (INSFRAN, 2003, p. 9); bem como a partir dos anos setenta, no qual a teoria da carência cultural explicava os problemas escolares.

A teoria da carência cultural se manifesta por meio da crença na falha da capacidade da criança pobre no que diz respeito ao processo de escolaridade (PATTO, 1988). Essa crença se evidencia por meio da visão de que a criança carente é aquela que porta distúrbios no desenvolvimento psicológico, o que a torna menos incapaz em seu processo de ensino-aprendizagem do a criança da classe média (PATTO, 1988). Localizando numa suposta pobreza de estimulação ambiental e na precariedade das práticas familiares de socialização a origem destes distúrbios, a partir de métodos de pesquisa e de critérios comparativos que precisam ser questionados, acaba por se firmar a inferioridade intelectual da população menos favorecida. Num país que, como lembra Moreira Leite (1976), a linha que divide classes é praticamente a mesma que divide etnias, essa crença encontra grande receptividade e pode facilmente se transformar num caso de preconceito racial e social transvestido de conhecimento científico (PATTO, 1988, p. 75).

Dessa forma, portanto, a principal causa do fracasso escolar encontra-se justamente no aluno, “[...] cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda” (PATTO, 1999, p. 145), isto é, “as causas intraescolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção” (ibid., p.145). Seguindo nessa linha, a popularização de diagnósticos psicologizantes nos quais os “parâmetros” como “formação cultural”, “classe socioeconômica” e “desenvolvimento biopsicológico considerado normal” são identificados como causas do fracasso escolar que a lógica da teoria da carência cultural é reforçada.

A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro e recebe forte impulso de resultados de pesquisa (PATTO, 1988, p. 75).

Pottker e Leonardo (2014), em sua pesquisa para compreender o que o profissional psicopedagogo faz na escola, encontraram afirmações que levam a compreensão de o que o profissional destina sua atuação de forma unilateral, compreendendo o processo de aprendizagem de modo centrado no aluno, retirando, por exemplo, o professor de tal investigação, como pode ser percebido na seguinte fala retirada da pesquisa em questão:

“[...] surgiu a necessidade de se averiguar o porquê as crianças estavam com dificuldade, tinha que procurar saber por que essa criança tá com dificuldade, [...] que fatores internos podem estar causando dificuldade na criança” (POTTKER; LEONARDO, 2014, p. 224, grifo do original).

O mesmo pôde ser observado durante a pesquisa mencionada no início desse estudo, quando foi questionado o que estuda um psicopedagogo e quase se fez unânime “*o comportamento da criança*”. A questão é: isola-se o sujeito do contexto social no qual ele está inserido e foca-se a prática de “cura” dos problemas escolares no próprio sujeito, como se ele devesse dar conta de sua aprendizagem de forma individual, sem que sejam considerados diversos outros aspectos, como as metodologias de ensino e as abordagens pedagógicas. É por meio desse critério que a Psicopedagogia contribui com a reprodução da lógica da psicologização na escola, evidenciando e tratando como de cunho médico aspectos pedagógicos, sociais, políticos e econômicos. Afinal, o processo de ensino-aprendizagem *serve a quem?*

3 PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO SOB UM OLHAR INDIVIDUALIZANTE: O FRACASSO ESCOLAR E A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Discutimos anteriormente sobre a construção do normal-patológico e a psicopedagogia como reforço dessa lógica patologizante. Neste capítulo, portanto, dá-se início às discussões que dizem respeito ao fracasso escolar e aos problemas de escolarização vistos sob um olhar individualizante que culpa e rotula o indivíduo a priori. Para tanto, divide-se essa parte em dois subcapítulos de muita importância para ampliação da discussão: o primeiro evidencia brevemente como os meios de produção capitalista influenciam na vida social e na desigualdade, tendo suas implicações diretamente nas escolas, construindo

teorias preconceituosas e psicologizando sujeitos; o segundo trará as discussões mais especificamente sobre o fracasso escolar visto sob um viés medicalizante.

Cabe destacar ainda que embora o termo “dificuldades de aprendizagem” seja o mais utilizado enquanto referência aos percalços encontrados no cerce do aprender e ensinar, este capítulo se baseia na psicologia crítica e considera todo o histórico de avanço nos estudos da área, então as “dificuldades de aprendizagem” serão consideradas como “problemas de escolarização” por uma questão de ética e posicionamento político (MALAQUIAS; SEKKEL, 2014), enquanto desconstrução da lógica culpabilizadora e medicalizante. O então já consagrado termo “dificuldades de aprendizagem” remete à ideia de que há limitação no aprender, enquanto deixa ao escape as limitações no que diz respeito ao ensinar, além de desconsiderar o contexto social, histórico e político ao qual tais sujeitos encontram-se inseridos.

3.1 OS MEIOS DE PRODUÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA PSICOLOGIZAÇÃO DO INDIVÍDUO: UM BREVE HISTÓRICO

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.

Karl Marx

Final do século XIX, o modo de produção capitalista – que eximiu o modo de produção feudal – destituiu o regime político da monarquia e instituiu a nova classe dominante: a burguesia. Ao mesmo tempo, incorporou também a nova classe dominada: o proletariado, cuja exploração econômica se define de acordo com o modo de produção que se instala nesse século. É nesse contexto que o mercador, o “precursor do capitalista industrial”, se beneficia; com a funcionalidade de comprar os produtos dos artesãos, fazendo com que cada um deles fosse pago por produto produzido (PATTO, 1999).

[...] o mestre-artesão podia transformar-se num empregador ou num subcontratador de mão-de-obra assalariada: a especialização de

processos e funções começou, por sua vez, a criar subcategorias de trabalhadores semiqualeificados entre os camponeses (PATTO, 1999, p. 29).

Nessa conjuntura, a transição da produção feudal para a produção capitalista deixa evidências de que antigos artesãos e camponeses acabam por perder sua condição independente de produção, seus instrumentos de trabalho, como a terra para cultivo e a matéria-prima, tornando sua sobrevivência insustentável, além de casos eventuais climáticos que prejudicaram ainda mais. Patto (1999) nos evidencia que são essas pessoas que irão constituir um tipo inédito de trabalhador: “o trabalhador assalariado, que vende no mercado de trabalho o único bem que lhe resta, a energia de seus músculos e o cérebro” (p. 33).

São eles que vão formar o contingente dos trabalhadores da indústria e as populações pobres das cidades, submetidos a um regime e a um tipo de trabalho que lhes eram estranhos, mas dos quais não podiam fugir. São eles que vão trabalhar nas máquinas e na indústria extrativa de sol a sol, em troca de salários aquém ou no limite fisiológico da sobrevivência (PATTO, 1999, p. 33).

A divisão social passa, portanto, a ser instaurada entre capitalistas e proletários à medida que a acumulação de capital e o aumento do lucro se garantem por meio de mecanismos técnicos e políticos; mas em torno da década de 1830 a primeira crise de crescimento abate a produção capitalista, gerando miséria, descontentamento e desemprego, para, então, ter a necessidade de ser contida por meio do rebaixamento dos salários em prol de haver o barateamento de produção (PATTO, 1999). Nesse momento, o valor da força de trabalho foi reduzido, então os trabalhadores mais caros “[...] foram substituídos e o trabalho da máquina interferiu sobre a quantidade e a qualidade de trabalho humano necessário” (PATTO, 1999, p. 33). Esse período, portanto, é marcado pelo trabalho alienado, cujas origens surgem no momento em que produtores começam a ser destituídos de sua produção, passando a servir sob a seguinte divisão: de um lado, estavam os proprietários exclusivos das máquinas e da matéria-prima; de outro, encontravam-se os trabalhadores que não possuíam tais artifícios (PATTO, 1999; FRIGOTTO, 2001; MARX, 2017).

Mais do que um sacrifício, uma vez que se tratava de um modo de mortificar-se, as condições de trabalho da indústria capitalista as quais o trabalhador deveria se submeter é um meio de alienação da própria força de trabalho (PATTO, 1999). “De vida produtiva, o trabalho reduz-se a *meio* para satisfação da necessidade de manter a existência” (PATTO, 1999, p. 34, grifo do original). Cria-se, portanto, como diz Marx (2017, p. 672), “[...] um exército industrial de reserva sempre disponível, dizimado durante parte do ano pelo mais desumano trabalho forçado e, durante a outra parte, degradado pela falta de trabalho”. Esse, portanto, foi o cenário que construiu as relações de emprego/trabalho assalariado, pois a partir de então o trabalho e a propriedade deixam de ter seus valores como de uso vitais do ser humano, evidenciando sua centralidade fundamental no valor de troca com objetivo de gerar mais lucro ou mais capital (FRIGOTTO, 2001).

E como todo esse enredo social e histórico influenciou no processo de escolarização? Considerando que a escola é uma instituição cuja determinação é de formação humana, estando esta subjugada ao processo histórico e contexto social aos quais se insere, esta torna-se, portanto, o espaço para a reprodução dos interesses dominantes. O cenário pressuposto anteriormente evidencia o reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria, uma vez que o trabalho passa de atividade vital que constrói e sustenta o indivíduo à venda da força de trabalho, enquanto a sociedade torna-se uma compreensão dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a existência da desigualdade, e a educação passa de um direito social a uma perspectiva mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015).

A presença social da escola, no final do século XVIII até meados do século sucessor, foi muito mais intenção de um grupo de intelectuais burgueses do que realidade (PATTO, 1999). Surgem, portanto, demandas circunstanciais que garantiram a inexistência de uma política educacional efetiva neste período (ibidem):

1) a pequena demanda de qualificação de mão-de-obra no advento do capitalismo e as maneiras alternativas de supri-las; 2) a desnecessidade de acionar a escola enquanto aparato ideológico nos anos que se seguem à revolução francesa; 3) as pressões inexpressivas das classes populares por escolarização, nos primeiros

anos da nova ordem social; 4) a própria marcha do nacionalismo e suas contradições (PATTO, 1999, p. 42).

Em busca de um escape de sua situação de miséria e no momento em que percebem a desigualdade a qual estão submetidas, as classes trabalhadoras passam a almejar a escola, que, a princípio, foi imposta como meio de unificação nacional e, a partir de então, entre o final do século XIX e início do século XX, a população pressiona por educação e cumpre um papel importante no que diz respeito à rede escolar nos países capitalistas (PATTO, 1999).

No entanto, teorias racistas foram construídas pela nobreza e simpatizantes da monarquia, bem como pelos próprios pensadores revolucionários franceses, pois, nessa época, surgem “[...] as primeiras tentativas de comprovação empírica das teses da inferioridade racial de pobres e não-brancos” (PATTO, 1999, p. 52, grifo do original). Nesse sentido, percebe-se que a história que explica o fracasso escolar tem relações diretas com o discurso científico advindo da ideologia dominante, sob viés de que somente os mais aptos poderiam obter sucesso, buscando visar e justificar, dessa forma, a incapacidade de famílias pobres (ZUCOLOTO, 2007), o que evidencia ainda mais a desigualdade e culpabilização a priori do indivíduo, desconsiderando todo um contexto social, histórico e político.

Para tanto, a psicologia científica que nasce nesse mesmo período, começa a investigar, como seu primeiro e mais importante papel social, indivíduos em busca de descobrir os mais aptos e os menos aptos que estejam no caminho de “[...] trilhar “a carreira aberta ao talento” supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça” (PATTO, 1999, p. 58). Surge, portanto, a crença na inteligência hereditária.

Patto (1999) evidencia que Galton (1822 – 1911) afirmava, em seu livro *Hereditary Genius*, de 1869, que as aptidões naturais humanas eram herdadas e considerou que havia prova suficiente de que a inteligência é hereditária, pois “[...] o número de parentes (pais, irmãos, filhos) eminentes era maior nas famílias estudadas do que se poderia esperar pelo acaso” (ibid., p. 59). Galton buscou “[...] medir processos sensoriais (como a discriminação visual, aditiva e

cinestésica) e motores (como a velocidade do tempo de reação), tendo em vista estimar o nível intelectual” (PATTO, 1999, p. 59).

Os objetivos de Galton, contudo, iam mais longe do que a mera comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais; estava em seus planos interferir nos destinos da humanidade através da *eugenia*, ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim. (PATTO, 1999, p. 60).

Galton influenciou a psicologia no que diz respeito à questão da inteligência herdada e dos testes mentais, mas existia uma diferença entre ele e a geração de psicólogos e pedagogos escolanovistas: “o apego dos segundos à crença entusiasmada na real possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social” (PATTO, 1999, p. 62).

Com o aumento da demanda escolar nos países capitalistas, bem como com a ampliação do ensino e sistemas nacionais, casos de diferentes rendimentos escolares se tornaram o desafio dos educadores, de um lado havia a necessidade de se explicar esses casos, de outro, a de “[...] justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados” (PATTO, 1999, p. 62). Foi preciso incorporar a ideologia do “mérito pessoal” como único critério legítimo de classificação e seleção tanto educacional como social, uma vez que este é o princípio do sistema liberal (PATTO, 1999).

Diante desse cenário, a psicologia acaba por contribuir com a visão de que os mais capazes eram os que ocupavam os melhores lugares na sociedade, tudo isso por meio de resultados de testes de inteligência, o que favorecia aos mais ricos (PATTO, 1999). Ao aderir ao modelo hegemônico, a Psicologia passa a explicar causas escolares que desconhecem a realidade histórica e social, atribuindo a isso concepções biopsicológicas individuais (ZUCOLOTO, 2007). Deste modo, os problemas de escolarização passaram a ser explicados diante de duas articulações: das ciências biológicas e da medicina, recebendo a visão de aspectos orgânicos das aptidões humanas, entrelaçadas aos pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia, que se introduziram com uma perspectiva menos hereditário do comportamento humano, o que nos evidencia

uma preocupação maior com influências ambientais, ideais liberais e democráticos (PATTO, 1999).

No final do século XVIII e no século XIX, as ciências médicas e biológicas, sobretudo na área psiquiátrica, expandiram seu desenvolvimento, datando, nessa mesma época, as classificações da anormalidade e estudos neurológicos, neurofisiológicos e neuropsiquiátricos; o que fez com que os problemas escolares fossem alvos da medicina em uma primeira instância (PATTO, 1999). Portanto, crianças passam a ser submetidas às explicações patologizantes, cujas causas são referenciadas como incapacidade de aprender e problemas comportamentais (ZUCOLOTO, 2007).

O termo anormalidade adentrou nas instituições escolares por meio da facilidade advinda dos processos da nosologia, que recomendou a criação de pavilhões especiais para os chamados de, segundo Patto (1999, p. 63), “duros da cabeça” ou “idiotas”. Esses termos eram direcionados aos alunos e alunas cujo desenvolvimento não se comparava aos demais (ibidem), pois eram os “*anormais escolares*” e tinham suas causas de insucesso buscadas em sua própria anormalidade orgânica. Por meio desse conceito de anormalidade orgânica, percebe-se que os problemas de escolarização eram vistos sob um viés individualizante, buscando na própria vítima a culpa pelo fracasso. Segundo Patto (1999) as aptidões individuais passaram a ser medidas em prol de se explicar o rendimento escolar desigual.

Mais tarde, ao passar a se considerar as questões de influências ambientais, Patto (1999) evidencia que a criança vista como “anormal” passa a ser denominada, como muito tem-se visto atualmente no ambiente escolar, a criança “problema”. Essa lógica consolida e amplia a crença de que os possíveis problemas escolares que são advindos do próprio aprendiz supostamente explicam o insucesso: “[...] as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais” (ibid., p. 66). Portanto, em busca de se resolver o “problema”, um novo lema surge: “*higiene mental escolar*”, clínicas de higiene mental com intenções de prevenir e orientar crianças, bem como estudar e corrigir os “desajustes infantis” (PATTO, 1999, p. 67).

Hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de vinte e trinta restou a prática de submeter a diagnósticos médicos-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas. [...] E os mais prováveis destinatários destes diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola (PATTO, 1999, p. 67).

O atendimento à crianças vistas como *anormais* e *problemáticas* vai muito além das questões pedagógicas impostas pelo sistema de ensino, pois pressupõe que o próprio aluno é o “erro” a ser *corrigido*, criando inúmeras *patologias* para seus diversos *distúrbios* e *desajustes*, transformando as clínicas psicológicas em verdadeiras, como diz Patto (1999), “fábricas de rótulos”.

3.2 FRACASSO ESCOLAR: PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO SOB UM OLHAR MEDICALIZANTE

Vivemos a era dos transtornos. Uma época em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e capturadas – submetidas na teia de diagnósticos-rótulos-etiquetas, antigos e novos, cosmeticamente rejuvenescidos ou reinventados.

Moisés e Collares

Na discussão anterior, achamos necessário abordar, mesmo que brevemente, os meios operantes do capitalismo e suas implicações na sociedade a fim de compreendermos como o modo de produção capitalista se relaciona com o processo de escolarização. Evidenciamos também a chegada da crença no que tange a individualização das capacidades psíquicas por meio da hereditariedade para maiores esclarecimentos sobre o fracasso escolar, visto sob um viés culpabilizador e patologizante.

Neste subcapítulo serão abordadas as relações que ladeiam os problemas de escolarização e o fracasso escolar sob um viés medicalizante. Tais discussões se baseiam numa perspectiva da psicologia escolar crítica, enquanto o fracasso escolar é considerado sob viés sócio-histórico, portanto, o termo

utilizado será o que está impregnado na sociedade como forma de insucesso dentro das escolas por ter toda uma construção social já desencadeada e lapidada, o que sustenta, até nos dias atuais, a visão de inferiorização das classes mais desfavorecidas.

Em um primeiro momento, consideremos que um dos maiores desafios no processo de escolarização, como já mencionado anteriormente, é a *não-aprendizagem*. É possível observar que em uma sala de aula altamente dividida e seletiva (leia-se que de um lado temos os alunos considerados capazes e de outro os chamados incapazes) encontra-se desafios de ensinar, mas também desafios de combate ao processo conhecido como “dificuldades de aprendizagem”.

Analisemos, portanto, o conceito de medicalização. A intenção é a de estabelecer uma visão crítica na compreensão de que a medicalização é um meio de controle de vida e, principalmente, no que diz respeito à transformação de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais em questões médicas, por isso, medicalizantes. Mas antes de tudo, é muito importante que se entenda que medicalizar é diferente de medicar, uma vez que há inúmeros tipos de doenças que necessitam do medicamento como tecnologia terapêutica em seu tratamento (BRASIL, 2019). No entanto, a questão problemática que aqui se engloba para discussão é quanto ao uso indiscriminado de medicamentos, evidenciando uma prática mais próxima da lógica de biopoder (BRASIL, 2019), termo este cunhado por Foucault (2008), que considera um conjunto de mecanismos constituintes da espécie humana e suas características biológicas fundamentais sob o poder de uma estratégia política, uma estratégia de poder.

A medicalização sustenta tanto princípios universalizantes, enquanto legitimador de padrões estéticos calcados na biologização humana, quanto individualizantes, uma vez que exige a aceitação e adaptação aos padrões estabelecidos no teor universal (FÓRUM, 2019). Seus princípios não se baseiam apenas em uma dimensão, mas em várias, enquanto falamos de dispositivos estratégicos para regulação da vida, dessa forma, conforme aponta o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade:

Sua penetração na vida cotidiana se dá a partir de diversos dispositivos estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições (escolas, postos de saúde, igrejas, templos, banheiros, ônibus, ruas, mídias...), que operam em torno de matrizes normativas e ideais regulatórios, prescrevendo padrões (de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, inteligência, afetividade, linguagem, gênero, sexualidade, eficiência, estética...) que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e camuflando o fato de que as condições de vida são absurdamente desiguais (FÓRUM, 2019, p.12).

Partindo desse pressuposto, o processo medicalizante reproduz o estigma de que não é possível haver outros modos de ser e estar no mundo, sustentando a ideologia de adaptação ao sistema por ser nossa única saída já que seria uma impossibilidade tentar lutar contra tais opressões, nos restando, conforme aponta o Fórum (2019, p. 13): “[...] sermos os vigiados e vigilantes de nós mesmos, nos autoajudando, auto- controlando, autodisciplinando e autorregulando [...]”.

É nesse viés, portanto, que se introduz a ideia de individualização, afinal, o processo de adaptação ao sistema é individual de cada um, sendo que, por consequência disso, a culpa da não-adaptação à norma também lhe cai sobre os ombros, “[...] conduzindo-nos a uma forma de viver que exaure nossas forças para além do limite do insuportável, valorizando a competitividade, em detrimento de experiências coletivas” (FÓRUM, 2019, p. 13). A medicalização é, conforme aponta Christofari (2014, p. 21), “[...] um rastro de pólvora que se infiltra e se expande rapidamente de forma quase incontrolável em todas as esferas da vida humana”, pois é um processo que reduz a complexidade humana a questões de cunho individual, naturalizando a banalização do uso de medicamentos no que diz respeito a aspectos sociais (FÓRUM, 2019).

No sentido do que está posto, cabe ressaltar que a medicamentação refere-se ao uso de remédios em situações que não eram consideradas problemas médicos, enquanto ainda não havia tratamento para tais, podendo ser considerado um termo que cunha uma das consequências da medicalização (BRASIL, 2019). Conforme foi dito, os termos medicalizar, medicamentar e medicar se diferem enquanto objetivo, uso e definição, sendo muito importante introduzi-los de modo esclarecedor, portanto, reitera-se aqui que, em linhas gerais, medicalizar é um processo que reduz problemas sociais, históricos e

políticos a um viés de cunho médico, introduzindo na vida das pessoas diversas formas de “tratamento” para uma doença, muitas vezes, inexistente, enquanto contribui com a construção e naturalização de transtornos e mais transtornos – estes, por sua vez, bastante questionáveis quanto a sua comprovação científica.

Partindo, portanto, dessas definições iniciais, introduzimos as discussões que envolvem o fracasso escolar, este que muito se encontra relacionado aos problemas de escolarização. O insucesso no aprender e ensinar tem suas origens revigoradas nos estudos de Maria Helena de Souza Patto, desde 1970, que denuncia, desde então, os processos que inferiorizam, subjagam, discriminam e desestabilizam as classes desfavorecidas. Questões estas que Machado afirma serem formas de poder e de saber, as quais “[...] encontram-se enraizadas nas relações de produção que caracterizam a sociedade capitalista” (MACHADO, 2003, p. 64).

Ao mencionar o fracasso escolar é possível que o vejam relacionado aos processos individuais de aprendizagem de cada um, no entanto, as questões que englobam o termo vai muito além de uma lógica individualizante, que prioriza sua visão de culpa em cima do próprio aprendiz. É nesse sentido que Patto (1999) nos convida a dialogar, partindo do conceito materialista-histórico de pensar a realidade social sobre as características de rendimento escolar, que surgem de origens sociais de diferentes modos.

A psicologia das diferenças individuais, aliadas aos princípios escolanovistas, projetou nos centros urbanos do Brasil a preocupação em medir as diferenças e a necessidade de implantação de uma escola que levasse essa prática em consideração (PATTO, 1999). Em relação aos princípios escolanovistas, compreende-se que, durante sua incumbência com a educação, estes apoderaram-se de preocupações com as diferenças entre os sujeitos e, portanto, relataram “[...] a direção que o tratamento do tema das diferenças iria tomar no decorrer do século XIX e que de alguma forma estava pré-determinada nas concepções de homens e sociedade em que se baseavam” (ibid., p. 86). Além disso, conforme aponta Patto:

À medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades das espécies

à ênfase na importância de afiná-las com as *potencialidades dos educandos*, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade para aprender (PATTO, 1999, p. 87, grifos do original).

Ao interiorizar os ideais da Escola Nova, com sua nova pedagogia e a crença em processos psicobiológicos, pensamentos biologizantes ganham força num contexto em que delimita uma falha no processo de aprendizagem, esta sendo exposta e relacionada ao próprio aprendiz. Patto (1999) discursa sobre isso quando afirma que ao chamarem de “fatores sociais” a repetência escolar, estão, na verdade, atribuindo “[...] as principais dificuldades da escola pública a características externas à escola e localizadas no aluno e em seu ambiente familiar e cultural” (ibid., p. 119), além disso, evidencia que tal discurso é uma “[...] maneira preconceituosa e estereotipada como vê os integrantes das classes subalternas” (ibid., p. 119).

É por consequência de tais apontamentos que torna-se necessário questionar nossas próprias práticas, analisando se possibilitam romper com o discurso biologizante ou se reforçam a ideia de que é nossa responsabilidade “dar um jeito” de ajudar aqueles que “vão ficando para trás” ou que “vão se comportando inadequadamente”, como se aí houvesse um problema impossibilitado de ocorrer (MACHADO, 2003). Nesse sentido, compreendemos que a diversidade humana tem sido vista sob um olhar que produz rótulos e classificações por meio de um processo medicalizante no qual indivíduos são analisados isoladamente e, conseqüentemente, patologizados (CHRISTOFARI, 2014).

Segundo Moysés e Collares (2013), os processos biologizantes, que se predominam em um viés determinista de que todos os aspectos da vida se determinam por uma base biológica que não se intervêm através do ambiente, exclui pressupostos e fenômenos que caracterizam a vida em sociedade, como: “[...] a historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades de inserção e de acesso, valores, afetos...” (ibid., p. 13).

As autoras também afirmam que tal forma reducionista de ver a vida em toda sua complexidade e diversidade em detrimento de apenas um de seus aspectos (células e órgãos, tomados de maneira estática e determinista) é uma

característica fundamental do positivismo (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Nesse sentido, pode-se compreender que os processos de ordem social vistos apenas sob ótica orgânica deixam de fora as relações que se estabelecem com o meio, reduzindo o indivíduo a segmentos isolados, desconhecem aspectos culturais e históricos de uma vida em sociedade. Isto evidencia que a visão de que os problemas escolares são de cunho orgânico deixa de analisar diversos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, estes que acompanham o indivíduo durante toda a vida.

Conforme aponta Patto (1999), nos anos setenta, no Brasil, tal explicação no que diz respeito ao insucesso do aluno das classes subalternas foi aceita por motivos como: o capitalismo não era negado; continha e atendia aos conceitos da sociedade científica; e permanecia em consonância com a enraizada cultura brasileira no que tange a crença na incapacidade de pobres, negros, mestiços. “[...] Ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a tenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais, mas pouco instrumentados teoricamente [...] para fazer a crítica deste discurso ideológico” (PATTO, 1999, p. 125).

Psicólogos chegam às instituições educativas e chamam a atenção para suas formas classificatórias de comparação, nas quais indivíduos são analisados isoladamente, fazendo com que educadores queiram saber “o que a criança tem” e atuando na busca de descobrir o porquê daquele comportamento (MACHADO, 2003). Diante dessa postura, parece haver semelhança com o preparo de produtos, como se pudéssemos fazer com seres humanos o que se faz com produtos cujo processo está falhando, cujo modo de preparação não tem funcionado de acordo com as expectativas; “*coisificam*” sujeitos e produzem diagnósticos nas quais *seus* comportamentos passam a ser justamente as explicações de *seus* insucessos. “Isola-se o indivíduo de um contexto para analisar em detalhe suas particularidades e torná-las doenças” (CHRISTOFARI, 2014, p. 17).

O fracasso escolar refere-se às “dificuldades de aprendizagem” no processo de escolarização de alunos, estando ligado, na maioria das vezes, às crianças das classes populares e originado por meio da baixa qualidade de

ensino da escola pública; no entanto, vale ressaltar o descompromisso do Estado nesse contexto, bem como as políticas educacionais e o preconceito existente, como já acordado anteriormente, na capacidade da criança pobre e sua família (ZUCOLOTO, 2007).

A história das explicações do fracasso escolar tem demonstrado a relação entre o discurso científico que explica o fenômeno e a ideologia dominante, de acordo com a qual só obtêm sucesso os mais aptos, os mais capazes, culpando os alunos pobres e suas famílias, justificando assim a desigualdade social e ignorando os determinantes escolares e políticos das dificuldades de escolarização (ZUCOLOTO, 2007, p. 137).

Partindo de experiências observadas no cotidiano escolar, é comum ouvir nas salas de aula de escolas públicas, sobretudo as que são localizadas em bairros periféricos, discursos que inviabilizam a capacidade de alunos das classes populares, estando fortemente relacionados à crença de que esses mesmos alunos não podem aprender, privilegiando conceitos preconceituosos e dotados de modos opressivos de se viabilizar o processo de aprendizagem. Mais de uma vez pudemos presenciar cenas em que comparações eram feitas entre um aluno e outro; o que era considerado bom aluno e aprendiz e o que era visto como o aluno ruim e não aprendiz.

Há, nesse cenário, a reprodução de práticas que discriminam e adotam uma postura na qual “[...] atribui a causa dos problemas de escolarização às crianças e suas famílias, explicando o fracasso escolar como consequência de deficiências biopsicológicas individuais” (ZUCOLOTO, 2007, p. 137). Os processos biopsicológicos entendem como de cunho orgânico pressupostos de ordem social, política e econômica, transformando comportamentos e diferentes modos de ser em patologia por sustentar formas e subsídios padrões do comportamento humano; sendo assim, tudo o que estiver fora desses aspectos, por meio desse viés que julga anormalidade, pode ser compreendido como uma doença (COLLARES; MOYSES, 1996).

Partindo dessa perspectiva, compreende-se que os problemas de escolarização quando vistos sob um olhar que julga anormalidade, que reforça a lógica individualizante, são consideradas doenças (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009), pois são dotadas de uma série de comportamento que desvia da conduta

aceita como normal. A anormalidade, dessa forma, passa a ser vista como um problema que precisa ser corrigido, isto é, um problema de precedência do próprio aluno, visto de cunho biologizante de se psicologizar o sujeito e intervir em seu comportamento “desviante”.

É, portanto, através desse viés que a banalização de diagnóstico acontece, na qual sempre haverá um problema a ser encontrado, afinal, cada criança, vista individualmente, apresenta suas especificidades, portanto, torna-se culpada por seus insucessos por meio de seu comportamento e modos de aprender.

É comum que professores e coordenadores professem diagnósticos diante da observação de certos comportamentos das crianças, especialmente de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e as encaminhem para avaliação psiquiátrica, neurológica e/ou psicológica. É comum também que agentes das equipes escolares insistam em perguntar aos pais, quando se encontram diante de alguma manifestação não conhecida (ou não desejada) de uma criança que está em tratamento, se ela foi corretamente medicada naquele dia (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 240).

A criança diagnosticada passa por diversos exames psicológicos que comumente apontam indícios que a culpabiliza, seja com patologias como a hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, disortografia ou outras, levando-a a constrangimentos e apontamentos que podem piorar ainda mais seu aproveitamento escolar (ASBAHR; LOPES, 2006); isto ocorre por meio de:

[...] laudos invariavelmente faltos de um mínimo de bom senso, mergulhados no mais absoluto senso comum produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinandos, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica (PATTO, 1997, p. 49).

Comumente, ouve-se que a indisciplina é a queixa mais evidente na sala de aula, isto é, “o aluno que não para quieto, que conversa o tempo inteiro, que estabelece uma difícil relação com o professor e com os colegas de turma, além de não prestar atenção nas aulas e de não fazer os exercícios; este, portanto, é o aluno indisciplinado” (FARIA; INSFRÁN, 2018, p. 187). É possível perceber que em sala de aula os diagnósticos constituem quase um alívio para o educador, pois esperam, desta forma, “[...] encontrar a metodologia de ensino

correta para, enfim, fazer sair da ignorância e da inadequação as crianças e jovens que têm diante de si” (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 240).

Com diversas tarefas do dia a dia, para o professor, pode tornar-se sufocante ter de lidar com esse tipo de comportamento em sala de aula, ainda diante de todo um sistema de normas e afazeres a cumprir, portanto, a procura por um diagnóstico pode se tornar ainda mais incessante quando não se sabe mais o que fazer (FARIA; INSFRÁN, 2018, p. 187).

O que acontece, porém, diante dessa postura, é o reforço da lógica medicalizante com intuito de impor controle das indisciplinas, inquietações, falta de atenção, entre outras queixas, que o aluno possa manifestar. Produz-se cada vez mais a necessidade de “*adequar*” aquele aluno ao padrão pré-estabelecido, ao padrão esperado pelo sistema e também pelo professor, este por cumprir e estar, da mesma forma, sistematicamente sob controle. Desse modo, comportamentos fora do padrão do sistema de ensino são vistos como patologias, estes comportamentos precisam ser normalizados por meio de um contexto que visa adaptar os inadaptados.

Crianças que apresentam comportamentos que não correspondem ao esperado ou desejado pelos professores, são vistos como portadores de tal transtorno. Os pais, influenciados pelas queixas dos educadores, passam a procurar ajuda médica e psicológica com o intuito de sanar tais comportamentos considerados anormais, o que acarreta a medicalização, que surge como principal meio de “solucionar” o problema (LUENGO, 2010, p. 19).

É a partir dessa perspectiva que problemas comportamentais e “dificuldades de aprendizagem” são alvos da lógica medicalizante, que entende tais aspectos como de cunho orgânico. Nesse sentido, alunos com problemas de comportamento sem que nada seja detectado em exames físicos ou laboratoriais acabam por ser tratados como crianças que tem algum transtorno neurológico (VIÉGAS, 2016, p. 17).

À essa criança que incomoda temos oferecido diagnósticos neuropsiquiátricos. E, junto ao diagnóstico, abre-se um vasto mercado para o tratamento do suposto transtorno, já que ele pode envolver diversas profissões: médicos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais. No entanto, a principal estratégia diagnóstica segue sendo o uso de um psicofármaco tarja preta, cujo princípio ativo é o cloridrato de metilfenidato, vendido no Brasil, sobretudo, a partir do nome fantasia Ritalina (VIÉGAS, 2016, p. 17).

Conrad (2007) define a medicalização como uma descrição de problemas não médicos sendo tratados como problemas médicos, referente a termos de doença e distúrbios. Segundo o autor, sociólogos estudam sobre a medicalização desde 1960, visando, inicialmente, estudos focando a medicalização do desvio (PITTIS, 1968; CONRAD, 1975 *apud* CONRAD, 2007). No entanto, posteriormente e amplamente, o conceito acabou sendo visto como problemas biológicos (FREIDSON, 1970; ZOLA 1972; ILLICH, 1976 *apud* CONRAD, 2007).

Por meio da medicalização, domesticar os corpos torna-se possível, pois a lógica é justamente de dominação do outro, dos anormais, incapacitados, culpados por seu próprio insucesso. São práticas de dominação, poder e opressão. É dessa forma que, compreendendo o fracasso escolar como um problema de saúde e não de educação, introduz-se nas escolas a lógica patologizante e medicalizante.

Medicaliza-se, portanto, o fracasso escolar sob um viés que interpreta o desempenho escolar do aluno como algo que contraria o que a escola espera, no que diz respeito ao seu rendimento ou comportamento, “[...] como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas” (ZUCOLOTO, 2007, p. 137). Não há, para tanto, preocupação com as consequências de um diagnóstico, não se analisa o que essa prática pode causar, quais efeitos podem surgir na vida do indivíduo diagnosticado. A verdade é que não se leva em consideração a vida, mas a norma. Então produzem rótulos que “[...] se urdem já nas primeiras impressões, no olhar preconceituoso; rótulos que classificam e embasam diagnósticos que os confirmam...” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 13).

Viégas (2016) disserta sobre o olhar que encontra um diagnóstico certo para cada caso de comportamento desviante, isto é, em cada comportamento visto como estranho ou fora do comum esperado, há uma patologia à espreita. A este olhar psicologizante basta que veja um “problema” no outro para que ele se torne alvo de um diagnóstico que irá rotular seus diferentes modos de ser e estar.

[...] o olhar psicologizante transforma tudo em problema psicológico: se o paciente chega mais cedo, o diagnóstico é de ansiedade; se chega no horário marcado, fala-se em traço obsessivo; caso atrase, está querendo agredir e se ele faltar, certamente há uma resistência ao tratamento que será trabalhada. O fato é que não sobra alternativa saudável para um olhar adoecido (VIÉGAS, 2016, p. 16).

Numa conduta de alienação do corpo, a lógica medicalizante está engendradora ao sistema capitalista, no qual produz-se estigmas de vivências em que é necessário se portar de acordo com os padrões. Nesse sentido, “[...] o funcionamento do corpo e das maneiras de viver consagrou-se e atrelou-se ao que mais gera valor em nossa sociedade: o capital” (MACHADO, 2014, p. 96). Partindo disso, o normal se estabelece como meio de gerar lucro e consumismo, ou seja, é estar a serviço do capital (MACHADO, 2014); reproduzindo a conduta diária de esforço constante, o que sem dúvida contribui com o processo de alienação também, uma vez que o trabalhador não possui tempo para pensar e questionar sua própria vida. No entanto, o comportamento humano não se delimita por meio de mecanismos biológicos, mas predomina-se também nos espaços geográficos e sociais, pois o ser humano é um ser originalmente cultural (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 11). O comportamento do indivíduo é um alvo que importa ao capital, por isso a necessidade de limitar seus corpos, pensamentos, performances e educação. Moyses e Collares (2013, p. 11) acreditam que o comportamento é fundamental para a submissão:

A naturalização dos padrões de comportamento, levando à crença generalizada de que se deve agir segundo determinados moldes, é um dos elementos fundantes da submissão, do não questionamento, da docilização de corpos e mentes, tão cara e necessária à manutenção da ordem vigente, em todos os tempos.

Surgem, portanto, como afirmam Moyses e Collares (2013, p. 12) “[...] novos critérios, novos nomes, novas formas de avaliação, novas formas de punição. A vigilância se sofisticou”. Com um viés que individualiza os problemas, que analisa isoladamente do contexto amplo no qual o sujeito está inserido, a normalização se sucede em uma necessidade de produzir diagnósticos que possam explicar distúrbios e doenças, que possam estabelecer uma relação de domínio sob o outro, sob um corpo que necessita de enquadramento. O enquadramento, por sua vez, é a arma usada sob forma de norma, mas que no fundo tem a intenção de decapitar as possíveis ousadias que poderiam se

converter em cada um quando percebessem que a regra é a própria mão que rege a sociedade e a aprisiona.

Aprisiona-se, portanto, como diz Foucault (1987), a mente e o corpo em uma relação de poder. E então, como evidenciam Moysés e Collares (2013), “cérebros disfuncionais” passam a ser causa da violência, enquanto “cérebros disléxicos e baixo QI justificam o fracasso na escola” (ibid., p. 12), bem como “alterações genéticas explicam os medos de viver em meio à violência” (ibid., p.12) e “frustrações na infância provocam instabilidade emocional” (ibid., p.12).

Isto posto, cabe ressaltar que a medicalização da educação persiste atualmente no contexto do processo de escolarização e atribui diagnósticos de patologias às crianças das classes populares com dificuldades de escolarização, em uma visão culpabilizadora a priori do indivíduo (ZUCOLOTO, 2007). O que esse contexto tenta provar é que essas crianças são incapazes de aprender e, nesse sentido, Moysés e Lima (1982) evidenciam um outro lado, um lado que não é visto ou analisado, mas que diz respeito aos diferentes modos de aprendizagem. Para as autoras, são diagnosticadas com patologias:

[...] crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam em muros e árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano, mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora com o lápis, mas constroem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar (MOYSÉS; LIMA, 1982, p. 59).

Partindo desse pressuposto, fica evidente que a lógica medicalizante rotula e incapacita indivíduos sob um viés psicobiologizante, que psicologiza e individualiza na busca de explicações orgânicas, o sujeito preso em um discurso de teorias preconceituosas da crença na incapacidade de crianças das classes populares, bem como situa-se na predominância de tratar problemas sociais, políticos e econômicos como problemas de saúde, transformando comportamentos em doenças e diagnosticando com patologias os indivíduos

que não se adéquam a um sistema de ensino seletivo e injusto. Além disso, esse mesmo processo individualizante medicaliza o fracasso escolar partindo de uma perspectiva culpabilizadora e que enxerga anormalidade nos diferentes modos de ser e estar no mundo, medicalizando não somente a educação, mas também a vida (VIÉGAS, 2016).

4 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Pensar a educação exige abordagens de muitos outros processos que abarcam esse campo, o currículo é, sem dúvida, um campo bastante pertinente e importante quando se discute o processo de ensino-aprendizagem. As definições, os conceitos, as perspectivas são amplos, portanto, esse capítulo nasce da necessidade de trazer para esse trabalho autores que muito contribuíram com o campo da educação ao pesquisarem o currículo no processo de ensino.

Definir currículo não será o foco desse capítulo, mas sim buscar aproximações que nos façam pensar o ensino em sua grandeza enquanto teoria e prática, enquanto ciência da educação e enquanto aprendizagens. Autores como Sacristán (2013); Moreira e Candau (2007); Macedo (2012), Pacheco (2017), entre outros, contribuíram com seus olhares, perspectivas e pensamentos de modo que nos ajudem a perceber o quanto é necessário que mudanças sejam feitas para a construção de um currículo sólido e significativo no campo escolar.

Além disso, pensando nas questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, quando se fala em problemas de escolarização logo se pensa nos profissionais que lidam com essas questões desde sua formação. Pensa-se, portanto, nos profissionais da educação, como os pedagogos. E, portanto, buscamos compreender o que esses profissionais compreendem sobre o fracasso escolar e como os cursos de formação em pedagogia discutem o assunto. Como os problemas de escolarização são abordadas por esses profissionais?

Voltemos, portanto, ao fato de quando surgem os cursos de Pedagogia e com quais propósitos. Afinal, como foram estruturados a fim de compreendermos a construção dessa formação? Neste capítulo, buscamos compreender em que contexto social e político a Pedagogia se sustenta.

4.1 DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: para que e para quem?

Toda discussão que envolve educação envolve currículo, embora muitas vezes essa questão passe despercebida ou até mesmo não seja pronunciada por parecer algo óbvio. No entanto, de que falamos senão de currículo quando falamos de educação? De que falamos senão de currículo quando falamos sobre ensino e aprendizagem? O que é a escola sem o currículo? O que é o currículo sem os sujeitos para suas implicações?

É muito pensado, de modo generalista, que currículo são as disciplinas formuladoras de um projeto de ensino ou é justamente aquilo que é ensinado nas escolas. No entanto, sabe-se que pensar o currículo exige discutir suas implicações, suas origens e aspectos, além de considerar seus conceitos que se cruzam em muitas dimensões e que envolvem dilemas e situações que obrigam um posicionamento de profissionais da educação (SACRISTÁN, 2013).

Nessa discussão a qual nos proponhamos a realizar, o currículo se enquadra muitas vezes como ferramenta de classificação e seleção quando se tem uma abordagem centrada em padrões pré-estabelecidos e que seguem uma lógica tradicional de ensino. Estando o currículo velado por teorias preconceituosas, que separa, exclui e rotula aqueles que não são o modelo de aluno esperado, incube-se no processo de ensino-aprendizagem o mito da educação para todos, mas que é excludente e culpabilizadora.

O termo currículo tem sua origem da palavra latina *curriculum*, a qual possui a mesma raiz de base das palavras *cursus* e *currere* (SACRISTÁN, 2013). O termo *cursus honorum* era visto, na Roma Antiga, como as “honras” que alguém adquiria em seu desempenho de sucessivos cargos eletivos e judiciais; era utilizado, portanto, para significar a carreira do percurso para tais

desempenhos (SACRISTÁN, 2013). Segundo Sacristán (2013), em nossa língua, o termo é visto com sob uma vertente: no sentido de constituir a carreira e os conteúdos deste processo.

Sacristán (2013) nos leva a pensar sobre a origem da palavra enquanto significado de território demarcado e regado de conhecimento, bem como no que diz respeito aos conteúdos que professores deveriam ensinar. Na Idade Média, o currículo era estabelecido como uma seleção do conhecimento que compunha a gramática, a retórica e a dialética, o que hoje seriam as disciplinas instrumentais.

O conceito de currículo é representado pela proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem, sendo uma ordenação que se articula com episódios isolados das ações, portanto, nesse sentido, o currículo seria uma espécie de unificação do ensinar e do aprender (SACRISTÁN, 2013). No entanto, para Sacristán (2013), o conceito de currículo e o uso que fazemos dele são distantes, pois esse processo é sustentado como seleção de conteúdos e ordem na classificação do conhecimento. Para ele, o currículo pode evitar a arbitrariedade na escola do que poderá ser ensinado, mas também modela e limita a autonomia dos professores, o que tem se mantido em nossos dias.

Moreira e Candau (2007, p. 18) evidenciam que diferentes fatores contribuem para a compreensão do currículo, como:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Dentre esses fatores, encontram-se questões de cunho socioeconômico, político, social e cultural que acabam por direcionar determinado sentido sobre o que se compreende como currículo. Pode-se afirmar, portanto, que discutir currículo implica em articulações que abarcam os conhecimentos escolares, procedimentos e relações sociais nos quais se interpelam o que se aprende e

ensina; além disso, discutir currículo diz respeito aos valores e construção de identidade com os quais desejamos contribuir (MOREIRA; CANDAU, 2007).

O currículo enquanto escola, enquanto relações que se desdobram no contexto escolar, que se constroem, não por acaso, com e das abordagens do processo de ensino-aprendizagem, diz respeito a *que* e *quem*; para que se constrói e se pensa o currículo e a quem destinamos toda essa conjuntura. Mas não somente, pois não basta pensar em para que e para quem, ainda nos compete identificar por quê. Trata-se de um desafio do contexto escolar e que envolve (ou deveria) toda a comunidade desse espaço de aprendizagem. Nesse sentido, portanto, compete aos pais, professores, gestores, estudantes, autoridades e a membros da comunidade em geral (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Enquanto detentor de estrutura escolar, o currículo ganhou papel decisivo no que tange ordenar os conteúdos, no entanto também se materializou em seus princípios um poder regulador somado a outros conceitos também reguladores, como o de classe ou turma, termos usados para diferenciar aluno(a)s e agrupá-los em categorias que os definam e, principalmente, classificando-os (SACRISTÁN, 2013). Esse viés normatizador impregnado no conceito de currículo faz jus ao sistema educacional bem como ao sistema que rege a sociedade e que se sustenta em modelos pré-estabelecidos e, dessa forma, elenca cada vez mais uma visão seletista no processo de ensino-aprendizagem.

O currículo enquanto organizador do conteúdo escolar determina não só os conteúdos a serem abordados, mas também os níveis e exigências para os segmentos sucessivos, bem como ordena o tempo escolar, além de estabelecer critérios para o desenvolvimento dos sujeitos durante seus anos escolares (SACRISTÁN, 2013). Nesse viés, portanto, ao associar tudo isso, graus, conteúdos, idades dos alunos(as) e níveis, “[...] o currículo também se torna um regulador das pessoas” (SACRISTÁN, 2013, p. 18). E é aqui que o capital ganha vez, visto que suas políticas públicas são o que regem o sistema de ensino e visto que o objetivo não é tornar a todos e todas seres pensantes, mas sim dosar a aprendizagem para que as demandas do mercado sejam atendidas e os trabalhadores alienados.

Nesse sentido, as reflexões sobre currículo são pertinentes em tempo integral, no entanto, não basta integralizar tais discussões em detrimento apenas dos conteúdos abordados. Em uma visão de que o currículo é também formador, torna-se, portanto, de cunho relevante pensar sobre os sujeitos que serão submetidos a este currículo. Julga-se necessário uma perspectiva que vai além das abordagens conteudistas e que visa o sujeito enquanto formador de suas concepções e vivências. Visa-se pensar em quem queremos formar.

Nos séculos XVI e XVII, o currículo atinge um nível mais elevado de invenção decisiva de estruturação da escolaridade e se dá, portanto, como os meios organizacionais da escola, os quais conhecemos ainda nos dias atuais (SACRISTÁN, 2013). Nesse momento, portanto, o currículo se torna o refinamento dos métodos de ensino, com conceitos estabelecidos, organização determinada, ordem sequenciada, professores e alunos orientados por controle e uma norma imposta para a escolarização, isto é, nada pode sair do que é permitido, não há maneira variável que disperse o que está regrado pelo currículo (SACRISTÁN, 2013).

Apartando-se um pouco da discussão sobre currículo, mas não a deixando completamente, pensemos no que tange a escola. Macedo (2012) nos convida a pensar, seguindo essa linha, no que diz respeito ao espaço escolar, conhecido, popularmente, como lugar de ensino ou lugar de aprendizagem. No entanto, Macedo (2012) compreende que há certa dicotomia que distorce esta compreensão enquanto estabelece a centralidade no aluno ou nos conteúdos e, desse modo, “o foco no aluno o toma não como sujeito, mas como sujeito da aprendizagem, e é, portanto, apenas a outra face do ensino” (ibid., p. 720). Se, portanto, a escola é lugar de ensino e aprendizagem, está voltada para que e para quem? Se encontramos respostas distintas a questões como esta, aponta Macedo (2012), torna-se ainda mais pertinente e interessante perceber a existência de tal problematização ao se tratar da escola, de currículo e de educação.

Nesse sentido, Peres e Torriglia (2014) compreendem o currículo como sendo um mediador no campo da educação e nos processos de produção do conhecimento, tal como no que diz respeito a transmissão e apropriação, quanto

no que se refere à constituição das orientações teórico-pedagógicas que estabelece e orienta os fins à prática educativa. Consideram importante, contudo, o processo político-econômico-cultural nessa questão, assim como apontam que ao currículo compete os processos de formação humana e, desse modo, abarcam discussões que explicitam a perspectiva de conhecimento, as teorias e filosofias que sustentam as finalidades teórico-pedagógicas da educação. No entanto, se a escola é o lugar onde tais finalidades se chocam e criam suas condições para a produção do processo de ensino-aprendizagem; se, no entanto, a escola é um lugar de construção de conhecimento e o currículo diz respeito ao ordenamento desse desenvolvimento, esta serve a que e a quem?

Segundo Pacheco (2017), para explicar o conceito de currículo é necessário evidenciar dimensões distintas sobre o que compreendemos popularmente como currículo, tais dimensões abarcam aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Nesse sentido, ele aponta que somente assim é possível compreender quais diferentes forças e valores atuam na construção do currículo. Para ele, portanto, o currículo é um campo que não é neutro e, desse modo, abarca ideologias, valores, forças, interesses e necessidades que formulam a visão de mundo dos sujeitos, contribuindo com sua formação identitária. Então, se a escola é um lugar de construção de identidade, se é um espaço voltado à centralidade do conhecimento e suas implicações, repetimos: suas dimensões se destinam a que e a quem?

Ainda sobre o que constitui-se como currículo, Moreira e Candau (2007) entendem que as experiências escolares que acontecem em torno do conhecimento fazem parte do currículo, mas também compreendem que a isto competem as relações sociais que contribuem para a construção de identidades. Para eles, portanto, o currículo diz respeito ao conjunto pedagógico desenvolvido com finalidades educativas, isto é, currículo é o que diz respeito à escola e suas atividades organizadas para fins de ensino. Se, então, o currículo é sobre a escola e suas estruturas educacionais, se é sobre ensinagem e aprendizagem, *a que e a quem se destina?*

Voltemos, pois, aos conceitos inicialmente evidenciados. Desde que fora criado, o currículo ganhou espaço como invenção reguladora do conteúdo e das práticas que sucedem os processos de ensino e aprendizagem, isto é, o currículo é visto como instrumento capaz de estruturar a escolarização, a vivências nos campos educacionais e as práticas de ensino, tudo isto de acordo com suas regras, normas e ordem deterministas de todo o processo (SACRISTÁN, 2013). É importante, pois, compreendê-lo como o que é: potente mecanismo de formação humana e, no entanto, tais aspectos podem ser constitutivos de várias visões. Uma delas faz jus ao seu potencial de formatar sujeitos aos modelos que se impregnam na sociedade como aceitáveis e são naturalizados como normais, enquanto tudo o que foge de seu conceito acaba por ser excluído. Mais uma vez, questiono: o currículo, enquanto propriedade de formação humana, enquanto estruturador das relações sociais que se estabelecem no cerne da escolarização, *serve a que e a quem?*

Essa questão nos impulsionou durante a construção desse tópico por um motivo: “Não há como tomar a escola e o currículo, como objetos de estudo, sem estabelecer a sua relação com as políticas emanadas do Estado.” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Então, a que e a quem se destinam as políticas emanadas do Estado? Para que e para quem serve o lema “educação para todos”? De que todos falamos quando falamos de educação e da Base Nacional Comum Curricular?

As primeiras noções de currículo, subentendido como institucionalizado, com sequências, avaliação e controle inicia-se no momento amplo em que novas organizações econômicas acatam o capitalismo como forma de secularização dos poderes por meio da organização do Estado Nacional (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Se, de um lado, o currículo - embrião da escola para todos - revelou uma preocupação com a extensão quantitativa da educação escolar, de outro lado, contraditoriamente, ele: 1) na prática escolar, na sua origem, foi um processo que pressupôs vigilância, controle e poder de uns sobre outros; e 2) como área de conhecimento não cultivou, inicialmente, estudos acerca da compreensão do papel da escola, preocupando-se apenas em buscar racionalmente formas de atender demandas econômicas imediatas e produzir um pensamento único homogêneo pretensamente neutro. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 27).

Segundo Chizzotti e Ponce (2012), com ênfase em valores comuns, o currículo deve estar direcionado a conhecimentos básicos obrigatórios para todos, que devem ter, portanto, igualdade de direitos; dessa forma, o Estado tem o dever de “[...] difundir um conjunto de saberes, linguagens e práticas cuja aquisição depende da escola, e propor uma referência comum para todos como meio indispensável para participar da vida social e assumir um posto de trabalho” (ibid., p. 28). No entanto, a educação vira comércio com a oferta de serviços educacionais e com o ranqueamento da performance das instituições escolares, os quais se baseiam nos números, ou seja, resultados de testes e exames avaliativos que mostram aos pais-consumidores qual melhor escola para seus filhos (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Nesse sentido, cabe ressaltar que os sistemas de ensino brasileiros, inspirados pelo modelo liberal, acabaram por adotar normas e regras com um único objetivo principal: controlar o mercado educacional por meio das avaliações de desenvolvimento das instituições escolares, o que resulta em uma hierarquização meritocrática dos estabelecimentos de ensino (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Os currículos, portanto, passam a corroborar com a mesma visão e são regidos por um modelo que classifica, seleciona, institui a prática do mérito e, conseqüentemente, exclui. O modelo escolar, sucumbido pelo lema de educação para todos e estando inserindo no processo de controle de sujeitos, acaba por preservar em seus princípios a ordem de separar alunos bons de alunos ruins. Essa visão reverbera dentro das salas de aula, na qual alunos são vistos como delinquentes e anormais por não servirem ao modelo esperado. Retomamos, pois, à questão: *o currículo serve a que e a quem?*

Estando o modelo de ensino amparado por essa perspectiva mercantil, que analisa, que testa, que classifica, separa e controla, o currículo também estará fadado ao sistema meritocrático de ensino. Nessa mesma linha de pensamento, segue a nova BNCC (BRASIL, 2017), Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 15 de dezembro de 2017, onde os critérios de competência ganham forma e prioridade no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, esse conceito de competência vem sendo discutido não é de hoje, e, conforme afirma Silva (2010), ele é regido sob associação ao universo tecnológico. Nesse sentido, o ideal era que a escola e a

formação humana fossem adequadas às mudanças do processo de reestruturação social e produtiva, ou seja, “[...] tecnologias, competências e habilidades e adequação ao mundo do trabalho são categorias centrais nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais” (SILVA, 2010, p. 19). Contudo, sabe-se que uma reforma curricular é de grande interesse governamental, cujo embasamento se posiciona numa ótica de modernização enquanto seu discurso é velado de um objetivo bem mais complexo: controle.

Em tempos de ampliação cada vez maior da educação EAD e de inúmeros ataques aos centros universitários públicos, o mercado educacional segue em alta, como já diziam Haddad e Graciano (2004) há 16 anos: “O “mercado promissor” em que se constitui o ensino superior brasileiro já foi descoberto e está sendo explorado pelo capital internacional, associado ao nacional” (p. 70, grifo do original). E, dessa forma (e de muitas outras), a educação é sucumbida pela lógica do capital e o mercado penetra com força total e cada vez mais rápida os espaços escolares (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Dito isto, vale ressaltar que discutir currículo na perspectiva da educação básica nos remete a tarefa de buscar compreender suas implicações curriculares no ensino superior, visto que é onde a formação de professores acontece, ou seja, é um caminho que nos leva a percorrer o chão da escola, procurando entendê-la e questioná-la sempre que for necessário para que, enfim, mudanças possam ser pensadas. Chegamos, portanto, a um dos ápices que contribuem com as formulações e questionamentos no que diz respeito ao ensino escolar: a formação docente.

Falar de perspectivas curriculares no ambiente escolar é desafiador, ampliar tais discussões a fim de abarcar o ensino superior no Brasil nos eleva a outro patamar desafiante e questionador. A pergunta que carregamos durante todo este capítulo, permanece: serve a que e a quem?

Segundo Chizzotti e Ponce (2012), os sistemas avaliativos implementados nas escolas se aproximam de modelos empresariais de gestão, que acabam por revigorar iniciativas privadas, pois é um modelo que solicita resultados mensuráveis e rápidos com o objetivo de manter o país na competição

internacional. Tais questões se infiltram na formação de professores, no que diz respeito ao qualitativo quanto ao quantitativo, causando um *déficit*, e, portanto, o caminho encontrado para contornar o problema é ainda mais problemático, mas o mais adotado: “o dos currículos prescritos, que, sob o argumento da má formação dos professores, torna-se uma forte alternativa” (ibid., p. 33).

Sob esse viés, a má formação de professores ganha fama e, com isso, novos olhares são direcionados às práticas pedagógicas:

[...] o não reconhecimento e a perda da autonomia dos educadores; a maximização da crença de que o papel dos professores é o de transmissores de conteúdos e executores de tarefas pré-determinadas por “especialistas em educação”; a submissão do professorado a uma estreita ideia de qualidade educacional; a individualização extrema de sua tarefa; a subtração da autoria pedagógica; a naturalização da não participação na formulação das políticas educacionais; a restrição dos espaços coletivos de formação e de debates com os pares; a desqualificação social do papel docente e, por fim, a institucionalização do processo. O impacto para os alunos é inevitável (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 33).

É importante frisar o quanto uma discussão se liga a outra, pois os professores são os precursores do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, enquanto o currículo torna-se um instrumento com alta potencialidade de subsidiar como, quando, porque e para que os conteúdos deverão ser institucionalizados. No entanto, os sujeitos desse processo são silenciados, desestimulados, desvalorizados e desconsiderados no que diz respeito à construção pedagógica do sistema curricular de ensino. Esses sujeitos são o corpo docente e estudantil, além de toda comunidade escolar. Em tempos onde a figura do professor está cada vez mais ameaçada pela própria política brasileira, torna-se cada vez mais importante respaldar que através do currículo, isto inclui a BNCC, todo o trabalho docente pode ser engessado por um único objetivo (novamente e sempre): controlar.

4.2 FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: História e articulações

Para maior compreensão sobre o campo da Pedagogia, fez-se necessário introduzir um breve histórico sobre a história e formação na área pedagógica no

Brasil. Posteriormente, haverá objetivas considerações sobre o período em que surgem as primeiras formações na área para o profissional pedagogo. Para tal eventualidade, será de suma importância dialogar e ressaltar alguns teóricos da área educacional e que visaram contribuir com os estudos referentes ao campo pedagógico. Alguns desses teóricos são: Sokolowski (2013), Furlan (2008), Cruz (2008), Libâneo (2001; 2006).

Sabemos que os profissionais da educação são formados por muitas outras licenciaturas além da Pedagogia. Compreendemos que quando falamos de profissionais da educação estamos falando de todo o corpo docente e um amplo conjunto de profissionais que lidam direta e indiretamente com questões educativas e as salas de aula. E embora evidentemente nos preocupemos também com os demais profissionais que estão ligados à área educativa, iremos nos atentar e manter o foco de estudo nas áreas da Pedagogia, tanto pelo tempo curto de pesquisa quanto pela relação já construída anteriormente com o curso em questão.

Contextualizando a Pedagogia, em grego antigo, Pedagogia vem de *paidós* que quer dizer “criança” e *agodé* significando “condução”; na Grécia antiga era o condutor da criança, ou seja, “[...] o pedagogo era apenas um guia para a criança, é que ele tinha como função colocá-la no caminho da escola e, metaforicamente, na direção do saber” (GHIRALDELLI, 2017, p.14). Em outras palavras, o pedagogo era como um escravo que conduzia a criança, pois não era considerado responsável pelo ensino em sua especificidade (GHIRALDELLI, 2017; ARANHA, 2012) . “[...] Não era aquele que de fato ensinava conteúdos, a não ser alguns poucos hábitos, ligados aos costumes do local” (GHIRALDELLI, 2017, p. 14). No entanto, com o tempo a área acabou por ser ampliada e passou a designar a teoria da educação (ARANHA, 2012).

Diferente do modelo grego antigo, hoje o pedagogo não é mais quem serve à criança, “ele é o que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo” (GHIRALDELLI, 2017, p. 15). Apesar disso, ainda nos cabe perceber que o conceito da função do pedagogo carrega certo significado da Grécia antiga (GHIRALDELLI, 2017), pois é notório que a função do pedagogo, até mesmo nas disciplinas do curso de

Pedagogia, é, muitas das vezes, voltada para a educação infantil, na qual acaba por passar a mesma ideia de “condução” ao saber.

Ao mencionar o termo “Pedagogia”, é bastante comum haver uma série de ligações com o ensino de crianças, pois o pedagogo é visto como o professor da educação infantil. No senso comum, até mesmo nos próprios cursos de Pedagogia, Pedagogia é ensinar, enquanto o pedagógico se sistematiza como a parte metodológica, isto é, como fazer, como ensinar (LIBÂNEO, 2001). No entanto, para Ghiraldelli (2017) o termo Pedagogia é mais que apenas designar uma atividade e assume mais de um conceito e mais de uma doutrina, para ele a “Pedagogia transformou-se em um conceito do que fazer com a educação” (p. 30).

Cambi (1999) afirma que a história da Pedagogia começa nos séculos XVIII e XIX, sendo que passa a ser desenvolvida como pesquisa no decorrer deste último século, na qual a preocupação se dava com aspectos da educação-instrução e as ideias que guiavam seu desenvolvimento histórico. Desse modo, a história da pedagogia nasce, afirma Cambi (1999), “como uma história ideologicamente orientada”, com o objetivo de valorizar princípios e ideais, concentrando-se na contemporaneidade e construindo o próprio passado orgânica e linearmente, enquanto põe em pauta os ideais e teoria, representada pela filosofia.

Em um primeiro momento, a Pedagogia revela-se constituída de diversas ciências, em um viés interdisciplinar, como afirma Cambi (1999), para depois se prestar a um papel mais social, em uma visão de formação do indivíduo socializado, em que procurava manusear a formação por meio de várias vias institucionais, além de “[...] múltiplas técnicas (voltadas ora para o corpo, ora para o imaginário, ora para o intelecto, ora para o manual), disseminadas no corpo social” (ibid., p. 23).

Para Antunes (2008), o campo da Pedagogia tem o conhecimento científico como sua maior base, sustentando-se através de concepções filosóficas, podendo ser compreendido como sistematização, fundamentação e organização da atuação da prática educacional, na qual constrói bases teóricas para a prática do processo de aprendizagem.

Na visão de Saviani (2005), a Pedagogia, enquanto teoria da educação, tem o objetivo de conduzir a relação educador-educando, ou professor-aluno, no caso da escola, cujo o ideal é orientar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, teorias que analisam a educação por um viés de sua relação com a sociedade não se constituem como Pedagogia, ainda na visão de Saviani (2005), pois essas não têm o objetivo de orientar a atividade educativa e formular diretrizes, como no caso das teorias que o autor chama de “crítico-reprodutivistas”.

Saviani (2007) afirma que, em nível tradicional, a teoria da educação, ou seja, a pedagogia, é assimilada à filosofia da educação. Sendo chamada de “pedagogia tradicional”, Saviani (2007) diz tratar-se de um conjunto filosófico que dizem respeito à educação, por meio de uma visão essencialista do ser humano, “[...] cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem” (ibid., p. 17). Essa visão de essência humana muito se assemelha à Pedagogia aristotélica, cuja teoria era de que a educação devia levar o ser humano a um constante devir, de modo que a finalidade seria de alcance da plenitude e a realização do seu ser, evidenciando-se, portanto, com aspectos da pedagogia da essência na qual pretende-se levar o indivíduo a “tornar-se o que deve ser” (ARANHA, 2012).

Gadotti (2003) evidencia que o pensamento pedagógico brasileiro passa a ter autonomia a partir das teorias da Escola Nova, de modo que antes disso, até o final do século XIX especificamente, havia a reprodução do pensamento religioso medieval. Partindo desse pressuposto, o autor afirma que a teoria da educação brasileira começa a se desenvolver, em seus primeiros passos, com o pensamento iluminista trazido da Europa por pensadores e estudantes positivistas, laicos e liberais (GADOTTI, 2003). Em 1924, houve a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), “[...] fruto do projeto liberal da educação que tinha, entre outros componentes, um grande *otimismo pedagógico*: reconstruir a sociedade através da educação” (GADOTTI, 2003, p. 230, grifo do original).

O pensamento pedagógico brasileiro nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina [...]. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria,

mas é também a *prática coletiva* dos educadores (GADOTTI, 2004, p. 131, grifo do original).

Gadotti (2003) também discorre sobre a contribuição de Paulo Freire para a educação; embora sua teoria pedagógica envolva aspectos mais profundos, sua maior contribuição foi no campo da alfabetização de jovens e adultos, com um método de ensino que passa por três etapas: investigação, tematização e problematização, no qual o objetivo é atingir a conscientização. Desse modo, “sua pedagogia é uma pedagogia para libertação na qual o educador tem um papel direto importante, mas não é “bancário”, é problematizador, é ao mesmo tempo educador e educando” (ibid., p. 234).

Saviani (2008) dialoga em seu livro *Escola e Democracia* sobre os sistemas nacionais de ensino, em meados do século XIX, e acerca das Teorias *não-críticas* da educação. Nessa perspectiva, o autor apresenta alguns principais processos de organização do sistema de ensino e, entre eles, encontram-se a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Saviani (2008) declara que a organização da Pedagogia Tradicional começou com o princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. No entanto, “o direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia” (ibid., p. 5). Nesse cenário, a escola surge como uma solução para a ignorância dos súditos, com a ideia de reter a marginalidade, vista como o indivíduo que não é esclarecido, e, para isso, “seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (ibid., p. 5). Nessa perspectiva, a escola é organizada em forma de classes, em que o professor é o centro da prática educativa, isto é, cada escola contava com “[...] um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (ibid., p. 6).

Já a Pedagogia Nova surge como crítica à Pedagogia Tradicional no final do século XIX, criando, dessa forma, uma nova teoria da educação (SAVIANI, 2008). Aqui começa o movimento do “escolanovismo”, que tinha como princípio

“[...] a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (SAVIANI, 2008, p. 6). Com a ideia de que a Pedagogia Tradicional consistia em um modelo inadequado de ensino, a Pedagogia Nova interpreta a educação sob outro viés, um viés que entende o marginalizado como o rejeitado, o diferente e, dessa forma, constitui-se o pensamento da anormalidade no ensino (SAVIANI, 2008), como já mencionado anteriormente no corpo deste trabalho.

Nesse sentido, a educação passa a ser fundamentada em um fator de equalização social, isto é, “será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 2008, p. 7). O professor, portanto, passa a ser um tipo de orientador da aprendizagem, onde não mais se expressa como o centro da prática educativa, cuja iniciativa passa a ser do próprio aluno, evidenciando, na visão de Saviani (2008, p. 8), que “tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor”.

No entanto, segundo afirma Saviani (2008), esse modelo de escola não conseguiu impactos significativos na organização dos sistemas escolares, pois, por meio desses aspectos, “[...] a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (ibid., p. 8).

No final da primeira metade do século XX, ainda sob as evidências de Saviani (2008), a Pedagogia Tecnicista passa a ser articulada. Essa pedagogia parte do princípio da neutralidade científica e se inspira nas concepções da racionalidade, eficiência e produtividade, objetivando tornar o processo de ensino-aprendizagem como algo operacional, no qual, “de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (ibid., p. 10). Diante desse emblema, buscou-se organizar a educação de modo que se minimizasse o pensamento subjetivo e valorizasse a organização racional, “daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.” (ibid., p. 10).

É assim que a teoria pedagógica, ou seja, a educação, passa por um processo burocrático de reorganização, evidenciando que o magistério passou por árduos modelos e estruturas sufocantes e com resultados insatisfatórios; por meio disso, portanto, “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2008, p. 12). Foi de importância, porém, trazer tais fatos para essa análise, pois cumpre relevante papel no que diz respeito à prática educativa e ao conjunto de aspectos que formulam a identidade da Pedagogia até a atualidade, pois, embora estejamos no século XXI, é possível perceber que a prática pedagógica carrega vestígios de cada período aqui mencionado.

Dando continuidade à breve história que compõe a Pedagogia, outras conexões serão postas; mais especificamente, a partir desse momento, serão expressados os seus processos de formação e regulamentação.

A educação jesuítica tradicional, conversadora, que era dominante no pensamento pedagógico brasileiro desde o princípio, começa a ser superada por meio das reformas da década de 1920 (GADOTTI, 2003). Já em 1930, com a burguesia no poder, um novo projeto educacional é apresentado, evidenciando, dessa forma, a educação, sobretudo a educação pública, como uma das preocupações do poder (ibidem).

Com as fortes mudanças que vinham ocorrendo no Brasil no período de 1930, em referência às questões políticas, econômicas e sociais, o mercado de trabalho passa a exigir maior escolarização, o que, conseqüentemente, incita na reivindicação para mais escolas por meio da classe trabalhadora (SOKOLOWSKI, 2013).

Em meio ao cenário posto, o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, dirigido por um grupo de intelectuais educadores, teve como fundo de suas reivindicações a universalização do ensino, requerendo mais escolas, portanto, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SOKOLOWSKI, 2013). Vinte e sete educadores assinaram o Manifesto, sendo “[...] o primeiro grande resultado político e doutrinário de 10 anos de luta da ABE em favor de um *Plano Nacional de Educação*” (GADOTTI, 2003, p. 232, grifo do

original). Eles defendiam que o processo industrial precisava modernizar a educação por meio de políticas educacionais, nesse sentido defendiam uma nova pedagogia que estivesse em prol de formar cidadãos adequados a esse processo (SOKOLPWSKI, 2013). Aqui evidencia-se aspectos do movimento escolanovista mencionado anteriormente e embasado em Saviani (2008).

Em 1938 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) foi fundado, o instituto foi de encontro com as idealizações de Benjamin Constant que, em 1890, havia criado o *Pedagogium* (GADOTTI, 2003). Além disso, resultando em mais um marco para o desenvolvimento da educação e do pensamento pedagógico brasileiro, no ano de 1944 a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é iniciada pelo Inep, sendo considerada fonte de informação para educadores brasileiros até atualmente (ibidem).

Nos anos de 1934 e 1935, as Universidades de São Paulo e do Distrito Federal foram criadas, respectivamente (SOKOLOWSKI, 2013). A Faculdade de Filosofia e de Letras tornou-se um dos pilares da Universidade Brasileira, e justamente nesse contexto que o curso de Pedagogia é criado (FURLAN, 2008).

Segundo Brzezinski (1996 *apud* FURLAN, 2008), no Brasil, a formação de professores se dava por meio da Escola Normal, isso ocorria no período final do século XIX até 1930. A partir de então, a Escola Normal do Rio de Janeiro é transformada por Anísio Teixeira em Instituto de Educação, mais especificamente nos anos de 1932 e 1935 (PESSOTTI, 1988). “O Instituto de Educação oferecia também cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários” (FURLAN, 2008, p. 3864).

A pedagogia, antes mesmo de se constituir como um curso, adentrou o contexto universitário pela via dos Institutos de Educação, sobretudo a partir das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, em 1932; e do Instituto de Educação de São Paulo, criado um ano depois, por Fernando de Azevedo (CRUZ, 2008, p. 44).

O grande marco para o curso de Pedagogia foi sua primeira regulamentação em 1930, contendo formações específicas de bacharelado em pedagogia, técnico em educação ou especialista em educação (SOKOLOWSKI, 2013). Com a implantação do modelo tecnicista no final da década de 1960 e em

1970, a formação em pedagogia passou a focar nos profissionais para esse segmento e só em 1980 é que o curso passa a buscar estatuto epistemológico; porém foi a partir da LDB de 1996 que o curso de pedagogia vislumbrou o modelo que atualmente conhecemos (SOKOLOWSKI, 2013).

Uma mudança ocorre na Escola de Professores quando esta é incorporada à Universidade do Distrito Federal, criando, portanto, em 1935, o primeiro curso de formação de professores; “esta recém criada Faculdade de Educação passou a conceder “licença magistral” para àqueles que obtivessem na universidade “licença cultural” (FURLAN, 2008, p. 3864).

É a partir da fundação das Universidades de São Paulo e do Distrito Federal que, em 4 de Abril de 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190, a Faculdade Nacional de Filosofia foi organizada, com licenciaturas e o curso de pedagogia estendidas por todo o país (SOKOLOWSKI, 2013; FURLAN, 2008; CRUZ, 2008; SCHEIBE, AGUIAR, 1999). “Com duração de 3 anos era formado o bacharel, para a formação do licenciado era acrescentado mais um ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1” (FURLAN, 2008, p. 3864). “Este esquema consistia em três anos de estudo dos conteúdos cognitivos ou das disciplinas específicas, o curso de bacharelado, e um ano de conteúdos didáticos, o curso de didática” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 84). Assim como também afirma Furlan (2008, p. 3864):

O curso desde seu início formava bacharéis e licenciados em Pedagogia, sendo os 3 anos dedicados às disciplinas de conteúdo, ou seja, para os próprios fundamentos da educação. O curso de Didática, no 4o ano, destinado a todos os cursos de licenciatura, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras, pois o restante já estava contemplado no curso.

Scheibe e Aguiar (1999), bem como Arantes e Gebran (2014), consideram que o curso de Pedagogia, no Brasil, foi criado sob preocupação com o preparo de professores para a escola secundária. Nesse processo, os cursos bacharelados eram destinados aos cargos técnicos da educação, enquanto os cursos de licenciatura se destinavam à docência (FURLAN, 2008). De acordo

com essa formação, a atuação do Pedagogo tinha suas incertezas e conflitos, pois:

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 223).

Nota-se também que desde o princípio houve separação entre um segmento e outro, abrindo possibilidades para uma real desintegração entre as disciplinas dos cursos de bacharelado e licenciatura, até nos dias atuais é possível perceber que ainda há a crença de que um não depende do outro, como também afirma Furlan (2008, p. 3865):

Aparentemente havia uma separação entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, provocando assim uma separação, como se os dois não fossem dependentes um do outro, sendo que o curso de Didática foi reduzido à forma de ensinar a se dar aulas. Possivelmente daí vem a origem da “famosa” dicotomia teoria x prática.

O Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939), no Capítulo III, seção XI, organizou o curso de pedagogia (bacharelado) da seguinte forma:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

Sendo assim, o Decreto-Lei nº 1.190, em seu Art. 51, estabelecia “para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação,

o diploma de bacharel em pedagogia” (BRASIL, 1939). Isto é, o Pedagogo não era habilitado à docência, portanto, para tal, deveria realizar o curso de Didática.

Para o curso de Didática, com exigência de um ano, o Decreto-Lei nº 1.190, no Art. 20 (BRASIL, 1939) estabelecia a seguinte organização disciplinar:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

Cruz (2008) acreditava que formar o pedagogo como técnico de educação em curso de bacharelado representou uma distorção da própria perspectiva da Faculdade Nacional de Filosofia, pois a proposta era justamente fazer da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras um foco de pesquisas não profissionais, “[...] voltado especificamente para a formação cultural e científica, através dos estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente” (ibid., p. 49).

Conseqüentemente, a educação passa a ser considerada como principal abordagem da seção de Pedagogia e de Didática (CRUZ, 2008). No entanto, a intenção da criação dessas faculdades não consistia apenas em formar professores, mas favorecer a pesquisa, sob superação do modelo utilitário e prático, assegurando o desenvolvimento da pesquisa científica, mas tal coisa não foi alcançada de forma satisfatória (CRUZ, 2008). Quanto ao quesito de atuação dos licenciados em pedagogia, “[...] a formação recebida ao longo do curso visava subsidiar a ação docente na Escola Normal, atendo-se essencialmente ao estudo teórico da educação” (ibid., p. 49).

Segundo Cruz (2008), não houve mudanças organizacional no curso de Pedagogia ao ser homologado o segundo ato normativo, entre 1939 e 1962, então, durante 23 anos, o curso de formação em pedagogia fez parte da seção da Faculdade Nacional de Filosofia. “[...] Em 1945, por meio do Decreto-Lei nº. 8.456, de 26 de outubro, foi alterado o art. 5º do Estatuto das Universidades Brasileiras, podendo a Faculdade de Filosofia organizar-se mediante uma única seção” (ibid., p. 49).

No entanto, o parecer 251/62, de Valnir Chagas, encontrou questionamentos quanto à formação pedagógica, tentando compreender “[...] se a formação do professor primário deveria acontecer em nível superior, e a dos técnicos da educação (bacharel) em nível de pós-graduação, considerando essas questões viáveis para o futuro” (FURLAN, 2008, p. 3865). A partir de então, o curso de formação em Pedagogia passou a ser reformulado.

Com um viés amplamente voltado ao mercado de trabalho, lembrando o período de 1960-1964 em que o tecnicismo foi marco e existia a necessidade de formar trabalhadores de acordo com a demanda do capital, houve insatisfação quanto ao currículo da formação em pedagogia, dificultando saber “[...] se a técnica era falha e dificultava o acesso do técnico no mercado de trabalho, ou era o mercado de trabalho que era indefinido pela imprecisão do curso, e não conseguia absorver os egressos do curso” (FURLAN, 2008, p. 3866).

Nesse período, o foco era posto sob produção em massa, reduzindo a educação à lógica do capital, considerando necessariamente a ordem de maior lucro e produtividade em um viés de homogeneidade e verticalismo, reflexos do taylorismo/fordismo (FIORIN; FERREIRA, 2013). Nota-se, portanto, que os impactos causados na educação não se manifestavam por uma visão de prosperidade e avanço educacional e científico, mas por uma busca de alcances maiores no que tange a produção do mercado de trabalho, tornando, dessa forma, a área pedagógica uma demanda capitalista do período vigente.

Segundo Brzezinski (1996 *apud* FIORIN; FERREIRA, 2013), no período de 1940 a 1960 o viés de produtividade foi intensificado, pois a aposta era de desenvolvimento educacional com a finalidade de fazer o Brasil crescer a qualquer custo, buscando atingir a modernização do avanço tecnológico.

Em 1961, diante desse cenário, aprova-se a Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases, na qual incitou o Conselho Federal de Educação a implementar mudanças na educação, criando, portanto, os currículos mínimos para vários cursos, inclusive o da Pedagogia (FIORIN; FERREIRA, 2013). “A partir daí surge o segundo marco legal do Curso de Pedagogia: o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas foi

elaborado em atendimento à Lei 4.024/1961” (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 282). Importante ressaltar que:

O Parecer CFE nº 251/62 fixou o currículo mínimo do curso de bacharelado em pedagogia, composto de sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas de escolha da instituição. Para o curso de licenciatura foi baixado o Parecer CFE nº 292/62, legislando sobre a formação pedagógica que seria composta por três disciplinas indicadas pelo CFE. Mantinha-se, portanto a dualidade bacharelado versus licenciatura na formação em pedagogia (SOKOLOWSKI, 2013, p. 86).

No entanto, o Parecer de 1962 ainda não dava as determinadas identificações à área pedagógica e analisando as informações dadas pelo Parecer CFE nº251/62 “[...] é possível perceber que o Curso de Pedagogia compreenderia as duas áreas: bacharelado e licenciatura, técnico e professor” (FIORIN; FERREIRA, 2013, p. 48). Partindo de uma lógica que desarticula a valorização do campo educacional por uma superprodução dos meios capitalistas, “[...] a educação restringia-se a atender às necessidades do sistema produtivo, “preparando” os estudantes para o mundo do trabalho e, não, para a produção de conhecimentos” (ibid., p. 49).

Isto posto, a partir do parecer CFE n. 252 de 1969, sob liderança do conselheiro Valnir Chagas, a formação do professor (por meio da licenciatura) passou a ser para o ensino normal [...] (FURLAN, 2008). No entanto, o parecer do CFE, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, também decretou que a distinção entre bacharelado e licenciado estaria abolida, o que acabou por determinar que, além da formação nas especialidades de “[...] administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 87). “Mexeu-se também no currículo, este agora estava estruturado para uma base comum de estudos, e ao especialista oferecia a habilitação específica para os conjuntos de tarefas” (FURLAN, 2008, p. 3866).

O segundo período é denominado período das indicações: identidade projetada, que vai de 1973 até 1978, quando vemos quase concretizadas, as previsões do Conselheiro Valnir Chagas. O que na verdade ele fez foi desdobrar o curso, ou seja, as antigas tarefas anteriormente concentradas no curso, em variadas alternativas de habilitações que fariam parte do que passou a chamar de licenciatura das áreas pedagógicas (FURLAN, 2008, p. 3867).

Para Scheibe e Aguiar (1999) a dicotomia do modelo anterior não se alterou na nova estrutura, embora tenha assumido uma nova face, mas o curso acabou por ser dividido em dois setores distintos e autônomos, “[...] colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas” (ibid., p. 222). Arantes e Gebran (2014) também interpretam essas inconstâncias na regulamentação do curso, para elas o curso de Pedagogia “desde a sua criação tem sido marcado pelas dicotomias entre professor e especialista, bacharelado e licenciatura, generalista e especialista, técnico em educação e professor” (ibid., p. 281).

Vale ressaltar, como afirmam Scheibe e Aguiar (1999), que o Parecer CFE nº 252 de 1969 se fundamentou na ideia de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudo, na qual haveria as disciplinas normativas para a formação de todo profissional da área com o acréscimo de disciplinas diversificadas de modo que as habilitações oferecidas pudessem ser contempladas. “A base comum foi composta pelas seguintes disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática” (SCHEIBE, AGUIAR, 1999, p. 224). Enquanto a base para as habilitações foi estruturada da seguinte forma:

- para a habilitação “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, as seguintes matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, metodologia do ensino de 1º grau, prática de ensino na escola de 1º grau (estágio);
- para a habilitação “Orientação educacional”, as matérias: estrutura e funcionamento do 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de orientação educacional, orientação vocacional e medidas educacionais;
- para a habilitação “Administração escolar”, as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de administração escolar e estatística aplicada à educação;
- para a habilitação “Supervisão escolar”, as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de supervisão escolar e currículos e programas;
- para a habilitação “Inspeção escolar”, as matérias selecionadas foram as seguintes: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de inspeção escolar e legislação do ensino (SCHEIBE, AGUIAR, 1999, p. 224).

Já em 1981 há mais mudanças no que tange a formação pedagógica. Para Sokolowski (2013), “os anos de 1980 foram fundamentais para a busca do estatuto epistemológico e da identidade do curso de pedagogia”. Nesse período, o marco foi dado na criação, pelo Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, de um documento com a finalidade de conceber novas constâncias para as atividades desenvolvidas, levando em consideração todo o material de 1975 (FURLAN, 2008).

Com as reformas educacionais da década de 1990, políticas públicas são implantadas no campo educacional no que tange a formação e às condições dos profissionais da educação, sendo concretizadas através de um grande marco para a educação: a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, o que resultou no modelo atual do curso de pedagogia (SOKOLOWSKI, 2013).

A partir de então, várias formulações foram feitas para a educação, uma delas que pôde ser vista como uma alternativa ao curso de Pedagogia foi, por meio do art. 62 da LDB 9.394/96, a criação de cursos superiores para formação de professores direcionados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental no curso normal superior (SOKOLOWSKI, 2013). Essa possibilidade poderia ser vista como uma alternativa ao curso de pedagogia, pois o curso normal superior daria a mesma habilitação que o curso de pedagogia e licenciatura, só que, nas palavras de Sokolowski (2013, p. 90), “[...] de forma mais aligeirada, mais barata, em cursos de curta duração”.

No entanto, em 2009, a formação de profissionais para a educação básica passou a não ser mais concebida pelos institutos superiores de educação, ou seja, a Lei nº 12.014/2009 modificou o art. 61 da LDB/96 e esses profissionais passaram a ser formados no curso de pedagogia (SOKOLOWSKI, 2013). Apesar disso, infelizmente, o art. 61 foi mais uma vez mexido em 2017, permitindo, através da Lei nº 13.415, de forma totalmente incoerente e sem sentido, atuar como profissionais da educação:

IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham

atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no 64º artigo, afirma sobre a atuação do pedagogo da seguinte maneira:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Isto é, o pedagogo já não mais é visto somente com possibilidades de atuação na formação de professores, na docência, podendo atuar, portanto, nos demais segmentos que atendem a demanda do setor pedagógico e educacional da escola.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006 define Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia e, diante de suas dependências, subsidia, em seu Art. 2º, no segundo inciso, ao curso de pedagogia, “[...] por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica”:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

Além disso, também compõem o documento, ainda no Art. 2º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia, determinando que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

E, portanto, mais uma vez é evidenciada a atuação do Pedagogo, no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006, que diz que o curso de licenciatura em Pedagogia é destinado à formação de professores que possam

atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, no Ensino Médio da modalidade Normal (magistério), como também em áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Para Libâneo (2001) o curso de Pedagogia ser concebido como formação de professores é uma ideia de senso comum, portanto, “simplista e reducionista”. É fato que a Pedagogia tem seu meio de atuação nos processos educativos, na formação escolar infantil, bem como é concebida por meio de métodos e maneiras de ensinar, no entanto, com um significado bem mais amplo que isso, a Pedagogia “[...] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

[...] Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Ainda segundo Libâneo (2006), a regulamentação CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006 reduz a Pedagogia à docência, mesmo com as atividades de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas sendo descritas no 2º parágrafo e das funções adicionais do 4º parágrafo, em parágrafo único, de participação na organização e gestão de sistemas de ensino e instituições. Libâneo (2006) disserta que a afirmação “participação na...” presente no documento não deixa “[...] claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-lo para assumir funções na gestão e organização da escola” (p. 845).

Arantes e Gerban (2014) consideram que a nova LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, de maio de 2006, não colaboram com a identidade do pedagogo, pois, para elas, o foco principal

do curso é a formação docente. Outro ponto que questionam é o contraditório campo de atuação do Pedagogo, no qual legislações e diretrizes ainda não conseguiram suprir e resolver as questões que perpassam em torno das especialidades da Pedagogia, além disso, discorrem sobre a atuação profissional do Pedagogo ser indefinida, levando a crer na necessidade da sua identidade ser campo de debate por intermédio legal (ARANTES, GERBAN, 2014).

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, por fim, explicitaremos como as pesquisas cunhadas por este estudo foram realizadas, portanto descrições de metodologia, métodos, instrumentos, participantes e procedimentos constarão daqui por diante.

Este trabalho é fruto de pesquisa de campo com teor qualitativo (MOURA; LIMA, 2014), com a contribuição da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) para categorização e compreensão dos resultados obtidos. Além disso, também utilizamos a pesquisa documental como meio de análise de documentos oficiais do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação Superior do Noroeste Fluminense – INFES da Universidade Federal Fluminense – UFF.

Vale ressaltar, como já mencionado no capítulo 5 deste trabalho, que o propósito de focar nossos estudos na área da Pedagogia se dá por fins da relação já construída com o curso em questão, bem como com o fato de não termos tempo muito extenso para conclusão da pesquisa para trabalharmos com mais de um curso. Além disso, foi notório que a maioria das psicopedagogas entrevistadas na pesquisa que antecede a esta eram pedagogas também. Outro fato importante de ser citado é que o curso em Pedagogia tem seus estudos voltados para o processo de ensino-aprendizagem, portanto está totalmente relacionado ao tema de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem. No entanto, consideramos que os demais cursos de licenciatura também são de extrema importância no que tange a discussão sobre problemas de escolarização, podendo ficar, portanto, para trabalhos futuros.

Dito isto, a pesquisa qualitativa, a grosso modo, não se traduz a números, identificando-se sob a observação do pesquisador, o foco é voltado para a interpretação e subjetividade (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008), e “[...] abrange além da vertente educacional e os demais alcances do conhecimento da vida humana, aspectos como linguagem e relações sociais” (MOURA, LIMA, 2014, p. 99).

Isso significa dizer que a denominação qualitativa define-se por adentrar o mundo dos significados das ações e das relações humanas, que não são passíveis de formatar em números e equações, mas que se revestem de critérios de observação e análise, por meio das quais é possível desvendar seus sentidos e suas significações (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Características da pesquisa qualitativa se baseiam no fato de um fenômeno poder ser melhor compreendido quando se está inserido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, dessa forma é preciso que o investigador busque o fenômeno partindo da visão de pessoas envolvidas nele, coletando vários tipos de dados para análise (GODOY, 1995). É uma forma de entender os indivíduos da pesquisa, pois leva-se em consideração a realidade e o sujeito como um vínculo que não se dissocia do objetivo e subjetividade daqueles participantes, resultando em dados que não podem ser traduzidos em números e dos quais o pesquisador se torna instrumento-chave (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Já com relação à pesquisa documental, ela é caracterizada pelo uso de fonte que coleta dados de documentos, escritos ou não, podendo ser feita no momento em que o fato ocorreu ou após (MARCONI; LAKATOS, 2003). Este tipo de pesquisa é dividido em três variáveis: fontes escritas ou não, fontes primárias ou secundárias e fontes contemporâneas ou retrospectivas. Fontes escritas e primárias são aquelas que constituem uma característica mais fidedigna, estas últimas têm os dados compilados pelo autor na ocasião, e ambas são documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, estatísticas (censo), entre outros; enquanto as fontes não-escritas são iconografia, fotografias, objetos, instrumentos, etc.; e, por sua vez, fontes secundárias são transcritas de fontes primárias contemporâneas, como relatórios de pesquisa, estudo histórico recorrendo aos documentos oficiais,

pesquisa de autobiografias e outros meios semelhantes (MARKONI; LAKATOS, 2003). Dessa forma, parte deste estudo pode ser caracterizada como uma pesquisa documental de fontes escritas secundárias.

Nesse sentido, a pesquisa documental permite uma investigação da realidade social, com caráter compreensível bem como de enfoque mais crítico; não sendo relevantes só os documentos escolhidos, mas toda a análise deles que devem responder às questões atribuídas à pesquisa, o que exige do pesquisador “[...] uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4556).

Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo (SILVA *et al.*, 2009, p. 4561).

No tópico a seguir, os instrumentos e procedimentos da pesquisa serão descritos.

5.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Primeiramente, cabe apontar que a pesquisa está cadastrada na Plataforma Brasil do Conselho Nacional de Saúde. Esta, por sua vez, contou com a colaboração de alunos formandos (sétimo e oitavo períodos) do curso de Pedagogia da UFF/ INFES que já tivessem cumprido as disciplinas de estágio docente e alunos já formados, que poderiam estar percebendo questões que se relacionam ao fracasso escolar e medicalização (conforme apontado no tópico anterior).

Decidimos contar com a participação de alunos que já tiveram contato com disciplinas que possam ter abordado tais questões, como disciplinas de

estágios docente. Isso também justifica a escolha de trabalhar com alunos concluintes e egressos, uma vez que estes alunos já teriam passado pelas principais disciplinas do curso e possivelmente já teriam tido contato com algumas das problemáticas de fracasso escolar e “dificuldades de aprendizagem” nas escolas.

Ou seja, o grupo selecionado para compor esta amostra foi feito sob critérios de experiência ou contato com os temas trabalhados, pois, de acordo com o critério de o estágio docente ser justamente para integrar a formação do aluno, contribuindo com sua própria construção teórico-prática, a experiência de estágio já possibilita muitas perspectivas sobre a docência. Contando com essa atuação pela qual os alunos do curso de Pedagogia passam, em um total de quatro semestres de estágios docente, poderiam estar mais expostos a observações que pudessem contribuir com esta pesquisa, demonstrando suas visões sobre as salas de aula das escolas. Já os alunos formados também teriam tal experiência para compartilhar, seja de seus estágios do curso ou até mesmo de suas atuações na profissão.

Como instrumentos da pesquisa de campo, portanto, utilizamos questionário *online* como meio de alcançar os participantes da pesquisa. Os questionários foram construídos com a intenção de compreender se o curso de Pedagogia em questão aborda problemas de escolarização, fracasso escolar e medicalização.

A escolha dessa ferramenta se deu por meio da dificuldade de encontrar pessoalmente alunos que já tenham concluído o curso em Pedagogia da instituição em questão para uma possível entrevista ou aplicação do questionário pessoalmente. Para tal, optamos por um questionário com perguntas abertas e fechadas e que pudesse contar com a contribuição à distância dos alunos que aceitassem participar da pesquisa, ou seja, por meio eletrônico.

No total, foram 20 questões estruturadas como múltipla escolha bem como em categoria de resposta aberta. Das 20 questões, 16 eram obrigatórias, enquanto 4 eram optativas. Optamos por deixar algumas questões como optativas por fins de privacidade – quando perguntamos o lugar em que reside – ou para questões que possuíam duas ou mais possíveis respostas (sim, não e

talvez), como quando foi perguntando se saberiam dizer o que é medicalização (pergunta obrigatória) e, logo após, pedimos para que definissem o termo caso soubessem; o mesmo ocorreu quando perguntamos se o respondente já fez ou pretende fazer algum curso de pós-graduação ou extensão cujo tema fosse fracasso escolar e dificuldades de aprendizagens e, em sequência, deixamos uma caixa em aberto para quem quisesse mencionar o/s curso/s. Ou seja, no geral, foram 16 perguntas obrigatórias e 4 optativas.

No mais, as primeiras questões foram destinadas ao intuito de conhecer melhor quem era a pessoa por trás das respostas, embora o questionário tenha sido de forma autônoma, foi necessário compreender quem são os sujeitos que estavam contribuindo com a pesquisa. Para tal, perguntas como faixa etária, gênero, raça/etnia, lugar de residência (resposta opcional), se a pessoa era formada ou formanda bem como o tempo de atuação como professor foram feitas.

Após isso, adentramos a questões de cunho sistemático sobre o tema em questão, o que será exposto e descrito na íntegra no próximo capítulo. Mas, resumidamente, perguntamos sobre o curso e o conhecimento que cada um tinha em relação aos problemas escolares; a definição do fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem; se haviam identificado algum aluno(a) com dificuldades de aprendizagem; como a pessoa lidaria com um aluno(a) com alguma dificuldade; quais fatores são atribuídos às dificuldades de aprendizagem e escolarização, entre outras.

O questionário foi construído online através da ferramenta *Google Forms*. A ferramenta permite a construção e manipulação das questões de várias formas e é possível ter acesso às respostas em qualquer lugar e a qualquer momento, já que fica salvo na nuvem da conta do integrante. O questionário pode ser enviado através da própria plataforma do *Google Forms* para e-mails ou através do link de compartilhamento. Quem recebe o link pode acessar e não editar, podendo responder normalmente e sem precisar estar logado, o que permite o anonimato e o resguardo dos dados do respondente. Ao responder e enviar o questionário, o autor do questionário recebe uma notificação por e-mail de mais uma resposta. Esta resposta gera os dados de resultados da pesquisa

automaticamente, ficando gravados na nuvem. Os resultados só podem ser acessados pelo autor do questionário ou de convidados cujo autor permitir. Além disso, os dados são gerados através de gráficos de pizza de questões com perguntas fechadas (múltipla escolha), podendo gerar gráficos de coluna também. Outra opção oferecida pela plataforma é de visualizar as respostas de forma mais detalhada, podendo analisar cada pergunta e cada quantidade de resposta em números exatos.

Dito isto, o questionário foi enviado por alguns dos principais mecanismos online: e-mail, WhatsApp e Chat e grupos do Facebook. Então, contatei todos os alunos formandos e egressos dos últimos anos (2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018), além de ter estado em contato com uma turma de formandos do oitavo período de 2019 em sala de aula, o que me permitiu pedir seus contatos de e-mails. Além disso, buscamos os grupos de Pedagogia da UFF-INFES e grupos gerais do INFES no Facebook, o que nos permitiu realizar postagens explicando sobre a pesquisa e deixando o link do questionário para quem pudesse responder. O questionário recebeu respostas do dia 08 de novembro de 2019 até o dia 02 de junho de 2020. No total, foram contatadas cerca de 428 pessoas. No mais, os resultados obtidos dessa pesquisa serão descritos no próximo capítulo.

Além disso, como parte da pesquisa documental e para maiores compreensões sobre a formação de Pedagogos pela Universidade Federal Fluminense – UFF, buscamos localizar o projeto político-pedagógico do curso em questão a fim de construir um breve histórico sobre a criação e o surgimento dessa formação pela UFF/INFES. Além disso, essa metodologia surgiu como possibilidade de análise do currículo do curso pesquisado, com intuito de compreender como foram construídas, pensadas e passadas as disciplinas que discutem o fracasso escolar no curso de Pedagogia.

O objetivo foi compreender as implicações e atravessamentos em relação ao tema fracasso escolar e problemas de escolarização nas disciplinas atribuídas pelo programa. Para que tal objetivo fosse alcançado, foi necessário localizar o Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Deste modo, entramos em contato com os responsáveis por e-mail e o obtivemos pela mesma

correspondência o documento, datado de 2008. Além disso, localizamos as três matrizes curriculares do curso - disponíveis no site da instituição³ - para fins de análise mediante às questões respondidas pelos formandos/formados do curso juntamente ao PPC. Os resultados obtidos desta pesquisa também serão apresentados no próximo capítulo.

5.2 CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS: Análise de Conteúdo de Bardin (1977)

Conforme já apontamos aqui, este estudo também contou com pesquisa de campo com teor qualitativo. Como meio de compreender os resultados dos questionários, buscamos também contribuições da metodologia da Análise de conteúdo de Bardin (1977). O termo cunhado pela autora aparece como um conjunto de técnicas pensadas para analisar as comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos bem como descrições do conteúdo pesquisado, mas apenas isto não é o que denomina o método e sim como que os dados poderão contribuir, após tratamento, com outras questões relacionadas, uma vez que tais saberes podem ser de ordem psicológica, sociológica, histórica, econômica, entre outros (BARDIN, 1977). A autora afirma ainda que a Análise de conteúdo é um tipo de “[...] inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38).

Um fato interessante sobre a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) é justamente sua fundamentação em dois tipos de problemas: o primeiro diz respeito ao questionamento que *conduziu* a pesquisa, ou seja, o que influenciou este estudo a ser dirigido; o segundo diz respeito às consequências que ele irá provocar, isto é, no que irá implicar após análise. Além disso, esta metodologia trabalha com concepções do que Bardin chama de “*variáveis inferidas*”, o que implica em uma articulação de dois fenômenos, os textos descritos e analisados e os fatores que determinarão as características deduzidas logicamente, isto é:

³ <https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff>

“[...] uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (BARDIN, 1977, p. 41). A partir deste método, portanto, é possível viabilizar o processo que o autor chama de codificação, que é quando os dados são transformados sistematicamente, agregados em unidades e resultando nas características descritivas pertinentes ao conteúdo estudado, dessa forma há a classificação e a agregação da análise, ou seja, a produção de categorias (BARDIN, 1977).

Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o «tema», por exemplo, enquanto que outros se efetuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a «palavra» ou a «frase» (BARDIN, 1977, p. 104, grifo do original).

Partindo desse pressuposto, realizar tal tarefa de analisar, interpretar, descrever e categorizar o conteúdo exige o cuidado de descobrir, como afirma Bardin (1977), “núcleos de sentido” que possam estar relacionados à comunicação ou que estejam em evidência, repetindo-se ou significando um aprofundamento mais objetivo para a pesquisa. Dessa forma, portanto, utilizamos o método de categorização para agrupar as respostas obtidas da pesquisa de campo. Isto é, os dados obtidos com semelhança foram agrupados entre si, formando os “núcleos de sentido” que Bardin (1977) aponta, o que possibilitou maior compreensão e sentido às descobertas realizadas. Tais categorias serão apresentadas no capítulo de resultados.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de chegarmos aos resultados das pesquisas aqui supracitadas, gostaríamos de apresentar os participantes da pesquisa de campo.

Portanto, apesar de todo o esforço e o envio do questionário para muitas pessoas (cerca de 428), apenas 23 alunos/as responderam. No total, tivemos 10 alunos/as concluintes (43,5%) e 13 pedagogos/as (56,5%). Destes participantes, 12 (52,2%) estavam na faixa etária de 21 a 30, enquanto 9 pessoas ou 39,1%

tinham idades de 31 a 40 anos e os outros 8,3% estavam na faixa de 41 a 50 (1 pessoa ou 4,3%) e mais de 50 anos (1 pessoa ou 4,3%).

A amostra foi referenciada majoritariamente por mulheres (65,2%), enquanto 60,9% dela eram de pessoas negras/pardas e 39,1% eram brancas. Quanto ao local de residência (questão opcional), a cidade de Santo Antônio de Pádua - RJ foi mencionada pela metade dos/as participantes (50%), o município de Miracema – RJ aparece logo em seguida (27,3%), enquanto o restante se divide entre Pirapetinga – MG, Palma – MG, Itaocara – RJ e Aperibé – RJ, todos com 4,5% (o equivalente a 1 pessoa por cidade).

Perguntamos sobre a atuação profissional, o que nos mostrou que 78,3% ainda não atuavam como professor/a. Entre os demais, 13% estavam atuando há menos de 3 anos e 8,7% lecionam entre 3 e 10 anos.

6 RESULTADOS DAS PESQUISAS

Por fim, neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos da pesquisa de campo, junto à categorização das respostas de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Além disso, também serão descritos os resultados da pesquisa documental – seguindo como um breve histórico da criação do curso de Pedagogia do INFES.

Para iniciar, perguntamos aos participantes da pesquisa de campo o que compreendem a respeito do termo “fracasso escolar”, cujas categorias de análise geradas a partir desta questão, assim como na pesquisa de Angelucci *et al.* (2004), foram “*compreensão individualizante*”; “*compreensão sócio histórica cultural*”; “*culpabilização das famílias dos alunos*” e “*crítica ao modelo de ensino e estrutura escolar*”. Do total de 23 respostas recebidas, percebemos que a maioria dos/as participantes (dez pessoas ou 43,4%) têm uma compreensão mais elaborada sobre causas e efeitos do fracasso escolar, indicando tanto fatores individuais quanto sistêmicos.

Somente quatro participantes consideraram que o fracasso escolar é apenas fruto do desinteresse do aluno, enquanto um participante (aluno concluinte de Pedagogia, branco, entre 21 e 30 anos e que ainda não atuava como professor) disse que o fracasso escolar tem “*relação com a família*”. Três pessoas demonstraram ter uma compreensão sócio-histórica-cultural do problema. Duas pessoas criticaram o modelo tradicional de educação e uma falou da falta de recursos e material. Outras duas culpabilizaram os governantes.

Quando perguntamos qual era a compreensão dos participantes sobre as dificuldades de aprendizagem, percebemos que a “*compreensão individualizante/ biologizante/ patologizante*” foi mais proeminente do que com relação à pergunta anterior. 13 pessoas (ou 56,5% dos participantes) entendem que dificuldades de aprendizagem tem relação com “*deficiência cognitiva*”; “*Desinteresse. Nada é difícil quando se quer*”; “*dificuldade de aprender conteúdos*”. Seis participantes consideraram que a dificuldade de aprendizagem é fruto de metodologia de ensino equivocada: “*É quando a didática aplicada não faz sentido para o aluno*”. (Pedagoga, branca, entre 21 e 30 anos, com atuação de menos de 3 anos). Dois participantes questionaram as condições precárias da escola, como as salas de aula lotadas. Outros dois entendem que o problema é amplo e fruto de múltiplos fatores.

Ao serem questionados se como professor/a ou estagiário/a já haviam identificado algum/a aluno/a com dificuldade de aprendizagem, apenas duas participantes disseram não ter se deparado com casos assim, ambas eram negras/pardas, sendo que uma era concluinte, com idade entre 31 e 40 anos e que não atuava ainda; enquanto a outra era pedagoga, estava na faixa etária de 21 a 30 anos, atuava com menos de 3 anos e afirmou que acreditava que cada um tem sua fase de aprendizagem, o que lhe fez perceber que aquele momento não seria o mais oportuno para que o/a aluno/a aprendesse como esperava.

Aos que responderam que sim, solicitamos que apontassem quais dificuldades seriam estas, o que gerou as seguintes categorias:

- “*Dificuldade de leitura e alfabetização*” (citada 9 vezes);
- “*Dificuldade de atenção*” (citada 2 vezes);

- “Faixa etária ou faltas” (citada 1 vez);
- “Dificuldade em matemática” (citada 3 vezes);
- “Dificuldade de se comportar” (citada 1 vez);
- “Metodologia utilizada” (citada 1 vez);
- “Dificuldades gerais” (citada 2 vezes).

Outras respostas afirmavam apenas que sim, sem mencionar qual dificuldade seria, enquanto outros participantes relataram que: “A escola é chata” (aluno concluinte de 31 a 40 anos, branco e que não atuava ainda); e que “sim, a criança Síndrome de Down e outra autista” (aluna concluinte de 41 a 50 anos, branca e que atuava entre 3 e 10 anos).

Tivemos também um relato importante nessa questão, onde um pedagogo de 21 a 30 anos, branco e que não atuava ainda, mas era secretário escolar, observou um caso de um aluno que havia sido diagnosticado:

Nunca trabalhei como professor, mas nas minhas experiências de estágio eu já me deparei com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e por essa razão foram diagnosticados por algum neuro com dislexia e diagnósticos afins e passaram a fazer uso de medicamentos, como Ritalina. Na escola em que eu trabalho como secretário escolar, me deparei essa semana com o caso de um aluno que foi diagnosticado com retardo mental leve por alguma neuro e dobraram a dosagem de Ritalina de 10 mg para 20 mg e a partir de então o mesmo mudou fortemente o seu comportamento espontâneo para um comportamento "robotizado".

Além disso, tivemos relatos dos/as participantes com relação ao modo que poderiam atuar ao se depararem com um caso de aluno/a que pudesse ter certa dificuldade. Algumas pessoas consideraram alternar os métodos de ensino, conforme as repostas abaixo:

Eu tentaria ajuda-lo investindo em uma abordagem lúdica, instigante, respeitando o seu tempo de aprendizagem e os processos cognitivos que justificam a assimilação de conteúdo, sempre considerado o contexto social e cultural do mesmo. De modo geral, lidaria com o aluno sempre tendo a clareza de que dificuldade de aprendizagem jamais pode ser sinônimo de impossibilidade de aprender. (Pedagogo, branco, entre 21 e 30 anos e que não atuava ainda como professor).

Buscaria diferentes formas e métodos de ensino, afim de achar uma melhor forma de alcançar o objetivo e estimulando o trabalho em

equipe afim de mostra ao aluno que existem diferentes formas de se olhar um problema e diferentes formas de aprender mesma que essa não seja a forma como o professor ensinou. (Pedagogo, negro/pardo, entre 21 e 30 anos e não atuava ainda como professor).

Primeiramente, é preciso entender que qualquer aluno é capaz de aprender. E para lidar com isso, é necessário identificar a causa que leva o aluno a não conseguir compreender o que é ensinado e criar métodos levando em consideração a sua individualidade. (Pedagoga, branca, entre 21 e 30 anos, atuava como professora a menos de 3 anos).

Primeiro, proximidade e afeto. Depois uma postura de elaborar outras maneiras de ensinar, e em seguida, uma estruturação de tarefas que operam rumo a tentativa de sanar aquela dificuldade. Outra situação é orientar os pais. Além de propor a escola um reforço escolar. (Pedagogo, negro/pardo, entre 21 e 30 anos, com atuação de 3 a 10 anos).

Além destes, os demais posicionamentos quanto ao modo de atuação frente a casos em que pudessem se deparar com contextos de “dificuldades de aprendizagem” geraram as seguintes categorias:

- *Atividades didáticas e lúdicas* (mencionada 1 vez);
- *Diferentes métodos de ensino* (mencionada 7 vezes);
- *Atividades que façam sentido/sejam interessantes para o/a aluno/a* (mencionada 4 vezes);
- *Dar voz ao/às aluno/as* (mencionada 6 vezes);
- *Inclusão do/a aluno/a nas atividades* (mencionada 3 vezes);
- *Dar atenção à dificuldade e/ou aos/às alunos/as* (mencionada 4 vezes);
- *Atividades grupais* (mencionada 1 vez);
- *Aproximação familiar* (mencionada 1 vez);
- *Adaptação às necessidades do/a aluno/a* (mencionada 1 vez).

Dados da pesquisa apontaram que há fatores que são atribuídos aos problemas de escolarização encontrados no cerne da sala de aula, como questões sociais, falta de incentivo, questões estruturais e econômicas, entre

outras, conforme mostram as categorias geradas pelas respostas dos/as participantes quando perguntados a respeito, confira a seguir:

- *Conteúdos/Metodologias engessados* (apareceu 5 vezes);
- *Carência de recursos/condições de trabalho* (apareceu 3 vezes);
- *Questões sociais/culturais/econômicas* (apareceu 2 vezes);
- *Questões de relação/participação familiar* (apareceu 3 vezes);
- *Despreparo/falta de qualificação do corpo docente* (apareceu 3 vezes);
- *Faixa etária discrepante* (apareceu 1 vez);
- *Repetidas faltas* (apareceu 1 vez);
- *Falta de comprometimento* (apareceu 1 vez);
- *Sistema educacional* (apareceu 1 vez);
- *Má alfabetização* (apareceu 1 vez);
- *Muitos fatores* (apareceu 2 vezes).

Além destas categorias, duas respostas chamaram atenção quanto a quais fatores acabavam sendo atribuídos às dificuldades de aprendizagem pelos/as participantes. Alguns destes fatores mencionados são com relação ao Bullying, baixa autoestima, salas de aula superlotadas, localidade das escolas e falta de diálogo entre comunidade e o corpo docente, conforme as falas a seguir:

Dificuldades de aprendizagem podem ser atribuídas a questões sociais como: falta de incentivo/ estímulos para aprender advindos por exemplo da família (por diversas questões sociais que são muito mais complexas do que culpabilizar a família ou o aluno), o bullying etc. Também podem ser considerados fatores psicológicos e emocionais que desencadeiam na dificuldade de aprendizagem como por exemplo a baixa autoestima etc. (Pedagogo, branco, entre 21 e 30 anos e que não atuava ainda como professor).

Observei que as matérias tinham que ser dadas com agilidade, por conta das metas anuais. Com isso desrespeitando um pouco o tempo de aprendizagem de cada criança. Compreendo a dificuldade da professora por conta da sala super lotada e por ser uma escola situada em "morro", creio que explica a falta também de alguns recursos pedagógicos que deveriam ser fornecidos pelo município. E por fim às vezes se houvesse um maior diálogo entre a comunidade e a escola poderiam surgir maneiras diferentes para enfrentar alguns problemas. (Pedagoga, negra/parda, entre 21 e 30 anos e que não atuava ainda).

Outro ponto que procuramos compreender foi com relação à medicalização, então, em um primeiro momento, perguntamos se os/as participantes sabiam o que isso significava. A pergunta foi fechada, com opção de “sim” ou “não”, o que mostrou que 91,3% (21 pessoas) afirmaram saber o que o termo significava, enquanto 8,7% (2 pessoas) negaram entendimento. Com relação a isso, portanto, pedimos para que quem respondesse positivamente desse uma definição quanto a isso e optamos por deixar a resposta como opcional, afinal alguns poderiam responder – e responderam – que não sabiam. As categorias geradas para as repostas coletadas são:

- *Uso de remédios controlados* (apareceu 7 vezes);
- *Problemas escolares vistos como problemas de saúde* (apareceu 4 vezes);
- *Intervenção de medicamentos no modo de vida* (apareceu 2 vezes);
- *Problemas políticos/econômicos/sociais* (apareceu 2 vezes);
- *Deixaram em branco* (apareceu 2 vezes);
- *Diferença comportamental/suposta síndrome necessitada de interferência médica* (apareceu 2);
- *Produção de laudos que buscam padronizar* (apareceu 1);
- *Controle de dificuldades* (apareceu 1 vez);
- *Ajuda para alunos com dificuldades/síndrome* (apareceu 1 vez);
- *Busca por modo de solução rápida* (apareceu 1 vez);
- *Necessária em causas específicas* (apareceu 1 vez);
- *Ajuda para o professor com relação às dificuldades de aprendizagem* (apareceu 1 vez);
- *Rotulação de alunos* (apareceu 1 vez).

Perguntamos se em sua formação haviam estudado alguma disciplina sobre o fracasso escolar, medicalização e dificuldades de aprendizagem, o que todos/as responderam afirmativamente. As disciplinas citadas pelos alunos/as e egressos/as do curso são as mesmas que os currículos apontam (de acordo com os dados da pesquisa documental apresentada acima): *Psicologia da Educação*

(citada 9 vezes), *Educação Inclusiva* (citada 9 vezes), *Estágios docente* (citada 1 vez) e *Educação e Saúde* (citada 3 vezes). Houve, no entanto, alguma diferença quando acrescentaram disciplinas como: *Alfabetização* (citada 1 vez), *Infância e Cultura* (citada 1 vez), *Didática* (citada 2 vezes), *Filosofia* (citada 1 vez), *Metodologia da Educação* (citada 1 vez) e *Políticas Educacionais* (citada 1 vez). Entre as respostas, 3 disseram não lembrar os nomes das disciplinas e nem quando estudaram sobre o assunto, e outras 3 pessoas afirmaram que estudaram em várias ou ao longo do curso.

A pesquisa também apontou que embora 100% dos/as participantes tenham estudado sobre dificuldades de aprendizagem em alguma disciplina do curso de Pedagogia, 60,9% deles ainda se consideram pouco preparados/as para lidar com os problemas de escolarização que surgiram (ou vierem a surgir) na sua prática docente. Esta preocupação fica evidente também pelo fato de 60,9% desse grupo terem dito que acreditavam ser necessário fazer alguma especialização para lidar com problemas escolares, enquanto apenas 17,4% acreditavam não ser necessário, e o restante (21,7%) disse não saber. Além disso, 17,4% afirmaram que já fizeram ou pretendem fazer (43,5%) curso de extensão ou pós-graduação relacionados ao fracasso escolar e às dificuldades de aprendizagem.

Entre os cursos que afirmaram pretenderem ou já terem feito, estão:

- *Educação inclusiva* (aparecer 2 vezes);
- *Relação familiar como consequência do fracasso escolar* (apareceu 1 vez);
- *Escolarização das classes populares* (apareceu 1 vez);
- *Mestrado em Educação* (apareceu 1 vez);
- *Sobre autismo* (apareceu 2 vezes);
- *Algo conectado aos problemas étnico-raciais como contribuição para o fracasso escolar* (apareceu 1 vez);
- *Assuntos relacionados/não sabe* (apareceu 2 vezes).

Ainda nessa linha de raciocínio, perguntamos o que acham que precisariam estudar para lidar com problemas de escolarização. Nesse sentido, há quem acredite que pós-graduações (EaD) são um desserviço, veiculando uma lógica redutora da especialização (Pedagogo, negro/pardo, entre 21 e 30 anos, atuando de 3 a 10 anos), enquanto há quem considera a especialização uma forma de atualização/qualificação profissional (Pedagoga, negra/parda, entre 21 e 30 anos, atuando há menos de 3 anos). Sobre os cursos de capacitação, também há quem entenda que são de suma importância para o aperfeiçoamento do educador em meio a tantas demandas da escola (Formando, branco, entre 21 e 30 anos, não atuante ainda).

Houve casos em que consideraram a necessidade de qualificação dos professores e estratégias que ajudem o/a aluno/a, conforme as descrições abaixo:

Precisamos dos professores atualizados sobre as síndromes que a cada dia se renovam. Algum curso com um médico especialista na área. (Formanda, branca, entre 41 e 50 anos, com atuação de 3 a 10 anos).

Estratégias para de fato ajudar esse aluno, pois o aprendi na teoria na faculdade é totalmente diferente na prática dentro de sala de aula... Há um currículo que somos obrigados a cumprir, na maioria das vezes não temos autonomia como docente pra ajudar como gostaríamos esse aluno com dificuldade. (Pedagoga, negra/parda, entre 31 e 40 anos, com atuação de menos de 3 anos).

As demais respostas quanto a isso geraram as seguintes categorias:

- *Psicologia* (citada 1 vez);
- *Psicopedagogia* (citada 1 vez);
- *Sobre especificidades/diferenças encontradas em sala de aula* (citada 3 vezes);
- *Leis e libras* (citada 1 vez);
- *Táticas de subversão ao sistema educacional capitalista* (citada 1 vez);
- *Métodos ajudem a lidar com cada aluno/a* (citada 2 vezes).

Os resultados apresentados aqui nesta seção serão discutidos e analisados no próximo capítulo, para fins de compreensão e sistematização de tudo o que foi lido, mensurado e descrito e como forma de aproximação das considerações finais deste trabalho.

6.1 PESQUISA DOCUMENTAL EM PAUTA: a criação do curso de pedagogia da UFF no Noroeste Fluminense

Este capítulo é fruto da pesquisa documental realizada como meio de investigação e compreensão de como, quando e sob qual objetivo o curso de Pedagogia foi construído no Instituto Superior do Noroeste Fluminense - INFES pela Universidade Federal Fluminense – UFF, situada na cidade de Santo Antônio de Pádua – RJ.

A cidade de Santo Antônio de Pádua é um município localizado no Noroeste Fluminense, em uma distância de 245km da capital. Segundo o último censo demográfico, Pádua, conforme é chamada e conhecida, possui 40.589⁴ pessoas. Pádua é formada por uma arquitetura modernista e neoclássica, rodeada pelos principais bairros, onde também se encontram seus patrimônios culturais: Centro, Fonseca, Ferreira, Parque das Águas e São Félix. (SOUZA, 2019).

É um município do Rio de Janeiro, cuja localização geográfica tornou a proposta da criação da sede de ensino superior da UFF viável por ser de convergência com relação a vários outros municípios do Estado tanto do Rio de Janeiro como de Minas Gerais. Diante disso, no ano de 2007 e juntamente a uma parceria com a Prefeitura local, deu-se início à construção da sede na cidade. O projeto para criação da sede no interior do município contou com a criação do curso de Pedagogia, visto como sustentação para as demais licenciaturas que seriam – e foram – propostas posteriormente.

⁴ IBGE. Censo demográfico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/santo-antonio-de-padua/panorama>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

O ensino superior por meio da Universidade Federal Fluminense deu-se início, então, nessa cidade com o curso de Licenciatura em Matemática. Este, por sua vez, nasceu de uma iniciativa de trabalho extensivo da universidade, sendo caracterizada como a primeira experiência da UFF no que diz respeito à interiorização de licenciaturas. Nesse período, a licenciatura em matemática promovia formação docente tanto para ensino fundamental I e II quanto para ensino médio, no entanto, após discussões e reformulações, a habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental foi retirada da formação matemática. Tal decisão veio acompanhada da proposta de se criar, portanto, o curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

O projeto Pedagógico do curso em Pedagogia foi redigido sob três tópicos-guias, no qual o primeiro trata sobre apresentação/justificativa, histórico/princípios, objetivos, perfil profissional, organização curricular e acompanhamento e avaliação; o segundo é referente à estrutura curricular quanto aos conteúdos de estudos, relação de disciplinas (específicas, complementares e optativas), distribuição das disciplinas, quadro geral da carga horária e especificação da disciplina; enquanto o último tópico traz informações sobre a infraestrutura já existente e que ainda era necessária.

Desse modo, portanto, o curso teve como objetivos gerais focar na docência para atuação na educação infantil, ensino fundamental I, modalidade normal do ensino médio e em outras áreas de serviços e apoio escolar nas quais fossem necessários conhecimentos pedagógicos. Os objetivos específicos do curso são vários, entre eles há questões de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, avaliação de tarefas educacionais e experiências educativas não-escolares, além de produção e compartilhamento do conhecimento científico-tecnológico da área, tanto para espaços formais quanto não-formais. Ainda, a construção do conhecimento do curso é especificada sob fundamentação histórico-filosófica e sócio-cultural, com intuito de contribuição para a humanização/cientificização do profissional. Outro objetivo que vale mencionar é o de instituir pesquisa pedagógica ao longo do

curso, a fim de contribuir para formação crítica-reflexiva e possibilitando a ação investigativa como condição do exercício de atuação da área.

Em relação ao perfil profissional do estudante do curso em questão, o documento PPC cita as Diretrizes Curriculares Nacionais enquanto norteadora das principais regências do profissional Pedagogo, então, dentre todas as 21 especificações, selecionamos as seguintes como mostra do que consta como atuação deste profissional:

- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas [...] (BRASIL, 2006).

Além disso, há também o compromisso com a participação da gestão escolar, contribuindo com a elaboração, acompanhamento, implementação, coordenação e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2006). Segundo o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia do INFES, as áreas de atuação do Pedagogo dizem respeito “[...] ao professor da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, modalidade Normal, além de ser um educador-pesquisador que poderá se dedicar à pesquisa no campo da Educação”. Neste trecho, porém, não faz menção às áreas administrativas do corpo docente nas quais, conforme aponta as DCN’s (BRASIL, 2006) e o próprio site da instituição⁵, estaria habilitado em atuar. Conforme menção no site da UFF, em relação ao

⁵ <http://www.uff.br/?q=curso/pedagogia/123704/licenciatura/santo-antonio-de-padua>

curso de Pedagogia em Santo Antônio de Pádua, as áreas de atuação da formação são referentes ao Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Educacional.

Sobre o currículo do curso, portanto, o projeto pedagógico afirma articulação teoria e prática como processo de integração e conforme atribui-se o objetivo de formar o professor-pesquisador. O regime ditado é o de carga horária por disciplina e estas, por sua vez, são teóricas e teórico-práticas, seguindo as normas das Diretrizes para o curso de Pedagogia. A partir disso, são citados 3 núcleos norteadores para a formação: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de aprofundamento e diversidade de estudos, Núcleo de estudos integradores.

O Núcleo de Estudos Básicos é visto como o que dá base à formação Pedagógica do curso, sendo citadas diversas características que devem ser articuladas conforme sua natureza, entre elas estão as práticas educativas de conhecimentos e processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial. Além disso, é citada também a didática com conteúdo para os primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física. Ou seja, faz jus aos fundamentos da educação e características voltadas à Didática e metodologia de ensino.

Compreendendo as disciplinas da formação em toda sua diversidade, o segundo núcleo tem o objetivo voltado para investigações sobre os processos educativos e gestoriais, além da criação de material didático, procedimentos de aprendizagem, estudo, análise e conhecimento e avaliação de teorias educacionais. “É o momento em que a reflexão se dialoga com a ação criadora, em especial, por meio de atividades teórico-práticas, como o estágio e a pesquisa do trabalho de conclusão de curso” (JANNUZZI *et. al.*, 2008).

No terceiro núcleo-eixo, são integrados estudos que proporcionam possibilidades de ação e reflexão em relação ao conhecimento, atividades articuladas ao ensino e nas modalidades de atuação do profissional. Este, portanto, faz referência às participações em seminários, projetos de iniciação

científica, atividades práticas e de comunicação e expressão cultural. Isto é, baseia-se nas atividades complementares, como seminários, debates, monitoria, projetos em geral, cursos de extensão, disciplinas optativas, atividades culturais, congressos, estudo e pesquisa.

A distribuição da carga horária é dividida entre os núcleos mencionados, portanto sendo 2.400 horas para o Núcleo de Estudos Básicos (disciplinas de fundamentação educacional e didática, além de metodologia de ensino); 580 horas são para o Núcleo de aprofundamento e diversidade de estudos (disciplinas de estágio – pesquisa e prática de ensino); e 340 horas estão destinadas para o Núcleo de estudos integradores (atividades complementares e disciplinas optativas).

Desse modo, portanto, o curso de Licenciatura em Pedagogia deverá ser integralizado com a carga horária total de 3.320 horas, distribuídas conforme os núcleos e sob os seguintes parâmetros: 2.820 horas para atividades formativas, 400 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades complementares. No entanto, o site da instituição disponibiliza as três últimas matrizes curriculares⁶ (65.01.002, 65.01.003 e 65.01.004), indicando que o curso passou por eventuais reformulações e evidenciando que há certa inconstância quanto às informações colhidas no PPC. Um dessas informações destoantes são com relação à carga horária do curso, o que influencia diretamente nas disciplinas. Na última matriz curricular, por exemplo, de número 65.01.004, consta que a carga horária total do curso seria de 3.270, o que também modifica a distribuição de horas por disciplinas e atividades informadas pelo PPC. Enquanto na matriz de numeração 65.01.003 pode-se encontrar que a carga total é de 3.200 horas e na 65.01.002 consta que a mesma é de 3.450 horas. Ou seja, nenhuma dos currículos disponíveis estão batendo com o PPC.

Conforme supracitado, o curso de Pedagogia do INFES oferta quatro disciplinas de estágio docente, uma exigência para formação integral do profissional. Essas disciplinas, chamadas de PPE (Pesquisa e Prática de Ensino), tem o intuito de oferecer ao educando o acesso à experiência de observação de sala de aula e do cotidiano nas escolas e planejamento da ação

⁶ Ver mais em: <https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff>

educativa e gestão escolar. As atividades de estágio devem ser desenvolvidas em escolas públicas do Noroeste Fluminense que estejam em conformidade com a III Coordenadora Regional de Educação da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro. Conforme o PPC, as disciplinas estão distribuídas da seguinte forma:

- PPE I: iniciação da docência, com prática voltada para a educação infantil;
- PPE II: estágio docente para participação no cotidiano do Ensino Fundamental;
- PPE III: estágio com objetivo de análise crítica dos documentos oficiais com relação à organização das propostas curriculares, elaboração de plano de aula e intervenção no Ensino Médio;
- PPE IV: experiência em outros espaços educativos, como ONG's, hospitais, espaços de ensino não-formais, que atendem a modalidade de Ensino Fundamental e Médio, assim como escolas do campo, Educação de Jovens e Adultos, educação indígena e Educação Inclusiva.

Por meio dos estágios docente, supõe-se que os formandos do curso possam ter contato com as inúmeras queixas escolares e problematizações que ocorrem no cerne da sala de aula e, portanto, tenham como intuito o aprofundamento das discussões em torno das propostas curriculares e atuação frente aos temas que possam surgir no cotidiano, como o fracasso escolar e os problemas de escolarização. Isto é, tais informações nos mostra que há essa exigência no curso e que, com isso, é possível que os alunos tenham tais questões ao seu redor conforme seguem sua formação. Dito isso, uma das questões que se firma é: como o currículo é formado de modo a contribuir com essas problemáticas?

O documento do PPC do curso de Pedagogia do INFES, no entanto, não cita o fracasso escolar como um tema a ser discutido com prioridade. O que aparece no documento em si é com relação a “[...] exploração de temas atuais que envolvam a formação docente e o processo de ensino [...]” (JANNUZZI *et.*

al., 2008). Também é possível encontrar afirmativas mais gerais sobre o que poderia incluir o tema em questão, como:

Os professores orientadores deverão aprofundar com os alunos as oportunidades de reflexão sobre o que é o espaço escolar, disciplina, metodologia de ensino, diversidade cultural, inclusão, avaliação e outros temas relevantes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, tomando por base o referencial teórico dos núcleos de formação. (JANNUZZI *et. al.*, 2008).

Analisando os currículos, buscamos localizar disciplinas que estivessem voltadas à discussão de fracasso escolar e “dificuldades de aprendizagem”. Começando então com a programação curricular de número 65.01.002, cuja carga horária total é de 3.450 horas, foi possível perceber que não há nenhuma disciplina – incluindo obrigatórias e optativas – voltada especificamente para discussões de fracasso escolar e problemas de escolarização. No entanto, algumas disciplinas podem estar relacionadas ao tema, como Psicologia da educação I e II, ambas obrigatórias e com carga horária de 60h, Educação e Saúde, obrigatória e carga horária também de 60h, Educação Inclusiva, obrigatória e carga horária de 60h e disciplinas de estágio docente (PPE I, II, III e IV), que podem possibilitar o contato do aluno com a escola e, dessa forma, os problemas que a acometem.

O contexto mencionado acima referente ao currículo 65.01.002 não difere do 65.01.003 no quesito disciplinas, embora haja diferença quanto à carga horária total do curso, que de 3450 horas passou para 3.200. Foi percebido, portanto, que houve corte de algumas disciplinas obrigatórias da programação curricular, no entanto, as disciplinas que podem trabalhar o tema de fracasso escolar e problemas de escolarização permaneceram. O mesmo ocorreu quanto ao currículo 65.01.004, cuja carga horária é de 3.270 horas, mas as disciplinas mencionadas continuaram sendo exigidas. Todo o processo de mudanças no currículo do curso não acrescentou disciplinas que possam estar relacionadas ao tema em questão.

No que diz respeito a disciplinas optativas, foi possível perceber que algumas tem potencial de abordar o fracasso escolar e os problemas de escolarização, como “Tópicos Especiais de Psicologia do Adolescente” (30h),

“Tópicos especiais em Psicologia e Desenvolvimento Humano (60h) e “Psicologia das Emergências e dos Desastres” (60h), que aparecem como não periodizadas no currículo 65.01.003. Já com relação aos demais currículos, o de número 65.01.004, constam as mesmas disciplinas optativas do 65.01.003, porém no currículo 65.01.002, não há nenhuma disciplina optativa de acordo.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para iniciar este capítulo, faz-se necessário pensar sobre a amostra, embora pequena, ser composta 65,2% por mulheres. Não se pode negar a feminização da escola enquanto trabalho docente visto como de prioridade para mulheres, o que nem sempre foi assim. Trata-se de uma questão com raízes históricas e que é marcada pela inserção da mulher na vida pública, bem como na inicialização (final do século XIX) de toda uma história de conquistas e lutas por direitos – conquistas do voto, acesso à cidadania, reivindicações por mais educação e instrução para mulheres (ALMEIDA, 1996) – em território brasileiro (TEREZA; FERREIRA, 1998).

Ao falarmos, por exemplo, do final do século XIX, nos aproximaremos do contexto histórico de surgimento das primeiras escolas normais. Neste mesmo período, portanto, as mulheres passam a ter a oportunidade de ingressar em uma carreira profissional, o que acabou por alterar o percurso de uma profissão, que até o momento era exclusivamente masculina (TEREZA; FERREIRA, 1998). Diretamente ligada a uma sociedade capitalista, a feminização docente se desenvolve a partir de uma construção social que exige certa identificação profissional da docência, o que acabou por ser marcada pela condição da mulher (TEREZA; FERREIRA, 1998). Nesse contexto, a educação escolarizada passa a ser veiculada sob uma ideia de que caberia à mulher regenerar a sociedade, com instrução que beneficiasse o lar, o marido e os filhos, para que seu principal propósito não fosse afastado: “reproduzir e dar homens fortes para a nação” (ALMEIDA, 1996). A educação passa a ser domesticadora, enquanto as mulheres deveriam ser educadas e instruídas para exercerem o magistério, sob liderança dos homens, que dirigiam e organizavam os conteúdos (ALMEIDA,

1996). Dessa forma, portanto, deu-se início à feminização do magistério no Brasil.

Dados de 2018 do Inep⁷ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) evidenciaram que a predominância nos cursos profissionais da Educação Básica, por exemplo, é das mulheres, com 60,7% das matrículas. Outro levantamento realizado em 2017 cruzou dados do Censo da Educação Superior de 2015⁸, chegando à conclusão de que as matrículas do curso de Pedagogia eram 93% de mulheres (MORENO, 2017). O fato é que ainda hoje repercute a ideia de que a mulher precisa estar ligada a profissões que induzem o cuidar, o ensinar e o zelar. Embora nossa amostra seja pequena, também é possível perceber e propagar a denúncia contra a feminização pedagógica e expor a necessidade de que maiores discussões sejam feitas, de modo a aprofundar a problematização e mitigar a desconstrução dessa lógica capitalista e machista.

A nossa amostra também evidenciou que 60,9% dos/as participantes são negros/as/pardos/as, fato que nos faz pensar em quais cursos são predominantes da presença negra no contexto educacional. Nesse sentido, segundo pesquisa de Moema Teixeira, então pesquisadora da UFF e que analisou dados do IBGE nos anos 90⁹, o número de negros/pardos frequentando curso superior cresceu de 77.607, em 1992, para 131.763, já em 1998, o equivalente a 41% (GOIS, 2000). Somente vinte e um anos depois é que este contexto começa a atingir certo patamar no Brasil, segundo dados divulgados pelo IBGE¹⁰ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em novembro de 2019, os quais evidenciaram que o número de negros/pardos nas universidades públicas ultrapassaram o de brancos, chegando a 50,3% (FERREIRA; TATSCH, 2019).

⁷ Ver mais em: <https://bitly.com/s6JQ7>

⁸ Ver mais em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dia-das-professoras-nove-em-cada-dez-estudantes-de-pedagogia-sao-mulheres-e-maioria-faz-curso-a-distancia.ghtml>

⁹ Ver mais em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2002200018.htm#:~:text=Os%20dados%20pesquisados%20na%20UFF,%c3%a9%20de%20mais%20de%2030%25.>

¹⁰ Ver mais em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/negros-sao-maioria-na-universidade-publica-mas-nao-nos-cursos-concorridos-24089329>

No entanto, estes mesmos alunos/as não conseguiram chegar aos cursos mais concorridos e carreiras com maiores remunerações, dados também evidenciados pela pesquisa de Moema Teixeira nos anos 90, bem como pelo levantamento feito por Ferreira e Tatsch em 2019. Segundo o primeiro levantamento citado, ficou evidenciado que, entre 1992 e 1995, negros/pardos representavam menos de 12,5% dos alunos de medicina, 14% em odontologia, 19% em engenharia e 19% em psicologia, já nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, o número era superior a 30% (GOIS, 2000). A pesquisadora relata também que "o magistério é uma profissão atraente para um grande número de estudantes que, tradicionalmente, sempre foram excluídos da universidade" (GOIS, 2000). Em 2019, os números falam por si só: em Medicina tem-se cerca de 39% de negros/pardos matriculados; Engenharia, com 40%; Odontologia, com 38,7%; e Direito, com 43,8% (FERREIRA; TATSCH, 2019). É importante respaldar o aspecto comparativo dos anos 2000 e 2019 das pesquisas citadas, uma vez que, quase 20 anos depois, podemos perceber que a realidade sofreu algumas mudanças, mas que os números ainda se mantêm em menos do que a metade de negros/pardos presentes nas formações vistas como mais atraentes socialmente falando.

A pergunta que fica é: *quem ganha com isso?* Com a desigualdade social instaurada, subvertida de um contexto histórico cruel e repercutindo até nos dias atuais? Como já afirmava – e ainda afirma – Frigotto (2010), a noção de exclusão social não é suficiente para compreender a crise estrutural do trabalho e radicalização da desigualdade, é preciso transcender às estratégias de inclusão veladas de programas de caridade social e que acabam por funcionar como um alívio à pobreza e manutenção do *status quo*; para além disso, necessita-se redefinir o papel do Estado, subvertendo-o a um papel radicalmente democrático. E mais:

Aqui a tarefa é criar capacidade política para ter controle do fundo público e sua aplicação para garantir os múltiplos direitos e necessidades humanas e não as exigências do capital. Esta possibilidade está condicionada, sem dúvida, à organização, cada vez mais ampla, da classe trabalhadora em seus diferentes organismos coletivos e nos movimentos sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 438).

Com relação à compreensão que os/as participantes têm sobre Fracasso escolar, alguns professores/as (e futuros professores/as) demonstraram preocupação com a falta de sentido que a escola tem para os alunos, inserindo aqui a categoria “*crítica ao modelo de ensino e estrutura escolar*”. Duas falas nos chamaram atenção:

Fracasso escolar é quando a escola não faz diferença na vida do aluno. (Aluna concluinte negra/ parda, entre 31 e 40 anos, que ainda não atua como professora).

Fracasso Escolar é quando a instituição não compreende a pluralidade que adentra os muros das escolas e segrega os que não conseguem acompanhar o modelo pedagógico imposto. (Pedagoga branca, 21 a 30 anos, atuando como professora a menos de 3 anos).

Isso nos leva a questionar: *a quem a escola serve?* Qual o seu objetivo quanto um espaço de aprendizagens e ensinamentos? O que a torna um ambiente de conhecimento e para quem é este conhecimento construído em seu cerne? E, principalmente, *quem queremos formar?* Se a escola passa a ser um lugar vazio de aceitação, que não acolhe a diversidade, que não contribui com a formação humana e sim com a *formatação* cidadã, excluindo ao invés de incluir, limitando ao invés de dar asas, então para que ela serve? Qual o seu significado se não há significância para quem frequenta, para quem a torna um espaço de processos de ensino-aprendizagem?

Sobre o que a escola representa, estando inserida em uma sociedade capitalista e excludente, Monteiro (2016, p. 78) afirma:

A escola como máquina de ensino obrigatório funciona como um equipamento que transmite mandamentos/palavras de ordens que se apoiam sempre, desde o início, em outras ordens. Certas falas são recorrentes em universo escolar. O que tornou possível a formulação e a transmissão de ordens como: “aprender no mesmo tempo que os demais”, “manter-se sentado na cadeira por horas seguidas”, “esperar sua vez para falar”, “não interromper o adulto”, “fazer sempre uma coisa de cada vez”, “ouvir sem falar”, “falar somente o necessário”?

Diante disso, pensemos juntamente à Pereira e Lopes (2016), que realizaram uma pesquisa em 2013 ouvindo 861 jovens do ensino Médio regular para entender qual o sentido que a escola tinha na vida deles. O resultado foi que muitos têm a ideia de que ir à escola é sinônimo de

promessa futura dando continuidade nos estudos com o ensino superior; ou como um modo de alcançar melhor oportunidade no mercado de trabalho e até mesmo como um suprimento de falta de sentido que vivenciavam no presente, o que raramente é abordado nas escolas (PEREIRA; LOPES, 2016). Se chegar ao ensino superior é um dos objetivos dos/as alunos/as, podemos pensar, portanto, no quanto o caminho para tal é desigual em relação à maioria deles, afinal, como afirmam Pereira e Lopes (2016, p. 203):

[...] as escolas, principalmente as públicas, passaram a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado por um contexto de desigualdade social e exclusão, então, o perfil do aluno tem mudado e as demandas trazidas para uma escolarização de qualidade são diferenciadas.

Libâneo (2012) também nos faz pensar sobre o cenário escolar neste contexto desigual, quando insere a discussão sobre a dualidade da escola pública brasileira existir quanto uma escola de conhecimento para ricos e acolhimento social para pobres. Segundo o autor, esse dualismo contribui com a reprodução das desigualdades sociais, além de estar vinculado às políticas neoliberais, e mais especificamente:

[...] está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Outros/as participantes demonstraram ter uma consciência mais politizada quanto ao fracasso escolar, mencionando a desigualdade, o sistema capitalista, a conjuntura sociocultural, a classe trabalhadora e a precariedade do sistema de ensino, questões relacionadas à categoria “*compreensão sócio histórica cultural*”. Como exemplo, trouxemos as falas a seguir:

Uma articulação do sistema capitalista pra impossibilitar a permanência da classe trabalhadora na escola. É a negação do saber. É uma articulação política e ideológica que geralmente culpabiliza o

aluno e/ou o professor. (Pedagogo, branco, entre 21 e 30 anos e que não atuante ainda).

Entendo como uma série de fatores aonde o aprendizado é prejudicado, bem como más condições de trabalho, situações financeiras, histórico de vida, questões sociais, psicológicas e cognitivas do aluno e professor que infelizmente contribuem para a não apropriação de conhecimento e frustração do professor. (Pedagoga, negra/parda, entre 21 e 30 anos, atuando a menos de 3 anos).

Precariedade do sistema escolar, seja por currículos que nem sempre contemplam a realidade dos alunos, ou por precariedade estrutural com escolas sem condições de atender seus alunos com o devido conforto que eles têm direito para poderem estar melhor concentrado em suas atividades educativas. (Pedagogo, negro/pardo, entre 21 e 30 anos, não atuante ainda).

No entanto, também houve pensamentos voltados para a culpabilização do aluno e também da família, evidenciando a categoria “*culpabilização das famílias dos alunos*” e “*compreensão individualizante*” sobre o fracasso escolar, questões pertinentes em muitas discussões tanto neste como em outros trabalhos durante anos (PATTO, 1988; 1997; 1999; VIÉGAS, 2016; 2014; MOYSES; COLLARES, 2014; 2013). As referidas respostas mencionam a “relação familiar” como possível causa do fracasso escolar, bem como há referência ao ato de “tarefa não cumprida” e “desistência e evasão”. A exemplo disto, as falas abaixo ilustram bem a culpabilização do aluno:

Quando o aluno não consegue assimilar determinados conteúdos, devido ao método utilizado, dentre outros fatores. (Aluna negra/parda, concluinte, entre 21 e 30 anos, não atuava ainda).

Ato de o aluno frequentar a escola e não conseguir se apropriar do que está sendo ofertado. (Pedagoga, negra/parda, entre 21 e 30 anos, não atuava ainda).

Um sujeito que não se beneficia da escola em seu desenvolvimento pleno. (Pedagogo, negro/pardo, entre 21 e 30 anos, atuando entre 3 e 10 anos).

Aqui é o ponto em que voltamos ao início deste trabalho, quando contamos como surgiu esta pesquisa e quando mencionamos a entrevista com as psicopedagogas para o TCC intitulado “Psicopedagogia: qual a contribuição

do especialista frente aos problemas de escolarização? Uma abordagem crítica” (FARIA, 2017). Na entrevista, o que mais nos chamou atenção foi justamente termos como “dificuldades de aprendizagem **do aluno**”, “falta de atenção e concentração **do aluno**”, “falta de ações cognitivas e memorização **do aluno**”, “comportamento **do aluno**”, as “dificuldades de aprendizagem **do aluno**” e os “transtornos **do aluno**”. As falas mencionadas acima, referentes aos pedagogos/as e concluintes do curso de pedagogia, sugerem a ideia de que é **o aluno** o problema: “**o aluno não consegue**”, “**o aluno frequentar a escola e não conseguir**” e “**um sujeito que não se beneficia**”.

Tais visões reproduzem a ideia de que o aluno é o único responsável por sua própria aprendizagem, minimizando as demais responsabilidades, como a do Estado, do sistema de ensino, metodologias adotadas e do corpo docente, assim como questões políticas, sociais, psicológicas, emocionais, estruturais e econômicas. Estes são importantes pesos no processo de aprendizagem de um indivíduo, o que não pode lhe tornar o único “culpado” por seu insucesso. Para esta discussão, nos guiamos à luz de Collares e Moysés (1994) quando falam sobre a transformação do espaço pedagógico em espaço clínico, o que representa uma biologização de conflitos sociais, cujo reducionismo biológico – enfatizando aqui a culpabilização da família e do aluno – age como uma explicação individualista para os problemas escolares. Assim, afirmam:

Por essa visão de mundo, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas teriam mínima influência sobre a vida das pessoas; daí decorre que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida, por sua inserção na sociedade (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 26).

Junto a essa ideia de individualização do sujeito, podemos voltar à Patto (1988) quando traz suas considerações sobre a teoria da carência cultural, cuja contextualização é a crença na inferioridade da família pobre, ou seja, da classe menos favorecida. Isso aparece na fala que culpabiliza a própria família diretamente, mas também é possível perceber nas ideias em que se acredita que o aluno é o culpado e, com isso, acabam analisando a questão em um contexto isolado do processo histórico do sujeito, o inserindo em uma mera teia de preconceito e culpabilização da vítima. Collares e Moysés (1994) definem bem a biologização da sociedade quando afirmam, por exemplo, que isso:

[...] só consegue se difundir tão rapidamente, e ser tão facilmente aceita, por trazer em si a mesma ideologia que permeia todo o sistema de preconceitos que opera na vida cotidiana de cada homem. Então, é incorporada a esse sistema com grande facilidade, sem conflitos ideológicos - ao contrário, resistir a ela gera conflitos -, e infiltra-se no "bom-senso", no "senso comum", termos usualmente empregados para nomear/escamotear esse sistema de preconceitos no qual opera o pensamento do homem em sua vida de todo dia. (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 26).

Nota-se que o discurso que culpabiliza o sujeito a priori se repete na próxima questão sobre o que seria a “dificuldade de aprendizagem”, categorizando uma “*compreensão individualizante/ biologizante/ patologizante*”. Novamente a ideia de que o aluno seria o foco do problema se sustenta, como nas falas abaixo:

Quando a criança não consegue acompanhar as atividades proposta.
(Pedagoga, negra/parda, entre 31 e 40 anos, não atuante ainda).

Quando o aluno possui alguma dificuldade na aquisição de conteúdo que pode estar ligada a uma má alfabetização ou deficiência cognitiva.
(Aluna concluinte, negra/parda, entre 21 e 30 anos, não atuante ainda).

Quando o aluno não consegue assimilar o que é dado pelo professor.
(Aluna concluinte, negra/parda, entre 31 e 40 anos, não atuante ainda).

Além destas, 4 outros/as participantes tiveram opiniões semelhantes, citando que é quando “*não há compreensão do conteúdo*”; quando “*há dificuldade de se apropriar de um conhecimento efetivamente*”; a “*dificuldade de aprender*” e até mesmo “*aspectos cognitivos alterados*”. Não por menos, o termo “dificuldade de aprendizagem” por si só já é culpabilizador, afinal quem deve aprender é o aluno, enquanto o professor é o que ensina, portanto, a dificuldade seria a de aprender e não a de ensinar. Nesse sentido, foi observado que o termo “problemas de escolarização” seria o mais abrangente quanto aos possíveis cenários de sujeitos direta e indiretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem. E é preciso reconhecer que enquanto lidarmos com os problemas de escolarização como dificuldades de aprendizagem, como processo de uma via única, estaremos minimizando os demais responsáveis e sucumbindo a educação ao contexto individualizante – aquele que busca padronizar, culpabiliza e rotula – e medicalizante – aquele que, em linhas gerais, encaixota

as questões escolares e da vida em uma condição médica generalizada (MOYSES; COLLARES, 1994; 1996, VIEGAS, 2014; 2016, FORUM, 2015; 2019).

O mesmo processo acusatório e culpabilizador acontece em relação às possíveis dificuldades de aprendizagem identificadas pelos/pelas participantes da pesquisa, quando perguntamos, por exemplo, o que foi observado com relação a isso nos estágios e atuação docente. Mas o que mais chamou atenção nessa questão foi com relação à repetição da categoria “*Dificuldade de leitura e alfabetização*”, que foi citada 9 vezes.

Talvez possamos, mais uma vez, voltar ao início do trabalho quando mencionamos que durante o estágio docente da autora deste estudo foi possível perceber a mesma problemática em turmas do quarto ano do ensino fundamental. Naquele momento, um dos problemas que pudemos perceber foi justamente com a metodologia de ensino engessada que estava sendo adotada pela escola/professora, porém outros fatores também entraram em vigor: a falta de empatia com os/as alunos/as, a culpabilização direcionada aos mais pobres e menos “interessados” na aula e frases como “eles não aprendem” ou “eles nunca serão alguém na vida”, que foram deferidas mais de uma vez em relação aos “alunos bagunceiros”.

Tal cenário evidencia a notória necessidade de discussão nas escolas do preconceito contra os menos desfavorecidos, crença que até os dias atuais é muito frequente, principalmente em bairros interiorizados e marginalizados. Outro fator importante é a relação professor-aluno que, mais uma urgência, precisa ser colocada em pauta enquanto parte do processo de construção do saber, afinal como bem afirma Freire (2017, p. 25): “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Ou seja, trata-se de uma relação necessária e que desde o princípio é construída mutuamente, tornando-se outra a cada nova descoberta, conforme as experiências um com o outro vão se formulando, sendo lapidadas no coletivo e exploradas tanto no individual quanto fora dele. Trata-se de uma esfera que não se limita ao ato de

“transmitir conhecimento”, pois “quem ensina, aprende alguma coisa ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2017, p. 25).

Nesse sentido, Viégas (2014) denuncia formas de humilhação que, muitas vezes, acometem o cotidiano escolar:

Gritos, tapas na mesa e na lousa fazem parte da rotina escolar mais do que a leitura de textos ou atividades físicas e artísticas. De maneira geral, o olhar depositado aos alunos da rede pública é o de que eles são delinquentes em potencial e, assim, desde pequenos, eles aprendem a crescer atrás das grades. E a obedecer a ordens. E a não questionar. E a suspeitar de si (VIÉGAS, 2014, p. 129).

É nesse tipo de relação que mora o preconceito, os estigmas, o olhar que julga anormalidade e que busca podar raízes simplesmente porque é o que o sistema precisa para se sustentar: de crianças vazias de si e cheias de regras e obediência robótica, de modo que não possam questionar o que fazem, mas por fazê-lo se sintam na via de estarem inseridos, em algum momento, no mercado de trabalho. O gerar lucros aqui se satisfaz com mentes obstruídas e modos de ser aniquilados. Se não mata com arma de fogo, mata retirando direitos e impedindo o pensar.

No que diz respeito à relação professor-aluno, Morales (2006) nos faz pensar no que ele chama de “resultados não-intencionais”, o que basicamente reflete sobre aquilo que se quer ensinar e sobre o que está sendo aprendido, ou seja, “o que se ensina sem querer ensinar e o que se aprende sem querer aprender” (ibid., p. 15). Esse é um processo considerado o mais importante para o autor e que está diretamente ligado ao processo de construção da relação professor-aluno, afinal tudo é relação e comunicação e o modo como olhamos para os alunos quer dizer algo a eles, portanto até mesmo os efeitos não-intencionais são importantes. A reflexão perdura sobre as ações formais e não-formais, conforme aponta Morales (2006, p. 16, grifos do original):

Mas o que acontece com o que conseguimos de fato (o que os alunos conseguem) sem que ninguém tivesse pretendido? Quando tratamos do processo de ensino-aprendizado, normalmente nos fixamos nos aspectos formais: temos alguns objetivos ou alguns resultados em mente, pensamos em métodos, exercícios etc., e no final comprovamos os resultados. Objetivos, métodos, avaliação centram e estruturam o que acontece na sala de aula. Contudo, se nos fixamos apenas no *formal* e deixamos fora do campo de nossa atenção o *informal*, podemos deixar de fora a própria vida.

Muitas vezes podemos nos prender ao planejamento do dia, da aula e do conteúdo em si e acabar perdendo de vista as múltiplas aprendizagens que acontecem na sala de aula. E, então, se o/a aluno/a não entendeu algum conceito limitamos seu conhecimento a isso, enquanto ele passa a ser seu próprio insucesso, ao passo que nossa visão segue tão direcionada a uma única via que não percebe outras possíveis aprendizagens que aquele/a mesmo/a aluno/a possa ter partilhado. Nem sempre uma ação intencional atinge o resultado esperado, às vezes isso vai muito além dos métodos.

A relação professor-aluno é um caminho muito importante na construção do conhecimento, portanto não deve ser vista apenas como uma tarefa e sim como uma consequência das inúmeras experiências partilhadas no ambiente escolar. O ensino é uma via múltipla, não há um só responsável. E com isso, estamos dizendo que a relação professor-aluno também é alvo do sistema capitalista, uma vez que aniquilar mentes depende de quem está de frente e de quem está nas carteiras. O cuidado com essa relação é ainda mais complexo, visto que muitas vezes nem o corpo docente nem os/as alunos/as estão preparados para os inúmeros ataques governamentais direcionados ao sistema de ensino.

Em meio a essa relação professor-aluno, uma das maiores queixas no cotidiano escolar está ligada à falta de atenção nas aulas. Isso, por si só, já seria característica de uma patologia cunhada como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), que é quando o aluno, conforme apontam Moyses e Collares (2014), que se basearam no questionário SNAP IV da Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA:

Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele. [...] Distrai-se com estímulos externos. [...] Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado. (MOYSES; COLLARES, 2014, p. 22).

Tais definições são cunhadas como diagnóstico de TDAH, no entanto, assim como aponta Lima (2016), são, na verdade, características de uma criança normal. Nesse sentido, ele questiona: “Se a doença é a noção que convoca o

conceito de saúde, podemos nos perguntar: que concepção de normalidade está implícita nas novas categorias psiquiátricas infantis e juvenis?” (LIMA, 2016, p. 70). Para entendermos essa problemática, trazemos a contribuição de Lima (2016), que inverteu as proposições criteriosas de diagnósticos patologizantes nos quadros de psiquiatria infantil descritos no DSM e criou a SCN – “Síndrome da Criança Normal”, enumerando 26 aspectos que acompanham uma criança diagnosticada:

I- Está sempre atento a detalhes, não cometendo erros por omissão em atividades escolares ou outras. II- Não desacata nem se recusa a obedecer a solicitações ou regras dos adultos. III- Não abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado. IV- Tem facilidade para organizar tarefas e atividades. V- Não tem problemas para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas. VI- Nunca adota um comportamento deliberadamente incomodativo. VII- Não evita, não demonstra ojeriza, nem reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa). VIII- Não costuma mostrar-se suscetível ou irritar-se com facilidade. IX- Escuta com atenção quando lhe dirigem a palavra. X- Não perde coisas necessárias para tarefas e atividades (p. ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais). XI- Sempre consegue manter a calma. XII- Assume seus erros, não responsabilizando os outros por seu mau comportamento. XIII- Não dá respostas precipitadas antes das perguntas terem sido completamente formuladas. XIV- Segue instruções e termina seus deveres escolares ou tarefas domésticas no tempo esperado. XV- Brinca em silêncio e não se envolve ruidosamente em atividades de lazer. XVI- Não discute com adultos. XVII- Não agita a mão ou os pés nem se remexe na cadeira. XVIII- Fala sempre na medida certa, nunca em demasia. 71 XIX- Não apresenta esquecimento nas atividades cotidianas. XX- Não se mostra rancoroso ou vingativo. XXI- Mantém-se atento a suas tarefas, mesmo na existência de estímulos distrativos. XXII- Aguarda sua vez sem dificuldades. XIII- Não costuma se mostrar “a mil” ou “a todo vapor”. XXIV- Não corre ou escala em demasia, em situações impróprias. XXV- Não demonstra ressentimento ou manifesta raiva. XXVI - Não se descontrola emocionalmente em resposta a estressores cotidianos. (LIMA, 2016, p. 70-71).

A partir desses aspectos, pensemos: *que criança queremos?* Acabamos de ser apresentados a uma “não criança”, conforme indica Lima (2016). Afinal, “que ideal de normalidade nós, adultos, [...] estamos impondo aos nossos filhos, netos, pacientes, alunos?” (ibid., p. 71).

Sendo o comportamento e a falta de atenção queixas bastante frequentes, é de se considerar que a própria é uma denúncia de que crianças e adolescentes precisam ser domados de acordo com a normalidade que queremos impor.

Sobre tais queixas, Moyses e Collares (2014, p. 23) chamam atenção a outra questão:

[...] toda criança ou todo adolescente que não presta atenção está atento em outra coisa. Mesmo que os que vivem no mundo da lua, estão atentos ao mundo da lua. Não há possibilidade de não atender a nada, trata-se de claro equívoco do avaliador por sua posição autoritária de pretender que a atenção certa, correta, melhor, é aquela voltada para o que ele decide (aí, sim, externamente ao avaliado) ser digno de atenção).

Dessa forma, fica cada vez mais em evidência a normatização do sujeito, visto que há a necessidade de nossas crianças serem resilientes, obedientes a normas muitas vezes sem sentido e desrespeitosa, normas sociais e artificiais “[...] transformadas em pretensas normas biológicas, neurológicas, capazes de discriminar saúde e doença [...]” (MOYSES; COLLARES, 2014, p. 23).

Vale ressaltar ainda, que tais “doenças e transtornos”¹¹, como TDAH, TDA (Transtorno de Déficit de Atenção), TOC (Transtorno Obsessivo-compulsivo), TOD (Transtorno Desafiador de Oposição), Dislexia (dificuldade de leitura), Discalculia (dificuldade com cálculos), Disortografia (dificuldade com a escrita), entre outros, não possuem definições cientificamente coerentes e comprovadas de modo que possam ser minimamente reconhecidas como uma alteração biológica na composição do organismo de um ser. Afinal, como afirma Canguilhem (2009), a doença é uma reação generalizada que tem intenção de cura, na qual o próprio organismo a cria para que possa curá-la.

Partindo desse princípio e como já supracitado, a transformação de problemas sociais em questões médicas já vem de vários anos, nos quais o enfoque se dava na medicalização dos desvios, ou seja, no comportamento desregrado, por isso sociólogos passaram a estudar o fenômeno na década de 1960, como evidencia Conrad (2007) em seu livro “The Medicalization of Society”. E ainda hoje a sociedade é influenciada e acometida aos diversos cenários medicalizantes dia após dia, elevando o índice de prescrição de psicofármacos, entre outros farmacológicos. A saber:

¹¹ Usamos aspas para enfatizar que discordamos desses diagnósticos, uma vez que tais “doenças e transtornos” não possuem definições científicas e comprovadas (FÓRUM, 2015; 2019).

O Brasil é o terceiro maior consumidor mundial de medicamentos ansiolíticos benzodiazepínicos, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia, e o sexto maior produtor dessas substâncias. O Brasil é o segundo maior consumidor de zolpidem. É também o segundo maior consumidor de fenobarbital (370 milhões de S-DDD), maior consumidor de clonazepam (517 milhões de S-DDD), maior consumidor de midazolam (98 milhões de S-DDD), terceiro maior consumidor de nitrazepam (16,6 milhões de S-DDD), segundo maior consumidor de bromazepam (87 milhões de S-DDD), maior consumidor de diazepam (1 bilhão de S-DDD) e terceiro maior consumidor de alprazolam (438 milhões de S-DDD) [12]. Estes medicamentos (metilfenidato, zolpidem e nitrazepam) não compõem a Relação Nacional de Medicamentos Essenciais (Rename), documento orientador do financiamento de medicamentos no SUS.(BRASIL, 2019).

Ainda nesse segmento, outra discussão nos chama atenção: a atuação de professores/as frente aos problemas escolares. Por isso, perguntamos aos participantes como lidariam com um caso em que algum/a aluno/ pudesse ter “dificuldade de aprendizagem” e percebemos que, apesar de ter havido compreensões culpabilizadoras com relação às questões anteriores, as categorias “*Diferentes métodos de ensino*” e “*Dar voz ao/a aluno/a*” foram as mais citadas com relação a como seria a atuação diante de tais desafios, sendo a primeira mencionada 7 e a segunda 6 vezes. Isso nos faz pensar em como a escola tem se estabelecido enquanto formadora e como professores/as e alunos/as têm sido acometidos a um sistema que reproduz a desigualdade e padroniza formas de ensinar e aprender.

As respostas com relação à atuação frente aos problemas escolares estão interligadas à próxima pergunta, que questiona os fatores que são atribuídos às dificuldades de aprendizagem observadas nas salas de aulas. A categoria mais citada foi com relação aos “*Conteúdos/Metodologias engessados*” (5 vezes); seguida de “*Carência de recursos/condições de trabalho*”, “*Questões de relação/participação familiar*” e “*Despreparo/falta de qualificação do corpo docente*”, todas apareceram 3 vezes. Outras questões mencionavam as metas anuais, o sistema de ensino, a faixa etária desigual, falta de estímulo e incentivo, entre outras. A questão é que são inúmeros os casos que evidenciam a desconsideração de diversos fatores que podem ser atribuídos ao fracasso escolar, de modo que a centralidade da questão se posta frente a um olhar que individualiza e psicologiza sujeitos, inserindo-os em um contexto medicalizante (VIEGAS, 2016).

Por falar em medicalização, chamou nossa atenção que, embora 91,3% tenham respondido que sabiam o que o termo queria dizer, as respostas e categorias geradas apresentaram uma compreensão reduzida sobre o tema em questão. Enquanto muitos compreenderam que se trata do “*Uso de remédios controlados*”, categoria mais citada (7 vezes), outros/as disseram ser “*Problemas escolares vistos como problemas de saúde*” (categoria citada 4 vezes). Ainda houve compreensão de que seriam “*Problemas políticos/econômicos/sociais*” (apareceu 2 vezes) e também citaram a categoria “*Diferença comportamental/suposta síndrome necessitada de interferência médica*” duas vezes. Outras compreensões a respeito disso apareceram 1 vez cada e foi com relação a laudos e rótulos, controle de dificuldades e ajuda a alunos e professores.

A nossa preocupação é de que a compreensão sobre a medicalização seja reducionista, afinal, o termo não se limita apenas ao ato de rotular, uso de remédios controlados ou intervenção médica na vida escolar. Ela vai além disso. Não está errado pensar que o termo “medicalização” remete a ideia de que questões não-médicas sejam tratadas como de cunho médico, no entanto há também a necessidade de compreensão da dimensão dessas questões, pois envolvem a vida cotidiana por diversos dispositivos, como: “[...] estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições (escolas, postos de saúde, igrejas, templos, banheiros, ônibus, ruas, mídias...)” (FÓRUM, 2019, p. 12).

Isso significa dizer que não estamos falando apenas do contexto escolar, mas de toda uma esfera de desvalorização do ser e padronização do “não-ser”. Quando, por exemplo, o indivíduo é subjugado pelo o que ele é, excluído e discriminado, enquanto, para ser aceito, precisa “deixar de ser” isso para “se tornar” aquilo. Quem dita as regras do que somos e queremos? Quem diz o que podemos vestir, aonde podemos ir, quem podemos amar? Por que o olhar passou a recair sobre o outro e encontrar nas diferenças uma ameaça ou um motivo para não compor o “socialmente aceito”? Quem constrói o que *eu* e *você* devemos aceitar – e por que não, enxergar?

Outro fato importante a ser destacado, como já mencionado anteriormente neste trabalho, é que a medicalização se impõe tanto em contextos universalizantes quanto individualizantes e isso se caracteriza por seus padrões estáticos de biologização humana – no clero universal, bem como na aceitação e reprodução desses padrões conforme nos esforçamos para nos ajustarmos a tal – referindo-se ao lado individual (FÓRUM, 2019).

Ou seja:

Medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza (FÓRUM, 2015, p. 1).

Toda essa problematização levantada, sobre a compreensão do termo, nos remete ao currículo do curso de Pedagogia enquanto formação docente. Nesse sentido, sobre as disciplinas relatadas pelos participantes da pesquisa no que diz respeito ao estudo do assunto abordado, é possível buscar a pesquisa documental apresentada anteriormente que ajudou a mostrar que o curso em questão não possui disciplinas ementadas para priorizar o tema de fracasso escolar, problemas de escolarização e medicalização nas escolas. Nos baseando também nas respostas dos/as próprios/as participantes da pesquisa, seria o caso de pensar a programação curricular do curso de modo que priorize tais discussões?

Vale ressaltar que a perspectiva de se discutir sistematicamente o tema em questão se fundamenta na própria carência das turmas abordadas, uma vez que não se sentem preparados/as (60,9%) em lidar com as problemáticas que envolvem a escolarização e as “dificuldades de aprendizagem” que venham a surgir. A mesma porcentagem acredita ser importante fazer uma pós para que se sintam mais confiantes em lidar com casos de fracasso escolar que possam surgir no cotidiano. Além disso, embora muitos tenham compreendido a medicalização em uma perspectiva crítica, alguns ainda demonstraram ter uma ideia deturpada e outros evidenciaram compreensões parciais de tais

discussões. A categorização gerada quanto aos cursos pretendidos também chama nossa atenção, evidenciando que os/as egressos/as e alunos/as ainda não se acham preparados quanto à atuação, por exemplo, referente a aspectos da “*Educação inclusiva*”, da “*escolarização das classes populares*” e “*Sobre autismo*”, entre outros.

Ressaltamos, ainda, que não estamos nos referindo a uma disciplina ementada em técnicas de ensino ou modelos pré-estabelecidos, o que nos interessa é que formandos/as do curso em questão tenham compreensão da dimensão que o fracasso escolar envolve; e que a medicalização, por exemplo, acaba sendo a procura de uma “cura” para uma doença muitas vezes inexistente, cujos diagnósticos, na verdade, usurpam sujeitos enquanto deixa de lado o processo de ensino-aprendizagem em si.

As disciplinas mencionadas pelos/as egressos/as e formandos/as do curso foram em sua maioria Psicologia da Educação I e II e Educação Inclusiva, no entanto se tratam de disciplinas com direcionamento já bastante específico quanto ao conteúdo necessário, portanto, com carga horária de 60 horas cada, talvez não estejam conseguindo dar conta de todo o contexto necessário de ser estudado. Será que essas disciplinas conseguem aprofundar o tema, buscar as raízes históricas e os inúmeros estudos já produzidos por muitos autores da área sem perder de nenhum lado? O que poderia ser feito em contribuição com essa demanda?

Talvez, pensemos, seja o momento de sistematizar um ensino transversal, uma vez que a transdisciplinaridade permite uma prática que amplia os conhecimentos de forma profunda, sob um contexto de atravessamento dos assuntos abordados (FARIA; GOMES, 2020). Isto é, “a transdisciplinaridade promove a superação dessa lógica de ensino fragmentado, que ignora o conceito de disciplina como “constelação de sentidos” (ibid., p. 29). Nesse sentido, o fracasso escolar, a medicalização e os problemas de escolarização podem e devem ser trabalhados em todas as disciplinas, visto que são questões que perpassam toda a formação docente. O fato é que há urgência de que algo seja feito, visto que esses/as profissionais adentram os espaços escolares, se sentem desamparados/as e acabam, muitas vezes, reproduzindo os mesmos estigmas.

A respeito disso, vale destacar pontos interessantes que foram levantados em texto escrito por Insfran (2016), que buscou as ementas das disciplinas de Psicologia I e II da Faculdade de Educação da UFRJ para compreender quais assuntos estavam sendo abordados. Além disso, questionou amigos professores formados há mais de 15 anos na época para compreender o que eles lembravam de ter estudado em Psicologia da Educação, nas licenciaturas que cursaram, e obteve como resultado, após este breve levantamento, que:

[...] um assunto fundamental à formação de professores tem sido deixado de lado pelos professores de psicologia das licenciaturas: a contribuição da psicologia (principalmente a psicologia científica, positivista, psicométrica) na legitimação das desigualdades e da exclusão social". (INSFRAN, 2016, p. 93).

A partir disso, Insfran (2016) incorpora a ideia de introduzir nas licenciaturas a obra de Maria Helena de Souza Patto (1999), que vem forte e historicamente evidenciando estudos sobre a produção sócio-histórica do fracasso escolar. Nesse sentido, portanto, as discussões propostas vão de encontro ao viés crítico da Psicologia, rebatendo o discurso do laudo, testes, exames e níveis de inteligência, aspectos que construíram com a "ciência do ajustamento" (INSFRAN, 2016). Dessa forma, afirma:

[...] considero o trabalho de Patto (1999) um marco na crítica à psicologia escolar hegemônica por descortinar preconceitos arraigados; fruto de uma compreensão de fracasso escolar que culpabilizava (e culpabiliza) pobres, negros e suas famílias; ou seja, que individualiza, psychologiza e patologiza um problema de ordem relacional/ institucional/política (INSFRAN, 2016, p. 95).

Para evidenciar ainda mais a relevância de se pensar essa demanda, trouxemos duas falas de um Pedagogo e duas Pedagogas do curso de Pedagogia do INFES, que chegaram a apontar em suas considerações a respeito do que acham importante estudar para que se sintam mais preparados em lidar com casos de insucesso na sala de aula:

Cursos de extensão ou aperfeiçoamento oferecidos pela UFF para lidar com os problemas de escolarização e dificuldades de aprendizagem dos alunos seriam muito bem vindos. (Pedagogo, branco, entre 21 e 30 anos e que não atuava ainda como professor).

Acho que deveria ter uma disciplina pensada em não medicar, uso de remédios caseiros, dinâmicas para poder trabalhar certa dificuldade

sem a utilização de medicamento, quais seriam os prós e contras de se auto medicar, etc. (Pedagoga, negra/parda, 21 e 30 anos, não atuante ainda).

Estratégias para de fato ajudar esse aluno, pois o aprendizado na teoria na faculdade é totalmente diferente na prática dentro de sala de aula... (Pedagoga, negra/parda, entre 31 e 40 anos, com atuação de menos de 3 anos).

Partindo desse pressuposto, podemos considerar que cursos como especializações – em sua maioria à distância ¹² – em Psicopedagogia ou Neuropsicopedagogia¹³ acabam sendo buscados cada vez mais por licenciados/as talvez por não terem muito acesso ao tema e por isso se sentirem muito distantes do chão da sala de aula ou até mesmo por buscarem algo pronto, uma receita de bolo, que possa lhe ajudar no cotidiano escolar. É possível, inclusive, que esse distanciamento contribua com a visão de que a prática é diferente da teoria, pois acabam se mantendo longe dos dilemas enfrentados no cotidiano escolar diariamente, seja por não haver espaço na academia para tais problematizações ou por não sentirem que a escola discutida em seus estudos é a mesma a qual lecionam.

E que escola é esta, então, senão o mesmo chão em que estão, os/as professores/as se dedicando dia após dia? É preciso teorizar e promover a ciência na escola, mas também discuti-la em suas fragilidades. Não basta formar professores, precisamos também enxergar seus dilemas e trazê-los para o cerne da academia. Não estamos falando de problemas apenas escolares, pois são problemas educacionais que fazem parte da formação docente em todas as instâncias, não apenas de quem lida de frente, mas de todos/as ligados à área.

¹² Vale ressaltar que é muito comum professores/as da região Noroeste Fluminense buscarem especializações lato sensu à distância justamente por se sentirem pouco capacitados para lidar com os problemas do cotidiano da escola. Além disso, isso possibilita um aumento de salário e abre portas para darem aula nas faculdades particulares próximas, já que é inviável fazer os cursos na capital ou região metropolitana do Estado. Inclusive, nosso Mestrado Acadêmico em Ensino é a 1ª pós-graduação stricto sensu da região, funcionando apenas há 5 anos.

¹³ Cursos estes mencionados pelos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, pensemos: seria o caso de considerarmos a relação Universidade-Escola? Afinal, conforme aponta Stano (2017) quando pensamos o lugar da pesquisa educacional na formação docente, precisamos pensar também nas dimensões da pesquisa na educação, em sua localidade enquanto cotidiano e o que entendemos como cotidiano escolar. É um viés que transpassa a pesquisa educacional, uma vez que transita pelo papel da formação docente enquanto pesquisa do cotidiano escolar e transcende as problemáticas do processo de ensino-aprendizagem em todas as dimensões; e não apenas enquanto formação, mas também como sujeitos direta e indiretamente ligados a esses diferentes contextos. Ainda nessa linha de pensamento, Stano (2017, p. 530) aponta que:

As indagações acerca do papel da pesquisa do cotidiano escolar e em que sentido o cotidiano escolar se relaciona com a pesquisa educacional que podem integrar a formação continuada docente partem da necessidade de avaliar o contexto de um grupo de pesquisa e extensão em educação que tem se constituído pela aproximação escola-universidade. Ou seja, tais indagações advêm de um movimento entre professores universitários, alunos-licenciandos e professores do Ensino Básico que se caracteriza pelo compartilhamento de práticas de ensino, desestabilizando muros epistemológicos e praxiológicos.

Enquanto consideramos o fato de os/as participantes não se sentirem preparados para lidar com os percalços da escolarização, dificuldades de aprendizagem e medicalização, embora tenham dito que estudaram sobre isso, podemos também observar que há certa fragilidade entre a academia, o chão da escola e a formação docente. Nesse sentido, Insfran (2016, p. 95) aponta que:

Infelizmente, minhas experiências nas escolas me mostram que isso acontece muito pouco, que os professores têm muita dificuldade de atuar na prática do dia-a-dia na escola (com todas as pressões, dificuldades e insanidades deste espaço privilegiado de exclusão) com as teorias estudadas durante a formação.

Ou seja, trata-se de um distanciamento incompreensível por muitos dos/as licenciados/as levar as teorias até o chão da escola, uma vez que há muita insegurança e supostas impossibilidades referentes à realidade escolar sob diferentes contextos. Isso provoca, muitas das vezes, um estranhamento quando se chega à escola e não se vê possibilidades de sistematizar o que lhe foi ensinado, além de, claro, incitar a uma frustração constante. Então, passam

a considerar a teoria e a prática separáveis enquanto são, na verdade, uma via de atravessamentos indissociáveis. Por esse viés, Insfran (2016) traz mais uma afirmativa essencial para essa discussão, que trazemos aqui para provocar reflexões quanto ao distanciamento entre os problemas de escolarização e a Universidade:

Não devemos abrir mão, de forma alguma, das teorias, que são alicerces para uma formação esclarecedora, crítica e reflexiva. Mas precisamos sair dos gabinetes de pesquisa das Universidades e sentar no chão com as crianças e com os professores para entender as necessidades que estes têm todos os dias. Para ajudá-los a desmistificar o nosso papel enquanto psicólogos que atuam no espaço escolar, para, inclusive, transformar as demandas que profissionais de educação e famílias trazem para a psicologia. Precisamos deixar claro que nós, psicólogos, não estamos na escola (ou pelo menos não deveríamos estar) para continuar colaborando com práticas excludentes. Buscamos construir, junto com professores e alunos, possibilidades sadias de convivência, de aprendizagem, de crescimento. E entendo por sadias práticas não medicalizantes, não psicologizantes/patologizantes, que, portanto, demandam uma atuação não hegemônica da psicologia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poder é infligir dor e humilhação. Poder é estraçalhar a mente humana e depois juntar outra vez os pedaços, dando-lhes a forma que você quiser. E então? Está começando a ver que tipo de mundo estamos criando?

George Orwell

Começo esta parte deste trabalho-rizoma com uma contribuição da literatura clássica e que, quando escrita, foi pensada como uma ficção futurista, embora possamos considerá-la bastante assertiva em diversas questões. A epígrafe acima já formula bem o que a obra de George Orwell denuncia, intitulada aqui no Brasil como “1984” e publicada originalmente em 1949, sendo também considerada um romance referência e muito influente do século XX.

Fazendo um link a tudo que vem sendo discutido neste trabalho sobre as relações de poder, disciplinamento e controle, começo a ver relações bastante perceptíveis dessa lógica com a obra “1984” de George Orwell. O clássico distópico reflete muito as formas de funcionamento de um sistema que tem como prioridade máxima utilizar o poder a ele entregue para formatar sujeitos. Para isso, segundo a obra fictícia, mas que traz muito da realidade em questão, o sistema político instala telas enormes em todos os lugares e a sociedade passa a ser disciplinada pelo líder, chamado “grande irmão”. A teletela ao mesmo tempo que transmitia as notícias – utilizadas unicamente para infringir medo e perseguição – e a voz do grande irmão, também capturava qualquer movimento suspeito e fora das normas. Então, a sociedade precisava se manter na ideia de que cada um faz a sua parte, sem ousar contestar. Aos que contestassem, portanto, inúmeras torturas tornavam-se sua realidade, maneira escolhida para que o indivíduo voltasse a estar em ordem novamente (ou fosse eliminado, digamos, morto). Os dias passavam e ninguém contestava o que via, ouvia ou fazia. Tornaram-se máquinas de um trabalho subjugado e de extremo esforço diário, dando sem receber, mas ninguém ousava sair da rédea. Até que alguém decide questionar (ORWELL, 2009).

Abaixo, Orwell denuncia a lógica perversa e cruel de um sistema autoritário e construído para massacrar o pensamento crítico, nosso maior poder contra o capital:

Os dois objetivos do Partido são: primeiro, conquistar toda a superfície da Terra; segundo, extinguir de uma vez por todas a possibilidade de pensamento independente. Assim, há dois grandes problemas que o Partido se preocupa em resolver. Um é como descobrir o que um ser humano está pensando, à revelia dele; outro é como matar várias centenas de milhões de pessoas em poucos segundos sem aviso prévio. (ORWELL, 2009, p. 191).

O livro narra muito bem a necessidade do sistema de manter todos e todas sob controle imensurável, uma vez que questionar as formas de funcionamento é um perigo, uma ameaça a ele, afinal, como afirma Marx (2017), quando massas organizadas se unem, uma ideia torna-se força material. E é exatamente isso que acontece na história de Orwell: uma dúvida cresce e consome o protagonista, Winston, aos poucos, então ele passa a questionar tudo que vê e é obrigado a fazer. Além do medo de ser capturado e linchado pelo sistema, ele

guarda consigo a angústia de viver seus dias daquela maneira, sendo privado de tanto e sem sequer conhecer que tanto é esse. As coisas começam a ficar mais complexas quando ele encontra outras pessoas que também sentem o mesmo. Aqui, fica impossível não trazer Marx mais uma vez, quando, junto à Engels no Manifesto Comunista, afirmou mais de uma vez o slogan: “Proletários de todos os países, uni-vos!” (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

Nesse sentido, Marx e Engels clamavam aos trabalhadores, uma vez que a força do proletário é enorme, mas silenciada, afinal é interessante ao capital manter-nos em dúvida sobre o que somos e o que queremos. Tornamo-nos uma ameaça ao sistema quando há união, quando há pensamento e questionamento daquilo a que somos submetidos. Na história de Orwell, há uma guerra sendo anunciada pelo governante, com imagens de destruição e dor reverberando na teletela – único mecanismo que possibilitava acesso ao que acontecia fora dali. E, partindo desse viés, o autor denuncia:

O ato essencial da guerra é a destruição, não necessariamente de vidas humanas, mas dos produtos do trabalho humano. A guerra é uma forma de despedaçar, de projetar para a estratosfera ou de afundar nas profundezas do mar materiais que, não fosse isso, poderiam ser usados para conferir conforto excessivo às massas e, em consequência, a longo prazo, torná-las inteligentes demais. (ORWELL, 2009, p. 189).

Para o sistema, não é da consciência social e política que precisamos e sim da força de trabalho, sendo este o sustento, o essencial da vida humana. Portanto, a educação, que por muitos anos servia apenas à elite (PATTO, 1999), ainda é segmentada, tradicionalista, reprodutivista de uma lógica seletista e excludente.

A escola, inserida no contexto social que priva e tira vidas, é subjugada e usada como mecanismo de controle. E conforme não nos adequamos ao seu sistema, somos levados a nos questionar: *será que o problema sou eu?* É que a adaptação ao padrão socialmente aceito fica por nossa conta, uma vez que somos obrigados a caber em um modelo que limita, poda, isola, impõe e irrompe em nós a necessidade de competir uns com os outros.

Nesse mesmo seguimento, estão as matrizes de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL 2017), que prega aos quatro cantos um

sistema de competências, como se fôssemos meros produtivistas em ação de um teatro sem face, voz e cores em via de cumprir com as adequações que as demandas do mercado exigem. Não somente! A BNCC, adoção imediatista e desvinculada de um planejamento fundamentado, assim como denuncia Aguiar (2018), busca sucumbir o ensino escolar em um modelo de receitas a serem refeitas nas salas de aula, como se fossem o “remédio” infalível para os “males” da educação” (ibid., p. 14). Isso porque uma receita é um padrão a ser seguido, enquanto o produto final, por assim dizer, será o resultado que o capital exige e necessita para seu sustento: sujeitos encaixotados e competentes com habilidades necessárias para sucumbir à alienação em massa de um trabalho incontestável.

Então, onde é que entram as crianças que não são vistas como “competentes” e que não possuem as “habilidades” desejadas? Onde é que entram os sujeitos que não se encaixam no sistema? A seleção de corpos dóceis (FOUCAULT, 1999) exige uma classificação, uma vez que é preciso que sejamos melhores que os outros e piores que os demais para que a lógica de competência e competição permaneça. Nesse sentido, as articulações que Moysés e Lima têm para contribuir quando suas inquietações descreveram quem são estas crianças diagnosticadas com *isso* e *aquilo*, rotuladas *disso* e *daquilo*, consideradas incapazes aqui e acolá em sua essência. Para elas, portanto, sim, vamos repetir, estas são:

[...] crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam em muros e árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano, mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora com o lápis, mas constroem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar (MOYSES; LIMA, 1982, p. 59).

É possível aproveitar estes apontamentos trazidos por Moysés e Lima e relembrar o que foi relatado neste trabalho ainda na introdução, quando um diagnóstico foi identificado sobre um aluno. O laudo dizia que ele tinha TDAH e,

portanto, era incapaz de permanecer sentado, possuindo relutância em prestar atenção e com dificuldades de aprendizagem no processo de ensino. No entanto, no seu processo de aprendizagem o aluno mostrou o contrário, pois não foi possível observar quaisquer dificuldades que ele deveria ter demonstrado. Isso, juntamente aos estudos de Moysés e Lima (1982) e diante de toda discussão já realizada, nos faz questionar: *Que criança queremos?*

Se a criança é bagunceira, sinal de hiperatividade; se é quieta, só pode ser introvertido. Se a criança precisa de ajuda para entender a atividade, tem dificuldade de aprender; se não pede ajuda é porque é desinteressada. Quando não consegue ler algo, tem dislexia; se não forma bem as palavras, pode ser sinal de disgrafia ou até mesmo disortografia. Há também aquela criança que demonstra dificuldade de falar, o que gera uma possível dislalia. O problema é a matemática e então temos uma discalculia, se a questão for que ela não presta atenção nas aulas é porque tem Déficit de atenção. Mas o professor já tentou de tudo, o que com certeza nos mostra uma possível disfunção neurológica. Percebem quem culpamos em primeira instância? Percebem como procuramos rotular problemas escolares como de cunho individual? Como criamos definições para cada tipo de particularidade observada no cotidiano escolar? E então culpamos os próprios alunos, os pais, os professores, o corpo docente... e esquecemos que há algo muito além disso e que é o que controla, governa e manipula toda a cadeia: o capitalismo, o governo, as políticas públicas (ou a falta de). Mais que uma questão escolar, trata-se de uma questão política, social, econômica e estrutural de como somos avaliados, moldados, podados, usados e padronizados aos interesses e questões de poder de uma sociedade subjugada às mais perversas formas de viver.

O surgimento do conceito de anormalidade, intensificado por meio da Escola Nova, possibilitou que práticas individualizantes se intensificassem no processo de escolarização e permitiu que o capitalismo aproveitasse e ampliasse essa concepção, transformando o conceito em uma arma contra o sistema escolar. A partir de então, todos devem ser conforme o sistema quer:

máquinas de armazenamentos de informações minuciosamente dosadas, se transformando em modelos padronizados, servindo resiliente ao que for demandado. Pode-se afirmar, portanto, que: “se a Medicina, desde suas origens, cumpre o papel social de normatizar a

vida de indivíduos e de grupos sociais, a partir da consolidação do capitalismo passa a fazê-lo em intensidade muito maior e com maior eficiência” (MOYSES; COLLARES, 2014, p. 55).

O conceito de anormalidade se esconde sob formas de inclusão social – buscando corrigir as individualidades para incluir no sistema –, no entanto mostra-se como um ato político e social que se equivale de ações opressoras e normatizadoras. O objetivo é enquadrar indivíduos e alienar pensamentos, silenciar vozes e vendar visões, tornando-os flexíveis ao sistema – de ensino, da sociedade, do capital – puramente voltado aos interesses da demanda do mercado.

É preciso, portanto, compreender que a lógica normatizadora e normalizadora se justifica em um círculo vicioso: se a normalidade é necessária, então encontra-se a necessidade de apontar desvios; os desvios surgem em um olhar que julga anormalidade, pois são frutos de características individuais de sujeitos, portanto, se um comportamento foge do que é visto como normal pode ser considerado facilmente uma patologia; as patologias surgem dos desvios de padrões, então é necessário um tratamento para que esses desvios sejam “curados”, reproduz-se, portanto, a necessidade de medicalização.

Se a área da psicopedagogia surge com a intenção de contribuir com as problemáticas que envolvem o fracasso escolar e os problemas de escolarização, acaba, no entanto, partindo de uma lógica equivalente a um sistema de ensino que busca estabelecer competências e habilidades – conforme intensifica a BNCC – a fim de atender aos interesses do capital. A necessidade de tratamento – e até mesmo de prevenção –, em que a psicopedagogia se baseia, se amplia nas escolas, na sociedade e na vida quando há, portanto, indivíduos vistos como incapazes de se adaptar ao sistema por consequência de suas individualidades. Dessa forma, o espaço escolar é transformado em espaço clínico, no qual ocorre a patologização da educação (COLLARES; MOYSÉS, 1994) e correção de tais anormalidades. Alunos tornam-se sujeitos defeituosos, incapazes e anormais, sendo sua situação de vida e destino explicados por suas características individuais, ocorrendo, dessa forma, o reducionismo biológico (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

Nossa intenção aqui não é condenar a formação em Psicopedagogia, mas sim evidenciar suas reproduções perante a um sistema que se apropria das nossas carências e as usa como meio de nos atingir e ameaçar os direitos. É preciso reconhecer os dilemas impostos pela área e pensar sobre como o campo tem servido de mecanismo de reprodução da lógica de formatação do sujeito, uma vez que seu modo de atuação se distancia das teorias e objetivos cunhados pelo campo de estudo. Nesse sentido, é preciso revisitar os conceitos, as metodologias adotadas, os objetivos construídos, os estudos em que se fundamenta e o modo de atuação do especialista, pois não podemos aceitar que este seja mais um porta-voz de um sistema que exila, estigmatiza, classifica, exclui e mata.

Ainda nessa linha de raciocínio, trazemos para o cerne da questão o curso de Pedagogia do INFES, que nos serviu como caminho para a pesquisa tanto documental – nos possibilitando compreender suas programações curriculares e PPC – quanto qualitativa, nos permitindo entender considerar os sujeitos por ele formados e suas compreensões frente aos problemas escolares aqui centrados para fins de discussão. Por isso, mais uma vez, trazemos nossas considerações sobre o currículo atual do curso, na qual não há disciplinas voltadas para estudos sobre fracasso escolar, problemas de escolarização e medicalização da educação.

No entanto, sendo este um curso imprescindível na formação docente voltada à educação básica e única possibilidade presencial de uma Federal da região do Noroeste Fluminense, é de suma importância que esteja presente na luta da desmedicalização da educação e da vida e se proponha a abrir discussões sistemáticas com relação ao tema. Vale ressaltar que não consideramos interessante que mais disciplinas encaixotem tais discussões de forma isolada e até mesmo descontextualizada, ou que expressem métodos e formas de “soluções”, como receita de bolo. Pensemos no âmbito da transdisciplinaridade e nos atentemos no sentido transversal de conhecimento: não pensamos apenas em uma educação não-medicalizada quando falamos de fracasso escolar, pensamos a sociedade em todas as instâncias, politicamente, economicamente e estruturalmente; pensamos nas inúmeras (des)possibilidades que limitam o ser e estar no mundo. Nesse sentido,

pensamos transversalmente, de modo que um conhecimento e questionamento não acabam aqui e ali, eles perpassam a muitos outros, assim como tais dilemas escolares permanecem por todo o caminho da formação docente. Ou seja, uma proposta de intervenção para contribuição da formação em Pedagogia, nesse sentido, é a abordagem desses temas sub contexto da transdisciplinaridade, ou seja, que sejam abordados em todas as disciplinas.

Nessa via de pensamento, acreditamos ser muito importante também – agora e sempre – pensar a escola, uma vez que a força política e econômica que a rege possui suas implicações diretamente no ensino. Não se trata de procurar culpados, mas de compreender as relações de poder que se estabelecem no cerne da educação, do ensino e do chão da escola, ou seja, não é nossa intenção culpar professores/as, diretores/as, orientadores/as, a comunidade escolar, famílias, alunos/as ou a escola. É preciso pensar a escola em todo seu contexto:

a sua arquitetura, que mais se assemelha a um aparelho do sistema prisional; a forma centralizada de gestão, na qual domina a burocratização da vida escolar e a implantação autoritária de políticas educacionais, sem reconhecer a complexidade do chão da escola; o desrespeito crônico à profissão docente, revelado pelos baixos salários, formação precária e pouquíssima possibilidade de escuta de suas demandas, reivindicações, bem como de suas sugestões e experiências concretas; o engessamento da vida escolar, que tem sufocado a criação de novas formas de conduzir o processo de escolarização e o preconceito em relação aos pobres, enrustado na sociedade brasileira, que vem reforçando a estigmatização da criança pobre e de sua família, desde a elaboração e implementação de políticas públicas até a construção da vida diária escolar. (VIEGAS, 2016, p. 15).

Nesse sentido, portanto, cada vez mais se faz necessário que sejam realizados estudos que debatam o modelo alienante do capital e normatizador do sistema de ensino. É preciso contribuir, em todas as instâncias, com a luta de desconstrução da lógica individualizante; que culpabiliza o indivíduo a priori, desvincula as responsabilidades políticas, sociais e econômicas sob um olhar que julga anormalidade e busca enquadrar à uma norma perversa e injusta por meio de um processo patologizante e medicalizante.

Estima-se que este trabalho possa ter contribuído com: a reflexão da construção curricular do curso de Pedagogia do INFES; com a desconstrução da

ideia de currículo como regulador da vida escolar e sim de um importante mecanismo do processo de ensino-aprendizagem; com a desnaturalização do conceito de normalidade impregnado na sociedade e na escola; com a denúncia do não-sentido que a escola faz na vida do/a aluno/a; com o reforço do pensar e do conhecer criticamente em prol de construir consciência social e política sobre o Estado e suas ações. Estimamos que, acima de tudo, este trabalho contribua com os estudos sobre a educação não-medicalizada e a necessidade de lutarmos por uma escola de espaço plural, humanizado, científico e de desconstrução do sustento do capital em prol de tirar nossa liberdade e nossos direitos.

À luz de tudo o que aqui foi discutido, reclamamos o pensamento crítico, o afeto no ensino, a estrutura escolar, um sistema de ensino que preze o pensar e não o moldar; reclamamos os direitos iguais, a consciência política, econômica e social; reclamamos um ensino plural, políticas públicas que vise a inclusão por direito; reclamamos a liberdade, a democracia, o direito de ser e estar no mundo, reclamamos a vida.

9 REFERÊNCIAS

ABPP, Associação Brasileira de Psicopedagogia (São Paulo) (Org.).

Documentos e Referências: Atuação. 2011. Disponível em:

<http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_atuacao.html>. Acesso em: 18 jan. 2019.

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional De Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 59. *E-book*.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magisterio feminino. **Cad. pesq.**, São Paulo, n. 96, p. 71–78, 1996.

AMADO, J. A indisciplina e a formação do professor competente. *In: 2001, Lisboa. Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. p. 1–19.

Anais do V Seminário Internacional A Educação Medicalizada: “existirmos, a que será que se destina?” ISSN 2525 6610. [S. l.], p. 12–20, 2018.

ANDRADE, M. Rumos e diretrizes dos cursos de psicopedagogia: análise crítica do surgimento da psicopedagogia na América-Latina. **Cadernos de psicopedagogia**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 1–8, 2004.

ANGELUCCI, C. B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 51–72, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022004000100004>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 469–475, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2012. *E-book*.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de Pedagogia e o processo de formação do Pedagogo no Brasil: Percurso Histórico e marcos legais. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, n. 30, p. 280, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.1643>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ASBAHR, F. da S. F.; LOPES, J. S. “A culpa é sua”. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 53–73, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/YsFyQe>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. v. 22 *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. Acesso em: 17 abr. 2019

BRASIL. **Decreto-lei no 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. [S. l.: s. n.] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução Cne/cp Nº 1, de 15 de Maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. **Diário Oficial da União**, Brasília - DF: [s. n.], 2006.p. 1–6. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016**. Brasília - DF: [s. n.], 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Comitê Nacional para a Promoção do Uso Racional de Medicamentos**. Brasília - DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência,

Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos Comitê, 2019. *E-book*. Disponível em: www.saude.gov.br/medicamentos. Acesso em: 12 jun. 2020.

BURLAMAQUI, F. R. R. **A Psicopedagogia na escola: uma nova roupagem para antigas questões da relação Psicologia e Educação?** 2000. - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, M, 2000. Disponível em: [http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/721/1/Fatima Regina Rodrigues Burlamaqui.pdf](http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/721/1/Fatima%20Regina%20Rodrigues%20Burlamaqui.pdf). Acesso em: 8 jan. 2018.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. *E-book*.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. *E-book*.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O CURRÍCULO E OS SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo: PUC, v. 12, n. 3, p. 25–36, 2012.

CHRISTOFARI, A. C. **Modos de ser e de aprender na escola: Medicalização (in)visível?** 2014. - 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). **Série Ideias**, [S. l.], n. 23, p. 25–31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

CONRAD, P. **The Medicalization of Society: On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007. *E-book*.

CRUZ, G. B. da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. - PUC- Rio, [s. l.], 2008. Disponível em: <https://doi.org/616.89-008.47:616->. Acesso em: 17 abr. 2019.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos Quantitativos e Qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1–13, 2008. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.

DECOTELLI, K. M.; BOHRE, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. de. A Droga da Obediência: Medicalização, Infância e Biopoder - Notas Sobre Clínica e Política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 446–459, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200014>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FARIA, S. E. F.; INSFRAN, F. F. N. **Psicopedagogia: Qual a**

contribuição do especialista frente aos Problemas de Escolarização? Uma abordagem crítica. 2017. - TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/6902>. Acesso em: 23 jul. 2018.

FARIA, S. E. F.; INSFRÁN, F. F. N. Fracasso Escolar: A normalização do indivíduo sob a lógica medicalizante. **Revista Eletrônica Saberes Múltiplos**, [s. l.], v. 3, n. 6, p. 186–200, 2018.

FILHO, L. O movimento da escola nova e suas bases históricas. *In: Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Edições Me ed. São Paulo: Biblioteca de Educação, V. XI., 1930. p. 17–33. *E-book*.

FIORIN, B. P. A.; FERREIRA, L. S. O curso de Pedagogia no Brasil: história e influência para o trabalho dos pedagogos. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. especial, p. 44–65, 2013.

FONSECA, V. da. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** [S. l.]: Atorie sado, 2014. v. 31 *E-book*. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002. Acesso em: 11 abr. 2019.

FÓRUM, sobre M. da E. e da S. Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “existirmos, a que será que se destina?” *In: 2019, Salvador - BA. V Seminário Internacional A Educação Medicalizada: “existirmos, a que será que se destina?”*. Salvador - BA: [s. n.], 2019. p. 20. Disponível em: <http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/235/205>

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. *E-book*.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. *E-book*.

FREITAS, C. R. “Normalidade”: Revisitando o conceito. *In: 2012, IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. [S. l.: s. n.] p. 16.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho : bases para debater. **Perspectiva**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 26 fev. 2018.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, n. 417, 2010. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjYqc-eteTqAhUIH7kGHapyA34QFjAAegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Fwww2.ufpel.edu.br%2Ffae%2Fcaduc%2Fdownloads%2Fn37%2F16.pdf&usg=AOvVaw29Xlge2R525RWD-Xs3vsYW>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FRIGOTTO, G. A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA IMPRODUTIVA 30 ANOS DEPOIS: REGRESSÃO SOCIAL E HEGEMONIA ÀS AVESSAS. **Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 13, n. 20, p. 206–233, 2015. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf. Acesso em: 26 fev. 2018.

FURLAN, C. M. A. História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: 2008, **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–Educere**. : Educere, 2008. p. 3862–3875. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf. Acesso em: 9 jan. 2018.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora ática, 2003. *E-book*.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Editora ática, 2004. *E-book*.

GHIRALDELLI, P. **O que é pedagogia**. 1ª e-book ed. Tatuapé, SP: Editora Brasiliense, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://goo.gl/HKejCt>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0034-75901995000300004>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GONDRA, J. G. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 23, n. 59, p. 25–38, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-32622003000100003>. Acesso em: 17 abr. 2019.

GONDRA, J. G. Combater a “ Poética Pallidez ”: a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 121–161, 2004.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 239–263, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100014>. Acesso em: 4 set. 2018.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. Educação: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 67–77, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-88392004000300008>. Acesso em: 17 abr. 2019.

INSFRAN, F. F. N. **Formação docente X reprovação discente: o caso Angra dos Reis**. 2003. - 58 f. Monografia de conclusão de curso (Pós-graduação Lato-sensu em Avaliação Educacional) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

INSFRÁN, F. F. N. Psicologia da (e na) Educação: para quem e para quê? In: **Conversações em Psicologia e Educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ [org.], Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016. p. 91–98. *E-book*.

KAUARK, F. da S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da**

Pesquisa: Um guia prático. Itabuna - BA: Via Litterarum, 2010. *E-book*. Disponível em: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/713/1/Metodologia da Pesquisa.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar, Editora da UFPR**, Curitiba, v. 17, p. 153–176, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843–876, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>. Acesso em: 4 set. 2018.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 17 abr. 2019.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. 1. ed. São Paulo: [s. n.], 2010. *E-book*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/sw26r/pdf/luengo-9788579830877.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

MACEDO, E. Currículo e Conhecimento: Aproximações entre educação e Ensino. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 147, p. 716–737, 2012.

MACHADO, A. M. Os Psicólogos Trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: MELILLO, M. E.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 168. *E-book*.

MACHADO, A. M. Exercícios de superação da lógica da medicalização. In: VIÉGAS, L. de S.; [ET AL.], . (org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?** Salvador - BA: EDUFBA, 2014. p. 352. *E-book*.

MALAQUIAS, L. M. A.; SEKKEL, M. C. Estratégias de Enfrentamento dos Problemas de Escolarização: Revisão de Literatura. **Temas em Psicologia**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 271–283, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2014.2-01>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003. *E-book*. Disponível em: <https://goo.gl/vkkpRF>. Acesso em: 9 jan. 2018.

MARX, K. **O capital**. 2. ed. [S. l.]: Boitempo Editorial, 2017. *E-book*.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998. *E-book*.

MASINI, E. F. S. Formação profissional em psicopedagogia: embates e desafios. **Rev. Psicopedagogia**, [S. l.], v. 23, n. 72, p. 248–259, 2006.

MISKOLCI, R. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Estudos de**

Sociologia, Araraquara, v. 7, n. 13, p. 109–126, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/169/167>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MORALES, P. **Relação professor-aluno - Pedro Morales - Google Livros**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. *E-book*. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9JEwPS0CDUcC&oi=fnd&pg=PA15&dq=relação+professor-aluno&ots=Z_LkSMm6kA&sig=1KfaXlxtACyKKQW6SRh-nVdOjbA#v=onepage&q=relação+professor-aluno&f=false. Acesso em: 11 ago. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In: Indagações sobre currículo*. Brasília - DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17–46. *E-book*.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98–106, 2014.

MOYSÉS, M. A. A. Fracasso Escolar: Uma Questão Médica ? **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 15, p. 29–31, 1985.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Mais de um século de patologização da educação. **Diálogos em Psicologia**, Ourinhos, SP, v. 1, n. 1, p. 50–64, 2014. Disponível em: <http://www.fio.edu.br/revistapsi/arquivos/moyses.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 11–21, 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, M. C. A. L. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. *In: Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* Salvador - BA: EDUFBA, 2014. v. 1p. 20–43. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/2505515.2507827>. Acesso em: 11 ago. 2020.

MOYSÉS, M. A. A.; LIMA, G. z. Desnutrição e Fracasso Escolar, uma relação tão simples? **Revista Ande**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. p.57-61, 1982.

ORWELL, G. **1984**. 9ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2009. *E-book*.

PACHECO, E. F. H. Aspectos históricos das teorias do currículo. *In: 2017*, Curitiba: PUC-PR. **Formação de professores; contextos, sentidos e práticas**. Curitiba: PUC-PR: EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. p. 2794–2808.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72–77, 1988.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47–62, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. *E-book*. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=92916&indexSearch=ID>. Acesso em: 11 ago. 2020.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193–216, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623655950>. Acesso em: 30 jul. 2020.

PERES, E. de S.; TORRIGLIA, P. L. Educação, conhecimento e ideologia no currículo. *In*: 2014, Florianópolis. **X ANPED SUL**. Florianópolis: X Anped Sul, 2014. p. 1–17.

PESSOTTI, I. Dados para uma História da Psicologia Brasileira. *In*: **Quem é o Psicólogo Brasileiro?** São Paulo: EDICON: Conselho Federal de Psicologia, 1988. p. 17–31. *E-book*.

POTTKER, C. A.; LEONARDO, N. S. T. Professor-psicopedagogo: O que este profissional faz na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 219–227, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182735>. Acesso em: 11 ago. 2020.

ROCHA, H. H. P. Educação Escolar e Higienização da Infância. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39–56, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa currículo?**. [S. l.]: Penso, 2013.

SAVIANI, D. As concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. **Projeto 20 anos do Histedbr**, Campinas, p. 38, 2005. Disponível em: http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 6 fev. 2018.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Proposições**, [S. l.], v. 18, n. 1 (52), p. 15–27, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Com ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. *E-book*.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. xx, n. 68, p. 220–238, 1999. Disponível em: <https://goo.gl/643hNE>. Acesso em: 9 jan. 2018.

SILVA, L. R. C. Da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, p. 4554–4566, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/2jmi4U>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, M. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 17–26,

2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2010.141.03>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SIMUFOROSA, M.; ROSEMARY, N. Learner Indiscipline in Schools. **Review of Arts and Humanities**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 79–88, 2014.

SOKOLOWSKI, M. teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 2, p. 81–97, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v12i2.1699>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SOUZA, J. C. M. DE. PAISAGEM CULTURAL: os patrimônios culturais do espaço urbano de Santo Antônio e Pádua. In: 2019, São Paulo. **A geografia Brasileira na Ciência-mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento**. São Paulo: XIII ENANPEGE, 2019. p. 14.

STANO, R. de C. M. T. A pesquisa do cotidiano escolar pelas trilhas da formação docente: uma articulação universidade-escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 529–540, 2017. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8156.1>. Acesso em: 11 ago. 2020.

TEREZA, A.; FERREIRA, B. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica) 1. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 16, n. 1–3, p. 43–61, 1998.

VIÉGAS, L. de S. Novos modos de atendimento à queixa escolar. In: **Conversações em Psicologia e Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ [org.], Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016. p. 13–23. *E-book*.

VIÉGAS, L. de S.; OLIVEIRA, A. R. F. de. Tdah: Conceitos Vagos, Existência Duvidosa. **Nuances**, Prudente, SP, v. 25, n. 1, p. 39–58, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2736>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VIZOTTO, L. P.; FERRAZZA, D. de A. A infância na berlinda: Sobre rotulações diagnósticas e a banalização da prescrição de psicofármacos. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 22, n. 2, p. 214–224, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20170022>. Acesso em: 18 out. 2018.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica - uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. *E-book*.

ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O Médico Higienista na Escola: As origens Históricas da Medicalização do Fracasso Escolar. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n1/13.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.