

Fernando Augusto Groh de Castro Moura

**DA FALTA DE ATENÇÃO AO DÉFICIT DE ATENÇÃO:
DIAGNÓSTICO E MEDICALIZAÇÃO DE ESTUDANTES NA
PERSPECTIVA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.
Orientadora: Profa. Dra. Sônia Weidner Maluf

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Moura, Fernando Augusto Groh de Castro

Da falta de atenção ao Déficit de Atenção : diagnóstico e medicalização de estudantes na perspectiva de professores e professoras de escola pública / Fernando Augusto Groh de Castro Moura ; orientadora, Sônia Weidner Maluf - Florianópolis, SC, 2015.

135 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Inclui referências

1. Antropologia Social. 2. Medicalização de estudantes. 3. Diagnóstico de TDAH. 4. Educação. 5. Governamentalidade. I. Maluf, Sônia Weidner. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. III. Título.

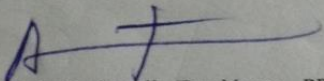
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

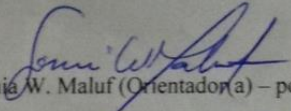
“Da falta de atenção ao Déficit de Atenção:
diagnóstico e medicalização de estudantes na perspectiva de
professores e professoras de escola pública.”

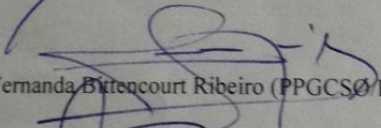
Fernando Augusto Groh de Castro Moura

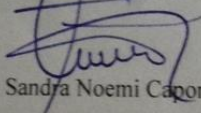
Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Sônia Weidner Maluf

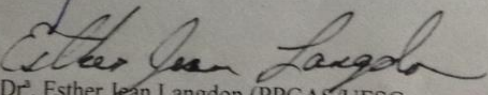
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Antropologia
Social, aprovada pela Banca composta pelos seguintes professores (as):

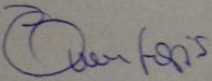

Prof.^a Dr.^a Alicia N. G. Castells (Presidente – PPGAS/UFSC)


Prof.^a Dr.^a Sônia W. Maluf (Orientador(a) – por videoconferência - PPGAS/UFSC)


Prof.^a Dr.^a Fernanda Bitencourt Ribeiro (PPGCSO/PUCRS)


Prof.^a Dr.^a Sandra Noemi Caponi (PPGSP0/UFSC)


Prof.^a Dr.^a Esther Jean Langdon (PPGAS/UFSC)


Prof.^a Dr.^a Edviges Marta Ioris (Coordenadora PPGAS/UFSC)

Florianópolis, 4 de março de 2015.

À Tia Margot (*in memoriam*), por
me ensinar que o Amor transcende
qualquer limite imposto por uma
efêmera encarnação.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai de Luz e Amor, pela oportunidade em seguir minha jornada terrena com a certeza de que, a cada aurora, o aprendizado recomeça incessantemente.

À professora Sônia Weidner Maluf, a quem minhas palavras de gratidão não cabem em apenas um parágrafo e apenas esboço neste pequeno espaço. Agradeço por aquilo faz por mim há alguns anos e me desperta enorme admiração e respeito não só pela louvável profissional mas, sobretudo, pela excelente pessoa. Por ouvir minhas necessidades nem sempre são tão necessárias; por ler atenciosamente aquilo que escrevo e sei que deveria reescrever; por estar sempre disposta a conseguir um tempo para nos reunirmos, mesmo sem ter tempo para isso. Obrigado profa., de coração.

Às professoras que participaram da banca de qualificação e de defesa desta dissertação: profa. Dra. Márcia Grisotti (PPGSP/UFSC), profa. Dra. Sandra Caponi (PPGSP/UFSC), profa. Dra. Alicia Gonzalez de Castells (PPGAS/UFSC), profa. Dra. Fernanda Bittencourt (PPGCSO/PUCRS) e profa. Dra. Esther Jean Langdon (PPGAS/UFSC). Agradeço não só pela disponibilidade e interesse em participar deste processo tão importante para mim, mas também pela riquíssima qualidade dos comentários apresentados nas bancas de qualificação e de defesa, que acarretaram em interessantes e sugestivas contribuições para minha pesquisa.

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC, cujo aporte de altíssima qualidade me proporcionou uma formação de excelência. Às pessoas da Secretaria do programa, pela paciência e atenção em me atender todas as vezes que precisei, em especial à Adriana, à Ana Corina e ao Éder.

Aos colegas do PPGAS e do TRANSES (Núcleo de Antropologia do Contemporâneo), pela paciência em me ouvir e contribuir não só para esta pesquisa, mas também para minha formação profissional e pessoal.

Aos sujeitos de pesquisa que toparam conviver comigo por alguns meses, aturando minha presença nas salas de aula, reuniões e cafezinhos. Em especial à pessoa que, com muita alegria e boa-vontade, não só autorizou minha presença no colégio por tanto tempo, mas também me deixou confortável para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa com bastante tranquilidade.

À CAPES, pela bolsa que financiou a realização da presente pesquisa.

Aos meus pais José Valdez e Helena, por estarem sempre ao meu lado nos momentos que eu preciso, cujo Amor incondicional nos é recíproco e transcende qualquer palavra de gratidão imaginável. Aos meus irmãos José Henrique e Luiz Eduardo, meus melhores amigos, por me ensinarem o valor e a beleza de uma verdadeira Amizade que independe do tempo e da distância.

À minha avó Herta e à minha tia-avó Margot (*in memoriam*), por me mostrarem as várias facetas do Amor e do perdão. À Tereza, por me ensinar que não é preciso termos o mesmo sangue para nos amarmos de forma sincera. À Renatinha e à Lica, por me darem o privilégio de fazerem parte de minha família.

À Rachel Pantalena Leal, mulher que eu admiro e respeito, simplesmente por existir e me ensinar que é possível, sim, encontrar o amor verdadeiro.

Ao pessoal do EECL e a todos aqueles que nas demais esferas existenciais me auxiliam a seguir nesta difícil jornada da Vida. Obrigado por a todo o momento me lembrarem as razões pelas quais tudo isto faz sentido.

RESUMO

Na presente pesquisa, tomei por objeto de análise antropológica o processo de construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização de estudantes. Investiguei esse processo etnograficamente, o que significou um exercício de relativização em relação ao TDAH enquanto uma “doença” dada de antemão: não procurei sintomas, tampouco evidências biológicas para provar se ele existe ou não. Procurei analisar a forma pela qual alguns elementos são investidos de uma possibilidade patológica que eventualmente culmina em um TDAH, pesquisando, descrevendo e discutindo a forma pela qual uma característica torna-se um sintoma no universo escolar, como a “atenção”. Para explorar esse processo, professores e professoras de um colégio público foram meus sujeitos de pesquisa. Por cerca de quatro meses, além de acompanhar em torno de duzentas aulas de onze docentes, estive presente em diversas reuniões de professores e professoras, bem como realizei uma série de entrevistas e conversas informais com eles e elas, com orientadores educacionais e com a supervisora educacional do colégio no qual realizei meu trabalho de campo. O argumento central de minha discussão é que a “atenção” é investida de uma possibilidade patológica em um movimento através do qual variadas formas de “governo” se articulam no campo educacional e, mais especificamente, na instituição escolar. Em um regime contemporâneo no qual a medicina se apropria de um extenso campo de possibilidades, na medida em que os “governos” escolares não funcionam, a medicalização entra em cena. Em primeiro lugar, ao nível semântico, produzindo mecanismos de verdade através do qual a “falta” de “atenção” torna-se uma possibilidade patológica e vira um “déficit” de “atenção” e, em segundo lugar e por consequência disso, ao nível químico, produzindo potenciais estudantes consumidores de metilfenidato.

Palavras-chave: Medicalização. Diagnóstico. TDAH. Educação. Escola. Governamentalidade.

ABSTRACT

In the present study, I performed an anthropological analysis on the process of constructing a diagnostic for the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in students and their subsequent medicalization. I investigated this process from an ethnographical perspective, which consists of a relativization exercise with respect to ADHD as an assumed “disease”. As such, I did not search for symptoms or biological evidence to prove or disprove its existence. I analyzed how some factors are invested of a pathological possibility that eventually culminates in ADHD. I researched, described and discussed how a given characteristic, such as “attention”, can become a symptom in the micro-universe of the school. To explore this process, I selected public school teachers as subjects of my studies. During circa four months, I followed around 200 classes from eleven teachers. I also personally attended a series of interviews and informal talks between the teachers and educational supervisors of the school in which I developed my fieldwork. In this dissertation, my main argument is that “attention” is invested with a pathological possibility via a process in which different forms of “government” are articulated in the educational field and, more specifically, in the scholar institution. In a contemporary regime where medicine appropriates from an extensive range of possibilities, as long as the “scholar government” does not work, the medicalization comes into play. First, on a semantic level, the medicalization produces real mechanisms wherein the “lack” of “attention” turns into a pathological possibility and becomes a “Deficit” of “Attention”. Second, as a consequence, the medicalization produces a generation of students that are potential consumers of methylphenidate.

Keywords: Medicalization. Diagnostic. ADHD. Education. School. Governmentality.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO | 19 |
| 1.1. Inserção em campo ou “como eu cheguei à escola” | 19 |
| 1.2. Esclarecimentos teórico-metodológicos | 24 |
| 1.3. Considerações sobre o Comitê de Ética ou “como eu quase não cheguei à escola” | 28 |
| CAPÍTULO 2 – ENTRE O PEDAGÓGICO E O TERAPÊUTICO: A ESCOLA E A “ATENÇÃO” | 37 |
| 2.1 “Prestando atenção na escola” | 39 |
| 2.2 “Prestando atenção” nas aulas | 45 |
| 2.3. As reuniões de professores: um olhar atento | 51 |
| 2.4. Da escola ao consultório, da “atenção” ao déficit de atenção: alguns casos | 69 |
| 2.5. Considerações sobre o capítulo | 77 |
| CAPÍTULO 3 – DA FALTA AO DÉFICIT: OS “GOVERNOS ESCOLARES” E AS POSSIBILIDADES PATOLÓGICAS | 79 |
| 3.1. A “história biomédica” do TDAH e seus efeitos na escola .. | 79 |
| 3.2. Antes do déficit, a “atenção” | 88 |
| 3.3. A escola, a “atenção” e os “governos”: primeiras contribuições foucaultianas | 92 |
| 3.4. Considerações sobre a escolaridade | 98 |
| 3.5. A “atenção”: entre o controle e a liberdade | 104 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 113 |
| ANEXO A | 123 |
| ANEXO B | 127 |
| ANEXO C | 131 |
| ANEXO D | 135 |

INTRODUÇÃO

Segundo alguns autores (CONRAD, 2007; MOYSES & COLLARES, 2010; AGUIAR, 2004; ILLICH, 1975), a medicalização é um fenômeno através do qual a medicina se apropriou não só da pragmática da vida cotidiana, dos costumes e dos comportamentos sociais, mas também de todo um campo de significação, de construção de conceitos, saberes e possibilidades semânticas. Nesse sentido, as fronteiras do campo médico se expandiram significativamente, passando a englobar diversos elementos que, outrora, não pertenciam a esse campo.

Antes de mais nada, é preciso fazer um breve exercício de relativização e deixar claro a qual “medicina” esses autores se referem, afinal, há diversos paradigmas médicos, como a acupuntura chinesa ou a medicina ayurvédica indiana. Cabe aqui resgatar brevemente que, na década de 1970, um grupo de antropólogos da Universidade de Harvard como Artur Kleinman (1978), Byron Good (1977), Alan Young (1976), entre outros, muitos destes com formação acadêmica na Medicina, desenvolveram significativos trabalhos que reconheciam a importância do relativismo cultural nos estudos sobre a saúde¹. Fundamentados pela antropologia simbólica, sobretudo a de Clifford Geertz, estes autores mostravam que todos os grupos culturais possuem seu sistema médico e a “medicina científica” é mais um tipo de paradigma médico entre outros, não o único. Nesse sentido, sugerem o uso do termo “biomedicina”, já que outros sistemas médicos também possuem suas epistemologias e, por isso, são também científicos (LANGDON, 2009).

A (bio)medicalização contemporânea é um processo bastante abrangente, sobre o qual a presente pesquisa parte do seguinte recorte: o processo de construção de um diagnóstico, mais especificamente, o

¹ É nessa época que são cunhados os conceitos de *disease*, *illness* e *sickness*. De acordo com Alves (2006), a diferenciação entre os termos *disease* e *illness* é um legado da abordagem sistêmica de Talcott Parsons. O primeiro termo diz respeito às “entidades patológicas que compõem o modelo médico de saúde debilitada, como diabetes e tuberculose, e que podem ser especificamente identificadas e descritas pela referência a certa evidência biológica, química ou outra” (Helman, 2009 [1981], p. 119). O segundo refere-se à doença enquanto “percepção subjetiva dos indivíduos e, nesse sentido, envolve questões morais, sociais, psicológicas e físicas” (ALVES, p. 1548, 2006). Já o conceito de *sickness*, utilizado por Alan Young (1976), corresponde ao processo sociocultural de interação e negociação ao longo do episódio de doença.

diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Em revistas especializadas da área biomédica, o TDAH é apresentado como uma “desordem neurobiológica caracterizada por dificuldade em privilegiar um foco e sustentá-lo com nível suficiente de atenção, modular níveis de atividade cognitiva e, em alguns casos, controlar comportamentos impulsivos” (ANDRADE et al, 2011, p. 456). Atualmente, o TDAH é o diagnóstico mais comum das crianças encaminhadas para tratamento psiquiátrico e medicamentoso, por ser considerado um dos principais fatores que prejudicam o desempenho escolar de estudantes. (MEISTER et al, 2001). O metilfenidato é a substância mais utilizada para o tratamento do TDAH no Brasil, presente em remédios como a Ritalina® e o Concerta®, psicoestimulantes que têm sua venda controlada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Em 1990, a produção mundial dessa substância foi de 2,8 toneladas; em 1999, passou para 19,1 toneladas e em 2006 atingiu a marca de 35,8 toneladas. Segundo Itaborahy (2009), o Brasil é o segundo maior país consumidor do metilfenidato, atrás apenas dos Estados Unidos. Ele começou a ser comercializado em 1998 por aqui e seis anos depois, em 2004, 740.420 caixas já haviam sido vendidas. Em 2007, este número chegou a 1.146.592 (ITABORAHY, 2009).

Segundo Timimi (2002), o interesse biomédico pelas características presentes nas três principais categorias de sintomas para o TDAH (desatenção, hiperatividade e impulsividade) é recente, do início do século XX. É um exemplo claro de como o campo biomédico se apropriou desses elementos e os transmutaram em uma questão pertencente a esse campo. Nesse sentido, a atenção, a atividade e a impulsão passam a fazer parte de um possível diagnóstico, tornando-se potencialmente patológicas.

As origens da palavra “diagnóstico” remetem a mais de quatro mil anos, mais especificamente, a Hipócrates. Segundo Lopes (1970), o pensador grego considerado fundador do chamado “método clínico” foi o primeiro a utilizar o termo diagnóstico, a partir da junção do prefixo di(a) (através de, por meio de) com uma derivação da palavra gno (conhecer). A etimologia do vocábulo francês diagnostique mostra que ele surge em 1759 e deriva do grego diagnostikós, que significaria “capaz de distinguir ou de discernir”. Já na língua espanhola, a palavra diagnóstico aparece somente em 1843. Nos dicionários biomédicos, existem diversas definições para a palavra diagnóstico, as quais convergem, em sua maioria, para indicar o processo de conhecer ou discernir uma doença (SILVESTRE, 2008).

É exatamente esse o ponto que tomarei por objeto de análise antropológica. Se considerarmos “diagnosticar” pela acepção acima, meu objetivo principal é discutir de que forma alguns elementos passam a fazer parte do processo de conhecer ou discernir uma “doença” como o TDAH. Utilizo “doença” entre aspas pois não considero de antemão o TDAH como tal. O ponto aqui é analisar etnograficamente a forma pela qual alguns elementos são investidos de uma possibilidade patológica que eventualmente culmina em um TDAH. Não procurarei “sintomas”, tampouco evidências biológicas para provar se ele existe ou não. Tomar um diagnóstico como objeto de análise antropológica significa dar um passo anterior e investigar de que forma uma característica torna-se um “sintoma”.

Na presente pesquisa, uma dessas características será enfatizada, a “atenção”. Nesse sentido, meus questionamentos de partida são: quais as razões para que a “atenção” seja um possível indício patológico? Como é esse movimento que vai da “atenção” ao “déficit de atenção”? Para explorar tais questionamentos, realizei mais um recorte metodológico e convidei professores e professoras para serem meus sujeitos de pesquisa. Tomei essa decisão por considerar que eles fazem parte de um dos pontos fundamentais do processo que eu pretendia investigar, conforme mostram vários autores (BRZOZOWSKI, 2013 e 2009; RICHTER, 2012; ROSSI & RODRIGUES, 2009, CARREIRO et al, 2007) e procurei discutir em Trabalho de Conclusão de Licenciatura (MOURA, 2013).

É importante deixar claro que o que enfatizo aqui não é o que os docentes faziam e me falavam sobre a medicalização de estudantes e o TDAH, mas a forma pela qual estes poderiam ser construídos a partir de um olhar sobre suas práticas e discursos. Antes de pensar o que é o déficit de atenção e a hiperatividade para docentes, meus questionamentos em campo eram: o que é a “atenção” e a “atividade” para docentes, em primeiro lugar? Em segundo lugar, isso se relaciona com a construção de um diagnóstico e com a medicalização de estudantes? Em caso afirmativo, de que forma? Em terceiro lugar, como é esse processo que vai da atenção ao déficit de atenção, da atividade à hiperatividade, da sala de aula à sala de consultas, da escola ao psicólogo ou médico, da esfera da Educação ao âmbito da Saúde e qual o lugar ocupado por professores e professoras nesse processo?

Essa dissertação é estruturada em três capítulos. No primeiro deles, faço uma série de considerações com o intuito de evidenciar meu percurso metodológico e sua relação com meus objetivos de pesquisa. No segundo capítulo, minha narrativa enfatizará uma descrição dos elementos com os quais me deparei em minha experiência em campo, tendo em vista os

questionamento que elenquei acima. No terceiro e último capítulo, privilegiarei um enfoque teórico-analítico em diálogo com os elementos etnográficos apresentados, tendo em vista a questão central dessa pesquisa: o processo de construção de um diagnóstico como o do TDAH e a medicalização de estudantes.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 INSERÇÃO EM CAMPO OU “COMO EU CHEGUEI À ESCOLA”

Minha inserção em campo começou a ser negociada em novembro de 2013, a partir de conversas com Frida, uma pessoa da direção da Escola Pindamonhangaba². Frida mostrou-se bastante solícita com meu projeto e meus objetivos de pesquisa: investigar antropológicamente a construção do diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e a medicalização de estudante na perspectiva de professoras e professores. Porém, assim que expliquei-lhe que pretendia acompanhar os docentes em sala de aula, ela fez a ressalva que, segundo as normas do colégio, era necessário que meu projeto de pesquisa tivesse a aprovação do CEPESH (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos). Logo em dezembro, a autorização por parte da direção da escola já fora concedida, assinada e carimbada. Já a aprovação do CEPESH merece alguns parágrafos mais adiante.

Enquanto eu aguardava por uma definição do Comitê de Ética, comecei a entrar em contato com os professores e professoras desse colégio, pouco depois de eles voltarem de férias, em fevereiro de 2014. Primeiramente, contatei aqueles que eu já conhecia e expliquei-lhes sobre os objetivos de minha pesquisa, bem como pedi para que me sugerissem colegas que pudessem se interessar em participar. Além de me passarem o contato de alguns, quase todos me orientaram a procurar Cássio e Karina, orientadores educacionais do colégio, bem como o NAE (Núcleo de Acessibilidade Educacional).

O NAE, até 2013, era chamado de “Setor de Inclusão”. Ele era composto por cinco pedagogas, uma fonoaudióloga e uma psicóloga, que lidam com estudantes que os docentes chamam de alunos e alunas “da inclusão” – em geral, estudantes com paralisia cerebral ou síndrome de down. Antes do início da greve³, época em que eu estava me inserindo em campo, pude conversar com uma das pedagogas desse núcleo, que me relatou que questões relacionadas ao TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ficam em segundo plano para esse setor. A

² Assim como o nome do colégio, todos os nomes dos sujeitos de pesquisa desta dissertação são fictícios.

³ É importante relatar que, no período em que estive em campo, o colégio sofreu alguns efeitos decorrentes da greve de servidores. O funcionamento de alguns setores da escola ficou comprometido, como foi o caso da Inspeção e do NAE.

pedagoga sugeriu que eu procurasse os orientadores educacionais do colégio para me informar melhor sobre questões relacionadas a tal diagnóstico. Por fim, disse que o núcleo estava em greve e, portanto, com seu funcionamento comprometido, tanto que não a encontrei novamente durante o período em que estive em campo. Em relação à psicóloga da escola, não foi possível acompanhar suas atividades, pelas mesmas razões.

Procurei Cássio e Karina, orientadores educacionais, e ambos se mostraram bastante interessados na pesquisa que eu queria desenvolver, convidando-me para participar de algumas reuniões nas semanas seguintes com professores dos Anos Finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Foram minhas primeiras participações nas chamadas “reuniões de Série”, as quais descreverei no capítulo seguinte.

Essas reuniões iniciais acabaram sendo determinantes em relação a alguns aspectos do trabalho de campo que eu iria realizar. Tive a oportunidade de me apresentar aos docentes, falar sobre a metodologia que eu pretendia desenvolver – de não fazer apenas entrevistas, mas também acompanhá-los em sala de aula e nas reuniões que eles participavam – e sobre os meus objetivos de pesquisa. Quando eu disse que minha ideia era investigar sobre a construção do diagnóstico de TDAH e a medicalização de estudantes a partir da perspectiva deles, uma coisa já ficou clara: com raras exceções, eles não sabiam quem de seus alunos e alunas tinham ou não esse diagnóstico. Além disso, reclamavam por ter pouca informação a respeito e não haver nenhuma orientação específica da escola em relação a isso.

Mais adiante retomei sobre isso. O fato é que, após algumas semanas, já havia onze docentes dos Anos Finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) que aceitavam participar da pesquisa, dando total abertura para que eu assistisse suas aulas e participasse das reuniões junto a eles. Decidi concentrar meu trabalho de campo com esses professores e professoras, afinal, quanto mais docentes eu envolvesse na pesquisa, significaria menos tempo para acompanhar cada um. Como parti do princípio de realizar uma investigação qualitativa etnográfica, considerei que concentrar o meu trabalho de campo com onze professores dos Anos Finais atingiria os objetivos de minha proposta de pesquisa.

Entretanto, já era abril de 2014 e ainda não havia uma decisão do CEPESH. Além de já ter que abandonar minha ideia inicial de começar o trabalho de campo no princípio do ano letivo, percebi que estava quase tendo que abandonar a pesquisa. De fato, se eu fosse esperar por uma resposta do Comitê de Ética, a pesquisa teria sido comprometida, visto que até hoje meu projeto não foi aprovado pelo CEPESH, conforme

discutirei mais adiante. Após alguns meses de contatos e negociações, entrei em um acordo com Frida, a pessoa da direção da escola que me atendia desde novembro de 2013 – o qual retomarei no final deste capítulo – e, finalmente, ganhei o crachá de “pesquisador”.

Entre abril e julho de 2014, acompanhei onze docentes dos Anos Finais não só em suas aulas, mas também em muitas reuniões que eles estavam presentes – nas chamadas reuniões de “série” e nos “Conselhos de Classe”, os quais descreverei no próximo capítulo. No total, assisti a pouco mais de duzentas aulas, em torno de vinte aulas de cada docente. Todas as professoras e professores que acompanhei lecionam nos Anos Finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental): dão aula de História, Artes, Português, Educação Física, Matemática, Sociologia, Música, Ciências e Língua Estrangeira. Além deles, os orientadores educacionais Cássio e Karina também participaram dessa pesquisa, bem como a supervisora educacional Renata, por meio de conversas informais e entrevistas com eles realizadas. Com a exceção de uma professora, que me pediu para não gravar a entrevista que fizemos, todas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos de pesquisa.

Faço a opção de não fazer uma apresentação descritiva inicial dos sujeitos que participaram dessa pesquisa. Informações como sexo, idade, formação profissional, entre outras, irão aparecer no decorrer dos capítulos na medida em que as considerar relevantes para meus argumentos e objetivos de pesquisa. O mesmo ocorre em relação à escola, cuja descrição irá aparecer paulatinamente. Faço essa opção para marcar que essa dissertação traz a versão de uma realidade – a minha – a partir da qual realizo minhas análises⁴. Além disso, há aí envolvidas questões de anonimato que fazem parte do compromisso que assumi com a direção da escola e com os sujeitos de pesquisa, as quais não se resolvem estritamente com o uso de pseudônimos.

Há doze turmas dos Anos Finais, três de cada ano – 6º A, 6º B, 6º C; 7º A, 7º B, 7º C; 8º A, 8º B, 8º C; 9º A, 9º B e 9º C. Estive em todas elas. Procurei variar a forma pela qual eu acompanhava os professores: alguns dias, ficava todas as cinco aulas na mesma turma, em que passavam por ela três docentes diferentes; em outras ocasiões, acompanhava algum professor durante toda a tarde e íamos para três

⁴ Ressalto que a “descrição etnográfica” que apresento preocupa-se menos com aspectos como fidedignidade e capacidade representacional do que com a forma pela qual minha experiência em campo traz elementos para pensar meu objeto de análise.

turmas diferentes; na maioria das vezes, em uma mesma tarde, assistia às aulas de três professores diferentes, em três turmas diferentes.

Em cada turma que eu entrava, o docente me apresentava aos estudantes e eu lhes explicava o motivo de estar ali. Ressalto que isso era algo que eu precisava fazer de forma rápida e esclarecedora, afinal de contas, a aula ia começar. Dizia-lhes que eu fazia Mestrado em Antropologia na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e estava acompanhando algumas professoras e professores deles em uma pesquisa sobre o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e a medicalização de estudantes. Ficaria no colégio até as férias de julho. Em duas ou três turmas, alguma professora – sem eu pedir, mas com absoluta boa-vontade para ajudar em minha pesquisa – os perguntava: “quem aqui tem TDAH?”. Alguns, não mais que dois ou três, levantavam o braço de forma indiferente, outros timidamente, outros de maneira jocosa: “eu tenho, inclusive, me esqueci de tomar meu remédio hoje!”. Em uma das turmas, uma professora falou: “Fulano, você também não toma remédio pra TDAH?”. “Sim, mas é só uma gotinha professora. Não fala nada não, se não vai ter bullying...”, disse o aluno, quase sussurrando⁵.

Após me apresentar, indagava se alguém tinha alguma pergunta para fazer e me colocava à disposição para esclarecer qualquer coisa que eles quisessem saber sobre minha pesquisa. Nas doze turmas, fizeram-me somente duas perguntas, uma delas colocada por um professor: “eu tenho uma pergunta que eu sei que é de toda a turma, mas ninguém está com coragem para fazer: o que é Antropologia?”

Difícil questão, tema de livros, artigos científicos e aulas inaugurais. Tentei respondê-la da forma mais simples e clara que encontrei no momento, afinal eu estava falando não só com o professor que me fez a fatídica pergunta, mas também com cerca de trinta crianças de onze ou doze anos: “Antropologia é o estudo sobre os grupos humanos e as suas relações. Há muitos antropólogos que, por exemplo, estudam junto a grupos indígenas, outros pesquisam camponeses, trabalhadores, enfim. Eu, por exemplo, pesquiso professores e professoras e a questão da medicalização e do TDAH”.

A segunda pergunta, a única colocada por um aluno, foi feita em outra classe. Ela mostra bem o “interesse” dos estudantes por minha pesquisa. Após eu me apresentar e a professora abrir a fala pra turma, um dos alunos levantou o braço. A professora perguntou: “A questão é pra

⁵ Vale relatar que, após esse fato, a professora percebeu que sua interpelação em relação aos alunos e alunas diagnosticadas com TDAH era um pouco “pesada” e não mais a fez.

mim ou pra ele?” “Pra ele, professora”. “Pois não”, disse eu, empolgado e curioso. “Qual a sua altura?”.

Minhas conversas com os estudantes eram sempre rápidas, afinal, a maior parte do tempo que a gente estava em contato era durante as aulas, enquanto o professor “lutava” para que eles prestassem atenção. Não haveria eu de entrar nessa disputa, logicamente. Nos intervalos das aulas, além de ser o momento que eu tinha para escrever meu diário de campo, decidi não interpelar nenhum aluno ou aluna, principalmente por conta do compromisso que assumi com a direção da escola⁶. De qualquer maneira, as poucas conversas que travamos pouco tiveram a ver com minha pesquisa. Na maior parte das vezes, confundiam-me com um estagiário de algum curso de Licenciatura⁷ e perguntavam-me coisas do tipo: “Precisa ser à caneta? Não posso entregar à lápis?”, ou “não entendi o que é para fazer nesse exercício, pode me ajudar aqui?”.

Essa confusão era comum, afinal as únicas pessoas do colégio que utilizavam crachá eram os estagiários, os “bolsistas”⁸ e eu. Como eu não sentava perto de nenhum aluno ou aluna “da inclusão”, a confusão com um estagiário era frequente, a despeito de eu já haver explicado as razões de estar ali e estar usando um crachá escrito “pesquisador”. Lembro-me de uma vez em que, já após várias semanas assistindo às aulas ao lado de um aluno do 8º ano, ele me perguntou: “Ô maluco, o que você faz aí mesmo?”

Todas as tardes, a dinâmica era sempre a mesma. Eu chegava um pouco antes do início das aulas, por volta de 13:15h, subia ao segundo andar e aguardava pelo docente que iria acompanhar. Quando o sinal

⁶ Conforme discutirei mais adiante, visto que meu projeto não estava aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) e esta era uma exigência das normas do colégio, Frida me pediu para que não realizasse uma pesquisa direta com os alunos e alunas. Além disso, parti do princípio que os sujeitos de pesquisa com quem eu trabalharia diretamente eram professores, não estudantes.

⁷ Este colégio recebe um grande número de estagiários de cursos de Licenciatura da Universidade a qual ele é vinculado. Estes, primeiramente, observam algumas aulas e, em seguida, ministram algumas delas. O número de aulas por eles observadas e ministradas varia conforme o curso que eles frequentam.

⁸ Os “bolsistas” são pessoas que recebem um auxílio financeiro mensal para acompanhar em sala de aula estudantes chamados “da inclusão”. Para cada aluno ou aluna “da inclusão”, há um “bolsista” que senta próximo a ele ou ela, auxiliando a copiar as atividades e tarefas em sala de aula. Apesar do NAE (Núcleo de Acessibilidade Educacional) estar em greve, os “bolsistas” não interromperam suas atividades.

batia, entrávamos juntos na sala de aula. Alguns alunos me cumprimentavam, eu pegava uma cadeira e sentava lá no fundo da sala, entre duas fileiras.

Nas primeiras duas semanas, fazia as anotações em meu caderno de campo ali mesmo, durante as aulas. Eu pensava: “Bom, já que estão todos anotando em seus cadernos, acho que não tem problema se eu fizer o mesmo”. Contudo, comecei a notar que essa atitude tinha por efeito expressar uma relação que eu não queria, afinal dava-se a impressão que eu, com meu crachá de “pesquisador”, estava em um laboratório anotando o que observava. O crachá eu não poderia tirar – até poderia, se quisesse, mas não o fiz pois o uso do crachá fazia parte do compromisso ético que havia assumido com a direção –, mas resolvi abolir a prática de confeccionar meu caderno de campo *in loco*, na sala de aula.

1.2 ESCLARECIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O objetivo geral de meu projeto era: “investigar antropológicamente a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na perspectiva de professoras e professores”. E o que isso significa? De que forma atingir meus objetivos de pesquisa?

Inicialmente, chamo a atenção para o fato de que “investigar antropológicamente” traz consigo uma dimensão fundamental: o trabalho de campo. De acordo com Maluf (2011), é importante ressaltar que “teoria e conhecimento antropológicos estão no crivo de sua interminável desconstrução pelo campo, ou seja, pelo mundo, pelos *outros*” (MALUF, 2011, p. 43, grifo da autora). A pergunta que se segue é: de que forma eu, como antropólogo, relacionei-me com o “mundo”, com a experiência social com a qual me deparei em campo, de forma a permitir que teoria e conhecimentos antropológicos estivessem sob seu crivo?

Saliento a ideia que por “investigar antropológicamente” algo “na perspectiva de professoras e professores” não quero dizer que procurei “aprender o ponto de vista nativo”⁹. A relação etnográfica que eu tomei

⁹ Faço referência aqui a um dos primeiros antropólogos a ser lembrado quando falamos em trabalho de campo, o polonês Bronislaw Kasper Malinowski. Na Introdução do *Argonautas do Pacífico Ocidental*, o autor sistematizou os principais aspectos metodológicos que o etnógrafo deveria seguir, as “condições adequadas à pesquisa etnográfica”: passar longos períodos de convivência com os grupos estudados; aprender a língua nativa; se possível, residir nas proximidades de suas habitações; seguir de perto suas atividades cotidianas, desde as mais solenes aos “imponderáveis da vida real”; enfim, tudo isto com o

como premissa é aquela que “leva o nativo a sério”. Nesse sentido, eu não busquei interpretar ou explicar o pensamento “nativo”, mas sim realizar uma experimentação com ele que buscasse guardar suas possibilidades como virtualidades (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Isso significa que, a despeito de minha proximidade e familiaridade com os professores e professoras, considero que eles possuíam um universo próprio de ação e significação distinto do meu. Logo, eu iria mobilizar minhas práticas e conceitos antropológicos para “(...) ‘participar’ da cultura estudada não da maneira como um nativo o faz, mas como alguém que está simultaneamente envolvido em seu próprio mundo de significados, e *esses significados também farão parte*” (WAGNER, 2010, p. 36, grifo do autor). No processo de mobilizar meu “repertório semântico” e conferir inteligibilidade sobre aquilo que eu pesquisava, meu envolvimento em campo dizia respeito a estar em um espaço relacional no qual eu participasse simultaneamente de dois universos de ação e significação distintos.

Era exatamente essa a forma de meu envolvimento em campo: “participar” daquele universo – a “cultura estudada” –, tendo em vista que minha “invenção” dependeria do uso que eu fizesse de meu próprio campo semântico. De acordo com Roy Wagner, “o que o pesquisador de campo inventa, portanto, é seu próprio entendimento: as analogias que ele cria são extensões das suas próprias noções e daquelas de sua cultura, transformadas por suas experiências da situação de campo” (WAGNER, 2010, p. 40). Se, por um lado, meu universo de ação e significação mediava aquilo que eu experienciava no “mundo”, recursivamente, a experiência social com a qual eu me deparava em campo mediava meu universo de ação e significação.

O fato de eu estar investigando a *construção* de um diagnóstico deixa implícito que parto do princípio que este não é algo fixo, imutável e dado de antemão. Pelo contrário, se ele é construído, considero que há um processo por trás dele, que envolve uma série de pessoas e relações que levam à “definição” de um diagnóstico em relação a alguma “doença”, “transtorno” ou algo do tipo. “Definição” entre aspas, pois o diagnóstico é algo mutável, substituível por outro e até extinguível, afinal, assim como ele é construído, pode também ser desconstruído e reconstruído¹⁰. E em algum ponto deste processo de construção,

intuito de “aprender o chamado ponto de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, sua visão de seu mundo” (MALINOWSKI, 1978, p. 33)

¹⁰ No decorrer dessa dissertação, discutirei essas questões de forma mais aprofundada. Por ora, cabe salientar que há aí um diálogo com o campo da

desconstrução e reconstrução, estavam os sujeitos de pesquisa com quem trabalhei: professoras e professores.

Ao invés de partir do TDAH como categoria fixa para analisar as práticas e discursos dos professores, fiz o movimento inverso: parti das práticas e discursos dos docentes para ver como deles “emerge” o TDAH. Em outros termos, o que enfatizo aqui não é o que as professoras e professores faziam e me falavam *sobre* o TDAH e a medicalização de estudantes, mas a forma pela qual o TDAH e a medicalização eram *construídos* a partir de suas práticas e discursos.

Aparentemente, isso poderia significar que eu considero de antemão que já exista um TDAH a ser construído. Cabe salientar um ponto que não deve deixar ambiguidades, pois nele reside uma diferença sutil que tornou-se de suma importância nessa pesquisa e explica a inversão que me referi acima. Antes de pensar o que é o *déficit* de atenção e a *hiperatividade* para docentes, meus questionamentos em campo passaram a ser: o que é a “atenção” e a “atividade” para docentes, em primeiro lugar? Em segundo lugar, isso se relaciona com a construção de um diagnóstico e com a medicalização de estudantes? Em caso afirmativo, de que forma? Como é esse processo que vai da atenção ao *déficit* de atenção, da atividade à *hiperatividade*, da sala de aula à sala de consultas, da escola ao psicólogo ou médico, da esfera da Educação ao âmbito da Saúde? Mais especificamente, qual o lugar ocupado por professoras e professores nesse processo?

1.2.1. Breves reflexões metodológicas de um antropólogo-professor

Há um importante aspecto que, de certa forma, aparece no presente trabalho e não posso deixar de mencionar: o início de minha experiência como professor de Sociologia em uma Escola de Educação Básica, logo após minha saída do campo.

Voltando à ideia wagneriana de “invenção” antropológica, realizar uma experimentação com nossa própria “cultura” – com nossos conceitos, ideias e formas de “inventar” um objeto para tentar conferi-lo inteligibilidade – no trabalho de campo significa estar em um espaço relacional. Um espaço que envolve uma relação entre subjetividades que supõe uma experimentação com nossa própria subjetividade.

Antropologia da Saúde, a partir do qual não considero a “doença” como um categoria *a priori* e busca-se investigar os processos sociais e culturais em sua constituição.

Renato Rosaldo (1989) traz a interessante ideia de como as experiências de vida podem ajudar o etnógrafo a pesquisar certos fenômenos. O autor relata que, após passar por uma perda pessoal de grande impacto – a morte de sua esposa –, conseguiu entender de forma mais inteligível o que significava para os Ilongot a “ira” decorrente do luto e a decapitação de cabeças.

Nesse sentido, pode-se pensar que a atividade de análise antropológica envolveu outra dimensão, a da “emoção”. Por meio de uma ressignificação da esfera “emocional”, constituída a partir das experiências pessoais do pesquisador *no campo e fora dele*, a relação etnográfica é reconfigurada em um processo de constante “devir”¹¹. Vale recordar o caso relatado por Goldman (2003), em que o fato de ele ter sido “afetado” – no sentido de “afecção” de Favret-Saada (2005) – pelos tambores dos mortos o permitiu entender melhor sobre os tambores dos vivos. Além disso, foi um processo no qual sua própria subjetividade foi ressignificada:

Pois se o fato de eu ter ouvido os tambores não parece ter alterado muito minhas relações com o sobrenatural, o mesmo não pode ser dito daquelas que me ligam à política: por mais que eu ainda hesite em reconhecê-lo plenamente, estou certo que depois de Ilhéus esta nunca mais foi a mesma para mim (GOLDMAN, 2003, p. 469).

Conforme mencionei anteriormente, durante meu trabalho de campo eu assistia a aulas quase todas as tardes e procurava variar a forma pela qual eu acompanhava os professores. Quando eu ficava as cinco aulas da tarde com a mesma turma, notava claramente as mudanças que ocorriam durante a tarde: a turma parecia ser uma na primeira aula, outra depois do intervalo para o lanche e, na última aula, outra bastante diferente. Quando eu acompanhava o mesmo professor nas cinco aulas, notava que o mesmo ocorria com ele, conforme a tarde se estendia.

Isso podia ser até algo meio óbvio, afinal as pessoas vão se cansando na medida em que fazem coisas, seja assistir ou ministrar aulas. Contudo, somente quando iniciei minhas atividades como professor – as mesmas que eu observava em campo, só que em uma escola diferente – comecei a dar a devida importância a esta e outras questões. Por ora, trago

¹¹ Considerando o “devir” como “(...) um movimento através do qual um sujeito sai de sua própria condição por meio de uma relação de afetos que consegue estabelecer com uma condição outra” (GOLDMAN, 2003, p. 464).

somente esse pequeno e trivial exemplo para ilustrar que os elementos que eu estava investigando – a atenção e a atividade, o déficit de atenção e a hiperatividade – começaram a ganhar novos contornos na medida em que eu me tornei professor, responsável por quatro turmas com 35 estudantes em cada. E passei a “lutar” pela “atenção” deles.

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMITÉ DE ÉTICA OU “COMO EU QUASE NÃO CHEGUEI À ESCOLA”

No início deste capítulo, mencionei que precisei submeter meu projeto de pesquisa à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC). A princípio, esta era uma exigência da escola em que realizei meu trabalho de campo para que eu pudesse acompanhar os docentes em sala de aula, exigência esta que, aparentemente, poderia ser considerada plausível, não fossem os critérios adotados por tal Comitê de Ética para avaliar um projeto de pesquisa.

Vale resgatar brevemente que as origens das preocupações de cunho ético na pesquisa remontam ao contexto do pós-guerra e ao Código de Nuremberg, de 1947, em que a condenação de experimentos nazistas com seres humanos levou à criação de algumas diretrizes éticas (LANGDON, MALUF & TORNQUIST, 2008; MALUF, 2008). Contudo, o ponto crítico deste processo de criação de comitês de ética *médica* é a posterior ampliação dos domínios desses comitês para outras áreas: “Há um alargamento não apenas das áreas de alcance dos comitês (para além da pesquisa das áreas médicas), mas também um alargamento temático (não mais apenas pesquisas sobre saúde, mas toda pesquisa que envolva seres humanos) (...)” (MALUF, 2008, p. 140).

De tal alargamento, decorre uma adaptação deslocada e incoerente de um controle ético pautado em pesquisas médicas para quaisquer pesquisas que envolvam seres humanos. Nesse sentido, Luis Roberto Cardoso de Oliveira (2004) aponta para a necessidade de distinção entre pesquisas *em* seres humanos para pesquisas *com* seres humanos, nas quais “o sujeito de pesquisa deixa a condição de cobaia (ou de objeto de intervenção) para assumir o papel de ator (ou de sujeito de interlocução)” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2004, p. 34). Basta compararmos as pesquisas farmacológicas, em que a eficácia de medicamentos é testada em seres humanos, com uma pesquisa de cunho antropológico. Embora ambas envolvam seres humanos, são pesquisas bastante diferenciadas, entretanto, sujeitas a um mesmo controle (bio)ético, ignorando-se a “(...)

grande diferença que existe, por exemplo, entre coletar sangue e coletar mitos” (RAMOS, 2004, p. 95).

No Brasil, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) foi criada em 1996, a partir da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde. A partir de então, a CONEP passou a ser o órgão responsável pela avaliação e fiscalização de pesquisas envolvendo seres humanos. Essa resolução determina que toda pesquisa com seres humanos, seja ela da área biomédica ou não, deva ser avaliada por um Comitê de Ética¹².

Atualmente, a resolução que está em vigor é a 466/2012¹³, que revoga as resoluções 196/96, 303/2000 e 404/2008. Ela fundamenta-se nas seguintes bases:

A presente Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da **bioética**, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Projetos de pesquisa envolvendo seres humanos deverão atender a esta Resolução (Art. I).

Tendo como critérios de avaliação tais “referenciais da bioética”, meu projeto de pesquisa em Antropologia Social foi submetido para avaliação do CEPESH/UFSC no dia 18 de fevereiro de 2014. No total, foram três pareceres e o projeto não foi aprovado¹⁴. Para melhor visualização das tramitações no Comitê de Ética, reproduzo a tabela abaixo¹⁵:

¹² Desde o ano de 2011, a articulação entre a CONEP e os CEPs é realizada por meio de um sistema virtual denominado Plataforma Brasil. Essa plataforma, a despeito de estar sob uma base federal, funciona em nível local, pois é um Comitê de Ética local que avalia os pedidos dirigidos pelo sistema de acordo com o vínculo institucional do pesquisador.

¹³ Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 27/01/2015.

¹⁴ Os três pareceres encontram-se, na íntegra, reproduzidos nos Anexos A, B e C.

¹⁵ Tabela extraída da Plataforma Brasil no dia 27/01/2015.

Quadro 1 – Trâmites do projeto no CEP

| Tramitação: | | |
|---|---------------------------------|--------------|
| CEP Trâmite | Situação | Data Trâmite |
| Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | Submetido para avaliação do CEP | 18/02/2014 |
| Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | Aceitação do PP | 18/02/2014 |
| Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | Parecer liberado | 10/03/2014 |
| Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | Submetido para avaliação do CEP | 18/03/2014 |
| Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | Aceitação do PP | 01/07/2014 |
| Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | Parecer liberado | 07/07/2014 |
| Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | Submetido para avaliação do CEP | 11/07/2014 |
| Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | Aceitação do PP | 14/07/2014 |
| Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | Parecer liberado | 21/07/2014 |

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

O primeiro parecer, datado do dia 10 de março de 2014, resultou como “em pendência”. As pendências, que envolviam desde detalhes em relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁶ até uma nova autorização formal do Colégio, foram todas aparentemente resolvidas. A segunda submissão deu-se no dia 18 do mesmo mês. Após quase quatro meses, o segundo parecer foi liberado, somente, no dia 07 de julho.

Acredito que essa demora deveu-se à greve dos servidores federais técnico-administrativos, deflagrada no dia 17 de março de 2014, um dia antes da submissão do projeto para avaliação do CEP. Todavia, vale lembrar que este parecer é elaborado por professores, que não estavam em greve. Foi nesse interim que entrei em acordo com a direção do

¹⁶ Segundo a Resolução 466/2012, consentimento livre e esclarecido é a “anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar”. De acordo com a mesma resolução, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento que explicita tal consentimento por parte do participante da pesquisa e/ou responsável legal “(...) de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar”.

colégio e, apesar de não haver resposta do CEPESH/UFSC, fui autorizado a acompanhar docentes em salas de aula.

Após tanta espera, o segundo parecer resultou também como “Em pendência”. Os motivos apresentados pelo CEP foram a necessidade de “adequar o cronograma da pesquisa à tramitação do projeto no CEPESH-UFSC” e “revisar os TCLEs” sobretudo em relação aos possíveis riscos acarretados aos participantes da pesquisa. Concordei com minha orientadora e decidimos insistir no Comitê de Ética, afinal não havia motivos plausíveis para que o projeto não fosse aprovado pelo mesmo. Decidi não incluir os “possíveis riscos” e explicar na Carta de Resposta¹⁷ que não era possível adequar o cronograma da pesquisa à tramitação do projeto no CEPESH-UFSC

No dia 11 de julho, uma semana antes de minha *saída* do campo, fizemos uma nova submissão, cujo parecer foi emitido no dia 21 do mesmo mês. Transcrevo abaixo um trecho deste:

Algumas solicitações feitas pelo CEP no parecer consubstanciado anterior foram atendidas. Entretanto, duas questões ainda carecem de esclarecimentos: (1) Na Carta de Resposta às Pendências o pesquisador afirma que “Visto que é uma pesquisa de Mestrado prevista para o primeiro semestre de 2014, adequar o cronograma de pesquisa à tramitação no CEPESH-UFSC implicaria em desistir da mesma, o que comprometeria os prazos de defesa de dissertação exigidos pela CAPES e pela PRPG” – faz-se necessário esclarecer se já foi iniciada a coleta de dados da pesquisa, uma vez que essa conduta impediria o CEP de dar parecer sobre o Protocolo de Pesquisa; (2) Acrescentar, em cada TCLE, os riscos da pesquisa e as medidas tomadas para minimizá-los (Anexo C).

Em suma, após cinco meses de espera e três pareceres, o projeto continua “em pendência”, segundo as duas razões acima transcritas. No que diz respeito à não adequação do cronograma de minha pesquisa em relação à tramitação do projeto no CEPESH/UFSC, há aí um conflito entre os prazos exigidos por algumas instituições, como a CAPES

¹⁷ A cada parecer que resulta como “em pendência”, é solicitado ao pesquisador que escreva uma carta explicitando de que forma as pendências apontadas pelo CEP foram resolvidas.

(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), instituição que financia a bolsa que recebo para fazer a pesquisa, a PRPG (Pró-Reitoria de Pós-Graduação) e o CEPESH/UFSC. Por conta dos atrasos do CEPESH/UFSC, eu deveria adequar meu cronograma de pesquisa, o que significaria descartar qualquer possibilidade de cumprir os prazos exigidos pela CAPES e pela PRPG.

Em relação aos “riscos”, nos três pareceres é resgatado o texto da Resolução 466/12, que afirma o seguinte:

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e graduações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico (Art. V).

Este texto encontra-se no quinto artigo da resolução, que diz respeito aos “riscos e benefícios”. Afirma categoricamente que “toda” pesquisa com seres humanos envolve riscos e a pessoa que deu o parecer infere que é preciso explicitá-los no TCLE. Já no item “b” do artigo IV.3, que trata dos elementos obrigatórios que o TCLE deve conter, o texto diz que é preciso que haja a “explicitação dos **possíveis** desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa” (grifo nosso).

Na medida em que afirma-se que haja “possíveis” desconfortos e riscos, está implícito que estes podem ou não existir, algo que contradiz o texto do item V. Mas a questão é: como avaliar previamente os “riscos e desconfortos” em uma pesquisa antropológica?

Em meu caso, eu poderia trazer alguns “riscos e desconfortos” para as pessoas, de diversas ordens. Eu poderia estar infectado com algum vírus e colocar as pessoas em risco de serem contagiadas; poderia tropeçar e esbarrar com algum estudante, machucando-o; poderia fazer algum comentário que acarretaria em algum constrangimento para alguém, e por aí vai. O que eu estou querendo dizer é que, conforme mencionei anteriormente, um trabalho de campo antropológico não é realizado em um laboratório, com as condições controladas artificialmente. Ele é feito

no “mundo”, com as pessoas que nele vivem e convivem, onde os “imponderáveis da vida real” acontecem.

Não penso que não deva haver uma avaliação sobre os “possíveis riscos e desconfortos” no caso de uma pesquisa antropológica. O que ressalta é que esta avaliação deve ser realizada junto aos pares e aos sujeitos de pesquisa, e não definida e encerrada por uma aprovação em um Comitê de Ética fundamentado em critérios biomédicos e uma assinatura no TCLE. Segundo Maluf (2008), é preciso uma perspectiva ética que leve em conta o diálogo entre sujeito pesquisador e sujeito de pesquisa, o qual não se resolve a partir da lógica do consentimento:

Uma ética anterior que tem a ver com uma concepção da pesquisa e de seus procedimentos como uma consequência também desse diálogo com o outro [...]. Isso significa que a questão ética não se resolve com o consentimento para que a pesquisa seja feita (consentimento dos pesquisados ou consentimento do Comitê de ética). Ela se estende inclusive ao momento da escrita do trabalho, de textualização da análise e das descrições etc. e de retorno disso tudo à comunidade ou aos sujeitos pesquisados (MALUF, 2008, p. 145).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade da existência de um controle ético pautado em uma perspectiva ética anterior, que contemple a ética de ambos e não parta da premissa de que a ética de um dos lados deva valer como universal. O fato de não haver um Comitê de Ética específico para as Ciências Humanas¹⁸ acabou restringindo a avaliação de minha pesquisa junto aos pares ao momento da qualificação do projeto,

¹⁸ É importante ressaltar que a resolução 466/2012 prevê no item XIII.3 que “as especificidades éticas das pesquisas nas ciências sociais e humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas serão contempladas em resolução complementar, dadas suas particularidades”. Nesse sentido, desde o mês de agosto de 2013, foi criado um Grupo de Trabalho para elaboração desta resolução complementar específica à área de humanidades, no qual participam membros do CONEP e representantes de diversas associações pertencentes ao Fórum de Associações de Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas. Atualmente, está tramitando no CONEP um projeto de resolução que define especificidades para as ciências humanas. Uma delas é redefinir os riscos para mínimo, menor ou maior. No caso de risco mínimo, não seria necessária a avaliação tal como é feita hoje.

na qual minha orientadora e mais duas antropólogas atentaram-se, entre outras coisas, para questões de cunho ético.

Em relação a avaliação junto aos sujeitos de pesquisa, esta foi feita tanto com eles quanto com a direção do colégio. Conforme mencionei na página 7, a pessoa da direção responsável por pesquisas realizadas na escola, levando em consideração a minha aprovação no exame de qualificação do projeto e o os prazos exigidos pela CAPES e PRPG, autorizou-me a realizar minha pesquisa mesmo sem o projeto ter sido aprovado no CEPESH/UFSC. Entramos em um acordo no qual comprometi-me em manter o projeto em avaliação no Comitê de Ética, não mencionar o nome do colégio e dos sujeitos de pesquisa, compartilhar a escrita do trabalho antes da publicação do mesmo e trazer um retorno sobre os resultados da pesquisa. Além disso, essa pessoa considerou que, em pesquisa que realizei anteriormente por lá, minha postura havia sido “ética”. Segundo ela, isso tem a ver com o fato de eu ter voltado ao colégio para levar os resultados da pesquisa, não ter exposto a escola negativamente nem os sujeitos que participaram da pesquisa, bem como, de certa forma, ter contribuído para aquela instituição.

Esses foram alguns dos elementos pelos quais me pautei para me inserir em campo, negociar com os professores sobre a possibilidade de eles participarem da pesquisa e ter uma convivência amigável não só com eles, mas também com as outras pessoas que ali estudam e trabalham. Nessa negociação, avaliávamos juntos os “possíveis riscos e desconfortos” que a pesquisa poderia acarretar, tanto é que uma das professoras não topou participar por considerar que minha presença poderia “constranger” os estudantes. Outra professora, que aceitou fazer parte da pesquisa, me informou que em algumas vezes um estagiário iria ministrar aulas. Concordamos que minha presença poderia deixá-lo pouco à vontade, já que seriam as primeiras vezes que ele ficaria responsável por uma turma em sala de aula. Por conta disso, resolvi não assistir a nenhuma aula ministrada por estagiários não só dela, mas também de outros professores.

Conforme ressaltam Langdon, Maluf e Tornquist (2008), a natureza da pesquisa etnográfica implica em outras formas de negociação e consentimento, consentimento este negociado “durante a própria convivência e diálogo entre pesquisadores e pesquisados, em momentos e de formas muito particulares e distintas dos moldes postulados pelos Comitês” (LANGDON, MALUF & TORNQUIST, 2008, p. 138). Outra situação que me ocorreu em campo e ilustra a forma pela qual não só o consentimento é permanentemente negociado, mas também uma avaliação sobre os “possíveis riscos e desconfortos” é constantemente

realizada em uma pesquisa de cunho antropológico, foi quando um dos orientadores educacionais me convidou para participar de uma reunião com os pais dos estudantes. Eu agradei pelo convite e disse que talvez não fosse adequado se eu o aceitasse, já que para tal eu precisaria consultar a direção do colégio, bem como explicar claramente aos pais e todos da reunião sobre meus métodos e objetivos de pesquisa. Ou seja, avalei que nesse caso poderiam haver alguns “desconfortos” que eu preferi evitar, no sentido de que poderia causar algum constrangimento não só à direção do colégio – por eu estar em um espaço que não foi previamente acordado entre nós –, mas também aos pais dos alunos, pois talvez naquele momento eu não teria tempo suficiente de explicar claramente sobre o tipo de pesquisa que eu vinha fazendo e causar certo “desconforto” a eles.

As autoras supracitadas chamam a atenção que a discussão vai além de um debate tão somente metodológico. A justificativa dada por antropólogos a partir do método etnográfico não resolve em si questões do universo ético, fundamentais para a prática científica:

O reconhecimento de que, no cerne do fazer antropológico, existem questões éticas presentes desde o surgimento da antropologia como campo de saber, não nos põe em posição confortável de acreditar que, ao aplicarmos o “método etnográfico”, essas questões estão tacitamente resolvidas: não estão. Pois o nosso método não é uma questão de “aplicação” de uma série de procedimentos (como parece ser entendido em muitos Comitês), mas é, sobretudo, a adoção de uma postura reflexiva e crítica no que diz respeito à própria pesquisa, a partir de um distanciamento que só pode ser garantido na relação com uma comunidade de pares: a produção teórica e etnográfica no campo antropológico e a avaliação das pesquisas pelos próprios pares (LANGDON, MALUF & TORNQUIST, 2008, p. 144).

Vale lembrar o exemplo resgatado por Alcida Ramos (2004), no qual ela compara dois exemplos de pesquisas envolvendo Yanomamis. No primeiro exemplo, o geneticista James Neel coletou sangue de alguns Yanomamis valendo-se de artifícios não considerados éticos, “lançando mão de suborno e declarações falsas para convencer os índios a dar-lhes sangue” (RAMOS, 2004, p. 92). No segundo exemplo, o antropólogo

Napoleon Chagnon representou os Yanomamis de forma extremamente pejorativa, acarretando em consequências que prejudicaram seriamente o grupo estudado. Seja em pesquisa *em* ou *com* Yanomamis, o método etnográfico do último não garantiu que fossem realizados procedimentos éticos.

Consoante a posição que defendi anteriormente, as autoras advertem para a necessidade de que a avaliação ética das pesquisas antropológicas seja realizada pelos próprios pares, não a partir da imposição de uma ética biomédica que se coloca como universal. Com tal imposição, não há meios de garantir que a ética dos sujeitos pesquisados esteja sendo considerada, ética com a qual pesquisa antropológica deveria se comprometer.

CAPÍTULO 2 – ENTRE O PEDAGÓGICO E O TERAPÊUTICO: A ESCOLA E A “ATENÇÃO”

São 13:23h. Três faxineiras estão finalizando a limpeza e recolhem seus instrumentos de trabalho. Em meio a um leve cheiro de água sanitária e desinfetante, eu e duas professoras pouco conversamos, aguardando o que está por vir após os próximos silenciosos dois minutos. 13:25h. Pontualmente, a sirene toca. Um grande portão amarelo é aberto e cerca de trezentas pessoas, na maioria estudantes que possuem entre onze e quinze anos de idade, sobem uma rampa de quase cem metros que dá acesso ao segundo andar daquele bloco, de onde as observamos. Grande parte sobe conversando, alguns brincam, outros gritam. Há poucos em silêncio. A maioria anda, alguns correm. Às vezes, alguém sobe de costas. Ao término da rampa, os alunos e alunas se dirigem para as doze salas de aula dos Anos Finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), uniformemente distribuídas por um imenso corredor que se estende por cerca de setenta metros para esquerda e setenta metros para a direita.

Antes de irem para essas salas, alguns estudantes vão rapidamente aos banheiros – há dois deles no centro desse corredor, um para cada sexo; outros seguem reto após a rampa, cruzam esse corredor e chegam em uma pequena passarela para tomar água em três bebedouros que ali estão, antes de irem para as salas. Alguns param e me cumprimentam: “E aí cara!”, diz uma aluna. “Vai na nossa sala hoje?”, indaga um colega dela. “Vou beber água ali, rapidinho!”, me diz outro aluno, sem esperar por minha resposta.

A pequena passarela na qual alguns estudantes tomam água precede um estreito corredor, com seis grandes salas, três de cada lado: é onde localizam-se os chamados “laboratório de Alemão”, “laboratório de Inglês”, “laboratório de Espanhol”, “laboratório de Francês”, “laboratório de Linguagens” e o “laboratório de Informática”. No final do corredor, há dois banheiros, um em cada lado, antes de dois lances de escada para cima e dois para baixo. Descendo as escadas, um acesso alternativo para o térreo. Subindo, o terceiro andar: mais dois banheiros, um bebedouro de água e um corredor com cerca de cinquenta metros e cinco salas de cada lado. São as salas dos professores. Quando a sirene toca, é de lá que descem a maioria dos docentes rumo às salas de aula do segundo andar.

Em cinco minutos, quase todas as portas já estão fechadas com os trezentos alunos e alunas dentro das salas de aula. A sirene toca novamente às 13:30h. Os estudantes que, por alguma razão, ainda não foram para uma das salas, são apressados por Hortência, uma das professoras que estava comigo antes da sirene soar. Devido à greve de

servidores, Hortência, além de professora de Matemática e coordenadora dos Anos Finais, também desempenhava o papel de inspetora. A outra professora que estava conosco misturou-se aos alunos e alunas que subiram a rampa e também foi para uma das salas de aula.

Em pouco tempo, o silêncio volta a tomar conta do ambiente. Mais algumas docentes descem do terceiro andar. Eu aceno para uma delas, que me cumprimenta e diz, com um tom descontraído: “E aí pesquisador Fernando, como está?” “Tudo bem, e você? Esse crachá é horrível, né!”, respondo, percebendo a brincadeira dela com o crachá que me pediram para usar enquanto estivesse em trabalho de campo, escrito “Pesquisador Fernando”. “Posso ir lá contigo?”, pergunto. Ela me autoriza e vamos para uma das salas do segundo andar.

Conforme mencionei anteriormente, antes de analisar o déficit de atenção e a hiperatividade, meus questionamentos relacionam-se à *atenção* e à *atividade*. Não irei em busca de “sintomas”, tampouco evidências biológicas para provar se o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) existe ou não. No presente capítulo, procurarei ressaltar alguns elementos etnográficos que dizem respeito à forma pela qual algumas características são investidas de uma possibilidade patológica que eventualmente culmina em um TDAH. Mais especificamente, privilegiarei uma dessas características: a “atenção” e o processo pelo qual ela – ou a falta dela – torna-se um “sintoma”.

Inicialmente, trarei uma descrição mais geral do colégio em que realizei meu trabalho de campo, bem como apresentarei um pouco sobre a dinâmica das aulas que eu acompanhei. Em seguida, serão salientados alguns elementos dessas aulas especificamente relacionados à questão da “atenção”. Posteriormente, realizarei uma série de considerações a partir das diversas reuniões que participei entre os professores e professoras. Por fim, resgato os casos de alguns estudantes que considero pertinentes ao meu objeto de análise.

Há duas ressalvas importantes a serem feitas. Em primeiro lugar, tive bastante cautela em algumas descrições que aparecerão nesse capítulo, sobretudo aquelas que envolveram os alunos e alunas de forma mais direta; nessas situações, além de nomes fictícios, não especificarei informações como idade e série. Em segundo lugar, ressalto que esse capítulo tem um enfoque bastante descritivo, no qual procuro construir uma narrativa a partir de minha experiência em campo; com o intuito de tentar proporcionar uma leitura contínua e fluída, discussões de cunho teórico-analítico serão exploradas com maior profundidade no capítulo seguinte e não nesse.

2.1 “PRESTANDO ATENÇÃO NA ESCOLA”

O colégio Pindamonhangaba é uma escola pública, federal e gratuita, vinculada a uma Universidade também pública, federal e gratuita. Esse colégio oferece aulas para todos os segmentos: desde os Anos Iniciais, que vai do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, passando pelos Anos Finais, o qual contempla do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, até os três anos do Ensino Médio.

O ingresso de estudantes é realizado através de um sorteio que ocorre anualmente, o que implica que os alunos e alunas desse colégio pertençam aos mais variados estratos sociais. De acordo com Cássio, um dos orientadores educacionais, a escola recebe desde estudantes com “roupa de marca” até aqueles que não têm o que comer. Além disso, o caráter aleatório decorrente do sorteio não promove uma relação entre o local de residência dos alunos e alunas e a localização da escola; grande parte dos estudantes não moram próximos à escola e alguns chegam a residir em cidades próximas ao município no qual o colégio se encontra.

A escola possui uma área física relativamente grande, com vários blocos. Não descreverei cada um deles, apenas ressalto que, no bloco que descrevi no início desse capítulo, são ministradas as aulas do Ensino Médio (1º ao 3º ano) no período matutino – as quais eu não acompanhei – e as aulas dos Anos Finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) no período vespertino. Era lá onde eu passava todas as tardes, de segunda à sexta-feira, nos meses de abril, maio, junho, parte de julho – já que as férias letivas no meio do ano me obrigaram a sair de campo até que a escola reabrisse – e parte de agosto – mês que saí do campo definitivamente – acompanhando onze docentes dos Anos Finais.

Nesse bloco, a inspetoria localiza-se estrategicamente no centro de um corredor de cerca de cento e quarenta metros; dificilmente alguém pode sair de uma das doze salas de aula situadas nesse corredor sem ser notado, que também conta com dois pequenos auditórios. Os banheiros ficam logo em frente à inspetoria, bem como o bebedouro. Era ali que eu ficava antes do início das aulas, valendo-me dessa localização estratégica que me permitia facilmente achar a professora ou o professor que eu iria acompanhar.

No colégio Pindamonhangaba, o horário é cuidadosamente controlado. Com a exceção das aulas matutinas de Educação Física, nas quais o professor administrava o tempo com seu relógio de pulso, o início e fim das atividades eram determinados pelo soar de uma altíssima sirene: 13h:25: primeiro sinal, os estudantes deveriam se dirigir para as salas de aula e aguardar a entrada da professora ou professor, sob a vigilância da

pessoa responsável pela inspetoria; 13h:30: segundo sinal, a aula deveria começar; 13h:45: aqueles, que por alguma razão, se atrasaram, deveriam entrar para a sala de aula, mediante a autorização da Inspetoria; 14h:20: início da segunda aula; 15h:10: início da terceira aula; 16h:00: intervalo; 16h:15: primeiro sinal para os estudantes voltarem para as salas de aula; 16h:20: início da quarta aula; por fim, 17h:05, início da última aula, a ser finalizada às 17h:50.

As aulas de Português, Matemática, História, Ciências e Sociologia eram realizadas, na grande maioria das vezes, em salas que chamarei de “tradicionais” – com a exceção de uma das professoras de Português, que usava amiúde o chamado “laboratório de linguagens” –, enquanto as aulas de Música, Educação Física, Artes Plásticas e Língua Estrangeira eram realizadas em outros ambientes. O “laboratório de linguagens” é um ambiente construído com o objetivo de tentar quebrar o formato das demais salas de aula “tradicionais”. “Aqui, o sujeito entra”, dizia Denise, a professora de Português que ministrava a grande maioria de suas aulas naquele espaço. Era um local com mesas coletivas, um grande tapete, almofadas e diversos livros. Outras professoras de Português também o utilizavam, como nas “aulas de leitura” de Margarida, em que uma das aulas da semana era dedicada à leitura individual de um livro que os alunos e alunas escolhessem.

As “aulas de leitura” nem sempre eram realizadas no “laboratório de linguagens”. Ora ocorriam na biblioteca, ora Margarida deixava que a turma escolhesse qualquer local da escola, ora ela se dava na sala de aula “tradicional”. Essa última ocorria raramente, em geral quando houvesse algum motivo que a professora considerasse passível de punição para a turma – como um comportamento por ela considerado inadequado na “aula de leitura” anterior. Em uma de nossas conversas, a docente me dizia que, embora ela tentasse fazer uma coisa mais alternativa com as “aulas de leitura”, havia todo um campo de forças que tolhia esse processo, afinal “muitas pessoas não viam com bons olhos os estudantes fora da sala de aula” – falava a professora, sem se referir exatamente à alguém.

As salas de aula que estou chamando de “tradicionais” são aquelas onde os fatores disciplinares, descritos exaustivamente por Michel Foucault (1999), são facilmente perceptíveis nas instituições escolares – embora estes também apareçam em outros elementos, como no controle do tempo, na vigilância, entre outros. O tão desejável silêncio, com a autoridade marcante da professora ou professor postado à frente de cinco fileiras com cinco estudantes uniformemente distribuídos em cada uma delas, marcando o “quadriculamento” do espaço. Na parede, o chamado

“espelho de sala”, cuidadosamente preparado pelo orientador ou orientadora educacional responsável pela turma, definia o lugar exato onde cada um deve se sentar: as pessoas mais “bagunceiras”, em geral, longe umas das outras, para não atrapalhar a aula. Vale chamar a atenção para o posicionamento dos estudantes com diagnósticos de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e os chamados “alunos da inclusão” – que possuem, em geral, paralisia cerebral ou síndrome de down e são acompanhados por “bolsistas”: sem exceções, sentam-se ou nas cadeiras próximas ao docente, ou nas fileiras encostadas à parede. Nunca se sentam no meio da turma¹⁹.

Na sala de aula “tradicional”, o esquadramento espacial dos alunos e alunas podia mudar conforme a atividade proposta. Seja nas aulas de Português, Matemática, História, Ciências ou Sociologia, por vezes o professor ou professora pedia para que os estudantes se organizassem em duplas ou em grupos, bem como em algumas ocasiões solicitava-lhes que fizessem um círculo. A maioria das aulas de Sociologia era realizada dessa maneira, com os alunos e alunas formando uma “roda quadrada”, segundo a professora Rosa. Lembro-me que, em uma dessas aulas, a docente pediu para que a turma se dividisse em dois grandes grupos e entregou-lhes uma cópia do texto sobre os “Nacirema”, de Horace Miner²⁰. Era uma aula introdutória à Antropologia, em que inicialmente, a docente, as duas estagiárias e eu nos revezamos na leitura do texto em voz alta e, em seguida, um dos grupos deveria discutir argumentos a favor dos ritos corporais dos “Nacirema” e o outro, argumentos contrários. Posteriormente, para surpresa geral da turma, os “American” eram revelados pela professora, que, no fim da aula, me solicitou para falar um pouco sobre minha pesquisa, afinal, havia um antropólogo na sala de aula²¹.

¹⁹ É importante sublinhar desde já que há uma série de implicações decorrente do fato de estudantes com o diagnóstico de TDAH não serem considerados da “inclusão”. Um pouco mais adiante, discorrerei um pouco mais sobre os ditos “alunos da inclusão”.

²⁰ “Ritos Corporais entre os Nacirema” – MINER, Horace. A. K. Romney e P. L. Vore (eds.): *You and Others – readings in Introductory Anthropology*. Winthrop Publishers, Cambridge 1973, pp. 72-76 (Tradução: Selma Erlich).

²¹ Infelizmente, essa aula foi uma das últimas que eu acompanhei naquela turma, visto que as férias escolares estavam quase chegando. Considero que foi um momento interessante do trabalho de campo, já que despertou o interesse de alguns alunos e alunas sobre minha presença na sala de aula e finalmente passei a ser reconhecido como antropólogo, ao menos naquela turma. Conforme mencionei no primeiro capítulo, a maioria dos estudantes me confundia com um

As aulas de Matemática tinham vários momentos, nos quais a disposição espacial dos estudantes variava. Inicialmente, a professora fazia uma rodada perguntando a tabuada para alguns alunos e alunas; em seguida, havia uma parte de exposição oral da professora sobre o conteúdo; posteriormente, pedia para que os estudantes se organizassem em grupos para resolver alguns exercícios e, por fim, pedia para que voluntários ou voluntárias escrevessem a resolução de tais exercícios no quadro branco. Havia algumas variações nessa dinâmica, a depender se a turma estava avançando na resolução dos exercícios ou não. Cabe resgatar que, em uma das aulas, ela escreveu alguns exercícios na lousa logo no início da aula, dividiu a turma em grupos, veio até mim e falou: “Hoje eles estão muito agitados, amanhã começa a Copa [Copa do Mundo de Futebol]. Eles estão precisando sentar junto e conversar um pouco para se acalmar, daqui a uns quinze minutos eu começo a explicação”.

As turmas possuem, em média, vinte e cinco estudantes, mas nas aulas de Música a turma era dividida entre dois docentes, de acordo com critérios definidos pelos professores da disciplina junto à orientadora educacional; em geral, tais critérios eram de cunho comportamental: estudantes considerados “bagunceiros” ou “bagunceiras” deveriam dividir-se entre as turmas. A chamada para verificação da frequência dos estudantes era realizada na sala de aula “tradicional”, com a turma inteira e os dois docentes da disciplina— a qual poderia, às vezes, ser uma “chamada musical”, em que o nome da aluna ou aluno era proferido de acordo com determinado ritmo e este poderia manifestar sua presença soprando uma nota de sua flauta-doce. Após a chamada, a professora ou professor acompanhava sua parte da turma para uma das duas salas de Música. Para não atrapalhar as demais aulas que ocorriam no colégio, os docentes pediam às crianças para que não tocassem suas flautas durante esse trajeto, embora nem sempre elas obedecessem.

Além das flautas-doce dos alunos e alunas, as salas de Música possuíam diversos instrumentos de percussão, um teclado, uma harpa, violões e xilofones, bem como um quadro branco e um computador. Como o foco da disciplina na turma que acompanhei era o aprendizado da flauta-doce, em geral a professora utilizava esse instrumento durante a aula, embora por vezes também pegasse o teclado, violão ou xilofone. Visto que a turma era reduzida, com cerca de treze estudantes, a docente solicitava-lhes que formassem um semicírculo à sua frente para as

bolsista ou estagiário. Após essa aula, alguns estudantes vieram conversar comigo, perguntando o que eu fazia, se eu os ficava analisando, como era meu caderno de campo, etc.

atividades durante a aula. Não raramente, ela dividia a turma em duplas e dava o trecho de uma partitura para cada dupla ensaiar e apresentar no final da aula. Se a dupla quisesse, não precisava necessariamente ficar dentro da sala de aula para o ensaio da partitura, possibilidade esta sempre aceita de prontidão pelos estudantes²².

Nas aulas de Artes Plásticas que acompanhei a dinâmica inicial era parecida. A turma era dividida entre duas professoras, que faziam juntas a chamada para verificação de frequência na sala “tradicional” e depois conduziam os alunos e alunas para suas respectivas salas de Artes Plásticas. Nestas, havia um bom material de estudo, como tintas, pincéis, cartolinas, lápis de cor, giz de cera, entre outros. Os estudantes realizavam as atividades em mesas coletivas, compartilhando o material e trocando ideias, com a professora orientando o trabalho.

Vale notar que, durante um período, estas salas estavam interditadas para manutenção, devido às goteiras que havia no telhado e precisavam ser reparadas. Por conta disso, as aulas de Artes Plásticas foram ministradas nas salas “tradicionalistas” por cerca de um mês, com a presença das duas docentes, sem dividir a turma. O interessante é que, enquanto uma das professoras tinha uma clara preocupação com o barulho dos alunos e alunas que realizavam trabalhos em grupo, chamando a todo tempo a atenção da turma para isso, Pérola, a professora que eu acompanhava as aulas quando a turma se dividia, parecia não se preocupar tanto com isso. Durante nossa entrevista, a última disse: “eu me desgasto um pouco com isso [ficar chamando a atenção dos alunos e alunas], então eu vou deixando, a hora que não dá eu dou um berro e deu”. Pérola, que antes de ser professora do colégio lecionara História da Arte no ensino superior, disse-me que passou de “bruxa à fada” em sua trajetória docente. Mais adiante retomarei sobre isso.

Quanto às aulas de Língua Estrangeira, elas eram ministradas em um laboratório específico de acordo com o idioma em questão: havia o laboratório de Inglês, o laboratório de Francês, o de Espanhol e o de Alemão. Pude acompanhar uma das professoras de Alemão, cujo laboratório continha uma grande mesa coletiva onde os alunos e alunas trabalhavam em conjunto, além de equipamentos de projeção, computador, televisão digital, bem como diversos livros e enciclopédias

²² Em uma das reuniões de professores que participei, os docentes de Música afirmaram que essa prática pedagógica de liberar as duplas para estudarem sem a presença da professora ou professor era feita com base em uma pesquisa sociológica que apontava que, em boa parte das vezes, o aprendizado de instrumentos musicais não passava pela figura de um mestre.

sobre o idioma. As turmas continham, em média, não mais do que dez ou quinze estudantes. Os alunos e alunas eram separados de acordo com a série – 6º ano, 7º ano, 8º ano ou 9º ano – e o idioma escolhido para, posteriormente, serem divididos entre dois docentes. Havia, portanto, mistura entre turmas da mesma série, ou seja, alunos e alunas do 8º A, 8º B e 8º C que quisessem estudar Alemão se encontravam na mesma turma, por exemplo. Em tese, a escolha do idioma era feita pelos próprios estudantes no início do ano, embora as professoras me dissessem que, na maioria dos casos, quem escolhia eram os pais ou responsáveis.

As aulas de Educação Física eram realizadas no contraturno das demais, no período matutino, duas vezes por semana. Com a exceção daquelas em que o professor passava vídeos para a turma – geralmente sobre educação alimentar – em algum auditório do colégio, as aulas ocorrem em locais situados fora do perímetro da escola, em quadras que pertencem à Universidade que o colégio é vinculado. Dificilmente as ginásios cobertos da Universidade eram utilizados, já que a prioridade do uso destes era para as aulas do ensino superior, sobrando poucos horários para as de Educação Física.

Nas aulas dessa disciplina, além do uso do uniforme do colégio ser obrigatório assim como era na escola, não era permitido vestir calça *jeans*. Os alunos e alunas que não estivessem vestidos de acordo com o exigido não podiam realizar as atividades e ficavam sentados próximos às quadras, geralmente mexendo no telefone celular. Não raramente, entre uma atividade física e outra, os colegas se aglomeravam em torno do aparelho portátil para assistir a algum vídeo ou brincar em algum jogo eletrônico. Tudo era devidamente anotado na caderneta do professor, inclusive os estudantes que iam para a aula, mas ficavam encostados em um canto e não realizavam as atividades propostas.

No início de cada aula, havia uma breve sessão de alongamento e aquecimento do corpo. Em seguida, alguns exercícios físicos de caráter lúdico e, por fim, a prática de algum esporte – em geral basquetebol ou handebol, apesar dos meninos solicitarem amiúde para jogar futebol. Por vezes, alguns meninos “gazeavam aula” e iam para outro lugar jogar futebol²³.

²³ “Gazear aula” era uma expressão que havia na caderneta do professor, para que ele pudesse controlar os alunos e alunas que estavam presentes, mas não realizavam as atividades propostas.

2.2 “PRESTANDO ATENÇÃO” NAS AULAS

“Vamos lá gente, atenção!”. “Só um pouquinho, a ‘prô’ tá falando”. “Galera, deu né!”. “Agora concentra!”. “Vamos lá, pessoal!”. “Shhh, ei!”. Interjeições como essas, alternadas com batidas na mesa, olhares e silêncios intimidadores por parte dos professores e professoras ocorriam frequentemente nas aulas em que estive presente.

De fato, muito me impressionava não só a quantidade de estudantes cuja “atenção” era requisitada, mas também a quantidade de tempo de aula dedicado a isso. Logo no início da aula ela já era evocada: “**atenção** para a chamada!”. Em casos mais extremos, quase setenta por cento do tempo de aula consistia em “brincas”, pedidos de silêncio e pequenas ameaças, do tipo “atenção, pois isso cai na prova e eu não vou explicar de novo” ou “na próxima vez que eu te chamar a atenção vou te tirar de sala”.

Com o intuito de reforçar a “branca”, em algumas situações a professora ou o professor solicitava a presença de Hortência – a professora de Matemática que também era coordenadora dos Anos Finais e, devido à greve de alguns funcionários da escola, também desempenhava o papel de inspetora no período em que estive em campo. Isto ocorria já que, nessa escola, cabia à inspetora aplicar as medidas punitivas para os estudantes, que iam desde uma advertência verbal ou escrita, até uma suspensão que proibia a aluna ou aluno de entrar na escola por um ou mais dias. Quando um estudante era expulso de sala pelos docentes, além de receber uma advertência escrita a ser assinada por seus pais ou responsáveis e apresentada à inspetora no dia seguinte, deveria passar o tempo de aula restante na Inspeção. Essas expulsões se davam por diversas razões: às vezes, devido a brigas, discussões ou xingamentos entre estudantes; em raríssimas ocasiões, por dormirem durante a aula; na grande maioria das situações, por estarem conversando ou brincando durante a aula.

Seja nas aulas realizadas nas salas “tradicionais” – como as de Português, Matemática, História, Ciências e Sociologia –, seja nas aulas de Língua Estrangeira, Música, Educação Física ou Artes Plásticas, lá estava a “atenção”, a todo o tempo sendo requisitada aos alunos e alunas. O interessante é que isso atravessava a prática de todos os docentes que acompanhei, independentemente da disciplina que era ministrada. As técnicas eram as mais variadas, o objetivo era um só: fazer com que os estudantes prestassem “atenção”.

Nas aulas de Português, o olhar fixo e sério de Esmeralda expressava que a “atenção” estava em falta. Em nossa entrevista, ela comentava: “eu paro, dou uma olhadinha, chamo pelo nome dele [do

aluno]”. Eu brincava: “olhadinha é um eufemismo, né?”. Ela respondia, em meio a risadas: “Por quê, você ficou tremendo?”. Em outra turma, o silêncio repentino de Margarida intimidava quem estivesse falando junto com a professora. Ela dizia que tinha um “probleminha” nas cordas vocais e procurava não forçar muito a voz. Nas aulas de História, as batidas na mesa de Violeta eram cada vez mais fortes, de acordo com o volume da conversa entre estudantes durante sua fala. “Eu não sei se tu lembras do tempo em que tu eras aluno, assim, mas a impressão que dá é que cada vez mais o número de estudantes que são bagunceiros parece que tá aumentando. Tem sala de aula que não é um que tem que chamar a atenção, né, é uma coisa!”, ela dizia. Hortência tinha um trunfo: além de professora de Matemática ela também era inspetora. Embora isto não tenha ocorrido, os alunos e alunas sabiam que conversar em um momento inoportuno poderia significar uma advertência escrita a ser enviada para seus pais ou responsáveis.

Nas aulas de Educação Física, o professor se incomodava bastante com a questão da “atenção”. “No meu tempo, era uma disciplina”, ele dizia. “A aula rendia. Hoje é uma falta de atenção, de comprometimento. Não dá pra ter um time de basquete, precisaria de umas dez aulas”. A “falta de atenção” que Rafael se referia diz respeito à indisciplina, aos alunos ou alunas que não ficavam “atentos” para realizar a atividade que o professor solicitava. Não raramente, enquanto ele pedia para a turma praticar um tipo de exercício, alguns ficavam brincando com a bola de basquete, outros apostavam corrida e outros sequer estavam ouvindo. Em nossas conversas, diversas vezes o docente se reportava aos aparelhos eletrônicos: “eles têm sim, muita atenção. Mas no celular, no computador, no vídeo-game, na Internet. A rede abduziu-os”. Em alguns momentos da aula, Rafael virava pra mim e, discretamente, comentava: “fica até altas horas da madrugada no computador e, quando chega aqui, fica assim”, dizia acerca de um aluno que, com o semblante cansado e sonolento, pouco se esforçava para realizar as atividades físicas. Além disso, sempre que achassem uma oportunidade, muitos estudantes procuravam seus celulares e se aglomeravam para assistir a algum vídeo ou brincar com algum jogo eletrônico.

Nas aulas de Sociologia ocorria algo interessante: eram poucas as vezes que a professora chamava a “atenção” de alguém, comparado com docentes que eu acompanhei de outras disciplinas. Penso que isso se deve ao fato de ela não centralizar a aula em torno de uma dinâmica estritamente explanativa. Em nossa entrevista, ela comentou um pouco sobre isso:

Pra mim a atenção em sala de aula ela está vinculada à predisposição do aluno, o interesse para participar daquilo. E por isso eu não consigo pensar uma aula, no caso nosso quando temos duas aulas seguidas, cem minutos, todo esse tempo eu falando e os alunos ouvindo. Tem que sempre ter atividades que levem o aluno a colaborar e a participar (Rosa).

Além do exercício realizado a partir do texto dos “Nacirema”, uma das atividades propostas por Rosa foi o chamado “jogo pedagógico”. Nesta, a professora pediu para que os estudantes se dividissem em cinco grupos de quatro ou cinco integrantes, os quais deveriam criar um jogo de tabuleiro que envolvesse, obrigatoriamente, vinte perguntas e respostas sobre “movimentos sociais”. Inicialmente, Rosa, com a ajuda de suas duas estagiárias, dava uma explicação sobre o assunto e proporcionava um material para que os estudantes pesquisassem sobre “movimentos sociais” do interesse deles. Foram criados “jogos” sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), Movimento Passe-Livre (MPL), movimentos de lutas contra a homofobia, entre outros. Os “jogos” foram desenvolvidos em cerca de três semanas, com a docente e suas estagiárias auxiliando os grupos em sala de aula. Para concluir a atividade, cada grupo deveria explicar para a turma as regras do “jogo” criado e, no final, todos jogavam os “jogos” de todos.

É importante deixar claro que nem todos se envolveram nessa atividade com o mesmo grau de dedicação: se, por um lado, muitos estudantes ficaram empolgados com a atividade, por outro lado, houve grupo que se atrasou para terminar o trabalho, bem como alguns alunos e alunas não fizeram nada. O ponto que quero ressaltar é que a “atenção” para fazer esse tipo de atividade era outra, diferente daquela solicitada durante uma aula expositiva. Passava menos pelo silêncio e mais pelo interesse e comprometimento.

Nas aulas de Música, apesar da turma ser dividida e haver um número menor de estudantes, o desafio da professora Suélem para lidar com a “atenção” não era menor, afinal, o som é um elemento fundamental dessa disciplina. Havia um código combinado entre a docente e a turma: sempre que a professora fechasse a mão, era sinal de que nenhum instrumento deveria ser tocado. “Eu tenho que ter uma boa tolerância pra essa coisa do barulho, embora em alguns momentos eu precise de uma super organização pra música funcionar, né”, ela dizia. Mas isso não era assim tão simples. Ela comentava:

Quando eu já ensinei a técnica, o menino já sabe a técnica e ele só não tá conseguindo por falta de atenção, ou de motivação, com o colega funciona muito legal. Então, eu tenho que tomar cuidado com isso por que às vezes aquilo que parece desatenção é, pelo contrário, bastante atenção. Então não dá pra eu chegar e mandar ficar todo mundo quieto, aí eu vou atropelar o processo de aprendizagem deles. [...]. Só que isso causa barulho, né. E aí, se você tiver um olhar mais superficial da situação, você vai achar que tá o caos ali né, naquele lugar. E às vezes não é isso, então é uma coisa difícil pra gente que é professor. Às vezes você pede: “fulano, fica quieto”. “Professora, eu tô ajudando esse cara aqui”. “Então tá, então pode continuar fazendo barulho (risos)” (Suélem).

Percebe-se que a docente revela que há uma complexidade para lidar com a “atenção” nas aulas de Música. Afinal, era preciso uma certa disciplina para aprender a tocar flauta-doce, a qual, obviamente, não poderia passar pelo silêncio, ainda mais quando a professora parte de uma proposta pedagógica que pressupõe que haja uma troca de experiências entre os alunos e alunas durante a aula.

Nas aulas de Alemão, a disputa pela “atenção” também não era um desafio fácil, agravada pelo fato de que grande parte da aula era ministrada no idioma em questão. Se, por um lado, isso prendia a “atenção” das pessoas interessadas, por outro lado a “atenção” que a docente queria de todas a turma facilmente se dissipava em relação às desinteressadas. Diversas vezes me flagrei cruzando olhares e expressões com os estudantes, em que comunicávamos algo do tipo: “O que será que eles estão falando?”. Essa falta de interesse se dava pois, em boa parte das vezes, era os pais ou responsáveis quem selecionava o idioma a ser estudado, conforme relatei anteriormente. Esse era o caso de um aluno que diversas vezes era expulso da sala de aula pela professora Ágata, já que ele não parava de fazer brincadeiras e conversar com os colegas. De acordo com Ágata, foi a mãe que decidiu a escolha do idioma na hora de preencher o formulário no início do ano. Tal formulário solicitava que fossem escolhidos três idiomas, em ordem de prioridade. Segundo a docente, ela preencheu “Alemão, Alemão e Alemão”. Em um episódio, ela dizia para alguns estudantes desinteressados no idioma: “vocês veem tudo, menos a professora aqui na frente”. Tais estudantes conversavam acerca de um pequenino símbolo de menos de dez centímetros desenhado

no quadro branco. “Atenção” havia, mas não estava sendo dirigida à Ágata.

Quanto à professora de Artes Plásticas que acompanhei, ela fez um interessante comentário sobre virada que a “atenção” teve em sua trajetória docente. Pérola tinha formação em História da Arte e lecionou essa disciplina, por alguns anos, no ensino superior. “Os holofotes eram todos virados pra mim”, dizia ela. Por ser uma das poucas disciplinas teóricas do curso, ela era a “bruxa”: “as outras disciplinas que eram boas, né, escultura, pintura”. Quando ela começou a dar aula de Artes Plásticas no colégio, a professora conta que passou de “bruxa à fada”, conforme mencionei anteriormente: “aqui os outros são os bruxos e nós [docentes das aulas de Artes] somos as fadas”. Ela comenta que isso a fez relativizar bastante as coisas, tanto em termos de conteúdo – “se fosse pensar de uma forma bem tradicionalista, eles aprendem menos conteúdo, mas eles vivenciam mais arte” – quanto nas “relações pedagógicas que se estabelecem na sala de aula”, segundo suas palavras.

Nas aulas de Pérola, o conteúdo aparecia através das práticas, nos desenhos, nas pinturas, na experiência com a técnica do *stencil*²⁴, entre outras. Eram raros os momentos de explanação teórica. “Será que nesse meio, nesse cotidiano engessado da grade curricular, o papel da Arte não é esse mesmo, de prazer, de liberdade, de curtir o momento da escola?”. Quando ela ministrava a última aula do dia, deliciava-se com a turma puxando uma contagem regressiva para o sinal de ir embora. Talvez por partir dessas premissas, essa professora não se importava tanto com o barulho em sala de aula, suportando-o em um grau maior em comparação com outros docentes. Todavia, isso não significava a inexistência de certa disciplina. Os estudantes deveriam ter muito cuidado com os materiais – principalmente os instrumentos cortantes –, a aula só terminava quando a sala estivesse devidamente arrumada e, sobretudo, era preciso que os alunos e alunas se respeitassem, compartilhassem os materiais e entendessem o espaço do outro. Para Pérola, a “atenção” passava menos pelo silêncio e mais pelo comprometimento dos estudantes expressado na ousadia dos traços, na criatividade das ideias, no interesse dos estudantes pela experiência com a arte.

Quando as aulas eram de Ciências, ocorria algo que eu dificilmente via com outros professores ou professoras: estudantes pedindo silêncio entre si. A técnica utilizada pelo professor Felipe para conquistar a “atenção” dos alunos e alunas destoava de sua postura tímida e reservada

²⁴ Em linhas gerais, *Stencil* é uma técnica que consiste em imprimir uma imagem com a utilização de um molde vazado por onde a tinta passa.

fora da sala de aula. Em nossa entrevista, ele comentava: “quando eu chego na sala relaxado, leve, tranquilo, feliz e não estou tão preocupado em passar aquele conteúdo, mas eu começo a fazer uma fala mais agradável com eles, de forma a ter uma interação melhor, parece que flui, e parece que essa atenção que eu tô querendo ter eles correspondem”.

Segundo o relato de uma de suas colegas, o docente era quase um “*showmen*” quando estava lecionando. De fato, o professor corria de um lado ao outro da sala, gritava, encenava situações e fazia uma fala cômica e bem-humorada sobre o conteúdo de Ciências. Ele dizia que a concorrência pela “atenção” em sala de aula é muito grande, afinal, “tem ele [o aluno ou aluna] e mais vinte e quatro colegas, e ele tem que chamar a atenção desses vinte e quatro colegas”.

Lembro-me de um dia que nos cruzamos no pátio no colégio e o docente me chamou para contar um episódio de uma de suas aulas que eu não estava presente: “rapaz, aconteceu uma coisa bem legal ontem na aula, você não tava. Eu tava meio doente, com a garganta ruim, e os alunos ficavam se policiando para a turma ficar quieta e eu não forçar minha voz”. Nesse caso, não era só o humor de Felipe que fazia os estudantes se “policiarem” quanto ao silêncio. O interessante é que a mesma situação se repetiu algumas vezes em outras ocasiões, com outros professores: a “doença” sensibilizava a turma, se não para a “atenção”, ao menos para a disciplina.

Mesmo contando com a empatia dos estudantes – que chegavam a pedir que Felipe os acompanhasse nas viagens de estudo da turma –, disputar a “atenção” na sala de aula não era tarefa fácil para o docente. Felipe lecionava para os 6^{os} e para os 9^{os} anos do Ensino Fundamental, ou seja, para o primeiro ano dos estudantes após os Anos Iniciais (1^o ao 5^o ano do Ensino Fundamental) e para o último antes do Ensino Médio. O fato de ele dar aulas nos dois extremos daquele segmento nos permitia conversar acerca de algumas diferenças marcantes que notávamos entre as turmas. Em nossa entrevista, o professor dizia:

No 6^o ano, eles não falam, eles gritam. No 9^o ano acalma, eu noto isso. Acalma, com certeza, acho que cansa né, sei lá, ou então eles aprendem, ficam mais maduros, mas acalma bastante. Em compensação, todas as atividades, tarefas, o que eu inventar de fazer pro 6^o ano, dá certo. Pode até ser uma proposta não muito boa, mas dá certo, por que eles fazem. Alguns podem até não fazer como eu gostaria, mas fazem. No 9^o ano você tem que

amarrar a proposta bem direitinho, por que se não aquilo ali não vale de muito pra eles (Felipe).

A observação do docente poderia ter a seguinte interpretação: ficar “mais maduro” significava ter mais tempo de contato com a disciplina escolar e se “cansar” de resistir a ela na forma de “gritar”; a resistência passava do “grito” ao desinteresse em fazer as atividades propostas pela escola. Se, por um lado, estudantes dos 6^{os} anos “gritavam”, mas faziam qualquer coisa que o professor “inventasse”, por outro lado no 9^o ano “acalmava bastante”, mas era preciso “amarrar a proposta bem direitinho”. Por eu ter o ensejo de acompanhar as aulas de todas as turmas também com outros professores, era este o processo que eu via, ouvia e sentia em minha experiência de campo²⁵: na disputa pela “atenção”, à medida que os alunos e alunas iam avançando de série, a preocupação com o barulho dava lugar à preocupação com a apatia.

2.3. AS REUNIÕES DE PROFESSORES: UM OLHAR “ATENTO”

Conforme mencionei anteriormente, estive em muitas reuniões entre as professoras e professores, como os “Conselhos de Classe” e as “reuniões de Série”. Ambas eram realizadas no contraturno das aulas e eram específicas para cada turma; visto que havia doze turmas dos Anos Finais (6^o A, 6^o B, 6^o C, 7^o A, 7^o B, 7^o C, 8^o A, 8^o B, 8^o C, 9^o A, 9^o B E 9^o C), participei de doze “Conselhos de Classe” – que ocorriam no final de cada trimestre letivo – e de inúmeras “reuniões de Série” – realizadas, geralmente, a cada três semanas.

Além dos docentes de determinada turma, participavam a supervisora pedagógica Renata – que conduzia as reuniões –, a orientadora ou orientador educacional responsável pela turma – um para os 6^{os} e 7^{os} anos e outro para os 8^{os} e 9^{os} anos –, a coordenadora do segmento – no caso, Hortência, a coordenadora dos Anos Finais – e alguns estagiários e estagiárias dos professores e professoras – embora eram poucos que conseguiam participar. Segundo me informaram, quando não estavam em greve, algum representante do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) também se fazia presente.

²⁵ Ver, ouvir e sentir na experiência de campo é uma breve alusão ao texto de Roberto Cardoso de Oliveira (2000) intitulado “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever”. Neste caso específico, ressaltei a visão, audição e a sensação pois passar a tarde com uma turma mais “barulhenta” ou mais “apática” implicava, para mim, em ir para a cada com mais ou menos dor de cabeça.

Diferentemente das “reuniões de Série”, nos “Conselhos de Classe”, participavam também três estudantes escolhidos por sua turma, os chamados “representantes de sala”; somente o “Conselho” dos 9^{os} anos contavam com a presença de toda a turma, no “conselho participativo”.

2.3.1. Os “Conselhos de Classe”

Os “Conselhos de Classe” eram realizados em um dos auditórios menores, localizados no segundo andar do bloco em que ocorriam as aulas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em escala de revezamento, um dos professores era definido para redigir a Ata. Após os participantes formarem um círculo com suas mesas e cadeiras, a supervisora pedagógica fazia a abertura:

Estamos dando início ao nosso Conselho de Classe. Os Conselhos de Classe são realizados com a finalidade de avaliar o desempenho escolar da turma e dos educandos individualmente, a relação docente/educando, o relacionamento entre os próprios educandos e questões referentes ao processo pedagógico, no decorrer de cada trimestre letivo; encaminhar ações pedagógicas a serem adotadas, visando o estudo e a prática de alternativas pedagógicas que possibilitem melhoria no desempenho do educando; deliberar a respeito da avaliação final dos alunos, considerando o parecer do conjunto de docentes das disciplinas da turma (Renata).

Faço a ressalva que as palavras acima são aproximadas, visto que eu não gravei nenhuma das reuniões que participei. Após a abertura de Renata, a voz era passada para as professoras e os professores, que faziam comentários gerais dirigidos aos “representantes de sala”. Posteriormente, os estudantes respondiam a esses comentários e proferiam a leitura de uma autoavaliação realizada por sua turma, para que, em seguida, houvesse um momento dialógico entre os docentes e os “representantes” sobre o que havia sido dito até o momento. Depois disso, era solicitado aos “representantes” que se retirassem da sala, pois aquilo que chamarei de “performance escolar” de cada aluno e aluna seria coletivamente discutida, na chamada “avaliação individualizada”. Por fim, o “Conselho de Classe” era concluído com algumas deliberações gerais para a turma.

É interessante fazer uma descrição um pouco mais específica sobre os diversos momentos dos “Conselhos de Classe”. Na primeira parte, as avaliações iniciais realizadas pelos professores e professoras diziam respeito à turma com um todo. Havia comentários dos mais variados tipos, de acordo com a turma em questão. Poderiam ser bastante positivos, tais quais: “tenho muito prazer em trabalhar com eles”; “não tenho problemas com a turma”; “é a turma mais quieta que eu dou aula”; “há uma certa maturidade”; “é a turma que mais reconhece o espaço da escola”. Poderiam ter algumas ressalvas, do tipo “a turma é respeitosa, dependendo da atividade eu tenho a atenção de vocês”; “as brincadeiras às vezes se excedem, dá pra melhorar isso, mas o desempenho é bom”; “há uma agitação que é normal”; “tem grande potencialidade, mas a disciplina ajuda”; “é a turma mais madura, embora tenha dificuldade de ouvir”; “tende a melhorar, só depende do comportamento e fechar um pouco a boca”; “tem uns muito interessados e outros muito pouco. Há alguns focos de agitação que, quando a aula começa a ficar calma, esses focos agitam de novo”.

Mas uma boa parcela dos comentários não era nem um pouco elogiosa, tais quais: “são muito barulhentos”; “parece uma panela de pipoca”; “a turma é agitada nos dois sentidos, tanto para participar quanto para bagunçar”; “são pouco respeitosos um com o outro”; “não há reconhecimento da figura do professor”; “há um pavio muito curto entre concentração e explosão”; “a turma tem uma capacidade de distração muito forte”; “a conversa e o agito atrapalham bastante”. Uma professora fazia um pedido: “eu queria pedir uma ajuda pros representantes pra ‘baixar a bola’ da turma. No próximo trimestre as coisas vão mudar pra pior, eu vou ‘apertar’ mais”. Havia também algumas considerações não só a respeito do “excesso” de participação, mas também acerca da “falta” dela: “são muito apáticos”; “tem estudante que a gente não ouve a ‘cor’ da voz”; “os mais tímidos precisam ocupar mais espaço na turma”.

O ponto que quero ressaltar é que, na avaliação geral realizada por parte dos docentes, há um elemento que permeia todas as críticas: a “atenção”. A “atenção” – ou a falta dela – dizia respeito ao “barulho”, às “brincadeiras”, à “agitação”; à “bagunça”, às “conversas”, à “dificuldade de ouvir”, ao “pavio curto entre concentração e explosão”. Além disso, havia reflexos na “apatia”, na “timidez”, na “maturidade” da turma, no “respeito” entre os colegas, no “reconhecimento da figura do professor” e do “espaço da escola”.

Proseguindo com a dinâmica dos “Conselhos de classe”, no segundo momento a palavra era passada aos “representantes de sala”. Para se sentirem mais seguros, eles eram convidados a se sentar junto ao

orientador educacional da turma, que elaborava as questões da autoavaliação respondida pelos alunos e alunas e lida durante os “Conselhos”. Além disso, os professores e professoras os estimulavam a falar e procuravam se esforçar para não deixá-los intimidados.

Havia diversas críticas por parte dos estudantes. Sobre as atividades solicitadas pelos professores e professoras em sala de aula, eles diziam coisas do tipo: “têm muitos trabalhos”; “muita informação, quando acaba a aula a gente esquece”; “às vezes tem um mesmo conteúdo que repete em várias disciplinas, é cansativo”. Além disso, os alunos e alunas solicitavam, em geral, “atividades diferenciadas”. Referindo-se a algumas “bronzas” que eles consideravam injustas, reclamavam que, “às vezes, o professor descarrega na turma o que vem de outra”. Na autoavaliação a respeito do comportamento da turma, havia comentários como “precisamos ter menos conversa durante a explicação” ou “devemos prestar mais atenção”.

Percebe-se que a “atenção” também não deixa de atravessar os comentários acima. Não só em relação à disciplina – “mais atenção”; “menos conversa” –, mas também no que diz respeito às atividades, que poderiam favorecer ou não que a “atenção” fosse concedida pelos estudantes – como um conteúdo “cansativo” ou “muita informação”. Além disso, os comentários dos alunos e alunas apontavam para o seguinte fato: professores também precisam ter “atenção”. É preciso que eles estejam “atentos” para o conteúdo não se repetir; é preciso “atenção” para planejar “atividades diferenciadas”; é preciso “atenção” para não “descarregar” em uma turma o que vem de outra.

Hortência, a coordenadora/professora/inspetora, me falava que os estudantes tinham uma visão interessante sobre os professores e professoras: “eles enxergam a gente ‘nu’, como a gente é, não aquilo que a gente mostra”. Quando ela me disse isso, recordei-me de uma aula de outra professora, na qual mais da metade do tempo fora destinado a repreender o comportamento dos alunos e alunas da turma. Em uma das etapas dessa grande e demorada “branca”, a docente comentou sobre um dos motivos pelos quais chicletes e balas eram proibidos durante a aula: “imagina só, vocês já são super agitados, não param quietos. Quando vocês consomem açúcar, acumulam energia e precisam gastar de alguma forma. Aí a aula vira um caos!”. Após passar com a cesta de lixo recolhendo os doces que estavam sendo consumidos pelos estudantes e dizer que, nas aulas seguintes, quem estivesse com bala ou chiclete iria ser retirado de sala, ela solicitou a presença de Hortência. Hortência entrou na sala e reforçou a “branca”, acionando uma possível delatância para os pais ou responsáveis de quem insistisse com os doces. Foi quando

uma corajosa aluna pediu a palavra e disse: “mas Hortência, eu lembro que quando eu ia falar contigo você também estava sempre com uma bala na boca”. Após uma pequena e quase imperceptível hesitação, a inspetora/professora/coordenadora/ foi rápida em sua resposta: “você disse bem, **estava!** agora não estou mais, até parei de chupar bala na escola”.

Voltando aos “Conselhos”, após as considerações dos “representantes de sala”, o momento seguinte era de diálogo entre estes e os docentes. Algumas vezes, os professores e professoras discordavam dos estudantes e diziam: “há discrepância entre autoavaliação e o que a gente vê”; em relação aos excessos de atividades, faziam ressalvas do tipo “é importante vocês se esforcem, pois a dinâmica no ensino médio é mais dura” ou “o papel de vocês é ser estudante”. Vale salientar que comentários desse tipo não se davam de forma meramente repressiva, afinal muitos docentes concordavam que havia, de fato, muito conteúdo. Um das professoras dizia aos estudantes que “a escola não forma ninguém, ela dá possibilidades, vocês é que têm que correr atrás”. Tais ressalvas eram realizadas mais no sentido de alertar aos alunos e alunas para a estrutura escolar vigente, na qual os conteúdos ficam cada vez mais complexos e numerosos, onde recusar o “papel de estudante” poderia trazer consequências negativas, como contínuas reprovações.

Em seguida, era solicitado aos “representantes” que se retirassem da sala, para que a chamada “avaliação individualizada” tivesse início. A respeito dela, discorrerei um pouco mais adiante, quando descrever as “reuniões de série”, visto que também nestas ela era realizada. Por fim, após a “avaliação individualizada”, o “Conselho de Classe” era concluído com a deliberação de alguns encaminhamentos gerais para a turma quando necessário, tais quais: “vamos chamar uma reunião com os pais” ou “temos que mudar a dinâmica”.

“Atividades diferenciadas”

Antes de discorrer acerca das “reuniões de Série”, é interessante fazer algumas considerações acerca da demanda das turmas por “atividades diferenciadas”. Tal demanda envolvia havia alguns fatores cuja complexidade trazia um desafio não só para o corpo docente, mas para toda a escola. Fazer algo “diferenciado” significava tentar quebrar um pouco o lugar comum das dinâmicas das aulas: explanação teórica seguida de exercícios.

Em uma dessas investidas, o professor exibiu um vídeo de animação *stop motion*²⁶; a atividade era tão “diferenciada” que contou, inclusive, com a presença do diretor da filmagem. Apesar de a aula ter tido uma boa avaliação por parte do docente, um dos momentos que mais me chamou a atenção foi a parte em que o diretor tentava, por diversas vezes, começar uma discussão com a turma após a apresentação do filme. E ficou só na tentativa, pois a dificuldade para que os alunos e alunas levassem a sério a discussão era tão grande, que ele acabou desistindo. Não por acaso, em um dos “Conselhos de Classe”, outro professor comentava para um dos “representantes de sala”: “engraçado vocês pedirem coisas alternativas, pois quando a gente faz algo diferenciado vocês não levam a sério”.

Violeta, outra professora que acompanhei, tinha bastante intimidade com os recursos tecnológicos que a escola dispunha e passava bastante conteúdo audiovisual para suas turmas. Contudo, ela esbarrava em uma série de dificuldades. A docente me dizia: “se você quer passar o filme inteiro, tu ocupa quatro aulas. Mas assim, tem aula hoje e na outra semana tem feriado, daí você começa a ver o filme em uma aula, dali a duas semanas você vai terminar de ver o filme. Isso é muito complicado”. Além disso, se um aluno ou aluna faltasse na aula, ele ou ela perdia parte do filme e ficava sem entender muita coisa. Uma das estratégias era tentar passar vídeos mais curtos, que funcionavam muito bem, mas encontravam outro entrave: a “atenção”:

Tu vê o terror que são as salas de aula, tu perde muito tempo pedindo silêncio, muito tempo parando a aula. Então quando tu vê é tão caótico, que uma atividade mais criativa, mais produtiva, parece que não tem espaço pra ela. A escola não dá espaço pra isso (Violeta).

A docente me contava que adoraria explorar outros tipos de atividades em sala de aula, como trabalhar com os estudantes para que eles elaborassem seus próprios vídeos, por exemplo. Porém, Violeta apontava para outra série de entraves. Em primeiro lugar, ela lecionava para mais de uma centena de estudantes, algo que implicava em preparar

²⁶ *Stop motion* é uma técnica de animação fílmica em que os modelos são movimentados e fotografados quadro a quadro. Em seguida, ocorre a montagem em uma película cinematográfica, criando a impressão de movimento. Além disso, podem ser acrescentados efeitos sonoros, como uma trilha musical e diálogos entre os personagens.

e corrigir atividades para igual número: “eu tenho um conteúdo que preciso dar conta”, dizia a professora. Além disso, ela tinha que participar das reuniões na escola – como os “conselhos de classe”, “reuniões de série”, entre outras –, orientar estagiários e estagiárias e, ainda, se preocupar com sua atualização prática e teórica – participando de congressos, fazendo cursos de formação, etc. A dificuldade em fazer “atividades diferenciadas” era decorrente não só da falta de “atenção” da turma, mas também de outros de obstáculos provenientes, principalmente, da falta de tempo da professora. Talvez para ela também faltasse “atenção” para tais atividades.

Minha impressão era que o próprio formato escolar dificultava o sucesso de “atividades diferenciadas”. Segundo Hortência, a coordenadora/professora/inspetora, às vezes os estudantes passavam as cinco aulas da tarde vendo filme. “Quem é que aguenta? Eles não aguentam isso, não dá pra ser”, ela dizia. Nesses casos, exibir um vídeo era uma atividade não muito “diferenciada”, algo decorrente da falta de planejamento entre os professores e professoras que davam aula pra mesma turma no mesmo dia.

O ponto que quero ressaltar não diz respeito a responsabilizar os docentes, pelo contrário: apesar de nessa escola haver inúmeras reuniões entre professores – que às vezes até brincavam e diziam que era feita reunião para marcar reunião –, a estrutura escolar não favorecia um planejamento entre professores que se preocupasse com a forma pela qual os alunos e alunas passavam suas tardes, para além dos conteúdos ministrados. A própria Hortência confessava: “eu planejo a minha aula sem saber o que eles vão ter na outra”. E chegava a uma interessante conclusão:

É essa coisa dos tempos da escola, né. A gente precisava ter uma mudança nos tempos de aula. A gente tem que se desvincular desses tempos de aula que a gente tem, tão estanques. Tantos minutos de aula, tantos pra um, tantos pra outro. Sabe, a gente tinha que estar mais a disposição deles ali. E isso tem que estar dentro de nosso planejamento. A gente tem que planejar não ter horário (Hortência).

A crítica de Hortência fazia parte de uma discussão maior que havia no colégio: a “reforma curricular”. Segundo pude constatar, essa discussão existia na escola há alguns anos e foi intensificada no início de 2012, quando uma série de reuniões, estudos, debates e projetos foram

realizados entre 2012 e 2013. Em 2014, ano em realizei meu trabalho de campo por lá, essa discussão não teve continuidade por uma série de razões que prefiro não descrever aqui²⁷. Por ora, apenas ressalto que a reformulação da escola, apesar de naquele momento ter sido deixada de lado, era uma preocupação existente.

Voltando à fala de Hortência, a coordenadora/professora/inspetora completava: “eles têm três professores na tarde e têm três momentos com o mesmo ritmo. Dependendo dos professores, eles vão ficar sentados e prestando atenção durante a tarde inteira. Eles não vão poder levantar, eles não vão fazer outra coisa, eles não vão dar opinião”. Exatamente por conta disso, as principais razões para os estudantes pedirem a palavra durante as aulas eram para solicitar uma ida ao banheiro ou para beber água. Cássio, um dos orientadores educacionais, me dizia: “não é sede, querido, não é sede, que eles não são doentes. Eles não estão doentes, eles tão cansados, eles não aguentam olhar para aquela aula maçante e tal, do texto no quadro, e copia o ponto no caderno”. Nos “Conselhos de Classe”, os alunos e alunas reiteravam a importância da saída para beber água e ir ao banheiro: “só de sair de sala já dá um alívio”; “me sinto preso aqui”; “mudando o ambiente já muda tudo, é difícil ficar aqui dentro todo dia”.

Outro obstáculo para a realização de “atividades diferenciadas” diz respeito ao que alguns docentes chamavam de “cultura escolar da nota”: os alunos e alunas só se dedicavam para atividades que estivessem valendo nota. Uma das professoras que acompanhei me falava, a respeito de um projeto da escola que teve baixa adesão de estudantes:

Eles [estudantes] são muito vinculados ainda à cultura da nota, e só tem esse projeto para essa série, que modifica totalmente o jeito deles estudarem, a maneira de se portar. Mas eles ainda estão esperando notas. Eles põem como uma atividade inferior. E deixam por último, de último do último. E não cumprem as tarefas (Esmeralda).

Com o intuito de preservar o anonimato do projeto, não descreverei em minúcias como ele era. O ponto é que, segundo a avaliação da docente,

²⁷ Faço isso por dois motivos: em primeiro lugar, a despeito da preservação das identidades pessoais dos sujeitos de pesquisa, penso que isso poderia acarretar em possíveis consequências negativas a eles, por diversas razões que não detalharei; em segundo lugar, embora uma descrição sobre o processo da “reforma curricular” no colégio possa ser de alguma importância para os objetivos da presente pesquisa, ela não é essencial.

os alunos e alunas consideravam que tal projeto tomava muito tempo e envolvia muitas atividades, sendo que acrescentava poucos pontos em relação à nota final do trimestre. Logo, visto que eram “muitos trabalhos”, a prioridade dos estudantes era realizar os que valiam mais nota. Na maioria das vezes, isso significava estudar o conteúdo na véspera da prova.

Vale salientar que havia “atividades diferenciadas” que não enfrentavam tantos obstáculos, como o caso do “jogo pedagógico” da aula de Sociologia que descrevi anteriormente, entre muitas outras. Além disso, mesmo as que encontravam bastantes entraves, como as que eu acabei de descrever, não eram, necessariamente, experiências mal sucedidas, bem como não as eram as explanações teóricas seguidas de exercícios – que podemos chamar de atividades “não-diferenciadas”. O ponto que quero ressaltar é que a fórmula para “dar conta do conteúdo”, como diz Violeta, não era tão simples: envolvia uma boa dose de “atenção”, não só da parte dos alunos e alunas, mas também em relação a diversos aspectos do universo escolar.

2.3.2. As “reuniões de Série”

As “reuniões de série” eram feitas geralmente a cada três semanas, na chamada “sala de reuniões”, uma sala que contém uma grande mesa com cadeiras em volta, um computador e equipamentos de projeção. Com a exceção de estudantes, os participantes eram os mesmos dos “Conselhos de Classe”. A supervisora pedagógica Renata, que conduzia a reunião, iniciava com alguns “informes iniciais” e, em seguida, passava a palavra para Hortência, a coordenadora/inspetora/professora. Posteriormente, os mais diversos assuntos eram tratados, de acordo com a pauta previamente definida. Por fim, havia a chamada “avaliação individualizada”, semelhante às realizadas nos “Conselhos de Classe”, que discorrerei mais adiante. Para concluir, eram deliberados os encaminhamentos necessários para a turma em questão.

Às vezes, eu fazia um breve exercício de imaginação nessas reuniões, no qual eu transportava aquele universo para o universo de uma sala de aula: a supervisora pedagógica, tal qual uma professora, tentava administrar uma disciplina mínima em seus “alunos” e “alunas” para que o “conteúdo” fosse dado, ou seja, para que as pautas fossem atendidas: “ô gente, concentra, pois tá ficando muito tarde”, ela dizia; espalhadas pela mesa, três “alunas” se alternavam entre as discussões em pauta e seus aparelhos eletrônicos; não raramente, havia conversas paralelas entre alguns “alunos”; ora ou outra, alguém se retirava para ir ao banheiro ou

pegar um copinho de café; em alguns momentos, uma das “alunas” mandava uma mensagem pelo celular enquanto outra fazia um belo desenho em uma folha de papel.

Não estou querendo dizer que as reuniões não eram produtivas, ou que a maioria dos assuntos não fossem discutidos e resolvidos com seriedade e comprometimento por seus participantes. O ponto que quero chegar é o seguinte: será que, durante esses encontros, a “atenção” estava ali presente na forma que os docentes tanto requisitavam aos seus estudantes durante as aulas? Afinal, o que é ter “atenção” na escola?

Algumas discussões

Diversos assuntos eram tratados nas “reuniões de série”, desde as saídas dos estudantes para o banheiro até o planejamento de uma viagem de estudos, passando por uma discussão sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Em relação a esta, o debate teve início pois houve um aumento de reclamações, constatadas nos “Conselhos de Classe”, de que as crianças “não reconheciam o espaço da escola como tal”, sobretudo nos 6^{os} anos. Segundo uma das professoras, isso era uma contradição, já que as crianças deveriam chegar mais “preparadas” aos Anos Finais – 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental. A justificativa da professora era que, ao invés de ficarem quatro anos nos Anos Iniciais – que, antes da ampliação do Ensino Fundamental, contemplavam da 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental –, elas passaram a ficar cinco anos nos Anos Iniciais antes de serem promovidas aos Anos Finais. Logo, estavam inseridas na instituição escolar um ano mais cedo e deveriam chegar mais “preparadas” para “reconhecer o espaço da escola como tal”.

Essa fala desencadeou uma interessante discussão, afinal, antecipar a entrada das crianças na instituição escolar em um ano significava “prepará-las” melhor para “reconhecerem o espaço da escola”? Contrária a sua colega, a professora Suélem fez a seguinte observação: “Com essa mudança na lei, elas ficam mais tempo na escola, mas menos tempo com os pais. Lembro-me que quando meu filho tinha seis anos, eu contava histórias, fazíamos várias atividades. Agora, ele precisa estar aqui dentro”. Posteriormente, fiz uma entrevista com essa professora, que retomou o assunto e disse:

Eu acho que as estruturas familiares, não tô nem falando de pai e mãe e família tradicional, tô falando de ter atenção, de ter momentos de família,

educação, aquela coisa. Isso aí acho que é o que tá pegando mais, que muitas vezes você observa um criança que, sei lá, de repente ela é desatenta, ou não consegue se concentrar. Por que ela não teve muitas oportunidades, por que a mãe não contou história, sei lá o que faltou (Suélem).

A professora sugere uma pista interessante em relação a uma dos efeitos da ampliação do tempo do Ensino Fundamental. Ficar mais tempo na escola significa ficar menos tempo em casa, com os pais. Os “momentos de família” tornaram-se mais escassos e, ao invés de “preparar melhor” os alunos e alunas para “reconhecer o espaço da escola como tal”, isso acabou implicando em desatenção e falta de concentração na instituição escolar. Segundo Suélem, a criança ficou “desatenta” por falta de “atenção”, não dela, mas da família em relação a ela.

Conforme mencionei no primeiro capítulo, foi em reuniões desse tipo que tive a oportunidade de me apresentar aos docentes e falar sobre a pesquisa que eu pretendia desenvolver. Logo nas primeiras reuniões, já ficou claro para mim que, apesar de dizerem que recebiam pouca informação por parte do NAE (Núcleo de Acessibilidade Educacional), a maioria dos docentes sabia quem eram os chamados “alunos da inclusão” – estudantes geralmente portadores de paralisia cerebral ou síndrome de *down*. Entretanto, raramente algum docente sabia quem de seus alunos ou alunas tinha algum diagnóstico como o de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), os quais não eram considerados “alunos da inclusão”.

As discussões sobre os “alunos da inclusão” eram recorrentes nas “reuniões de série”. Em primeiro lugar, sobre a dificuldade na preparação das aulas: “dou aula para seis alunos da inclusão em seis turmas diferentes. Como faço para preparar seis aulas para seis turmas, e mais seis aulas para cada aluno da inclusão?”, dizia um professor, questionando não só a falta de informação sobre como deveria ser a preparação das aulas para os “alunos da inclusão”, mas também ressaltando que isso tomava um tempo que, em geral, os professores não têm. Em relação à forma de avaliação de tais estudantes, Renata dizia que a orientação do MEC (Ministério da Educação) era de não reprovar; além disso, pedia aos docentes que realizassem um parecer descritivo sobre cada “aluno da inclusão”, com cópia para o NAE e para a secretaria.

Nas “reuniões de série”, muito era discutido sobre o que definia o pertencimento de um estudante à “inclusão”. Devido à greve²⁸, não pude fazer uma pesquisa específica sobre os critérios seguidos pelo NAE acerca de quem era considerado “aluno de inclusão” ou não. O que pude perceber é que tais critérios estavam ligados a deficiências de cunho biológico, já que a maioria desses estudantes tinham paralisia cerebral ou síndrome de *down*. Conforme mencionei anteriormente, esses alunos ou alunas tinham direito ao acompanhamento na sala de aula por parte um “bolsista”. Tal “bolsista” era solicitado pelo NAE para um órgão da Universidade à qual o colégio era vinculado, que poderia atender ou não à solicitação do NAE.

Em uma das “reuniões de série”, a discussão se dava devida à negativa da solicitação de um “bolsista” para determinada aluna. Segundo os docentes, embora essa aluna não fosse portadora de nenhuma deficiência física ou mental, o caso de Iracema envolvia uma complexidade muito grande. Por questões éticas, não entrarei em detalhes em relação à estudante; é suficiente dizer que ela carregava um pesado histórico pessoal com muito sofrimento, embora não tivesse mais de quinze anos; na escola, repetidas vezes estava envolvida em brigas, discussões e/ou discordâncias não só com colegas, mas também com professores, que tinham bastante dificuldade em lidar com ela na sala de aula. Iracema tinha uma boa relação com estagiários e estagiárias, “bolsistas” e comigo. Embora não conversássemos muito, nunca tivemos nenhuma desavença.

Segundo pude constatar, Iracema contava com uma série de diagnósticos psiquiátricos em seu histórico, que com o passar do tempo se modificaram, foram descartados ou permaneceram. A aluna, inclusive, já teve direito ao acompanhamento de um “bolsista” em sala de aula há alguns anos atrás. A recomendação da coordenadora/inspetora/professora Hortência para seus professores e professoras era que não hesitassem em retirá-la de sala de aula se julgassem necessário. Hortência recomendava que os docentes deixassem alguma atividade na Inspeção preparada para Iracema, para que ela fizesse sob a vista de seus olhos ou de algum funcionário da Inspeção²⁹. Por alguma razão, essa aluna não tinha mais direito a um “bolsista”, a despeito das solicitações do NAE a partir da reivindicação dos docentes. Hortência sugeria: “embora eles já tenham

²⁸ Na qual os funcionários vinculados ao NAE iam raramente para a escola e, quando iam, realizavam somente as atividades mais urgentes e iam embora.

²⁹ Vale lembrar que os alunos e alunas que, por alguma razão, fossem expulsos de sala pelos docentes, deveriam passar o tempo de aula restante na Inspeção.

negado, vamos pedir de novo um bolsista”. Segundo ela, embora outra negativa fosse quase dada como certa, a ideia era, pelo menos, tentar “desresponsabilizar” um pouco os professores e professoras quanto à extrema dificuldade em lidar com Iracema.

2.3.3 – As “avaliações individualizadas”

Cabe agora descrever uma parte interessante das “reuniões de série”, que também ocorriam nos “Conselhos de Classe”: a chamada “avaliação individualizada”. Nesta, discutia-se sobre o que chamo de “performance escolar” de cada estudante. Após as discussões sobre cada aluno ou aluna – nas quais, geralmente os docentes e o orientador ou orientadora educacional responsável pela turma em questão faziam diversas anotações em suas fichas e cadernos –, Renata, a supervisora pedagógica, ficava responsável por preencher uma tabela com os nomes de cada estudante, tabela esta que analisarei mais adiante.

Além das impressões e avaliações dos professores e professoras a partir da sala de aula, a presença do orientador ou orientadora educacional permitia que fossem compartilhadas algumas informações sobre os estudantes que os situassem em um contexto mais amplo. Visto que tais profissionais tinham – ou tentavam ter – um contato mais próximo com os alunos e alunas e suas famílias do que aquele que os docentes conseguiam, Cássio e Karina, com muita cautela e somente quando considerassem necessário, poderiam trazer dados a respeito da situação econômica e familiar dos estudantes, se havia ou não algum problema de saúde com eles, entre outros.

Os comentários dos docentes eram os mais diversos, afinal, trata-se de um universo de cerca de trezentos estudantes. Alguns eram elogiosos, do tipo “adoro ela [a aluna], ela é responsável e ao mesmo tempo super engraçada”, ou “ele [o aluno] é muito maduro, muito gente boa”; outros, não tão elogiosos. A maioria das críticas contava com alguma ressalva, tais quais: “bem comportada, mas mal na nota”; “tá bem nas notas, mas agita a turma inteira”; “boa aluna, mas conversa muito”; “bom aluno, mas fala que dói”; “apesar de ser ligada no 220, ela é boa”; “bom nas notas, mas não no comportamento”; “conversa demais, mas é boa”; “se falasse menos, seria melhor”; “ótimo, mas fala demais”; “bom aluno, mas muito disperso”.

Os exemplos se repetem e apareciam, também, em relação às aulas de Música e Educação Física: “toca muito bem, mas faz uma bagunça”; “tem um controle motor muito bom, mas a agitação...”; “ótimo na música,

fez até solo, mas é muito bagunceiro”; “ele tem um talento fantástico para o atletismo, mas é muito agitado”, diziam os docentes.

Percebe-se que os critérios para que os comentários fossem ou não positivos envolviam, na grande maioria das vezes, duas variáveis: notas e comportamento. O comportamento “agitado” era o que mais aparecia nas críticas dos professores e professoras: “elétrico”, “muito agitada”, “bagunceira” ou “conversador” eram adjetivos que soavam amiúde na “sala de reuniões”. E não eram só os “agitados” que mereciam a atenção dos docentes: estudantes considerados muito quietos, também. “Ela faz ótimos desenhos, mas não fala”, dizia uma professora; “ele é muito tímido”, falava outra; “precisa de mais concentração, é muito dispersa”, avaliava outro professor.

Um momento interessante ocorria quando, em algumas situações, os comentários levantavam suspeitas de possíveis patologias: “tem algum retardo, é só tímido mesmo?”, questionava um professor; “meu deus, ela tem alguma coisa. Mas o desempenho é ótimo”, comentava outro, em uma ocasião diversa. “Pra mim, ele tem DDA [déficit de atenção]”, dizia uma docente sobre um de seus alunos; “não é caso de pedir diagnóstico de TDAH?”, comentava um professor, sobre outro aluno; “tem muita dificuldade de concentração e atenção”, dizia uma professora antes de ser interpelada pela orientadora educacional, que informava que o aluno em questão tinha um diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Mais adiante, explorarei um pouco mais a minha descrição em relação a isso.

Conforme mencionei anteriormente, a cada aluno ou aluna cuja performance escolar era discutida coletivamente, a supervisora pedagógica Renata preenchia uma tabela. Esta tabela era uma forma de tentar sistematizar em categorias aquilo que era discutido sobre cada estudante. As duas variáveis principais que apareciam nas falas dos professores e professoras – notas e comportamento – eram traduzidas por “rendimento escolar” e “aspectos qualitativos avaliados no cotidiano escolar”. A figura 2 permite visualizarmos um exemplo dessa tabela. Visto que a imagem não está muito clara, transcrevo na página seguinte (Quadro 2) as principais informações presentes na figura 2:

Figura 1 – Digitalização da tabela de avaliação individualizada

| Aluno | Realização Escolar | | | Aspectos Qualitativos Avaliados no Contexto Escolar | | | | Exatidão da Escrita (1) SIM (2) PARCIALMENTE (3) NÃO |
|-------|--------------------|---|----|---|--------------|----------------|---------|---|
| | O | R | AM | Responsabilidade | Participação | Relacionamento | Atitude | |
| 1 | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | |
| 3 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 4 | X | | | | | | | |
| 5 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 6 | X | | | | | | | |
| 7 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 8 | X | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | |
| 10 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 11 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 12 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 13 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 14 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 15 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 16 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 17 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 18 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 19 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 20 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 21 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 22 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 23 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 24 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 25 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 26 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 27 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| 28 | X | | | 1 | 1 | 2 | 3 | |

1. Responsabilidade: (1) não entrega de trabalhos e tarefas, (2) falta de pontualidade, (3) baixa frequência as aulas, (4) descuido com o material escolar.
 2. Participação: (1) falta de contribuição nas aulas, (2) pouco envolvimento nos trabalhos de grupo, (3) falta de interesse nas aulas.
 3. Relacionamento: (1) timidez, (2) dispersão, (3) tratamento inadequado com colegas e professores, (4) não utilização de regras de convivência.
 4. Atitude: (1) conversa, (2) agressividade no falar e no agir, (3) comportamento inadequado em sala e na escola, (4) danos ao patrimônio.
 5. Dificuldades psicopedagógicas: (1) problemas de saúde, (2) problema sócioemocional.

A tabela representada acima contém cinco colunas principais: a primeira com os nomes dos alunos e alunas, nos quais inseri uma tarja preta para ocultá-los na figura 1; a segunda na qual era assinalado o “rendimento escolar”; a terceira com os “aspectos qualitativos avaliados no cotidiano escolar”; a quarta, o “encaminhamento” e, por fim, a quinta com as “disciplinas em RE” (RE = Recuperação Extra).

De acordo com a legenda que encontra-se na parte inferior da figura 1, diversos aspectos são avaliados quanto ao “cotidiano escolar”: a “responsabilidade” dos estudantes em entregarem trabalhos, terem assiduidade, serem pontuais e terem cuidado com o material escolar; a “participação” dos alunos e alunas, se contribuem e mostram interesse nas aulas, se há envolvimento nos trabalhos em grupo; o “relacionamento”, se são “tímidos”, “dispersos”, se tratam “adequadamente” os colegas e professores, se utilizam “regras de convivência”; a “atitude”, se há muita “conversa”, agressividade no falar e agir, comportamento “inadequado” em sala e na escola, se causam danos ao patrimônio. As “dificuldades psicopedagógicas” dividiam-se em duas: “problemas de saúde” ou “problema sócioemocional”.

Quanto ao “rendimento escolar”, ele poderia ser ótimo (O), bom (B), regular (R) ou abaixo da média³⁰ (AM), conforme as notas obtidas pelos estudantes. Na última coluna da tabela, na qual deveriam ser assinaladas as “disciplinas em RE”, Renata utilizava para outros fins; geralmente, marcava ali quem saiu, havia sido transferido do colégio ou estava com a matrícula trancada e quem eram os onze ditos “alunos da inclusão”. Ao final da discussão sobre cada estudante, era decidido qual o “Encaminhamento”, a ser assinalado na penúltima coluna da tabela: “Setor de Orientação Educacional” (SOE), “Psicologia”, nenhum dos dois ou ambos.

Renata me permitiu ter acesso às tabelas dos “Conselhos de Classe” de todas as turmas dos Anos Finais – 6^{os} aos 9^{os} anos do Ensino Fundamental. Os dados dessas tabelas revelaram interessantes informações: em primeiro lugar, de um universo de 307 estudantes, 52 tinham algum “encaminhamento” (16,93%, cerca de um sexto dos estudantes). Desses 52, um fator era gritante: 86,53% (45 estudantes) tinham as notas categorizadas como “regular” ou “abaixo da média”. Ou seja, havia uma relação clara entre as notas e o “encaminhamento”³¹.

³⁰ Naquele colégio, a média necessária para aprovação era 6,0 em cada trimestre.

³¹ Até cogitei que esse cruzamento poderia não fazer sentido se a grande maioria dos estudantes tirassem notas “regulares” ou “abaixo da média”, mas não era esse o caso, já que estes representam 57,98% dos estudantes, ou seja, não há uma

A supervisora pedagógica era uma pessoa muito bem qualificada em termos práticos e teóricos a respeito de métodos avaliativos, conforme pude perceber em nossas conversas. Ela me dizia que a tabela utilizada nas “avaliações individualizadas” deveria ser melhorada e, certamente, não expressava a mais pura realidade sobre os estudantes. De qualquer forma, penso que talvez ela apontasse um pouco para o que os professores e professoras conseguiam captar sobre seus alunos e alunas a partir da sala de aula. O ponto que quero ressaltar é que a “atenção” atravessa praticamente todas as categorias e subcategorias dos quadros avaliativos discutidos nas reuniões de professores, desde o “rendimento escolar” até uma “dificuldade psicopedagógica”, passando pela “responsabilidade”, “participação”, “relacionamento” e “atitude”.

A grande maioria dos “encaminhamentos” – nos quais se enquadram aqueles estudantes que os docentes suspeitavam que pudessem possuir alguma patologia – eram para o Setor de Orientação Educacional (88,46%), já que antes de conduzir algum estudante para o serviço de Psicologia, primeiramente o orientador ou orientadora educacional conversava com o alunos ou aluna e/ou sua família. Independentemente do fato da psicóloga do colégio estar em greve na época, dificilmente um “encaminhamento” era direcionado diretamente para ela; dos nove estudantes assinalados para a “Psicologia”, havia apenas três casos desse tipo. Se considerasse necessário, o SOE poderia, posteriormente, sugerir um acompanhamento psicológico ou psiquiátrico até fora da escola.

Não estou querendo dizer que havia uma coerção explícita por parte da escola para que houvesse acompanhamento psicológico ou psiquiátrico dos alunos e alunas. A decisão final era sempre dos pais ou responsáveis, que talvez nem sempre seguissem esse movimento; às vezes, uma nota ruim poderia ser o suficiente para que uma consulta fosse marcada, mesmo sem conversar com o orientador educacional ou alguém da escola.

Nesse sentido, vale resgatar os casos de alguns estudantes, relatados por alguns docentes que acompanhei. De forma a tomar o máximo possível de precaução em relação ao anonimato de tais estudantes, resalto que os nomes em questão são fictícios, nem sempre o sexo corresponde ao verdadeiro, não revelarei detalhes que pudessem identificar suas idades e séries, bem como não entrarei em minúcias em relação às pessoas que me colocaram a par das situações que apresentarei

diferença tão expressiva em relação ao número de alunos e alunas com notas “boas” ou “ótimas” (42,02%).

a seguir. Logo, as narrativas que se seguem envolvem descrições cautelosas e preservadas de pormenores que não considero essenciais para os objetivos dessa pesquisa.

2.4. DA ESCOLA AO CONSULTÓRIO, DA “ATENÇÃO” AO DÉFICIT DE ATENÇÃO: ALGUNS CASOS

O primeiro exemplo diz respeito à Maria. Assim como 51 colegas, ela tinha um “encaminhamento” para o Setor de Orientação Educacional (SOE) e, tal qual a maioria destes, não possuía um “rendimento escolar” bom ou ótimo de acordo com a tabela das “avaliações individualizadas”.

Apesar de não se preocupar em entregar trabalhos ou ir bem nas provas, Maria era uma das alunas mais participativas durante as aulas. Lembro-me que em uma das atividades de Português, que envolvia uma atuação cênica, a aluna foi a que mais se destacou, merecendo elogios do professor e de seus colegas. Não raramente, Maria fazia diversos comentários durante a aula, alguns condizentes com o conteúdo ministrado, alguns apenas para divertir a turma.

Um dia, após uma aula, o professor veio perguntar para mim: “o que você acha da Maria? Será que ela não seria um caso de TDAH?”. Um pouco evasivo e sem a rudeza que minha resposta possa aparentar, eu o disse: “não sei, professor, até porque não sou psicólogo, psiquiatra, neurologista, nem nada do tipo. O que você acha?”. “Tô achando que pode, sim. Ela não para durante as aulas, não está entregando as atividades. Acho que vou falar com o SOE”.

Passados alguns dias, indaguei ao professor sobre os desdobramentos do caso. Após conversar com uma pessoa da orientação educacional, ele ficou sabendo de mais detalhes sobre a vida de Maria. Não os contarei aqui, mas a conclusão do professor era o seguinte: “Maria está precisando de atenção. Por isso não entrega as coisas, não tira boas notas e não para quieta na sala de aula”. Não era, portanto, o caso de um diagnóstico. Se houvesse algum “déficit de atenção”, não era de Maria, mas em relação a ela.

Esse mesmo professor me contou de outro caso que se passara há alguns anos, mas, desta vez, o desfecho fora diferente. Segundo as palavras do docente, era um aluno com comportamento semelhante ao de Maria, que não tirava boas notas e era “muito agitado”. O professor identificou isso e, junto a um orientador educacional, chamou os pais para conversar. “Aí pronto, diagnostiquei!”, contou-me o docente. Após a conversa, os pais resolveram procurar um psiquiatra e, em poucas semanas, o estudante estava tomando um medicamento.

Vale resgatar o caso de Fernando. Fernando tinha seu nome constantemente proferido nas reuniões. Segundo os docentes, além das notas “abaixo da média”, ele não era muito assíduo e, quando estava presente, não demonstrava muito interesse nas aulas. Assim como outros trinta e dois colegas de Fernando, os itens “conversa” e “dispersão” estavam assinalados em seu “quadro avaliativo”. Na entrevista com um de seus professores, ele me falava: “vejo ele [Fernando] como desligado, desinteressado. Tava paquerando hoje na aula, é uma, é outra”. Uma das estagiárias da disciplina, que também estava presente durante a entrevista, completava: “e olha que ele tem namorada, hem”. “Ah é? Mas aqui ele fica de ‘ti-ti-ti’ com uma porção!”, espantava-se o professor.

“Esses dias ele me trouxe uma folha pra eu responder, deixa eu pegar pra você ver”, dizia o docente. Após pegar um papel, ele me mostrou: “Olha só, o neurologista me trouxe um porção de pergunta pra eu responder. A mãe deve ter levado alguma queixa pra ele e ele quer avaliar o que os professores pensam, né. Pode tirar xerox, se quiser. Eu fui ler as perguntas e lembrei do que você falou.”. O professor estava se referindo a uma de nossas primeiras conversas, quando eu estava apresentando-lhe meus objetivos de pesquisa e mostrei-o meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura (MOURA, 2013). Nesse trabalho, discuto um pouco sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a partir de entrevistas que realizei com cinco docentes de um colégio florianopolitano. Na conversa inicial que tive com o professor, eu o havia mostrado a lista com os sintomas definidos para o diagnóstico do TDAH, segundo as duas últimas versões do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V)³². Essa lista, que encontra-se no Anexo D dessa dissertação, tinha bastante semelhança com o questionário que o neurologista lhe pedira pra responder. Reproduzo-o abaixo, na figura 2, a qual transcrevo em seguida visto a má qualidade para visualização:

³² Os DSMs são manuais editados pela Associação de Psiquiatria Americana (APA), que estabelecem diretrizes para a prática psiquiátrica, incluindo a definição de doenças e transtornos mentais ou psicológicos e os procedimentos terapêuticos. No próximo capítulo discorrerei um pouco mais sobre tais manuais.

Figura 3 – Digitalização do “questionário para pais e professores”

NOME da pessoa que responde o questionário: [REDACTED]

QUESTIONÁRIO PARA PAIS E PROFESSORES : (assinale apenas uma resposta para cada alternativa)

| Para cada item, escolha a coluna que melhor descreve a criança | NUNCA | AS VEZES | MUITAS VEZES | SEMPRE |
|---|-------|----------|--------------|--------|
| 1. Não presta atenção nos detalhes ou faz erros por desatenção por exemplo, lições de casa | | | | |
| 2. Tem dificuldade em manter atenção em tarefas ou atividades | | | | |
| 3. Parece não ouvir quando falam com ele | | | | |
| 4. Não segue instruções e falha em terminar temas de casa, tarefas ou obrigações | | | | |
| 5. Tem dificuldade em organizar tarefas e atividades | | | | |
| 6. Evita, não gosta ou reluta em realizar tarefas que exigem esforço mental contínuo | | | | |
| 7. Perde objetos necessários a tarefas ou Atividades (lápis, livro, casaco) | | | | |
| 8. Distrai-se facilmente por estímulos externos | | | | |
| 9. é esquecido nas atividades diárias (recados, Obrigações, tarefas) | | | | |
| 10. Inquieto com as mãos ou pés ou se mexe na cadeira | | | | |
| 11. Abandona a cadeira quando é esperado que permaneça sentado | | | | |
| 12. Corre ou sobe em móveis ou lugares em situações nas quais isto é inapropriado | | | | |
| 13. Tem dificuldade em jogar, ou brincar, ou participar de atividades de lazer tranquilamente | | | | |
| 14. Está a mil ou age como se estivesse "a todo vapor" ligado a um motorzinho | | | | |
| 15. Fala demais | | | | |
| 16. Responde as perguntas antes que tenham sido terminadas | | | | |
| 17. Tem dificuldade de esperar a sua vez | | | | |
| 18. Interrompe ou intrmete-se em conversas ou brincadeiras | | | | |

Quadro 3 – Transcrição do “questionário para pais e professores”

NOME da pessoa que responde o questionário:

QUESTIONÁRIO PARA PAIS E PROFESSORES (assinale apenas uma Resposta para cada alternativa)

| Para cada item, escolha a coluna que melhor descreve a criança | NUNCA | ÀS VEZES | MUITAS VEZES | SEMPRE |
|---|-------|----------|--------------|--------|
| 1. Não presta atenção no detalhes ou faz erros por desatenção por exemplo, lições de casa | | | | |
| 2. Tem dificuldade em manter atenção em tarefas ou atividades | | | | |
| 3. Parece não ouvir quando falam com ele | | | | |
| 4. Não segue instruções e falha em terminar temas de casa, tarefas ou obrigações | | | | |
| 5. Tem dificuldade em organizar tarefas e atividades | | | | |
| 6. Evita, não gosta ou reluta em realizar tarefas que exigem esforço mental contínuo | | | | |
| 7. Perde objetos necessários a tarefas ou Atividades (lápiz, livro, casaco) | | | | |
| 8. Distrai-se facilmente por estímulos externos | | | | |
| 9. é esquecido nas atividades diárias (recados, obrigações, tarefas) | | | | |
| 10. Inquieto com as mãos ou pés ou se mexe na cadeira | | | | |
| 11. Abandona a cadeira quando é esperado que permaneça sentado | | | | |
| 12. Corre ou sobre em móveis ou lugares em situações nas quais isto é inapropriado | | | | |
| 13. Tem dificuldade em jogar, ou brincar, ou participar de atividades de lazer tranquilamente | | | | |
| 14. Está a mil ou age como se estivesse “a todo vapor” ligado a um motorzinho | | | | |
| 15. Fala demais | | | | |
| 16. Responde as perguntas antes que tenham sido terminadas | | | | |
| 17. Tem dificuldade de esperar a sua vez | | | | |
| 18. Interrompe ou intromete-se em conversas ou brincadeiras | | | | |

A tarja preta na figura 2 foi por mim inserida para ocultar a assinatura e o carimbo do neurologista em questão. Quanto ao questionário, o professor estava inseguro se iria respondê-lo ou não. Ele me falava: “eu não tenho certeza se vou responder isso. Eu fiquei pensando, mas eu sou assim também, de levantar muitas vezes, de... Eu sou assim também, não sei se vou responder aquilo não, porque capaz de taxar o menino, né. Taxar o menino de alguma coisa”. O docente disse que em grande parte das questões ele teria que assinalar o campo “muitas vezes”, com exceção do item 13 (“tem dificuldade de jogar, ou brincar, ou participar de atividades de lazer tranquilamente”). E completava: “o que será que o médico vai fazer com isso? Será que vai medicá-lo?”. Apesar da redundância das palavras, o professor explicava: “a minha cumplicidade é com meus alunos. E eu não acho que seja caso de medicação”.

O último caso que descreverei é o de Isabela. Em 2013, ano anterior ao que eu comecei meu trabalho de campo no colégio, Isabela não havia tido um desempenho escolar que seus pais considerassem satisfatório. Logo nos meus primeiros contatos com os professores, assim que eu os falava sobre meus objetivos de pesquisa, ela era sempre uma das primeiras alunas que os professores lembravam como diagnosticada com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Para a minha surpresa, no quadro referente à sua “avaliação individualizada” não havia nenhum campo assinalado, a não ser que o seu “rendimento escolar” era “regular”. Minha impressão inicial era que, talvez, o vazio em seu quadro avaliativo poderia expressar uma sensação de que as providências já haviam sido tomadas e a situação estivesse controlada, afinal, Isabela até tomava um medicamento à base de metilfenidato³³.

Durante as aulas, ela tinha um comportamento parecido com o que descrevi em relação a Fernando. Quando a sala estava muito “quieta”, Isabela soltava uns gritinhos agudos para arrancar alguns risos; quando um texto era lido em voz alta, ela e um colega faziam a “sonoplastia”; nas aulas de Educação Física, ela era uma das que mais incomodavam o professor: “Isabela, deixa a bola aí!”. “Não é pra jogar a bola com força para a colega, pode machucar!”, gritava o docente. Apesar disso, nessa

³³ Metilfenidato é a substância mais utilizada para o tratamento do TDAH no Brasil, presente em remédios como a Ritalina® e o Concerta®, psicoestimulantes que têm sua venda controlada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

disciplina ela era a primeira aluna a ser escolhida pelos colegas para formar equipes, mostrando seu reconhecido desempenho nos esportes.

Em relação ao colega de Isabela que fazia a “sonoplastia” dos textos lidos na sala de aula, uma das professoras comentava: “Às vezes eu me pergunto: se fosse seguir o mesmo critério, às vezes ele é até mais agitado que Isabela. Por que ele também não tem diagnóstico de TDAH?”. Esse comentário, que poderia soar como uma reivindicação por diagnóstico, deu-se muito mais no sentido de questionar os critérios utilizados para que Isabela fosse diagnosticada. Afinal, “agitação” era o que não faltava na escola.

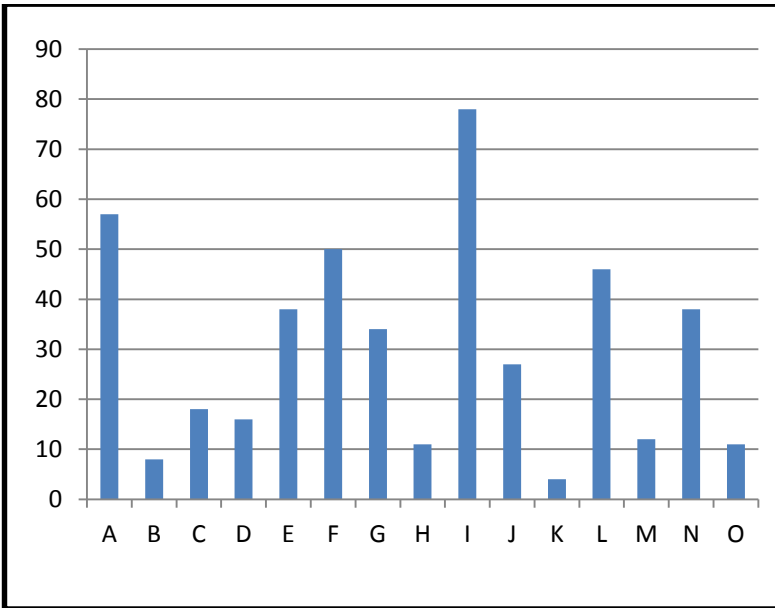
Alguns meses depois, quando eu estava finalizando meu trabalho de campo, a suspeita dessa professora foi confirmada. O fato de que não havia nenhuma marcação na tabela de “avaliação individualizada” de Isabela não tinha nada a ver com o fato de a situação estar sob controle, conforme eu pensava inicialmente, mas que havia um relatório muito mais completo sobre ela solicitado pelo médico. Segundo me relataram, a história era a seguinte: de 2013 para 2014, houve uma indicação de que Isabela pudesse ter TDAH, agravada pelo fato de ela ter sido reprovada no colégio. O pai a levou ao neurologista, que fez um diagnóstico, prescreveu um medicamento e pediu que a escola acompanhasse de perto a aluna. Esse acompanhamento foi realizado e um relatório foi enviado para o pai, que o passou para o neurologista. O médico chegou à seguinte conclusão: mediante o relatório apresentado pela escola, não houve nenhuma alteração em Isabela que comprovasse que o uso do medicamento ajudava em algo, visto que ela continuava com notas baixas e as reclamações em relação ao seu comportamento permaneciam. De acordo com o que constatei, o parecer final do neurologista era o seguinte: Isabela não possuía TDAH.

Os casos acima mostram pontos diferentes do processo de diagnóstico. Pode-se dizer que Maria, a aluna que, por pouco, não foi diagnosticada, encontrou-se no estágio inicial de um possível processo de diagnóstico. Fernando estava em um ponto mais avançado desse processo: um neurologista já fora procurado por seus pais e um diagnóstico era iminente, possivelmente de TDAH. Quanto ao último caso que relatei, esse processo já havia passado por muitas etapas, em que Isabela já havia sido diagnosticada com TDAH, medicamentada – no sentido de que ela ingeriu medicamentos por um período de tempo – e “desdiagnosticada” – o que não significa, necessariamente, abandonar a hipótese de uma patologia, mas, na maioria das vezes, abandonar a hipótese daquela patologia em si e procurar outra para ser diagnosticada.

É interessante percebermos a forma pela qual a “atenção” aparece no início desse processo. Nos três casos, a suspeita de que os estudantes pudessem ter algum tipo de patologia era levantada, em primeiro lugar, com base no fato de que eles não se comportavam “atentamente” na escola, de forma disciplinada, segundo seus professores: Maria “não para”, Fernando está sempre de “ti-ti-ti”, Isabela era uma das mais “agitadas” da turma. Nenhum dos três “prestava atenção” ou demonstrava interesse em realizar “atenciosamente” as atividades escolares, algo que refletia em notas ruins. O interessante é que a “atenção” foi o fator que levou a escola a descartar a hipótese de que um diagnóstico devesse ser procurado para Maria; afinal, sua falta de “atenção” era decorrente da falta de “atenção” da família por Maria, segundo concluíram seu professor e seu orientador educacional. Talvez a “atenção” era o que Maria mais queria.

O ponto que quero ressaltar é que tais características eram recorrentes em um grande número de estudantes. Quanto a isso, vale a pena visualizar na figura 4 quais os “aspectos qualitativos avaliados no cotidiano escolar” eram mais assinalados nas “avaliações individualizadas” dos “Conselhos de Classe” de todas as turmas dos Anos Finais:

Figura 4 - Aspectos qualitativos avaliados no cotidiano escolar



Fonte: tabelas avaliativas dos Conselhos de Classe de todas as turmas

Legenda:

A = não entrega de trabalhos e tarefas

B = falta de pontualidade

C = baixa frequência as aulas

D = descuido com o material

E = falta de contribuição nas aulas

F = pouco envolvimento nos trabalhos de grupo

G = falta de interesse nas aulas

H = timidez

I = dispersão

J = tratamento inadequado com colegas e professores

K = não utilização de regras de convivência

L = conversa

M = agressividade no falar e agir

N = comportamento inadequado em sala e na escola

O = danos ao patrimônio

Talvez não por acaso, a “dispersão” era o item mais assinalado: 78 vezes. Segundo o Gráfico 1, mais de um quarto dos alunos e alunas da escola eram considerados “dispersos” (25,4%). Além da “dispersão”, os itens que mais apareciam eram: “não entrega de trabalhos e tarefas” (57 vezes), “pouco envolvimento nos trabalhos de grupo” (50 vezes), “conversa” (46 vezes), “comportamento inadequado em sala e na escola” (38 vezes, assim como “falta de contribuição nas aulas”) e “falta de interesse nas aulas” (34 vezes).

Conforme mencionei anteriormente, havia uma relação clara entre os “encaminhamentos” e as notas, já que mais de 85% desses estudantes tinham uma nota “regular” ou “abaixo da média”. Talvez essa relação possa ser um pouco óbvia e com as melhores intenções, afinal, se o desempenho nas notas não corresponde ao esperado, devem-se procurar as razões disso. Contudo, tal relação se complexifica um pouco na medida em que observamos que cerca de três quartos desses estudantes possuem assinalados os sete itens que destaquei no parágrafo acima. Itens estes que, de alguma forma, relacionam-se diretamente à “atenção”.

2.5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

No presente capítulo, construí minha narrativa trazendo uma série de elementos descritivos com base em minha experiência no campo. Nessa narrativa, procurei seguir um dos elementos que eu considero essencial para as reflexões e análises que farei no próximo capítulo: a “atenção”.

Ressalto que a “atenção” poderia ser seguida de várias maneiras, mas resolvi fazer isso participando de uma parcela do universo daqueles que escolhi para serem meus sujeitos de pesquisa, as professoras e professores daquele colégio. Desde a verificação da frequência dos alunos e alunas – “atenção para a chamada” – até a suspeita de um possível diagnóstico – “será que ele tem déficit de atenção?” –, lá estava a “atenção”, passando pelo universo das microrrelações nas salas de aula, pelas estratégias das professoras e professores em suas práticas docentes, pelas suas discussões, avaliações e encaminhamentos em relação a estudantes nas reuniões de professores. Nessa parcela do universo dos docentes que acompanhei de perto – assistindo a suas aulas, conversando com eles, participando de suas reuniões –, vários partícipes apareceram até o presente momento de minha narrativa, em maior ou menor grau: não só os alunos e alunas, seus pais ou responsáveis, mas também a supervisora pedagógica, a inspetora e os orientadores educacionais, bem

como a estrutura física do colégio, sua disposição espacial e organização do tempo, os conteúdos ministrados, entre outros.

Conforme argumentei no primeiro capítulo, trata-se menos de “aprender o ponto de vista nativo” e mais de tentar entender os seus “possíveis” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), seu universo próprio de ação e significação e, a partir daí, construir minha “invenção” (WAGNER, 2010). Considero que seguir a “atenção” acompanhando as práticas e discursos das professoras e professores ilumina uma parte interessante de um processo que vai da sala de aula em direção a um consultório psicológico ou psiquiátrico, cujas implicações inserem-se em um processo maior daquilo que muitos autores chamam de medicalização (CONRAD, 2007; MOYSES & COLLARES, 2010; AGUIAR, 2004; ILLICH, 1975), em que uma gama elementos são apropriados pela (bio)medicina. Tendo isso em vista, prossigo “inventando” minha narrativa, agora com um enfoque teórico-analítico em relação à descrição que acabei de trazer.

CAPÍTULO 3 – DA FALTA AO DÉFICIT: OS “GOVERNOS ESCOLARES” E AS POSSIBILIDADES PATOLÓGICAS

3.1. A “HISTÓRIA BIOMÉDICA” DO TDAH E SEUS EFEITOS NA ESCOLA

É interessante resgatar que, na história do TDAH que chamarei de “história biomédica”, há uma série de tensões e complexidades em relação a essa categoria. De acordo com Lima (2005), o primeiro termo biomédico que aludisse a algo próximo do que se considera TDAH atualmente foi “Disfunção Cerebral Mínima” (DCM). Essa categoria foi cunhada em 1962 para se referir a crianças “com distúrbios de aprendizagem e/ou de comportamento, que variam de grau leve a severo, associados a desvios de funcionamento do sistema nervoso central” (WERNER JR., 2001 *apud* LIMA, 2005, p. 63). Tal denominação teria sua procedência na expressão “lesão cerebral mínima”, que remonta a uma presumida danificação na estrutura cerebral em crianças que apresentavam comportamentos similares àquelas atingidas por uma pandemia de encefalite ocorrida em 1917-18: hiperatividade, impulsividade e comportamento considerado perturbador (LIMA, 2005).

A utilização da categoria DCM esteve estritamente relacionada com a emergência da Psicopedagogia brasileira na década de 1970³⁴; de acordo com Lima (2005), uma das implicações foi de “reforçar a ingerência de psiquiatras e psicólogos no cotidiano da família e da escola” (LIMA, 2005, p. 65). Tal categoria era de significativa abrangência e abarcava grande parte das chamadas “disfunções” neurológicas: “durante os anos escolares, uma variedade de incapacidades de aprendizagem constitui a mais importante manifestação do que é definido por disfunção cerebral mínima” (CLEMENTS & PETERS, 1982 *apud* WERNER JR., 2000, p. 107). A neurologia clínica começara a se inserir em um campo até então pouco explorado por ela: a escola. Além disso, a prática terapêutica medicamentosa passa a ganhar força no âmbito infantil. Segundo Lima (2005):

³⁴ Segundo Andrade (2004), a emergência da Psicopedagogia no Brasil deve-se à influência da Argentina e de seus exilados políticos, no contexto dos governos ditatoriais latinos das décadas de 60 e 70. Nessa época, os primeiros cursos desta especialidade no Brasil eram realizados na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre (SCOZ, 1994). De acordo com Bossa (1994), a finalidade que predominava era de atuar nas ditas disfunções neurológicas relacionadas a problemas de aprendizagem, mais especificamente, nas DCMs.

A inclusão desses problemas infantis no campo de ação do neuropediatra respaldou, em consequência, a terapêutica medicamentosa dos comportamentos hiperativos e impulsivos. Sem contar com recursos de explicação e intervenção exceto os oriundos da biologia, a especialidade ajudou a elevar os psicofármacos ao eixo do tratamento de tais condições (LIMA, 2005, p. 70).

Nos dias atuais, o TDAH é o diagnóstico mais comum das crianças encaminhadas para tratamento psiquiátrico e medicamentoso, por ser considerado um dos principais fatores que prejudicam o desempenho escolar de estudantes. (MEISTER *et al*, 2001). O metilfenidato é a substância mais utilizada para o tratamento do TDAH no Brasil, presente em remédios como a Ritalina® e o Concerta®, psicoestimulantes que têm sua venda controlada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Em 1990, a produção mundial dessa substância foi de 2,8 toneladas; em 1999, passou para 19,1 toneladas e em 2006 atingiu a marca de 35,8 toneladas. Segundo Itaboraahy (2009), o Brasil é o segundo maior país consumidor do metilfenidato, atrás apenas dos Estados Unidos. Ele começou a ser comercializado em 1998 por aqui e seis anos depois, em 2004, 740.420 caixas já haviam sido vendidas. Em 2007, este número chegou a 1.146.592 (ITABORAHY, 2009)³⁵.

De acordo com Cypel (2001), o viés médico-neurológico que adentrava na esfera escolar na década de setenta concebia as dificuldades na aprendizagem escolar, na atenção ou na linguagem como "discretas alterações relacionadas com as atividades nervosas superiores" (CYPEL, 2001, p. 14). Contudo, a abrangência da categoria "Disfunção Cerebral Mínima" e a falta de precisão diagnóstica implicavam, por vezes, em situações clínicas discrepantes e, com o tempo, essa categoria foi sendo substituída por outras (LIMA, 2005).

³⁵ Além de fazer parte do tratamento do TDAH, a utilização dessa substância se estende a situações não-terapêuticas. Há relatos do uso de Ritalina por mulheres que fazem uso do remédio para emagrecer, um dos efeitos colaterais deste medicamento; por executivos que ficam mais de dez horas diárias trabalhando e querem potencializar suas capacidades de concentração, bem como atenuar os efeitos do cansaço; por estudantes que, assim como os executivos, desejam ampliar suas habilidades cognitivas para estudar para concursos, provas e exames.

Em 1968, aparece na segunda edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*³⁶ (DSM-II) a categoria “Reação Hipercinética da Infância”. Vale ressaltar que os dois primeiros DSMs tinham grande influência da psicanálise (RUSSO & VENANCIO, 2006) e o uso do termo “reação” é um sinal disto. Já no DSM-III, publicado em 1980, houve uma reintrodução de uma abordagem biologizada e medicalizada sobre a psiquiatria e a categoria foi renomeada para “Distúrbio de Déficit de Atenção” (DDA), que poderia ser *com* ou *sem* hiperatividade. Segundo Diller (1968), a ideia de colocar o enfoque na “atenção” foi tomada com o intuito de diferenciar tal distúrbio de outros, como o autismo e transtornos de ansiedade. Desta forma, crianças com dificuldades de concentração nas atividades escolares poderiam ser diagnosticadas sem *necessariamente* serem consideradas hiperativas. De acordo com Lima (2005), esta ampliação da abrangência do diagnóstico teve outras implicações importantes:

Da mesma forma, também facilitou que os adultos passassem a figurar entre os portadores do transtorno. Não parece casual ser esse o momento a partir do qual o TDA/H e a Ritalina tornam-se praticamente indissociáveis: a detecção do primeiro levará, cada vez mais, à indicação da prescrição da última. Com um público-alvo ampliado, cresce o interesse da indústria farmacêutica neste diagnóstico (LIMA, 2005, p. 73).

A importância da hiperatividade foi resgatada na edição revisada, o DSM-III-R, que trouxe a denominação que aparece na 4ª edição (1994) e perdurou até a edição atual, de 2013, o DSM-V: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. No DSM-IV, há três subtipos: TDAH com predomínio de desatenção, TDAH com predomínio de hiperatividade/impulsividade ou TDAH combinado. Já no DSM-V, a ideia de “subtipos” é substituída pela de “apresentação” – segundo alguns psiquiatras, na tentativa de não dar margem a uma interpretação errada de que um “subtipo” fosse uma categoria estanque.

³⁶ Os DSMs são manuais editados pela Associação de Psiquiatria Americana (APA), que estabelecem diretrizes para a prática psiquiátrica, incluindo a definição de doenças e transtornos mentais ou psicológicos e os procedimentos terapêuticos.

No DSM-V, além do TDAH poder “apresentar-se” como predominantemente desatento, hiperativo/impulsivo ou combinado – os nomes são os mesmos da versão anterior –, a principal e polêmica novidade é a inclusão de orientações para o diagnóstico de adultos³⁷. Além disso, enquanto a edição anterior traz que os sintomas devem estar presentes no indivíduo antes dos sete anos de idade para que o diagnóstico seja realizado, na edição atual a idade subiu para doze anos, já que seria muito difícil para os adultos recordarem dos sintomas presentes antes dos sete anos.

Na Classificação Internacional de Doenças (CID), da OMS (Organização Mundial de Saúde), a “hiperatividade” é mais ressaltada que a “atenção”. No CID-9, de 1978, aparecia a categoria “síndrome hipercinética da infância”. Na atual edição, de 1992, a CID-10 traz a designação “transtorno hipercinético”. Na América do Norte, Austrália e Nova Zelândia, a nomenclatura presente no DSM é a mais utilizada: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD), bem como no Brasil, que se vale de uma tradução direta (TDAH). Já a maior parte dos países europeus prefere o termo sugerido pela OMS, Transtorno Hipercinético. Apesar dessas variações, as descrições presentes na CID e no DSM “conservam mais semelhanças que discrepâncias entre si, ambas pretendendo validar uma categoria diagnóstica homogênea e universalmente aceita” (LIMA, 2005, p. 69)³⁸.

³⁷ A 5ª edição foi lançada em maio de 2013 e os sintomas definidos para o diagnóstico do TDAH são os mesmos da versão anterior (*vide* Anexo D). Vale ressaltar que a cada lançamento de uma nova edição do DSM, inúmeras polêmicas afloram. A mais gritante diz respeito ao crescimento do número de patologias que fazem parte da lista. Na primeira edição, eram menos de cem. Nas seguintes, o número subiu para 182 (DSM-II), 265 (DSM-III), 297 (DSM-IV) e, na atual edição, 450 patologias mentais. Embora não haja dúvida que, nos Estados Unidos, a influência dos DSMs ainda seja bastante significativa, um dos fatos notáveis é que as críticas em relação ao DSM-V ganharam força dentro daquele país. O *National Institute of Mental Health* (NIMH), instituto norte-americano de Saúde Mental e um dos maiores patrocinadores mundiais de pesquisas na área, se negou a ver seu nome associado ao DSM-V, acusando-o de ser “pouco científico”. Além disso, uma das críticas mais contundentes partem do próprio psiquiatra que dirigiu as duas edições anteriores, Allen Frances, que tem dado entrevistas e declarações alertando para a forma pela qual o manual foi apropriado pela indústria farmacêutica estadunidense. Na França, foi criado o coletivo chamado *STOP DSM*, que já atua há mais cinco anos.

³⁸ Nesse sentido, tais manuais procurariam conferir um caráter “ateórico” de tais descrições nosológicas, concebendo o transtorno como uma entidade a-histórica e a-cultural. Indo de encontro a isso, dados estatísticos sobre a prevalência do

Em revistas especializadas da área da Medicina, o TDAH é apresentado como uma “desordem neurobiológica caracterizada por dificuldade em privilegiar um foco e sustentá-lo com nível suficiente de atenção, modular níveis de atividade cognitiva e, em alguns casos, controlar comportamentos impulsivos” (ANDRADE *et al*, 2011, p. 456). Considerando-se os critérios do DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), o diagnóstico deve ser realizado se seis ou mais sintomas de “desatenção” e/ou “hiperatividade/impulsividade” estiverem presentes antes dos doze anos de idade, por um período igual ou superior a seis meses. Além disso, é preciso que haja comprometimento em pelo menos “duas áreas diferentes”, como a vida doméstica e a vida escolar, por exemplo. Para que o diagnóstico seja feito em adultos, é preciso comprovar que cinco destes sintomas – um a menos que o exigido para as crianças – estavam presentes até os doze anos de idade, por um período de seis meses.

A “história biomédica” do TDAH mostra que a aproximação da medicina – mais especificamente, da neurologia – com a pedagogia e a educação vem de longa data, bem como a ideia de que possa haver disfunções cerebrais envolvidas nas dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, as implicações da visão biomédica fiscalista hegemônica estendem-se também para a instituição escolar e está nas bases que fundamentam a medicalização da educação. O TDAH se insere nesta intersecção e, independentemente se ele faz parte da esfera psicológica ou biológica, há uma “certeza”: ele se localiza no cérebro.

De acordo com Rogério Azize (2010), a centralidade do cérebro como elemento determinante e definidor do sujeito e das identidades individuais, órgão-central em relação a outros transplantáveis, reduz a esfera do “mental” ou “psicológico” a uma consequência física da rede neuronal, a um epifenômeno do cérebro. O dualismo entre “mente” e “corpo”, portanto, é diluído:

Se nós somos o nosso cérebro, todas as capacidades humanas, para o bem e para o mal, estão relacionadas a esse órgão, e não a qualquer estrutura de caráter metafísico. A ideia de ‘mente’ mantém-se viva nessa perspectiva, mas como um

TDAH em diversas partes do mundo evidenciam que a ideia de uma homogeneidade e universalidade é dificilmente sustentável. De acordo com Arnald e Jensen (*apud* ROHDE & MATTOS, 2003), na China a taxa de prevalência é de 8,9%; no Japão, 8,7%; na Alemanha, 2% a 6,7%; na Nova Zelândia, 3% a 6%; na Itália, 4% e na Inglaterra, 1%.

subproduto do cérebro, uma consequência da rede neural em funcionamento (AZIZE, 2010, p. 570).

Segundo o autor, “a emergência de um ‘sujeito cerebral’ pode ser vista como mais uma manifestação do fisicalismo reducionista que toma conta dos discursos médicos contemporâneos” (AZIZE, 2008, p. 11). Azize (2008) chama a atenção para as implicações disto em relação à noção moderna de “pessoa”, na medida em que uma imagética físico-moral³⁹ se articula à emergência de um “sujeito cerebral” na contemporaneidade.

A convergência entre a neurologia e a psiquiatria é analisada por Alain Ehrenberg (2009) em relação ao que ele chama de “programa forte” na neurociência contemporânea. Enquanto o “programa fraco” corresponderia às tentativas de avanço em relação a doenças tidas como neurológicas – como o mal de Parkinson e Alzheimer – o “programa forte” é o que “(...) acredita poder fundir neurologia e psiquiatria, quer dizer, *in fine*, tratar as psicopatologias neuropatologicamente e, talvez num prazo mais longo, agir mais eficazmente sobre nossa maquinaria cerebral para aumentar nossas capacidades de decisão e ação” (EHRENBERG, 2009, p. 189).

Para este autor, o sucesso da ideia de “neurobiologia da personalidade” deve ser creditado não só à medicalização do cérebro ou ao desenvolvimento de um aparato técnico para a visualização do funcionamento cerebral, mas, sobretudo, a uma “referência semântica apropriada” aos problemas formulados por nosso ideal de autonomia individualista. Segundo Ehrenberg (2009), pensar a si como um cérebro sadio ou doente seria uma espécie de consolo para as dificuldades em

³⁹ A expressão “físico-moral” é discutida pelo antropólogo Luiz Fernando Dias Duarte, que defende a ideia que devem ser utilizadas formas alternativa à racionalização moderna sobre a “doença” e sugere que a configuração dos “nervos” é heurísticamente privilegiada para compreender algumas dimensões das ditas “perturbações”, as “perturbações físico-morais”. Para ele, a categoria do “nervoso” deve levar em conta o conjunto semântico que emerge a partir da relação entre o “físico” e o “moral”, adquirindo um caráter mediador entre a construção social da “pessoa” e da corporalidade com todas as dimensões da vida social, inclusive, a transcendental ou espiritual. A expressão “físico-moral” deve, portanto, ser utilizada para dar conta da ampla gama de experiências humanas entendidas como excepcionais que não sejam interpretáveis como estritamente físicas, expressão esta associada às condições em que tais experiências se realizam na cultura ocidental moderna, na qual o fisicalismo biomédico é hegemônico (Duarte, 1994 e 2003).

relação à adaptação a uma normatividade. A extensão do TDAH – por ele chamado de “hiperatividade com déficit de atenção” – aos adultos faz parte desse movimento, em que a “representação de si como cérebro doente” é uma “referência semântica apropriada” para quem “tem dificuldade de enfrentar o “mundo da decisão e ação” (*idem*, p. 202):

A síndrome de hiperatividade com déficit de atenção, considerada até agora como uma patologia da infância e da adolescência, atingiria vários adultos desorganizados em seus trabalhos ou incapazes de cumprir uma tarefa corretamente (4% da população adulta seria atingida no Canadá). O reconhecimento da síndrome permitiria, graças a uma maior tolerância social, aumentar a estima de si dessas pessoas e assim melhor “assegurar” seu desempenho na vida social (EHRENBERG, 2009, p. 203).

Nesse sentido, vale recuperar rapidamente os trabalhos de Alan Young (1976), um dos expoentes da antropologia médica norte-americana dos anos 70, que enfatizava o quanto a exculpação depende da possibilidade cultural para que “sinais” sejam transformados e operacionalizados como “sintomas”. Se cotejarmos com as ideias de Ehrenberg, pode-se pensar que a possibilidade cultural de representar-se como um cérebro doente permitiria que “sinais” – como ser “facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa” – sejam significados como “sintomas” – como o sintoma *h* de desatenção presente nos critérios diagnósticos do DSM para o TDAH⁴⁰. Como consequência, o reconhecimento de uma “síndrome” como o TDAH possibilitaria que houvesse uma espécie de transferência de responsabilidade das pessoas “incapazes de cumprir uma tarefa corretamente”⁴¹.

Simone Vieira de Souza (2013) aponta instigantes considerações para a relação entre a aprendizagem e a medicalização de estudantes, ao analisar o que ela chama de “queixa escolar”. A pesquisadora mostra como a lógica medicalizante, ao trazer uma explicação que culpabiliza a “síndrome” ou o “transtorno” dos estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, mascara questões de ordem social, política, educacional, entre outras:

⁴⁰ *Vide* Anexo D.

⁴¹ Cabe também lembrar que Talcott Parsons já enfatizava a categoria do *sick role*, o papel desempenhado pelo doente, na sociologia médica dos anos 50.

Nesse mercado em que se configuram a indústria dos diagnósticos e a indústria farmacêutica, na ação de criar doenças, a medicalização da Educação (no discurso e prática) tem cumprido, de forma eficaz, o dispositivo de controle, a submissão das crianças/estudantes, e tem garantido, com isso, o silenciamento de conflitos de outra ordem. Ou seja, a medicalização da Educação tem orientado uma prática de vigilância punitiva – majoritariamente balizada pela contenção química – prática que, no âmbito escolar, tem se mostrado eficaz, mas, ao que parece, à saúde da indústria farmacêutica (SOUZA, 2013, p. 96).

Souza evidencia a forma pela qual o peso que um olhar desqualificador, intensamente presente na esfera educacional, pautado sob a égide da normatização, classificação e do disciplinamento, age de forma a orientar práticas que justificam os encaminhamentos de estudantes para os médicos. De acordo com a psicanalista francesa Maud Mannoni (1988), “em vez de revolucionar o ensino e sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou” (MANNONI, 1988, p. 62).

As críticas acima vão ao encontro de um processo que explorarei nesse capítulo, no qual as fronteiras do campo médico se expandem e passam a contemplar elementos que, outrora, não pertenciam a esse campo: a medicalização (CONRAD, 2007; MOYSES & COLLARES, 2010; AGUIAR, 2004; ILLICH, 1975). Pode-se inferir pela citação da psicanalista francesa que há uma causa – o “ensino inadequado” – e uma solução – “revolucionar o ensino e sua estrutura” – para as “anomalias” geradas. Contudo, ressalto que meus objetivos aqui são de discutir não tanto uma causa ou solução para uma “anomalia” como o TDAH, mas dar, talvez, um passo analítico anterior e investigar como o TDAH torna-se uma “anomalia”. Conforme argumentei anteriormente, meu interesse aqui recai no processo pelo qual determinadas características tornam-se “sintomas” para um possível diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), mais especificamente, a forma pela qual a “atenção” – ou a falta dela – é investida de uma possibilidade patológica que eventualmente culmina em um TDAH.

Cabe salientar que o corpo é um fator fundamental nesse processo, afinal é nele que não só a ação medicamentosa irá incidir, mas também

onde serão buscadas as evidências que manifestem possíveis “sintomas” de um TDAH. No caminho analítico que me propus a fazer, pode-se afirmar que o corpo é o *locus* no qual a “atenção” é investida de uma possibilidade patológica, na medida em que um corpo “agitado”, “tímido” ou “desatento” é construído e percebido como portador de indícios patológicos.

Vale resgatar rapidamente uma das principais contribuições analíticas de Thomas Csordas (2008), de que o corpo não é tão somente um “objeto” da cultura – no sentido de que nele são operados os valores culturais e simbólicos –, mas o fundamento existencial desta, o “sujeito” da cultura⁴². A partir do fundo etnográfico dos processos de cura entre os católicos pentecostais carismáticos, Csordas mostra que tanto “doença” quanto “sagrado” são categorias do mesmo nível fenomenológico, que ativam processos endógenos e engendram campos de discurso interpretativo os quais se convergem no discurso sobre a enfermidade. Nesse sentido, o autor sugere que uma série de experiências podem ser culturalmente objetificadas tanto como “demônios” quanto como psicopatologias.

A partir dessa perspectiva, podemos refletir antropológicamente sobre os corpos de estudantes não a partir de uma classificação psicopatológica ou religiosa, como nos adverteria Csordas, as quais poderiam afirmar tanto a presença de um TDAH quanto a de um “demônio” no corpo, mas a partir da experiência social dos sujeitos e aquilo que elas mostram. É o que procuro realizar com a presente pesquisa, na qual meu olhar não se dirige para uma “psicopatologia” inscrita em corpos medicalizados, mas para corpos que, em sua experiência social na instituição escolar, constituem-se como sujeitos “tímidos”, “agitados”, “atentos” ou não.

⁴² Thomas Csordas faz essa discussão propondo o paradigma da corporeidade. Para tal, o autor apropria-se dos conceitos de “pré-objetivo” de Maurice Merleau-Ponty e de *habitus* de Pierre Bourdieu para sugerir uma perspectiva de análise que permita interpretar tanto a dimensão da experiência e suas transformações, quanto o plano dos significados culturalmente compartilhados. Merleau-Ponty sugere uma ruptura da dicotomia entre sujeito e objeto, já que para ele os objetos não são dados exteriores que se colocam à percepção, mas resultados desta que parte de um corpo no mundo. Já Pierre Bourdieu tenta colapsar o dualismo entre estrutura e prática por meio da ideia de um *habitus* incorporado, ou seja, um corpo socialmente informado no qual ao mesmo tempo as práticas do sujeito acontecem e também estão localizadas as normas e distinções sociais.

3.2. ANTES DO DÉFICIT, A “ATENÇÃO”

A “atenção” é um daqueles conceitos que o filósofo alemão Bernhard Waldenfels chamaria de “nômade”. Segundo Waldenfels (2004 *apud* CALIMAN, 2006), um conceito “nômade” diz respeito a fenômenos que não são apreensíveis em sua totalidade. Em sua obra sobre a “fenomenologia da responsividade”, o filósofo afirma que não há um lugar preciso no interior ou exterior do corpo humano para o fenômeno da “atenção”, bem como este não obedece a nenhuma lei natural ou espiritual rígida, posterior à experiência.

De acordo com Luciana Caliman (2006), há um fator estratégico no nomadismo de conceitos como o da “atenção”, na medida em que alguns de seus elementos e espaços por eles ocupados assumem uma condição ontológica. A autora ressalta que tal condição é de caráter temporário, podendo a ontologia estabelecida ser trocada por outra: “Assim aconteceu e acontece com a atenção. Ela foi identificada às experiências perceptivas diversas, assumiu faces opostas, foi localizada em espaços imateriais e materiais” (CALIMAN, 2006, p. 9).

Caliman (2006, 2008) mostra que a “atenção” é um conceito cujos elementos biológicos e morais nunca foram dissociados. Segundo a autora, pensar uma história do que ela chama de “biologia moral da atenção” remete ao contexto iluminista, em que a “atenção”, considerada exclusivamente como um ato mental, passava por uma fase epistemológica ligada à ideia de *clareza*, algo necessário para o conhecimento racional do mundo e de si; já no século XIX, há um processo pelo qual ela torna-se um elemento não só de ordem mental, mas também corporal, vinculado à função neurofisiológica da inibição do comportamento e da vontade; por fim, nos últimos trinta anos do século XX, as novas ciências cognitivas e cerebrais ressignificaram e potencializaram a ideia de “atenção” como uma “biologia moral”.

Caliman ressalta que os regimes científicos correspondentes a cada um destes momentos históricos, seus valores epistêmicos, práticas e métodos tiveram uma importância fundamental na constituição dos valores da “atenção”. No tocante a essa questão, é interessante resgatar as contribuições arqueológicas de Michel Foucault, sobretudo a respeito do que ele chama de descontinuidades epistêmicas.

Em relação às *épistémès*, Foucault (2000) refere-se às condições de possibilidade que permitiram que certas ideias fossem pensadas, o solo originário que tornava o conhecimento possível em determinada época:

O que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a *épistémè* onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade (FOUCAULT, 2000, p. XVIII)

Segundo o autor, antes do século XVII, o conhecimento era caracterizado pela semelhança: “(...) a linguagem era um signo das coisas absolutamente certo e transparente, porque se lhes assemelhava” (FOUCAULT, 2000, p. 49). A unidade entre as palavras e as coisas começa a se romper na medida em que passa a haver um projeto de um método universal de análise capaz de integrar a totalidade do real em um quadro analítico.

Logo, para o pensador dos séculos XVII e XVIII – cuja referência filosófica fundamental era o *cogito* cartesiano –, a história das riquezas, a história natural e a gramática geral deveriam ser situadas em um quadro analítico que requisitava a ordenação de representações. E para representar, era preciso um signo, uma ideia ou imagem conectada a um mundo por ela representado.

As palavras e as coisas são separadas. Há um rompimento entre mundo e representação, em que a linguagem passa a traduzir o mundo e não mais a fazer parte dele. Segundo Foucault, a idade clássica, situada por ele nos séculos XVII e XVIII, é a idade da representação: “Perguntar-se-á como um signo pode estar ligado àquilo que ele significa” (FOUCAULT, 2000, p. 59). Ao pensador clássico, o sujeito cartesiano, caberia construir uma ordem convencional de signos. O solo a partir do qual germinavam as condições de possibilidade do pensamento, a *épistémè* dessa época, era o quadro analítico no qual tal ordenação iria ser expressa. E isto requisitava uma representação que distinguisse *claramente* o real em sua totalidade.

Esse é justamente o ponto que Caliman (2006, 2008) ressalta em relação à “atenção” no século XVIII. Em consonância com a análise foucaultiana, a autora afirma que, nessa época, a “atenção”, dirigida ativa e racionalmente a um objeto, era condição de possibilidade para torná-lo claro e distinto e permitir não só a construção do conhecimento sobre o mundo, mas também a formação da identidade pessoal. Caliman resgata muitas das teorias psicológicas da época, como a de Christian Wolff, em que a “clareza” passa a ser o efeito privilegiado da “atenção”:

Para as teorias da época, o eu era um emaranhado de funções e estados mentais, extremamente vulnerável em sua integridade, constantemente ameaçado por inimigos internos e externos: de dentro, vinhas as seduções da imaginação; de fora, as associações apressadas que produziam as percepções falsas. A atenção bem direcionada era a solução para os dois perigos, ela era “a direção ativa da mente” que deveria ser treinada, estimulada e desenvolvida (CALIMAN, 2006, p. 20).

A autora (2006, 2008) traz uma interessante análise sobre a forma pela qual a dimensão moral foi atribuída à “atenção” nessa época⁴³. O fato da “clareza” ser considerada um dos efeitos mais importantes da “atenção” deve-se não só à sua importância para um conhecimento “claro” sobre o mundo e sobre si, mas também pelo fato que, segundo a teoria psicológica wolffiana – aceita por boa parte da comunidade científica emergente na época – era isto o que distinguia o homem dos animais. Nesse sentido, a ideia de “civilização” pressupunha um indivíduo consciente, racional e atento.

Além disso, a moralidade da “atenção” recaía também sobre o objeto ao qual ela era dedicada. Se, por um lado, no domínio da estética, a obsessão de artistas por seus objetos de criação era não só tolerada, mas também admirada, o mesmo não pode-se afirmar a respeito da atenção direcionada a objetos de outros domínios. Começava a desenvolver-se uma “economia” da atenção: seu dispêndio deveria ser justificável aos códigos morais da época⁴⁴.

Vale salientar que nesse período já começam a haver indícios de um movimento de patologização da “atenção”. Segundo Vidal (2004, *apud* CALIMAN, 2008), o médico iluminista suíço Samuel Tissot (1728-

⁴³ Cabe aqui mencionar que esta discussão encontra-se sobretudo na tese de doutorado em filosofia de Lemon L. Uhl, intitulada “*Attention – a historical summary of the discussion concerning the subject*”, publicada em 1889 pela *The Johns Hopkins University, Baltimore*.

⁴⁴ É interessante resgatar a forma pela qual os sentidos da ideia de “atenção” refletem-se nos usos da palavra na língua inglesa. De acordo com Caliman (2006, 2008), antes do século XVIII, os verbos que acompanhavam o vocábulo *attention* indicavam um sentido de que a atenção era dada, emprestada ou fornecida (*give attention, lend attention, afford attention*). Já a partir de 1760, um sentido mais econômico passa a ser vinculado à ideia de atenção: *pay attention*.

1797) defendia a ideia que um esforço excessivo da mente alterava a relação entre a alma e o corpo. Para ele, as doenças eram em sua maioria de cunho “nervoso”; no caso da “doença dos sábios” – causada pela concentração excessiva que ocorria sobretudo entre estudantes e intelectuais – os nervos eram subjugados pela alma. A explicação fisiológica dada por Tissot era que o fluído nervoso não era distribuído de forma adequada para todas as partes do corpo, se o indivíduo realizasse alguma atividade que envolvesse uma “atenção” prolongada e ininterrupta da mente. Se, por um lado, no século XVIII, a “atenção” possibilitava clareza sobre um objeto ou ideia, por outro lado, seu excesso poderia levar a disfunções corporais e estados de melancolia.

Segundo Georges Canguilhem (1978), é exatamente nessa época que surgiu a palavra “normal”, em 1769, derivada dos vocábulos grego *nomos* – que, conforme suas transformações semânticas, significava costume ou lei e é de onde vem a palavra *anomia* (SOARES, 2007) – e do latino *normalis* – que significava “de acordo com a regra”. Em sua tese de doutorado defendida em 1943, Canguilhem (1978) argumenta que, a partir da influência das ideias de François Broussais (1772-1838) no pensamento positivista de Auguste Comte e na fisiologia de Claude Bernard, no século XIX os fenômenos patológicos foram considerados variações quantitativas dos fenômenos normais.

No século XIX, o estado patológico era deduzido a partir de uma falta (*hipo*) ou excesso (*hiper*) de um estado normal. O que distinguia o normal do patológico era uma diferença de grau e não de essência. Contrariamente a isso, o autor defende a ideia de que tal diferença não é passível de ser reduzida a uma perspectiva quantitativa positivista. Canguilhem (1978) parte do princípio que não é a ausência de normalidade que constitui o patológico, pois este também é normal no plano existencial do ser vivo. Para ele, o estado patológico só pode ser postulado em uma relação, ou seja, não existe de antemão. Entre os inúmeros exemplos colocados pelo autor, vale resgatar dois: o primeiro é o do astigmatismo, em que um indivíduo poderia ser considerado normal para um trabalhador agrícola e anormal na aviação ou na marinha; o segundo é o da pulsação de Napoleão, cuja média era de quarenta contrações por minuto, sendo que a taxa média era de setenta. Visto a série de realizações do estadista francês, quarenta pulsações seria o normal.

Para Canguilhem, a normalidade e a patologia são qualitativamente diferentes. O autor chega à conclusão que “patológico” não é contrário à “normal”, visto que as normas também se fazem presentes no estado patológico, embora de forma a impedir que um modo de vida anterior à

patologia seja vivido; além disso, um indivíduo poderia ser considerado “anormal” justamente por obedecer demais às normas. Para Canguilhem, a dimensão do “patológico” tem a ver com uma condição de sofrimento e seu contrário seria “sadio”, que diz respeito à capacidade de tolerar as variações das normas⁴⁵.

A relativização desse autor acerca da “normalidade” representa uma contundente crítica às premissas médicas da época. Segundo Coelho e Almeida Filho (1999), “a prática médica pré-Revolução Industrial destaca o regime, a dietética, enfim, toda uma regra de vida e de alimentação que o indivíduo impunha a si mesmo. Já a medicina do século XIX se apoiava na análise de um funcionamento regular, normal, para detectar onde o indivíduo teria se desviado” (COELHO & ALMEIDA FILHO, 1999, p. 22). Nesse sentido, Foucault (1993, 2005) mostra como o enfoque da medicina do século XIX direcionou-se para uma análise das regularidades, preocupando-se com os desvios em relação a um padrão “normal”.

3.3. A ESCOLA, A “ATENÇÃO” E OS “GOVERNOS”: PRIMEIRAS CONTRIBUIÇÕES FOUCAULTIANAS

Nesta seção, resgatarei alguns aspectos da instituição escolar que nos trazem elementos para pensar o processo de constituição das fronteiras da “normalidade”. Isso será feito com o intuito de mostrar como a “atenção” transita por tais fronteiras e, conseqüentemente, torna-se passível de ser investida de uma possibilidade patológica. Para tal, minha análise se dirigirá, inicialmente para alguns mecanismos disciplinares presentes na instituição escolar.

Michel Foucault (1993, 1999) mostra que, nos séculos XVII e XVIII, a disciplina sobre os corpos individuais seria uma primeira “acomodação” (CAPONI, 2013) em relação à mecânica do poder

⁴⁵ Quanto a isso, vale resgatar as seguintes considerações de Caponi (1997) sobre o estatuto epistemológico do conceito de saúde em Canguilhem: “(...) cincuenta años después, Canguilhem permanecerá fiel a aquello que llamó de un esbozo de definición de salud en el año 1943. La salud era entendida entonces por referencia a la posibilidad de enfrentar situaciones nuevas, por el margen de tolerancia (o de seguridad) que cada uno posee para enfrentar y superar las infidelidades del medio” (CAPONI, 1997, p. 291). Cinquenta anos depois, é importante lembrar que Canguilhem (1990) traz interessantes considerações sobre as implicações da engenharia genética nas determinações do “sadio”.

soberano, do qual “escapavam muitas coisas”⁴⁶. O autor afirma que o regime de poder disciplinar moderno carregou consigo um conjunto de técnicas e saberes a partir das quais o corpo humano foi investido de uma “maquinaria de poder”⁴⁷. Fábricas, conventos, prisões, hospitais e colégios são exemplos que evidenciam algumas das técnicas fundamentais dessa “maquinaria de poder”, na qual “corpos dóceis” são fabricados pela disciplina e a utilidade econômica é potencializada na mesma medida da obediência:

O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar a sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o

⁴⁶ Em relação ao regime de poder soberano, Foucault (2005) afirma que há um direito de soberania fundamentado no “fazer morrer e deixar viver”, no sentido que cabia ao soberano decidir em relação à vida e à morte do súdito. A partir do século XVII, XVIII e XIX, há dois processos de “acomodação: primeiramente de cunho disciplinar, sobre os corpos, e depois de caráter regulamentar, sobre a população, que provocaram uma inversão no direito de “fazer morrer e deixar viver” para o direito de “fazer viver e deixar morrer”. Vale ressaltar que “acomodação” é um termo utilizado por Caponi (2013) para indicar que a ideia foucaultiana em relação aos regimes de poder soberano, disciplinar e biopolítico não afirma que eles se excluam cronologicamente, mas que tais regimes se acomodam e se justapõem.

⁴⁷ Foucault (1993) deixa claro que a emergência da tecnologia de poder disciplinar deve ser considerada como uma multiplicidade de fatores e processos de localizações diversas, origens esparsas, que se distinguem, se articulam e paulatinamente esboçam uma convergência mais geral. Em *Microfísica do Poder*, o autor ressalta o fato de que as disciplinas já existiam, porém de forma fragmentada: “historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antiguidade. [...]. Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens” (FOUCAULT, 1993, p. 134).

esquadrinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 1999, p. 110).

Por mais que haja uma “manipulação” dos “gestos” e dos “comportamentos”, Foucault mostra que as relações de poder do dispositivo disciplinar agem de forma a não só reprimir corpos e “aprofundar sua sujeição”, mas também de maneira a produzir sujeitos, produzir corpos “dóceis” e “úteis”. O autor abandona a noção de que as relações de poder são tão somente negativas, no sentido de que, a despeito das diferenças de potência presentes em tais relações, elas são algo produtivo⁴⁸.

Conforme descrevi no capítulo anterior, há uma série de elementos disciplinares na instituição escolar, como o controle rígido do tempo, o confinamento, o uso de uniformes, a vigilância hierárquica, entre outros. Contudo, resalto que minha intenção aqui não é tão somente mostrar os fatores repressivos presentes na instituição escolar, mas, sobretudo, evidenciar aquilo que nela é produzido, tal qual uma possibilidade patológica para a “atenção”.

“A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório”, afirma Foucault (1993, p. 135). O autor resgata que, no século XVII, a organização do espaço na sala de aula se dava da seguinte forma: “[assim como no exército] os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro, etc.” (FOUCAULT, 1993, p. 135). Esse sistema só foi ultrapassado na medida em que, paulatinamente, no decorrer do século XVIII, o espaço escolar foi desdobrado e ordenado.

Com a distribuição espacial por fileiras, foi possível que todos trabalhassem concomitantemente e, por consequência, fossem controlados individualmente, permitindo que uma nova economia do tempo de aprendizagem se configurasse: “cada indivíduo no seu lugar; e

⁴⁸ Na “História da Sexualidade I: a vontade do saber”, por exemplo, ao discutir sobre o dispositivo de sexualidade, Foucault (1980) argumenta que o discurso de sexualidade não se aplicou inicialmente ao sexo, mas ao corpo, aos órgãos sexuais, aos prazeres, às relações de aliança, às relações interindividuais, ou seja, a um conjunto heterogêneo que estava recoberto pelo dispositivo de sexualidade que produziu, em determinado momento, como elemento essencial de seu próprio discurso e talvez de seu próprio funcionamento, a ideia de sexo. Nesse sentido, contrariamente à hipótese repressiva, a sexualidade não foi reprimida, mas produzida (FOUCAULT, 1980).

em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1999, p. 123). É o que descrevi a respeito das salas de aula que chamei de “tradicionais”, em relação ao “quadriculamento” dos cerca de vinte e cinco estudantes com seus lugares definidos pelo “espelho de sala”. Para trabalharem de forma simultânea, era preciso que os alunos e alunas fossem organizados de tal forma a privilegiar o silêncio e, assim, todos pudessem ouvir a professora ou o professor de forma “atenciosa”.

Foucault (1999) chama a atenção que a organização do espaço da sala de aula na instituição escolar moderna, mais do que somente posicionar os alunos e alunas com vistas a permitir a simultaneidade da aprendizagem, possui um caráter classificatório e hierárquico. Vale trazer a citação do educador francês Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), de sua obra *La Conduite des Écoles Chrétiennes*:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala. Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (LA SALLE, 1706 *apud* FOUCAULT, 1999, p. 126).

A obra acima, escrita no início do século XVIII, sugere que a distribuição espacial na sala de aula seja realizada de forma a estabelecer uma série de distinções, que vão desde os “escolares das lições mais adiantadas” até os que têm piolhos e os pais são “negligentes”, passando pelo “leviano” e o “distraído”. É interessante que, *mutatis mutandis*, os “espelhos de sala” das turmas que acompanhei as aulas definiam algo parecido em relação ao posicionamento não só em relação aos “bagunceiros”, mas também acerca dos estudantes diagnosticados com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), bem como aos chamados “alunos da inclusão”.

Vale chamar a atenção para um mecanismo de suma importância que, desde os séculos XVII e XVIII, faz parte da instituição escolar: um dispositivo que articula a vigilância, a fiscalização e o controle com um sistema de gratificação-sanção (FOUCAULT, 1999). Esse mecanismo, presente, sobretudo, na forma do exame, acarreta em diversos efeitos que apareceram de variadas formas em minha descrição do capítulo anterior, dos quais ressalto dois: em primeiro lugar, na “cultura escolar da nota”. De acordo com os professores e professoras, essa “cultura” fazia com que a maioria dos alunos e das alunas priorizasse as atividades que representassem uma boa pontuação no final do trimestre. Por mais “atividades diferenciadas” que fossem propostas, estas deveriam estar vinculadas à possibilidade de conferir uma nota que os estudantes considerassem que valesse a pena investir sua “atenção”.

O segundo efeito decorrente de um sistema disciplinar de gratificação-sanção integrado ao processo pedagógico é o seguinte: ele não só qualifica, mas também classifica e pune. Esse é um ponto fundamental no qual a “atenção” começa a ser vista como um “sintoma” patológico. Afinal, onde há boas notas, é sinal que a “atenção” está presente; onde não há...

Foucault (1999) ressalta que a forma de punição presente nas instituições disciplinares modernas não é somente repressiva, mas age de forma a regulamentar, obrigando à filiação a um conjunto homogêneo, porém permitindo que as diferenças tornem-se úteis e ajustáveis umas às outras, circunscritas a tal homogeneidade medida e valorada: “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*”, afirma o autor (1999, p. 153, grifo do autor).

Mais do que *normalizar*, no sentido de instaurar regras, a arte de punir normalizadora age de forma a *normalizar*, definindo as fronteiras do que é normal ou não. Para tal, ela move os cinco mecanismos supracitados: *comparação*, relacionando as individualidades a um conjunto; a partir desse conjunto, fundamento de uma regra a ser seguida, *diferencia* os indivíduos; após aferir os comportamentos e os desempenhos individuais, os *hierarquiza*; baseada nessa valoração estabelecida, coage uma conformidade a ser realizada, *homogeneizando*; por fim, a punição normalizadora traça um limiar que define os limites da normalidade e, conseqüentemente, *exclui* o que não se encaixa nessas fronteiras. O que se pune é o que se afasta da regra, a inadequação à norma; os castigos recaem sobre os desvios, com a função de reduzi-los e

corrigi-los; nesse processo, são constituídas as fronteiras a partir das quais aquilo que não se encaixa deverá ser corrigido.

Percebe-se que, na instituição escolar, a “atenção” é um dos fatores fundamentais na qual a “sanção normalizadora” é operada. Em uma primeira análise, podemos notar que muitos dos “desvios” em relação à norma têm a ver com a “atenção”. Nas aulas que acompanhei, isso era evidente: uma conversa ou uma brincadeira na hora errada deveria ser punida, pois, além de fugir à “regra” e atrapalhar a aula, significava falta de “atenção” ao que está sendo solicitado pelo professor ou pela professora; além disso, não só o excesso de “barulho” nos comportamento de estudantes deveria ser corrigido, mas também seu déficit, como se vê nos comentários dos docentes em relação aos “tímidos”, aos que “não falam” e aos “apáticos”. Tudo isso significa, para eles, “falta de atenção”.

Nesse processo, começam a aparecer os limites da normalidade, as fronteiras a partir das quais aquilo que não se encaixa deverá ser corrigido. Como vimos, isso é aferido a partir da combinação de duas variáveis: notas e comportamento. As tabelas das “avaliações individualizadas” das reuniões de professores mostravam com clareza esse movimento, na medida em que a grande maioria dos “encaminhamentos” se dava para alunos e alunas com notas “regulares” ou “abaixo da média” (86,53%), dos quais cerca de três quartos tinham assinalados itens como “dispersão”, “timidez”, “conversa” ou “comportamento inadequado em sala e na escola”.

Conforme mencionei no segundo capítulo, os “encaminhamentos” eram feitos, geralmente, para o SOE (Setor de Orientação Educacional), um dos principais pontos – embora não o único, segundo resgatei em alguns casos no capítulo anterior – de um percurso que vai da sala de aula ao consultório psicológico ou psiquiátrico e, conseqüentemente, a um possível diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). É importante deixar claro que os orientadores e orientadoras educacionais tinham as melhores intenções em relação aos estudantes, que iam além de um desejo para que eles obtivessem uma nota boa ou não e dirigiam-se, sobretudo, para que os alunos e alunas se sentissem bem na escola. “Nós não vamos conseguir a atenção do aluno punindo ele com notas. Essa questão de notas, isso já é ultrapassado, gente”, dizia-me um dos orientadores educacionais. O ponto que quero salientar é que, tendo o vista o modelo escolar vigente – em que tanto as notas quanto o comportamento funcionam como parâmetro da “normalidade” –, não bastava aos estudantes sentirem-se bem na escola para que uma consulta médica não fosse marcada por seus pais ou

responsáveis: isso dependeria mais de um comportamento “atento” e uma nota “boa”.

3.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLARIDADE

“O lugar das crianças é na escola. As crianças aprendem na escola. Só se pode ensinar as crianças na escola. Acho que essas intocáveis premissas merecem sérias objeções”, afirmava Ivan Illich (ILLICH, 1985, p. 40). Pode-se afirmar que a crítica de Illich em relação ao processo de “escolarização da sociedade” traz implícito um movimento de relativização do ensino escolar, na medida em que o autor discute possibilidades de desvincular o campo educacional à instituição escolar. De acordo com Tassinari (2009), esse processo criticado por Illich deslegitima as demais formas de vivência da infância e da aprendizagem, ao produzir um determinado tipo de infância atrelada à condição de estudante⁴⁹.

Segundo o historiador francês Philippe Ariés (1981), somente durante os séculos XVII e XVIII foi forjado, principalmente entre educadores, um “sentimento de infância”, a partir do qual as crianças passaram a pertencer à idade da imperfeição, incompletude e dependência (ARIÉS, 1981). De acordo com o que o autor chama de “História Social da Criança e da Família”, até o século XVII as crianças ocidentais eram consideradas “adultos em miniatura” e vivenciavam cotidianamente as atividades destes. Não havia um local específico determinado pelo Estado onde elas fossem “educadas” e adquirissem conhecimentos, já que isto pertencia à esfera da responsabilidade familiar.

De acordo com Maria Isabel Bujes (2002), a construção de um discurso sobre a infância e o projeto moderno de educação são instâncias intimamente relacionadas, quando as crianças passam cada vez mais a serem alvo de inúmeros discursos normativos: “elas se tornam objetos de interesses de inúmeras classes profissionais, de iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimes de estatutos, de convenções” (BUJES, 2002, p. 63). Nesse sentido, Thomas

⁴⁹ Vale resgatar a etimologia do vocábulo “infância”, que tem suas origens na palavra latina *infantia*, mais especificamente na junção do verbo *fari* (falar) acrescido do prefixo negativo *in*. Logo, “infante” dizia respeito a uma condição de impossibilidade de enunciação discursiva, algo que seria possível apenas na idade adulta. Com o tempo, o desenvolvimento semântico da palavra passou a designar mais uma condição etária do que de impossibilidade de fala (PAGNI, 2010, p. 100).

Popkewits (2008) sugere que a concepção moderna de infância foi introduzida no momento em que a criança passou a ser considerada estudante. Para esse autor, a criança, vista como alguém que compreende a si como “uma pessoa racional, ‘solucionadora-de-problemas e em desenvolvimento” (2008, p. 177) marca uma espécie de distanciamento de uma fé transcendental, que era um elemento fundamental nos antigos colégios de ordem jesuítica.

Conforme evidencia Ariés (1981), começa a fazer-se necessário um *locus* no qual a “educação” fosse operacionalizada com vistas a corrigir, completar e formar este novo contingente infantil (ARIÉS, 1981). A instituição escolar moderna torna-se um importante meio no qual seria formado o sujeito de modernidade, autoconsciente, autônomo e disciplinado que, antes de mais nada, deveria ser “atento”.

Nesse processo, emerge a ideia de uma pedagogia que fundamentaria a elaboração e execução do projeto educacional da modernidade. Júlia Varela (2008) chama a atenção para a formação de uma ciência pedagógica que visava conhecer os modos de aprendizagem destas crianças e suas capacidades, ocorrendo uma espécie de “pedagogização dos saberes”. Essa autora argumenta que um dos efeitos disto foi o desenvolvimento de um conjunto de técnicas e procedimentos para tal, bem como a instauração de um aparato disciplinar que garantisse a transmissão de saberes no interior da instituição escolar, assegurada pela ordem e disciplina.

Para sofisticarmos nossa análise, talvez seja interessante seguir a perspectiva foucaultiana e analisar não só para o “corpo-organismo” e as tecnologias “anátomo-políticas” presentes na instituição escolar, mas também para o “corpo-espécie” e as tecnologias “bio-políticas” a ela relacionadas (FOUCAULT, 1993).

De acordo com o Foucault (2005), durante o século XIX é engendrado um regime de poder que passa a dirigir-se mais à vida do que ao corpo. Segundo Caponi (2013), enquanto a disciplina foi uma primeira “acomodação” ao regime de poder soberano, a biopolítica é uma segunda “acomodação”, dessa vez concernente aos fenômenos globais de perspectiva populacional. Nesse sentido, no século XIX o regime de poder biopolítico justapõe-se ao regime disciplinar e passa a incidir sobre uma “população”: “tudo sucedeu como se o poder, que tinha como modalidade, como esquema organizador, a soberania, tivesse ficado inoperante para reger o corpo econômico e político de uma sociedade em via, a um só tempo, de explosão demográfica e industrialização” (FOUCAULT, 2005, p. 297-298).

Nesse processo, há alguns espaços privilegiados de intervenção, como o problema da fecundidade, da morbidade, das relações entre a espécie humana e o meio, dos fatores que excluem os indivíduos do mercado de trabalho, da seguridade, da velhice, entre outros. Isso mobiliza uma série de saberes – como a demografia, a estatística, a higiene e a medicina social – e estratégias de ação política – tais quais os esquemas de regulação, de gestão, assistência, controle de riscos e mecanismos de segurança – que se articulam sobre uma multiplicidade biológica observada em uma perspectiva populacional (FOUCAULT, 2005). O direito de “fazer viver e deixar morrer” dirige-se a esse conjunto de fenômenos, em que a norma da disciplina e a norma da regulamentação são articuladas:

A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (FOUCAULT, 2005, p. 302).

A esfera educacional é um campo onde claramente isso ocorre. Além de corpos individuais a serem disciplinados no interior da instituição escolar, há também uma “população” a ser regulamentada por meio dela. O ponto que quero salientar é que o processo de “escolarização” não deixa de ser um processo biopolítico, na medida em que uma “população” é compulsoriamente impelida a frequentá-la.

Não por acaso, o processo de universalização escolar data do final do século XVIII. De acordo com Horta (1998), a Prússia de Frederico II foi o primeiro país a estabelecer a obrigatoriedade da instrução primária, em 1763; na França, isso ocorreu na Terceira República, nas últimas décadas do século XIX, mesma época em que o ensino elementar obrigatório foi instituído na Inglaterra e no País de Gales.

Vale ressaltar alguns aspectos sobre a lei da obrigatoriedade escolar francesa, de 1882. Segundo Anne Querrien (1994 *apud* CÉSAR & DUARTE, 2009), ela teve a seguinte implicação para as crianças que, por alguma razão, não faziam parte do sistema nacional de educação

primária: “aquele que escapa é um causador de desordens em potencial, um delinquente, já que o termo delinquente em sua origem serve para designar a criança que não assiste à escola e que não a frequenta com regularidade” (QUERRIEN, 1994 *apud* CÉSAR & DUARTE, 2009). Percebe-se que o dispositivo da escolaridade, ao passo que começa a capturar e a governar a infância, age de forma a definir as fronteiras de sua normalidade, na medida em que as crianças escapavam ou não de sua rede.

No Brasil, as primeiras discussões em relação à obrigatoriedade do ensino remetem ao início do século XIX, época em que o país era reinado por D. Pedro II. No contexto escravocrata brasileiro do início do século retrasado, a instrução pública não era colocada em termos de obrigatoriedade escolar, embora ela fosse considerada um direito dos cidadãos na Constituição Imperial de 1824 (CURY & FERREIRA, 2010, p. 129)⁵⁰. Nas legislações provinciais da época, a obrigatoriedade de instrução começou a aparecer para as pessoas que possuísem entre sete e doze ou quatorze anos de idade, bem como as penalidades previstas para quem não a cumprisse (HORTA, 1998).

Nos primeiros anos após a Proclamação da República, em 1889, o sistema de ensino primário do Brasil ficou sob a responsabilidade dos Estados⁵¹. Segundo Flach (2009), o índice de analfabetismo brasileiro dessa época era bastante alto, chegando a 74,59%, em 1900. De acordo com essa autora, há uma clara relação entre a exigência do setor produtivo e a obrigatoriedade escolar: “o processo de urbanização, ao qual o país iniciava, foi a alavanca inicial para a reivindicação de mudança na organização educacional vigente na época. Também contribuiu para essa nova realidade a exigência do setor produtivo por recursos humanos” (FLACH, 2009, p. 504)⁵².

⁵⁰ De acordo com Horta (1998), o § 32 do Artigo 179 dessa Constituição, a despeito de não obrigar as pessoas a frequentar a escola, garantia a gratuidade a quem assim desejasse, com a exceção, obviamente, das pessoas escravizadas.

⁵¹ Segundo Cury (1991), isso se deve, principalmente, à preocupação com a ideia federativa que estava sendo construída nos primeiros anos da República, que tinha como uma das premissas a descentralização e fortalecimento das competências atribuídas aos estados federados. Apenas nas Constituições Estaduais de Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso a obrigatoriedade do ensino primário era prevista.

⁵² Na reforma educacional Artur Bernardes, em 1920, o estado mineiro definiu que a obrigatoriedade era prescrita para crianças que residissem a menos de três quilômetros de uma escola e possuísem entre sete e quatorze anos. Além disso, onde houvesse escola noturna, era obrigado a frequentá-la quem fosse analfabeto

A Constituição de 1934, apesar de fugaz, é a primeira que legisla, em nível federal, o ensino obrigatório e gratuito, bem como a necessidade de um plano nacional de educação⁵³. É interessante resgatar que, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, estabelecendo-se uma natural articulação entre a saúde pública e a educação. Quanto a isso, César e Duarte (2009) comentam que “na configuração da instituição educacional moderna, conjugaram-se a tarefa da instrução e as medidas higiênicas e alimentares visando à saúde física e moral, formando-se uma verdadeira cruzada sobre os corpos infantis” (CÉSAR & DUARTE, 2009, p. 125). Os autores chamam a atenção que a vinculação entre o Estado, a pedagogia e a Medicina agiu de forma a configurar os valores dos projetos nacionais de educação, articulando o civismo, o letramento e a higiene e “tomando a infância como objeto de suas práticas de conformação de uma população adulta viável, previamente preparada para as formas de governamento centradas na gestão do trabalho, da família, e da saúde”⁵⁴.

É importante salientar que, no período compreendido entre os anos 1940 e 1970, uma série de compromissos internacionais foi assumida pelo Brasil em relação à garantia de acesso dos “cidadãos” à escola. É o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960; e do art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (CURY, 2002, p. 246). É nessa época, em 1940, que foi decretado o crime de abandono intelectual, no artigo 246 do Código Penal, o qual ocorre quando pais ou responsáveis deixam de prover a instrução primária dos filhos em idade escolar, sob pena de quinze dias a um mês de detenção ou multa (CURY & FERREIRA, 2010).

e tivesse entre quatorze e dezoito anos – idade ampliada para os 21 anos na Reforma Francisco Campos, de 1927. Tais pessoas deveriam ir à instituição escolar “até aprenderem perfeitamente a ler, escrever, as quatro operações da aritmética, a regra de três e o sistema métrico” (MOURÃO, 1962 *apud* HORTA, 1998, p. 15). Requisitos fundamentais para o setor produtivo crescente na época.

⁵³ Muitos elementos da Constituição de 1934 ficaram em suspensão a partir da Constituição outorgada em 1937, quando o Brasil passou por um período de estado de sítio, no Estado Novo. Somente a partir do processo de redemocratização do país os princípios da Carta Magna de 1934 são retomados, após a promulgação da Constituição de 1946 e a obrigatoriedade do ensino volta a aparecer na constituição federal.

⁵⁴ Por “governamento”, os autores dialogam com o conceito foucaultiano de “governamentalidade”. Mais adiante aprofundarei minha discussão em relação a isso.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada em 1961. Ela afirmava que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, sendo obrigatória a partir dos sete anos⁵⁵. Em 1971, foi aprovada a Lei 5.692, ampliando a obrigatoriedade de quatro para oito anos, estendendo-se para alunos de sete a quatorze anos. Segundo Horta (1998), somente após o fim da ditadura, com o processo do chamado Estado Democrático de Direito, a obrigatoriedade apareceu como um direito público subjetivo, na Constituição de 1988.

Para Flach (2009), isso significou que “(...) o sujeito deste direito é o indivíduo e o sujeito do dever é o Estado, sob cuja competência estiver esta etapa da escolaridade” (FLACH, 2009, p. 511). Na medida em que a responsabilidade passou a recair na autoridade competente, um dos efeitos desencadeados foi o processo de escolarização, já que a instrução realizada somente no âmbito doméstico tornou-se proibida. A partir do artigo 208 da nova Carta Magna, a escola tornou-se o único instrumento legalmente permitido para a instrução primária; o crime de abandono intelectual ganhou novos contornos, pois abandonar intelectualmente o filho passou a significar deixar de matriculá-lo na escola⁵⁶.

Em 1996, foi sancionada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que previu a oferta do ensino fundamental gratuito e obrigatório, com no mínimo oito anos, inclusive para as pessoas que não tiveram acesso na idade própria; além disso, o ensino médio deveria ser progressivamente universalizado. O dever aparece como pertencendo tanto ao Estado quanto à família, no seguinte sentido: aos Estados e Municípios, competia recensear a população em idade escolar para o Ensino Fundamental, bem como os jovens e adultos que não tiveram acesso, fazer a chamada pública e por fim, zelar pela frequência

⁵⁵ Horta defende a ideia que “(...) o conceito de obrigatoriedade escolar, tal como se apresentava na legislação, não implicava dever do Estado perante o indivíduo, mas somente dever do indivíduo perante o Estado” (HORTA, 1998, p. 20). Havia na Lei um projeto nacional para a Educação, bem como a previsão de que todos recebessem instrução primária, mas essa responsabilidade não era do Estado e dificilmente se concretizava, lógica que se manteve nas Constituições de 1967 e 1969.

⁵⁶ Muitas das disposições da Constituição de 1988 são retomadas no Estatuto da Criança e Adolescente, através da Lei 8.069 de 1990, conforme afirma Horta (1998): “A matrícula e a frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental incluem-se entre as medidas de proteção à criança e ao adolescente, aplicáveis sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados (art. 101, III)” (HORTA, 1998, p. 27).

escolar. À família, cabia efetuar a matrícula na escola dos filhos que tivessem a partir de sete anos de idade.

Uma importante modificação foi feita sobre a LDB/96. Em 2001, o Plano Nacional de Educação apontava para a possibilidade de que o Ensino Fundamental fosse ampliado para o mínimo de nove anos, passando a contemplar as crianças de seis anos de idade. Tal obrigatoriedade aparece nas leis 11.114 de 2005 e 11.274 de 2006. Já a Emenda Constitucional 59, de 2009, alterou o artigo 208 da constituição de 1988: não só o Ensino Fundamental deveria ser obrigatório e gratuito, mas, até o prazo de 2016, toda a Educação Básica – que contempla desde a Educação Infantil da pré-escola, até o Ensino Fundamental e o Ensino Médio –, para quem tivesse entre quatro e dezessete anos de idade. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) divulgados em setembro de 2014, 98,4% de crianças entre quatro e cinco anos de idade frequentam a escola no Brasil; na faixa etária que vai dos seis aos quatorze anos de idade, há 84,3% de estudantes, enquanto entre os quinze e dezessete, 81,4%.

3.5. A “ATENÇÃO”: ENTRE O CONTROLE E A LIBERDADE

Após essa breve revisão histórico-legal do processo de universalização escolar no Brasil, cabe agora retornarmos ao centro de nosso objeto de análise: o processo de construção de um diagnóstico como o TDAH, mais especificamente, a forma pela qual uma característica como a “atenção” – ou a falta dela – torna-se um “sintoma” patológico em potencial.

Até aqui, os elementos que resaltei em relação à instituição escolar podem dar a impressão de que esta é composta somente de uma diversidade de mecanismos opressores e indesejáveis. Entretanto, é importante salientar que o movimento de universalização da escola diz respeito principalmente a um movimento de conquista política e social de direitos. Isso significa que, a despeito da crítica mais contundente de Ivan Illich (socEscolas), a ampliação do acesso à escola não só é desejável, mas também considerada como uma ferramenta fundamental para o exercício da criticidade e da liberdade.

Isso não descarta que, conforme venho argumentando até aqui, um dos efeitos decorrentes dos mecanismos biopolíticos e disciplinares da instituição escolar seja um processo pela qual a “atenção” torna-se um “sintoma”. “Notas” e “comportamento” são variáveis que indicam se alunos e alunas estão atingindo aquilo que chamei de “performance

escolar”, que por sua vez indica se a “atenção” está sendo ou não disciplinada e transita ou não nas fronteiras da “normalidade”.

O ponto é que, dada a contradição que apontei acima, é preciso complexificarmos nossa análise. Afinal, se por um lado a escola é um mecanismo de controle, por outro lado ela oferece possibilidades para questionar tais mecanismos. Se, por um lado, estudantes precisam estar “atentos” para serem controlados, por outro lado, eles precisam estar “atentos” para não serem.

Percebe-se que a “atenção” atravessa a contradição entre controle e liberdade da instituição escolar. Para discutir sobre isso, é interessante seguir o aporte analítico foucaultiano acerca dos “governos”, sobretudo tendo por base seus cursos ministrados no College de France a partir de 1977 (FOUCAULT 2008a, 2008b, 2006 e 2010). É quanto o autor começa a desenvolver um conceito com relevante potencial heurístico para as análises que aqui se seguem: o conceito de “governamentalidade”⁵⁷.

A ideia de “governamentalidade” traz uma visão ampliada da ideia de “governo”, ao contemplar três eixos complementares: em primeiro lugar, o “governo dos outros” presente nas relações entre sujeitos⁵⁸; em segundo lugar, o “governo de si” presente na relação do sujeito consigo mesmo; por fim, um terceiro eixo decorrente da relação entre os dois primeiros, ou seja, a forma pela qual o “governo de si” articula-se ao “governo dos outros” nas estratégias de resistência, nas “contracondutas”.

⁵⁷ Esse neologismo foucaultiano, escrito originalmente como *gouvernementalité*, em um primeiro momento diz respeito a uma análise do processo pelo qual o Estado foi se tornando “governamental”, ou seja, o processo pelo qual foi possível que uma “arte de governo” se desenvolvesse no interior do Estado. Quanto a isso, Foucault (2008a) argumenta que a soberania, enquanto razão de Estado – questão teórica e princípio de organização política – que tinha por finalidade ela mesma, impediu que uma “arte de governar” se desenvolvesse no interior do Estado até o início do século XVIII. O autor explica que somente na medida em que a “população” torna-se fim e instrumento do governo, começam a nascer táticas e técnicas que “governamentalizaram” o Estado, que passa a ter e economia política como principal instrumento teórico. Foucault afirma que isso só pôde ser feito na medida em que os riscos e perigos fossem geridos, bem como os mecanismos de segurança e liberdade.

⁵⁸ Em relação a isso, Lazzarato (2008) comenta: “governar pode se traduzir em uma questão específica: como conduzir a conduta dos outros? Governar é exercer uma ação sobre as ações possíveis. Governar consiste em agir sobre sujeitos que devem ser considerados como livres” (LAZZARATO, 2008, p. 41).

É importante ressaltar que a liberdade é um elemento fundamental na análise foucaultiana sobre os “governos” e as relações de poder. Para Foucault (1995), “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Nesse sentido, a liberdade, além de não excluir o poder, é a condição de existência deste⁵⁹.

Para sofisticarmos nossa análise em relação à instituição escolar e a forma pela qual ela nos fornece elementos para pensarmos o processo pelo qual a “atenção” é investida de uma possibilidade patológica, é interessante voltarmos nosso olhar para aquilo que Foucault chama de “governo de si”. Foucault (2006) tenta mostrar as condições de possibilidade de diferentes configurações históricas que permitiram aos sujeitos se legitimarem enquanto tais na relação consigo mesmo, a partir das “práticas de si”. O autor as define como “procedimentos que, sem dúvida existem em toda civilização, propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isto graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si” (FOUCAULT, 2006, p. 620).

Frédéric Gros (*in* FOUCAULT, 2006) chama a atenção para o fato de que as “técnicas de si” pouco se mostraram nos outros trabalhos foucaultianos, talvez escamoteadas ou subordinadas às de dominação ou discursivas. De acordo com Gros (*in* FOUCAULT, 2006), “Foucault não abandona o político para se dedicar à ética, mas complica o estudo das governamentalidades com a exploração do cuidado de si” (hermsuj, p. 620, grifo do autor). Foucault (2006) argumenta que, enquanto para os gregos e os romanos o “cuidado de si” era preponderante em relação ao “conhecimento de si”, houve uma inversão em relação ao sujeito moderno⁶⁰. Neste, o “cuidado de si” é subordinado ao “conhecimento de

⁵⁹ “O exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade”, diz o autor (FOUCAULT, 1995, p. 244). Percebe-se que a liberdade está presente também na base da dupla tecnologia de poder disciplinar e regulamentar apontada por Foucault: se o mecanismo disciplinar age esquadrinhando os “organismos” conforme a fixidez da norma, a gestão regulamentadora aciona seu efeito modular, cartografando as constâncias da multiplicidade biológica em um plano de condutas possíveis.

⁶⁰ Entre os inúmeros exemplos analisados pelo autor, vale destacar, entre os gregos, a relação entre Sócrates e Alcibíades, em que Sócrates tenta a mostrar importância de que Alcibíades “cuide de si mesmo” – para poder exercer o governo dos outros adequadamente (FOUCAULT, 2006).

si”, fazendo com que os regimes de subjetivação – o processo através do qual o indivíduo se constitui como sujeito – se articulem aos regimes científicos de verdade.

Percebe-se que a “governamentalidade” implica em um duplo movimento que se articula e se complementa. Por um lado, há nos sujeitos efeitos de poder decorrentes dos regimes de verdade associados a um modo de conhecimento científico, que determinam, por exemplo, as classificações acerca do que é ou não normal. Por outro lado, a possibilidade de um “governo de si” permite aos sujeitos que questionem sobre os regimes de verdade e seus efeitos, algo que Foucault chama de “práticas refletidas de liberdade” (FOUCAULT, 2006).

O ponto que quero ressaltar é a forma pela qual esse duplo movimento se insere no campo educacional. Noguera-Ramírez (2011) comenta que, desde o século XVI, a Educação se tornou uma das principais “artes de governo”. Em primeiro lugar, tendo a Didática como saber principal e como figura subjetiva o *Homo docilis*, o indivíduo dócil dos séculos XVII e XVIII capaz de aprender e de ser ensinado, no qual as técnicas disciplinares e de vigilância deveriam ser empregadas. No final do século XVIII, emerge a figura do *Homo civilis*, o indivíduo civilizável a partir de um Estado educador e, por fim, no século XX, o *Homo discens*, o indivíduo aprendente, que deve aprender a aprender.

É interessante pensar a forma pela qual a “atenção” atravessa os “governos” do *Homo docilis*, do *Homo civilis* e do *Homo discens* – que podemos considerar sendo o estudante da disciplina, o da biopolítica e o do “governo de si”, respectivamente. Dessa forma, penso que poderemos ter uma reflexão mais ampliada acerca dos elementos escolares que fazem da “atenção” uma possibilidade patológica.

Em relação ao *Homo docilis* e *Homo civilis*, procurei mostrar a forma pela qual a normalização se faz presente no regime disciplinar e biopolítico. A “atenção” torna-se um possível “sintoma” na medida em que ela escapa às fronteiras da normalidade, aferidas por meio daquilo que chamei de “performance escolar” – as notas e o comportamento na escola. Ao olharmos para o *Homo discens*, podemos dar um passo além – o que seria, na verdade, um passo anterior – e olharmos para as premissas que sustentam as bases de uma “performance escolar” fundamentada nesses dois elementos. Afinal, para ter boas notas e um bom comportamento, é preciso aprender a aprender. Logo, a condição de possibilidade para que uma “performance escolar” considerada dentro das fronteiras da “normalidade” seja atingida é uma condição na qual é preciso “governar a si mesmo”.

Cabe salientar que o “governo de si” está sempre em relação com o “governo dos outros”. Isso significa que as “técnicas de si” envolvem procedimentos através dos quais os sujeitos se relacionam a um regime de verdade; no âmbito escolar, o indivíduo deve aprender a aprender, mas não de qualquer maneira. Quanto a isso, Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva comentam que “(...) se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais cada sujeito nem mesmo faz sentido” (VEIGA-NETO & SARAIVA, 2011, p. 9).

Assim como a “atenção” atravessa as relações disciplinares na instituição escolar, ela não deixa de atravessar as “técnicas de si”. Afinal, para os alunos e alunas aprenderem a aprender, é preciso não só disciplina, mas também interesse, envolvimento, participação, responsabilidade. É o que vemos não só nas discussões das reuniões de professores e nas avaliações das tabelas de “avaliação individualizadas”, mas também nas aulas de Artes, quando a professora se preocupava com a “ousadia do traço” e a “criatividade das ideias”; nas aulas de Música, quando a docente dispensava os estudantes para estudarem fora da sala de aula; quando uma professora ou professor decidia mudar a disposição espacial “disciplinar” da sala de aula e, por exemplo, permitia que os estudantes se deitassem em almofadas para ler um livro; nas variadas tentativas de realizar “atividades diferenciadas” com recursos audiovisuais, entre outros⁶¹.

Desta forma, podemos perceber de forma mais clara o processo pelo qual as fronteiras da “normalidade” escolar são constituídas para além da penalidade da norma, afinal, se não se aprende a aprender, é indício de que há algo de errado com o “governo de si”. Uns dos corolários é que, tendo em vista um regime de verdade que fundamenta e legitima uma ciência biomédica, estudantes “sapecas”, “danados”, “abobadinhos” e “distantes” tornam-se passíveis de um diagnóstico como

⁶¹ Vale também lembrar que o colégio em que realizei meu trabalho de campo estava passando por um processo chamado “reforma curricular”, que, apesar das propostas estarem caminhando em direção à Educação Integral – ou seja, os estudantes iam passar cada vez mais tempo dentro da escola –, propunha a reformulação de uma série de elementos mais disciplinares, como as formas de avaliação, o controle rígido do tempo, a disposição espacial da escola, entre outros. Apesar de uma descrição mais pormenorizada sobre isso mostrar alguma relevância para os objetivos dessa pesquisa, não a farei por razões éticas (*vide* nota 27).

o de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)⁶² e de uma ação medicamentosa.

Para finalizar minha narrativa, é interessante articular a discussão sobre a medicalização com o neoliberalismo contemporâneo como uma forma particular de governamentalização, na medida em que uma ação medicamentosa sobre o “governo de si” significa fazer um “investimento” em si mesmo. Cabe aqui dialogar com as considerações de Foucault acerca do neoliberalismo norte-americano, em que o autor (nascbio) resgata a teoria do capital humano como um elemento central do programa neoliberal, no qual a economia de mercado passa a funcionar como um princípio de inteligibilidade das relações sociais e comportamentos individuais⁶³.

Nesse sentido, os princípios formais de uma economia de mercado são projetados para uma “arte de governar”. De acordo com a epistemologia neoliberal, o ser humano é constituído como seu próprio recurso, um capital para si mesmo. A relação custo/benefício é colocada no centro não só da análise econômica, mas também na racionalidade do comportamento e das atividades humanas. Sob a lógica da teoria do capital humano, o novo *homo oeconomicus* se vê induzido a tomar a si mesmo como um capital e, na relação com os outros, como uma forma-empresa, que faz investimentos em si mesmo e produz fluxos de renda (FOUCAULT, 2008b).

Como constituir nas crianças uma competência-máquina, ou um capital humano que se torne um recurso raro? Esse é um dos questionamentos colocados por Foucault (nascbio), que aparece claramente na seguinte afirmação de Theodore Schultz (1973), um dos ideólogos da teoria do capital humano: “uma classe particular de capital humano, consistente do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população” (SCHULTZ, 1973, p. 9). Nesse sentido, pode-se considerar a formação educacional e a capacitação como elementos estratégicos dessa modalidade governamental que tem o neoliberalismo em seu cerne. A acumulação proveniente do permanente investimento educacional, além de garantir aumento de produtividade, permite a maximização dos rendimentos do “indivíduo-empresa”.

⁶² Segundo procurei discutir em meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura (MOURA, 2013).

⁶³ A teoria do capital humano tem suas raízes nos anos 1950, na chamada Escola de Chicago, particularmente pela influência dos trabalhos de Theodore Schultz e George Stigler.

Na medida em que tornar-se estudante significa tornam-se capital humano, pode-se afirmar que a medicalização da vida escolar envolve investimentos em diversos domínios. Medicalizar a “performance escolar” não significa apenas um mecanismo de “assujeitamento” de estudantes para que eles se adequem aos mecanismos de controle da instituição escolar, mas também um mecanismo de subjetivação para que o “governo de si” estudantil seja cada vez mais potencializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A medicalização, fenômeno através do qual as fronteiras do campo médico se expandiram e passaram a englobar domínios que, outrora, não pertenciam a esse campo, é um processo bastante abrangente. No decorrer dessa pesquisa, tomei por objeto de análise antropológica um ponto específico desse fenômeno: o processo de construção de um diagnóstico como o do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Procurei investigar esse ponto etnograficamente, o que significou um exercício quase que paradoxal de distanciamento e aproximação ao mesmo tempo. Distanciamento no sentido de relativizar o TDAH como uma “doença” dada de antemão e não procurar evidências que comprovassem sua presença ou não; aproximação no sentido de vivenciar uma experiência junto a sujeitos de pesquisa – professoras e professores de um colégio público – em um campo no qual os elementos que fazem parte da construção do diagnóstico de TDAH estivessem presentes: a escola.

Ao longo dessa pesquisa, tentei mostrar a forma pela qual a “atenção” é um desses elementos que, de uma característica, transforma-se em um possível sintoma. O argumento central de minha discussão teórico-etnográfica é que a “atenção” é investida de uma possibilidade patológica em um processo através do qual variadas formas de “governo” se articulam no campo educacional e, mais especificamente, na instituição escolar.

Seguindo a esteira foucaultiana, a escola contempla diversas maneiras de “governo”: desde um governo disciplinar, em que cada detalhe é corrigido ao nível do indivíduo, ao mesmo tempo em que são produzidas hierarquias e exclusões para aqueles que não se conformem a uma “normalidade” engendrada; passa por um governo biopolítico, por meio do qual é criado um corpo estudantil que torna-se passível de investimentos e intervenções governamentais ao nível de uma população; por fim, é na escola que o “governo de si mesmo” é promovido, ensinado e avaliado, com o objetivo de produzir um capital humano autoempreendedor cada vez mais potente.

No decorrer desse trabalho, procurei salientar a forma pela qual a “atenção” atravessa e é atravessada por todas essas “artes de governar” na instituição escolar. Se, por um lado, a falta de “atenção” de um aluno ou uma aluna é um diacrítico de que um dispositivo disciplinar não está funcionando, por um lado essa mesma falta é um indício de que o “governo de si” também não está. É preciso “atenção” não só para ser governado, mas também para governar.

Em um regime contemporâneo de verdade no qual a medicina se apropria de um extenso campo de possibilidades, na medida em que os “governos” escolares não funcionam, a medicalização entra em cena. Em primeiro lugar, ao nível semântico, produzindo mecanismos de verdade através do qual a “falta” de “atenção” torna-se uma possibilidade patológica e vira um “déficit” de “atenção”. Em segundo lugar e por consequência disso, ao nível químico, produzindo potenciais estudantes consumidores de metilfenidato.

Por fim, ressalto que a instituição escolar é um campo de interessantes contradições. Se nela encontramos elementos que mostram a maneira pela qual a “atenção” é “governada” e medicalizada, é através dela que surgem as possibilidades de questionar esses mesmos elementos. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, afirma Paulo Freire, mostrando-nos que a escola deve aumentar as possibilidades e não restringi-las (FREIRE, 1996, p. 21). Talvez a principal contribuição dessa pesquisa seja de mostrar que, embora haja um mecanismo medicalizante que também permeie o movimento escolar de “criar possibilidades”, isso não coloca tais possibilidades no terreno do impossível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Adriano Amaral de. **A psiquiatria no divã: entre as ciências da vida e a medicalização da existência.** Rio de Janeiro (RJ): Relume Dumara, 2004.

ALVES, Paulo César. A fenomenologia e as abordagens sistêmicas nos estudos sócio-antropológicos da doença. In: **Cadernos de Saúde Pública.** 22(8), 2006.

ANDRADE, Márcia Siqueira. Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. In: **Cadernos de Psicopedagogia**, v.3, n. 6, 70-71, jun. 2004.

ANDRADE, Cristiane Ruth Mendonça ; SILVA, Wagner Augusto Parreiras ; BELIZARIO FILHO, José Ferreira ; SILVEIRA, José Carlos Cavalheiro. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). In: **Rev. Med. Minas Gerais**, 21(4): 455-464, 2011.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZIZE, Rogério Lopes. **A nova ordem cerebral: a concepção de “pessoa” na difusão neurocientífica.** Tese de Doutorado em Antropologia Social do Programa de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Uma neuro-weltanschauung? Fisicalismo e subjetividade na divulgação de doenças e medicamentos do cérebro. In: **Mana.** Volume, 14, n. 1, pp. 7-30, 2008.

BOSSA, Nádya Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf. **Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade: medicalização, classificação e controle dos desvios.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

_____. **Explicações reducionistas no discurso científico sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade desde 1950.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.

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

CALIMAN, Luciana Vieira. **A Biologia moral da atenção: a construção do sujeito desatento.** Tese (Doutorado) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

_____. Os valores da atenção e a atenção como valor. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol.8, no.3, dez 2008.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

_____. *La santé: concept vulgaire e question philosophique.* Paris: Sables, 1990.

CAPONI, Sandra. Classificar e medicar: a gestão biopolítica dos sofrimentos psíquicos. In: CAPONI, Sandra; VALENCIA, Maria Fernanda Vásquez; VERDI, Marta & ASSMANN, Selvino José (orgs.). **A medicalização da vida como estratégia biopolítica.** São Paulo: Editora LiberArs, 2013.

_____. Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. In: **História, Ciências, Saúde — Manguinhos**, IV (2):287-307, jul.-out. 1997.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luiz Roberto. Pesquisas *em* versus pesquisas *com* seres humanos. In: VICTORA, Ceres; OLIVEN, Ruben George; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Ari Pedro (orgs.). **Antropologia e ética: o debate atual no Brasil.** Niterói: EdUFF-ABA, 2004.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. 2ª ed. Brasília; São Paulo: Paralelo 15, UNESP, 2000.

CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; LIMA, Deborah Pereira; MARQUES, Mariana Amaro de Andrade; ARAÚJO, Marcos Vinícius; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. Estudo exploratório sobre o conhecimento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade entre professores de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo. In: **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v.7, n.1, pp. 34- 52, 2007.

CÉSAR, Maria Rita de Assis & DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. In: **Revista Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, pp. 119-124, mai./ago., 2009.

COELHO Maria Thereza Ávila Dantas & ALMEIDA FILHO, Naomar. Normal-patológico, saúde-doença: revisitando Canguilhem. In: **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, 9(1):13-36, 1999.

CONRAD, Peter. **The medicalization of society**: On the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2007.

CSORDAS, Thomas. **Corpo, significado, cura**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil A educação na primeira Constituição mineira republicana. In: **Educação em Revista**, UFMG, Belo Horizonte, n. 14, pp. 5-11, jan./jun. 1991.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, pp. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. & FERREIRA, Luiz Antonio. A judicialização da educação. In: FERREIRA, Luiz Antonio. **Temas de direito à educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; Escola Superior do Ministério Público, 2010.

CYPEL, Saul. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade:** atualização para pais, professores e profissionais de saúde. São Paulo: Lemos, 2001.

DILLER, Lawrence. **Running on Ritalin.** New York: Bantam Books, 1998.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. A outra saúde: mental, psicossocial, físico-moral? In: ALVES, Paulo Cesar; MINAYO, Maria Cecília (orgs.). **Saúde e doença: um olhar antropológico**, Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz, 1994.

_____. Indivíduo e pessoa na experiência da saúde e da doença. In: **Ciência & Saúde Coletiva** 8 (1), pp. 173-183, 2003.

EHRENBERG, Alain. Le sujet cerebral. In: **Esprit**, 309:130-155. 2004.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. In: **Cadernos de Campo** n.13, São Paulo, 2005.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. In: Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 17, n.64, pp. 495-520, jul/set. 2009.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Segurança, Território e População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **O nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel **Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. In: **Revista de Antropologia**, V. 46 Nº 2, São Paulo, 2003.

GOOD, Bryon. The Heart of What's the Matter: The Semantics of Illness in Iran. In: **Culture, Medicine and Psychiatry**. 1:25-58, 1977.

HELMAN, Cecil. Doença vs Enfermidade na Clínica Geral. In: **Campos**. 10(1), 2009 [1981].

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, pp. 5-34, jul. 1998.

ILLICH, Ivan. **A Expropriação da Saúde**: nêmesis da medicina. Tradução de José Kosinski de Cavalcanti. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

_____. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

ITABORAHY, Cláudia. **A Ritalina no Brasil: uma década de produção, divulgação e consumo**. Dissertação (Mestrado) – Programa

de Pós-graduação em saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

KLEINMAN, Arthur. Concepts and a Model for the Comparison of Medical Systems as Cultural Systems. In: **Social Science and Medicine**. 12: 85-93, 1978.

LANGDON, Esther Jean. Comentários sobre “Doença versus Enfermidade na Clínica Geral”, de Cecil G. Helman. In: **Campos – Revista de Antropologia Social**. 10(1): 113-117, 2009.

LANGDON, Esther Jean; MALUF, Sônia Weidner; TORNQUIST, Carmen Susana. Ética e política na pesquisa: os métodos qualitativos e seus resultados. In: **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica / Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel C. Friche (org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, Rossano Cabral. **Somos todos desatentos?: O TDA/H e a construção de bioidentidades**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

LOPES, Octacilio Carvalho **A medicina no Tempo**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MALUF, Sônia Weidner. A antropologia reversa e “nós”: alteridade e diferença. In: **Revista Ilha**, 12(1), 2011.

_____. “Do organismo à cultura: onde estão os sujeitos?” In: **Diálogos Transversais**. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 2008.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MEISTER, Eduardo Kaehler; BRUCK, Isac; ANTONIUK, Sérgio Antonio; CRIPPA, Ana Chrystina de Souza; MUZZOLON, Sandra

Regina Baggio; SPESSATTO, Adriane; GREGOLIN, Reni. Learning disabilities: analysis of 69 childrens. In: **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 59, pp. 338-341, 2001.

MOURA, Fernando Augusto Groh de Castro. “Sapeca”, “danado”, “abobadinho”, “distante”: considerações antropológicas sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade a partir de entrevistas com professoras de Florianópolis, Santa Catarina. [TCC Ciências Sociais. Or.: Sônia Maluf]. Florianópolis: UFSC, 2013.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.35, n.3, pp. 99-123, set/dez. 2010.

POPKEWITS, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. (org.). In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, pp. 173-219, 2008.

RAMOS, Alcida Rita. A difícil questão do consentimento informado. In: VICTORA, Ceres; OLIVEN, Ruben George; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Ari Pedro (orgs.). **Antropologia e ética: o debate atual no Brasil**. Niterói: EdUFF-ABA, 2004.

RICHTER, Barbara Rocha. **O professor atento ao TDAH: a hiperatividade e indisciplina na Revista Nova Escola**, IX ANPED SUL (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012). Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index>. Acesso em 28/01/2015.

ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo. **Princípios e Práticas em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

ROSSI, Liene Regina; RODRIGUES, Olga Maria. Concepções dos professores do ensino fundamental sobre TDAH. In: VALLE, Tânia Gracy Martins (org). **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RUSSO, Jane & VENANCIO, Ana Teresa. Classificando as pessoas e suas perturbações: a “revolução terminológica” do DSM III. In: **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. Ano IX, n.3, 2006.

ROSALDO, Renato. **Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis**. Boston: Beacon Press, 1989.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHULTZ, Theodore. **Capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVESTRE, Maria Laura Cury. **Investigação sobre o diagnóstico: um diálogo possível entre a psicanálise e a medicina**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2008.

SOARES, Carmem. Nomos, anomia e thanatos nas historias de Heródoto. In: **Humanitas**, 59, 49-60, 2007.

SOUZA, Suzana Vieira. **O estudante invisível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

TASSINARI, Antonella. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola**. Comunicação apresentada no 33º Encontro da ANPOCS, 2009.

TIMIMI, Sami. **Pathological child psychiatry and the medicalization of childhood**. New York: Brunner-Routledge, 2002.

VARELA, Júlia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomás (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, pp. 87-96, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo & SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. In: **Revista Mana** 8(1): 113-148, 2002.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WERNER JÚNIOR, Jairo. **Saúde e educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

YOUNG, Alan. Some Implications of Medical Beliefs and Practices for Social Anthropology. In: **American Anthropologist**. 78(1):5-24, 1976.

ANEXO A - Primeiro parecer liberado pelo CEP/UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre o pedagógico e o terapêutico: um estudo sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores [REDACTED]

Pesquisador: Sônia Weidner Maluf

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 27078114.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 549.866

Data da Relatoria: 10/03/2014

Apresentação do Projeto:

O estudo intitulado "Entre o pedagógico e o terapêutico: um estudo sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores [REDACTED]" é um Projeto de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. A coleta de dados se dará através de conversas formais e informais com os docentes que aceitarem participar da pesquisa (30 professores), idas sistemáticas a campo, observação do cotidiano dos participantes da pesquisa, confecção de diário de campo, observação das chamadas reuniões de Série, dos conselhos de classe, das aulas dos docentes participantes da pesquisa e visita ao Setor de Inclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Pesquisar e discutir sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores do [REDACTED]

Objetivos específicos:

Endereço: Campus Universitário Rector João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 549.886

- analisar as categorias, tensões e especificidades que emergem das práticas e discursos de professoras e professores em relação ao diagnóstico de TDAH em suas alunas e seus alunos;
- investigar e problematizar os critérios que fundamentam a atribuição de patologias aos estudantes por parte das/dos docentes;
- investigar o lugar ocupado pelos medicamentos utilizados por estudantes diagnosticados com TDAH nos discursos e práticas dessas/es professoras/es, explorando a forma pela qual se configura a relação entre o pedagógico e o terapêutico;
- pesquisar e discutir sobre os dispositivos da escola em que tais docentes lecionam que dizem respeito à dita saúde mental dos estudantes, problematizando a forma pela qual as práticas e discursos das/dos docentes são articulados a tais dispositivos;
- efetuar reflexões e considerações sobre as potencialidades e possibilidades das contribuições da Antropologia para as políticas públicas educacionais e de Saúde Mental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Afirma-se no formulário do projeto que "A pesquisa não apresenta riscos para a população".

No TCLE é colocado que "Nenhum risco será acarretado a você". Entretanto, como consta na Resolução 468/2012, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano e monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico". Desta forma, faz-se necessário que seja feita essa previsão de riscos da pesquisa, bem como as medidas tomadas para minimizá-los, e que essa previsão conste no projeto de pesquisa e também no TCLE.

No que se refere aos benefícios do estudo, observa-se que "Os principais benefícios previstos pela presente pesquisa dizem respeito à possibilidade de contribuir, por meio de uma pesquisa antropológica, para que as tensões e complexidades envolvidas na articulação entre o universo da instituição escolar e a esfera da saúde mental tornem-se mais evidentes e, desta forma, sejam vistas e compreendidas com maior clareza pelos diversos atores sociais envolvidos".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante, bem delimitada, que poderá trazer benefícios tanto para a área em questão como para a sociedade como um todo.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 549.866

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Alguns documentos disponíveis na Plataforma precisam ser retificados para se adequarem à legislação vigente, como assinalado na lista de pendências abaixo.

Recomendações:

- Leitura da Resolução 468/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com o exposto nesse parecer, o projeto de pesquisa "Entre o pedagógico e o terapêutico: um estudo sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores de Florianópolis, Santa Catarina" deve ser considerado "EM PENDÊNCIA".

Lista de Pendências:

- 1- Obter declaração atualizada do representante do [REDACTED] fazendo referência à legislação atual, e contendo o carimbo (ou o nome e cargo) de quem assina a declaração. A declaração que foi anexada na Plataforma está sem carimbo/nome e cargo e ainda se refere à Resolução 198/96, já revogada, e substituída pela Resolução 468/12;
- 2- Apresentar, no formulário do projeto, o cronograma completo da pesquisa, incluindo a provável data de defesa de tese, e adequando o cronograma à tramitação do projeto no CEP/SH-UFSC;
- 3- Revisar o TCLE nos seguintes aspectos: (a) Fazer menção à legislação atual- a Resolução 468/12 (retirar a menção à 198/96, já revogada); (b) Especificar aos participantes como se dará a participação deles na pesquisa- se através de entrevista, de que tipo, envolvendo que tipo de perguntas; se haverá observação de aulas, que número de aulas serão observadas, etc. Enfim, explicar aos participantes todos os procedimentos que serão utilizados durante a pesquisa; c) Incluir os possíveis riscos do estudo e as medidas tomadas para minimizá-los; (d) Acrescentar as informações de contato do CEP da UFSC.
- 4- Incluir declaração de anuência do responsável pelo 'Setor de Inclusão', caso não seja um órgão específico do [REDACTED];
- 5- Como as aulas dos docentes serão observadas, faz-se necessário um TCLE específico para os pais/responsáveis dos/pelos alunos das referidas turmas, bem como um Termo de Assentimento para esses alunos;
- 6- Incluir um TCLE que será utilizado com todos os professores/pessoas presentes nas 'reuniões de Série' e também nos 'conselhos de classe';
- 7- Apresentar Carta de Resposta às Pendências, apontando as providências para atender às exigências do presente parecer. Favor explicitar na Carta como cada uma das solicitações foram

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 549.866

atendidas.

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 10 de Março de 2014

Assinador por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Rector João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

ANEXO B – Segundo parecer liberado pelo CEP/UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre o pedagógico e o terapêutico: um estudo sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores [REDACTED]

Pesquisador: Sônia Weidner Maluf

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 27078114.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 711.486

Data da Relatoria: 07/07/2014

Apresentação do Projeto:

O estudo intitulado "Entre o pedagógico e o terapêutico: um estudo sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores [REDACTED]" é um Projeto de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. A coleta de dados se dará através de conversas formais e informais com os docentes que aceitarem participar da pesquisa (30 professores), idas sistemáticas a campo, observação do cotidiano dos participantes da pesquisa, confecção de diário de campo, observação das chamadas reuniões de Série, dos conselhos de classe, das aulas dos docentes participantes da pesquisa e visita ao Setor de Inclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Pesquisar e discutir sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores do [REDACTED];

Endereço: Campus Universitário Rector João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9205 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@relatoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 711.486

Objetivos específicos:

- analisar as categorias, tensões e especificidades que emergem das práticas e discursos de professoras e professores em relação ao diagnóstico de TDAH em suas alunas e seus alunos;
- investigar e problematizar os critérios que fundamentam a atribuição de patologias aos estudantes por parte das/dos docentes;
- investigar o lugar ocupado pelos medicamentos utilizados por estudantes diagnosticados com TDAH nos discursos e práticas dessas/es professoras/es, explorando a forma pela qual se configura a relação entre o pedagógico e o terapêutico;
- pesquisar e discutir sobre os dispositivos da escola em que tais docentes lecionam que dizem respeito à dita saúde mental dos estudantes, problematizando a forma pela qual as práticas e discursos das/dos docentes são articulados a tais dispositivos;
- efetuar reflexões e considerações sobre as potencialidades e possibilidades das contribuições da Antropologia para as políticas públicas educacionais e de Saúde Mental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nessa segunda versão continua-se afirmando que a pesquisa não oferece riscos aos participantes: "Nenhum risco será acarretado a seu filho (a) ou ao (à) menor de idade sob a sua responsabilidade legal e a participação dele (a) não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa". Em todos os TCLEs apresentados no protocolo de pesquisa uma afirmação semelhante à essa é colocada. Duas questões aqui precisam ser retificadas: primeiro, como já explicitado no parecer anterior, "como consta na Resolução 468/2012, 'toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano e monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico". Desta forma, faz-se necessário que seja feita essa previsão de riscos da pesquisa, bem como as medidas tomadas para minimizá-los, e que essa previsão conste no projeto de pesquisa e também no TCLE. A outra questão a ser retificada diz respeito à afirmação de que "você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa". Há uma incoerência entre essa afirmação e aquela que a precede.

No que se refere aos benefícios do estudo, observa-se que "Os principais benefícios previstos pela presente pesquisa dizem respeito à possibilidade de contribuir, por meio de uma pesquisa antropológica, para que as tensões e complexidades envolvidas na articulação entre o universo da

Endereço: Campus Universitário Rector João David Ferreira Lima
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 711.486

instituição escolar e a esfera da saúde mental tornem-se mais evidentes e, desta forma, sejam vistas e compreendidas com maior clareza pelos diversos atores sociais envolvidos”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante, bem delimitada, que poderá trazer benefícios tanto para a área em questão como para a sociedade como um todo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nessa versão foram atendidas algumas das solicitações feitas pelo CEP em relação à primeira versão. Entretanto, o protocolo de pesquisa ainda precisa ser revisado- vide lista de pendências abaixo.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com o exposto nesse parecer, o projeto de pesquisa "Entre o pedagógico e o terapêutico: um estudo sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores de [REDACTED]" deve ser considerado "EM PENDÊNCIA".

Lista de Pendências:

- 1- Adequar o cronograma da pesquisa à tramitação do projeto no CEP/UFSC;
- 2- Revisar os TCLEs nos seguintes aspectos: (a) Incluir os possíveis riscos do estudo e as medidas tomadas para minimizá-los e retirar a incoerência sobre danos e ressarcimento; (b) Acrescentar que o TCLE está escrito em duas vias, ficando uma com o participante e outra com o pesquisador.
- 3- Apresentar Carta de Resposta às Pendências, apontando as providências para atender às exigências do presente parecer. Favor explicitar na Carta como cada uma das solicitações foram atendidas.

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Campus Universitário Ritor João David Ferreira Lima
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 711.486

FLORIANOPOLIS, 07 de Julho de 2014

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Página 04 de 04

ANEXO C – Terceiro parecer liberado pelo CEPESH/UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre o pedagógico e o terapêutico: um estudo sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores de [REDACTED]

Pesquisador: Sônia Weidner Maluf

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 27078114.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 724.454

Data da Relatoria: 21/07/2014

Apresentação do Projeto:

O estudo intitulado "Entre o pedagógico e o terapêutico: um estudo sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores [REDACTED]" é um Projeto de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. A coleta de dados se dará através de conversas formais e informais com os docentes que aceitarem participar da pesquisa (30 professores), idas sistemáticas a campo, observação do cotidiano dos participantes da pesquisa, confecção de diário de campo, observação das chamadas reuniões de Série, dos conselhos de classe, das aulas dos docentes participantes da pesquisa e visita ao Setor de Inclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Pesquisar e discutir sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores do [REDACTED].

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 724.454

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nessa terceira versão foi retirada a incoerência em relação aos possíveis danos e ressarcimento mas continua-se afirmando que a pesquisa não oferece riscos aos participantes. Entretanto, como já explicitado desde o primeiro parecer, "como consta na Resolução 468/2012, 'toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano e monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico". Desta forma, faz-se necessário que seja feita essa previsão de riscos da pesquisa, bem como as medidas tomadas para minimizá-los, e que essa previsão conste em cada TCLE.

No que se refere aos benefícios do estudo, observa-se que "Os principais benefícios previstos pela presente pesquisa dizem respeito à possibilidade de contribuir, por meio de uma pesquisa antropológica, para que as tensões e complexidades envolvidas na articulação entre o universo da instituição escolar e a esfera da saúde mental tornem-se mais evidentes e, desta forma, sejam vistas e compreendidas com maior clareza pelos diversos atores sociais envolvidos".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante, bem delimitada, que poderá trazer benefícios tanto para a área em questão como para a sociedade como um todo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Algumas solicitações feitas pelo CEP no parecer consubstanciado anterior foram atendidas. Entretanto, duas questões ainda carecem de esclarecimentos: (1) Na Carta de Resposta às Pendências o pesquisador afirma que "Visto que é uma pesquisa de Mestrado prevista para o primeiro semestre de 2014, adequar o cronograma de pesquisa à tramitação no CEP/SH-UFSC implicaria em desistir da mesma, o que comprometeria os prazos de defesa de dissertação exigidos pela CAPES e pela PRPG"- faz-se necessário esclarecer se já foi iniciada a coleta de dados da pesquisa, uma vez que essa conduta impediria o CEP de dar parecer sobre o Protocolo de Pesquisa; (2) Acrescentar, em cada TCLE, os riscos da pesquisa e as medidas tomadas para minimizá-los. (Ver lista de pendências abaixo)

Recomendações:

Leitura da Resolução 468/12

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com o exposto nesse parecer, o projeto de pesquisa "Entre o pedagógico e o

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 724.454

terapêutico: um estudo sobre a construção do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização de estudantes na perspectiva de professoras e professores de [REDACTED] deve ser considerado "EM PENDÊNCIA".

Lista de Pendências:

- 1- Esclarecer se já foi iniciada a coleta de dados;
- 2- Revisar os TCLEs no seguinte aspecto: (a)Incluir os possíveis riscos do estudo e as medidas tomadas para minimizá-los;
- 3- Apresentar Carta de Resposta às Pendências, apontando as providências para atender às exigências do presente parecer. Favor explicitar na Carta como cada uma das solicitações foram atendidas.

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 21 de Julho de 2014

Assinado por:

Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Retor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

ANEXO D – Critérios diagnósticos do TDAH segundo o DSM-IV

A. Ou (1) ou (2)

(1) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de desatenção persistiram por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Desatenção:

- a) freqüentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras
- b) com freqüência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas
- c) com freqüência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra
- d) com freqüência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções)
- e) com freqüência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades
- f) com freqüência evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa)
- g) com freqüência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais)
- h) é facilmente distraído por estímulos alheios às tarefas
- i) com freqüência apresenta esquecimento em atividades diárias

(2) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade persistiram por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Hiperatividade:

- a) freqüentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira
- b) freqüentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado
- c) freqüentemente corre ou escala em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação)
- d) com freqüência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer
- e) está freqüentemente "a mil" ou muitas vezes age como se estivesse "a todo vapor"
- f) freqüentemente fala em demasia

Impulsividade:

- g) freqüentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas
- h) com freqüência tem dificuldade para aguardar sua vez
- i) freqüentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por exemplo, intromete-se em conversas ou brincadeiras)

- B.** Alguns sintomas de hiperatividade/impulsividade ou desatenção que causaram prejuízo estavam presentes antes dos 7 anos de idade.
 - C.** Algum prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (por exemplo, na escola [ou trabalho] e em casa).
 - D.** Deve haver claras evidências de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.
 - E.** Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um transtorno invasivo do desenvolvimento, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são melhor explicados por outro transtorno mental (por exemplo, transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo ou um transtorno da personalidade).
-

Fonte: *American Psychiatric Association (APA). Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

