

DOSSIÊ TEMÁTICO: A medicalização da educação no Brasil e no Chile: diferentes perspectivas

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5861>

**PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO, MEDICALIZAÇÃO E DOCÊNCIA:
OUTROS OLHARES**

SCHOOLING PROBLEMS, MEDICALIZATION AND TEACHING:
OTHER PERSPECTIVES

PROBLEMAS DE ESCOLARIZACIÓN, MEDICALIZACIÓN Y DOCENCIA: OTRAS
MIRADAS

Fernanda Fochi Nogueira Insfran
Universidade Federal Fluminense – Brasil

Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz
Instituto Federal Fluminense – Brasil

Gleiciene Gomes de Araujo
Universidade Federal Fluminense – Brasil

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com vinte docentes de duas instituições federais de ensino, objetivando compreender percepções acerca dos problemas de escolarização que, além de atravessarem toda uma prática pedagógica, também são marcados pela habitual visão medicalizante do hegemônico poder-saber médico. Junto a tais professores, buscamos também conhecer possíveis soluções, por eles apontadas, para as dificuldades encontradas no cotidiano, ainda que não se sintam preparados para lidar com situações não abordadas em suas formações. Ao final, ponderamos sobre a necessidade de um olhar mais empático sobre o educador, a fim de que o mesmo consiga lidar com os desafios que surgem na rotina escolar, apoiando-se no coletivo.

Palavras chave: Formação de professores. Medicalização da educação. Problemas de escolarização.

Abstract: This article shows a research conducted with twenty teachers, who work at two federal educational institutions, aiming to comprehend perceptions over schooling problems that, besides crossing the pedagogical practice, are also tagged with the usual medicalized view of the hegemonic medical power and knowledge. Along with such teachers, we also sought to know possible solutions, pointed by them, to the difficulties found routinely, even if these educators do not feel prepared to deal with situations not addressed in teacher's education. In the end, we considered the need for a more empathic look at the teacher, so that this professional can handle the challenges that arise in the school system, with a team support.

Keywords: Teacher's education. Medicalization of education. Schooling problems.

Resumen: Este artículo presenta una investigación realizada con veinte docentes de dos instituciones educativas federales, con el objetivo de comprender las percepciones sobre los problemas de la escuela que, además de cruzar una práctica pedagógica completa, también están marcados por la habitual visión de medicalización impresa por el poder médico hegemónico. Junto con dichos maestros, también buscamos conocer posibles soluciones, señaladas por ellos, a las dificultades encontradas en el labor diario, aún que no se sientan preparados para enfrentar situaciones que no se abordan en su formación académica. Al final, consideramos la necesidad de una mirada más empática al educador, para que pueda manejar los desafíos que surgen en la rutina escolar, confiando en el colectivo.

Palabras clave: Formación de profesores. Medicalización de la educación. Problemas de escolarización.

Introdução

Abordar questões concernentes aos problemas de escolarização, nosso foco neste trabalho, invariavelmente nos leva a percepções muito arraigadas no senso comum. Tais visões, muitas vezes, não lançam luz sobre situações complexas pelas quais professores e alunos passam no cotidiano educacional. A não-observância da complexidade formadora do ambiente escolar produz, assim, a habitual ideia de que dificuldades são individuais e, portanto, medicalizáveis.

Somente para uma exemplificação simples, é possível encontrar, através de uma rápida busca no *Google*, uma infinidade de *sites* que apresentam os diferentes e mais comuns problemas/ distúrbios/ dificuldades/ transtornos de aprendizagem que podem existir, além de seus sintomas, diagnósticos e referência tanto no CID (Código Internacional de Doenças) quanto no DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição). É improvável que uma pesquisa que utilize a expressão “problemas de aprendizagem” exponha, como resultado de busca, algum artigo científico ou publicação em *site* que questione a forma superficial de apreensão e resolução de problemas de escolarização, que são, definitivamente, de ordem social, relacional, institucional e sistêmica e não meramente uma questão individual e patológica.

Ademais, existem docentes que, além de se confrontarem com salas de aulas cheias e infraestruturas que comprometam suas atividades, não se sintam capacitados para lidar com questões que fogem ao esperado e padronizado para um ambiente escolar. Com isto, professoras e professores frustrados e angustiados não são difíceis, infelizmente, de serem localizados neste espaço.

Diante desta curta narração do imbróglio que nos cerca, decidimos montar um questionário semiestruturado, sendo este transmitido para 117 professores de Ensino Médio

Técnico e Superior de duas instituições federais em cinco *campi* do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Nossa intenção foi conhecer a percepção de tais docentes sobre o tema por nós aqui levantado, a fim de verificarmos se eles tinham uma visão diferente daquela de senso comum, atualmente muito marcada pela visão medicalizante do hegemônico e incontestável poder saber médico. Além disso, também tínhamos o objetivo de identificar qual a compreensão desses professores sobre os problemas de escolarização que atravessam seu saber/fazer pedagógico e que soluções apontavam para as dificuldades que enfrentam.

A partir de uma análise qualitativa sensível às percepções dos 20 professores que, ao final, aceitaram responder nosso questionário, propomos aqui uma discussão que envolve problematizar a dinâmica das relações produzidas por questões escolares e que, por conseguinte, também se tornam reprodutoras de outras mais relações, dentre elas, as próprias práticas medicalizantes.

Acreditamos, de antemão, que só um olhar empático aos profissionais de educação, que acolha as angústias do despreparo para lidar com situações não vivenciadas na formação e que os compreenda como inseridos num contexto que aceita e naturaliza a epidemia de diagnósticos/laudos/ rótulos, poderá colaborar para uma construção e compreensão coletiva dos problemas de escolarização.

Relações Humanas atravessadas pela máxima “a gente tem doença, a gente tem remédio, a gente tem solução!”

O título desta seção, que inicia a fundamentação teórica deste artigo, é uma provocação que nos leva a refletir sobre quais relações temos construído e vivenciado em um contexto social/ político/ histórico/ cultural que, desde a modernidade, legitima valores como meritocracia, liberalismo, individualismo, competição, essenciais para o sucesso da acumulação de capital em um modelo capitalista predatório que se consolidou no ocidente ainda no século XIX.

E para o sucesso dessa empreitada, era necessário, conforme Foucault (1978) brilhantemente detalha, que formas rígidas e eficazes de controle social fossem desenvolvidas. Assim, principalmente após as Revoluções Industrial e Francesa (PATTO, 2015), passamos a observar as mais diversas formas de controle engendradas na sociedade a partir da dicotomia normal/ patológico. É evidente, contudo, que esta dicotomia moderna está pautada em um viés muito mais social do que biológico (FOUCAULT, 1978; FRANCES, 2016). O que passa,

portanto, a ser considerado normal na modernidade são as formas de ser que tendem a ser úteis para a sociedade, ou seja, um sujeito pode ser considerado normal quando ele tem poder de produção. Aos indivíduos que não se enquadram a este ritmo produtivo supõe-se haver alguma patologia presente.

Foucault (1978) evidenciou tal ideia quando demonstrou a diferença da concepção de louco na Idade Média e na Modernidade. Enquanto na era medieval os loucos eram compreendidos como sujeitos sábios e visionários, na modernidade, com sua pouca capacidade de produção capitalista, os loucos passaram a ser considerados sujeitos patológicos e que, portanto, necessitariam de intervenção médica. Sendo assim, é possível notar que o que está em pauta nos limites entre o normal e o patológico não é exatamente um acometimento biológico, mas padrões sociais que foram possibilitados pelo capitalismo emergente.

Neste sentido, podemos perceber que o que ocorre, hoje em dia, é um exemplo do que chamamos de “medicalização”. Apesar de o termo ter sido cunhado na década de 1970 e ter sido discutido por Foucault (2010), Illich (1975) e outros, seu uso é recente e desconhecido no senso comum. Quando falamos sobre medicalização, não estamos nos referindo apenas ao uso abusivo de medicamentos e/ ou diagnósticos que são oferecidos de forma desmedida, mas a algo muito mais amplo em seu conceito. A medicalização visa transformar questões sociais, culturais e relacionais em questões médicas, individuais e/ ou patológicas. Desta forma, assim como Viegas et al. (2016, p.3) acreditamos que a “medicalização envolve processos mais amplos que não se restringem ao medicamento e possui lógica mais sutil e perversa”.

A medicina moderna, portanto, desenvolve-se como principal meio para que intervenções medicalizantes sejam possíveis. É, através dela, inclusive, que o controle e a potencialização dos corpos se perpetuam. Neste movimento de patologização de condutas sociais, a indústria farmacêutica se insere com o intuito de gerar lucros através da criação de medicamentos para tratamento das mais diversas patologias que possam ser criadas. Para além da criação de substâncias para padronização social, é possível observar também que a própria indústria tem produzido meios de facilitar o diagnóstico de algumas doenças para que alguns medicamentos possam ser vendidos (FRANCES, 2016). Neste sentido, Decotelli et al. (2013) comentam:

Para que a medicalização e a intervenção especialista se justifiquem, faz-se necessária a criação de patologias que deem nome aos desvios, à diferença, à desobediência das normas, afirmando-se o que é ser normal (DECOTELLI ET AL., 2013, p.451).

Robert Whitaker (2017) descreve detalhadamente a “Anatomia de uma epidemia”, livro em que tenta solucionar o “misterioso” aumento do número de doentes mentais inválidos nos Estados Unidos desde a descoberta dos medicamentos psicotrópicos. A longa pesquisa realizada pelo autor nos mostra que embora existam fatores sociais contribuindo para essa epidemia, existem dados bastante contundentes da contribuição da psiquiatria e da indústria farmacêutica:

Primeiro, por expandir enormemente as fronteiras diagnósticas, a psiquiatria convida um número cada vez maior de crianças e adultos a ingressarem no campo da doença mental. Segundo, as pessoas assim diagnosticadas são tratadas com medicamentos psiquiátricos que aumentam sua probabilidade de se transformarem em doentes crônicos. Muitos indivíduos tratados com psicotrópicos acabam com sintomas psiquiátricos novos e mais graves, indisposições físicas e prejuízos cognitivos. Essa é a história trágica, escrita de maneira clara e óbvia em cinco décadas de literatura científica (WHITAKER, 2017, p.218).

É fato que a sociedade capitalista moderna possibilitou que este tipo de ação pudesse ocorrer, principalmente porque esta mesma sociedade criou espaços para que o saber médico-científico pudesse se tornar fonte de verdades inquestionáveis (FOUCAULT, 1978). Sendo assim, todas as parcelas da sociedade viram alvos das mais diversas formas de padronização para ajuste social, visando uma satisfatória/ eficiente atuação enquanto força produtiva do capitalismo incansável no seu objetivo maior: lucro.

Nas instituições de ensino, para operar a exclusão dos desviantes da norma/ padrão esperado de aprendizagem e comportamento, é introduzido um tipo de “patologização do não-aprender”, que se torna uma importante ferramenta para justificar ações medicalizantes, medicamentosas e excludentes em essência (MONTEIRO, 2006; PATTO, 2015). Especificamente sobre o que acontece no Brasil, Carvalhal e Viegas (2019), inspirados em Patto, fazem uma denúncia importante:

A Educação Pública Brasileira (ainda hegemônica) segue, desde a sua chegada pomposa por essas bandas, sendo instrumento de dominação, forjada numa perspectiva colonialista, que se dá por meio de imposições autoritárias, algumas vezes disfarçadas de “cuidado” e projetos de “desenvolvimento” de uma cultura (linguagem, racionalidade, corporeidade, sociedade) sobre outras. Pedagogia da norma que se auto-intitula culta, produzida através de diversos dispositivos de controle/prescrição, que invisibilizam, desqualificam, silenciam narrativas tantas (CARVALHAL; VIEGAS, 2019, p.635).

Assim, temos assistido há séculos a exclusão da maior parte da população brasileira, que não tem privilégios de raça e classe e/ ou que não se adequou às normatividades impostas pelos grupos hegemônicos colonizadores. Problemas de escolarização que geram fracassos

individuais/ sociais/ geracionais são tratados como meros problemas individuais ou familiares. Famílias pobres, em geral, geram crianças menos saudáveis e pouco aptas para os estudos, justificam os simpatizantes das teorias racistas e da teoria da carência cultural (PATTO, 2015).

É interessante notar que ao justificar o não-aprender através de causas individuais/ biológicas, perde-se totalmente o sentido da relação ensino-aprendizagem, pois se considera que o aluno seja o único sujeito responsável por este processo, que incide, conseqüentemente, em seu fracasso. De acordo com Moysés (1992, p.30), “trata-se de um grave problema educacional, de origem sócio-pedagógica como questão médica”, questão essa que tenta “encontrar em cada criança, a nível individual, uma ‘doença’ que justifique seu mau rendimento escolar”.

Além do que já se expôs, os próprios profissionais da educação passam a ser afetados com o saber médico institucionalizado no âmbito educacional. Não restam muitas opções pedagógicas para lidar com o aluno que não aprende ou aquele que não se enquadra à norma senão categorizá-lo em algum diagnóstico médico. A estes profissionais, inclusive, é oferecida uma função que está para além de lecionar: identificar os sujeitos que possuem determinadas disfunções patológicas que justifiquem seu “fracasso” e encaminhá-los aos serviços médicos para que, assim, obtenham tratamento (PEIXOTO; SILVA 2016). Este tipo de ação cria movimentos tortuosos dentro da instituição escolar, pois produz certo distanciamento entre o professor e seus saberes pedagógicos, o que desestimula o profissional a acreditar no potencial de seu próprio saber para lidar com questões cotidianas, fatores que provocam variados sentimentos, dentre os quais angústia, desamparo e solidão, temas a serem abordados na próxima seção.

Formação de professores, prática docente e a angústia do despreparo

Uma pesquisa que intenciona ouvir de professoras e professores a respeito do que eles entendem e como lidam com os problemas de escolarização precisa estar atenta ao fato de que a maioria dos professores se sente bastante despreparada para lidar com tais problemas - entendidos majoritariamente como sendo individuais, patológicos e/ou que necessitam de atendimento especializado. Para estes problemas, muitos docentes dizem não terem sido preparados, além de não se sentirem capacitados para lidar com estas questões no ambiente escolar.

Assim, decidimos seguir por um caminho diferente do habitual, onde normalmente os profissionais de educação seriam criticados e julgados por suas atuações medicalizantes. Em

contrapartida, consideramos refletir sobre as precariedades da formação de professores, fator que os leva a uma igualmente precária prática docente e a sentimentos como angústia, solidão e desamparo, especialmente por se sentirem despreparados para lidar com situações que fogem ao escopo normativo percebido como hegemônico, seguro e incontestável.

Resumidamente e nos apoiando em autores consagrados nos estudos sobre formação de professores no Brasil (LIBÂNEO, 2011; SHIROMA et al., 2011), faz-se necessário compreender como as “contra reformas” na educação brasileira nos últimos 20 anos consolidaram a precarização da formação e atuação dos professores, em todos os níveis, além de terem fragilizado muito a relação já anteriormente “normativa/ confrontativa” (AQUINO, 1998, p.13) entre professores e alunos, o diálogo entre famílias e escolas (RIBEIRO; ANDRADE, 2006) e a legitimidade e valorização social do ofício docente (LIBÂNEO, 2011; LELIS, 2009). Em texto escrito em 1996, Libâneo já apontava que

[...] a desqualificação profissional do professorado é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças. Junto com isso, vem se acentuando a tendência de desprofissionalização e de decréscimo do conceito social da profissão perante a sociedade. (LIBÂNEO, 2011, p.49).

A partir de meados da década de 1990, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) - e de dezenas de decretos, portarias e outras leis - a educação brasileira sofreu uma “contra reforma”, que, ao invés de fortalecer a formação, atuação e legitimação social dos profissionais de educação, contribuiu para precarizar práticas e relações educacionais. As mudanças impetradas objetivavam, em primeiro lugar, atender a interesses de organismos internacionais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao empresariado, numa perspectiva econômica neoliberal de redução dos gastos governamentais com educação e foco num modelo educativo mais tecnicista, que contemplasse somente “conhecimentos gerais como a linguagem, as ciências, a matemática e a capacidade de comunicação, que proporcionam a base para a educação e capacitação posteriores” (BANCO MUNDIAL, 1996; p. 2).

Sob responsabilidade de profissionais do setor econômico, o macroplanejamento educacional é realizado e recomendado sem que haja a participação de professores e profissionais envolvidos com o cotidiano educacional local. E fica evidente, no trecho abaixo, que variáveis, como custo-benefício, passam a ser o critério principal para a escolha de prioridades nas políticas educacionais:

As prioridades educacionais devem ser estabelecidas levando-se em conta os resultados, utilizando análises econômicas, estabelecendo normas e medindo os resultados através da avaliação da aprendizagem. (...) Nas análises econômicas geralmente se comparam os benefícios (em termos de produtividade da mão de obra, medida por salários) com os custos para as pessoas e para a sociedade. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 10).

Um ponto crucial da reforma educacional brasileira foi a formação de professores. Conforme apontam Shiroma et al. (2011, p.96), “a reforma da década de 1990, diferentemente da de 1970, (...) foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública”.

Documentos internacionais, aparentemente irrefutáveis, foram apresentados e alguns publicados até nos Referenciais para a Formação de Professores (MEC, 1999), como o Relatório *Delors* de 1996, onde se insistiu na importância da valorização salarial dos docentes, algo que na prática nunca ocorreu. Buscavam assim, nos convencer da necessidade das reformas.

O ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. Tornou-se necessário, então, não apenas convencer o professor de que o conteúdo da reforma lhe dizia respeito, mas de nelas se envolver, como, aliás, recomenda o Relatório *Delors* [um dos relatórios internacionais utilizados como referência para a reforma da educação brasileira]. O fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que sua formação desaguará. A construção da imagem do professor como um não profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino, teve em vista criar as condições para a proposição desse projeto [reforma da formação de professores] (SHIROMA et al, 2011, p.82).

Dentre as principais mudanças que a reforma operou na formação de professores, tivemos a criação de centenas de cursos Normal Superior (uma modalidade com duração de dois a três anos, mais curta que o curso de Licenciatura em Pedagogia e com ênfase em disciplinas práticas e técnicas, como um curso tecnólogo) no formato presencial e à distância. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2000 havia 21 cursos Normal Superior presenciais e em 2006 este número subiu para 798 cursos, um aumento de 37x ou 3700%. Dos 798 cursos, 615 eram oferecidos por instituições privadas. Quanto ao oferecimento de cursos à distância, os dados do INEP mostram que no início dos anos 2000 havia menos de 50 cursos em todo o país. Contudo, em 2009, este número aumentou para 395 e, finalmente, em 2015 eram 621 cursos à distância na área de educação (INEP, 2001; 2007; 2010; 2016).

É importante destacar que os cursos Normal Superior (que foram extintos em 2006, por se mostrarem ineficientes) foram criados para dar conta da defasagem na formação inicial dos professores da educação infantil e fundamental, já que até o início dos anos 2000 tínhamos um número expressivo de professores leigos - segundo dados do MEC (1999), em 1996, 5% (cerca de 64 mil) lecionava tendo apenas o ensino fundamental incompleto.

Para os críticos da reforma, a oferta de tantos cursos de licenciatura fora dos muros das Universidades trouxe, como prejuízo para a formação, a privação das atividades de pesquisa, componente essencial que forma tripé com ensino e extensão para a formação superior (SHIROMA et al, 2011). Fragilizar a formação inicial de professores, torná-la mais técnica, menos reflexiva, crítica e apolítica eram objetivos desta reforma, que, seguindo recomendações internacionais, deveria investir na formação continuada - criticada por diversas pesquisas nas últimas duas décadas (GATTI, 2003; CASTRO, 2019) por terem se mostrado um grande engodo.

Visto que estudos demonstram que docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos, o Banco Mundial desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço. Isso implica dizer que o Banco Mundial parte da posição de que a formação inicial de boa qualidade dos docentes tem pouco impacto sobre a qualidade da educação e do rendimento escolar. (ALVES, 2011, p.59).

Apesar das profundas mudanças na forma de financiamento, gestão e avaliação da educação pública brasileira, a nova LDB não trouxe mudanças significativas (na prática) para a organização curricular e os métodos pedagógicos do ensino superior e médio técnico. Muitas pesquisas apontam uma necessária mudança no modelo de ensino aprendizagem das Universidades e escolas técnicas (CASTRO, 2019; LELIS, 2009), que segundo Martins (2011), segue colocando ênfase no ensino em detrimento da aprendizagem.

Por essa maneira, a organização curricular continua fechada e estanque, as disciplinas são extremamente conteudistas e com pouca abertura interdisciplinar, além do pouco incentivo à investigação científica na graduação. A metodologia de ensino está centrada, quase na totalidade, em aulas expositivas nas quais ocorre a transmissão ou comunicação oral de temas ou assuntos acabados por parte dos professores ou a leitura de livros e artigos e sua repetição na sala de aula. Há um predomínio do programa a ser cumprido, sendo a avaliação realizada a partir de provas tradicionais e notas classificatórias para aprovação ou não. O professor é recrutado entre profissionais dos quais não se exige conhecimentos pedagógicos, mas com exigência de mestrado ou doutorado que os capacitem para a comunicação do conhecimento. (MARTINS, 2011, p.35-36).

A lógica da política educacional pública não se encontra, portanto, na ideia de modificar o ensino oferecido aos alunos da rede pública ou, quem sabe, em qualificar os professores de acordo com saberes e práticas que a própria pedagogia pode proporcionar. Não se preocupam também com o aperfeiçoamento dos profissionais como um todo, assim como em oferecer um salário que condiga com seus afazeres. Entretanto, quando se defende que tal rotina tem gerado fracasso, há um pensamento majoritário que oferece apoio com instruções médicas aos profissionais da educação.

Passados mais de 20 anos do início dessas “contra reformas”, o saldo para a formação e a atuação de professores tanto do chão de escola como das Universidades e escolas técnicas não é muito positivo. Infelizmente, um número assustador de profissionais pede licença médica todos os anos. Muitos são readaptados em outras funções ou se exoneram/ demitem, desistindo da profissão. De acordo com a extensa pesquisa de mestrado de Leite (2007), que contou com 8744 professores de educação básica pública do Centro-Oeste, 15,7% destes docentes apresentavam a chamada síndrome de *burnout* - “exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional” (LEITE, 2007, p.11). Dados obtidos pelo Portal G1, através da lei de acesso à informação, mostram que mais de 50 mil professores da rede estadual de São Paulo, outra região do país, pediram afastamento médico em 2016 por transtornos mentais ou comportamentais (ARCOVERDE ET AL., 2017).

Muitos são os motivos que levam professores ao adoecimento. Eles vão desde a precarização das condições de trabalho, infinitas lutas sindicais por valorização da categoria profissional com poucas conquistas, até assédios morais em situações cotidianas de violência em sala de aula. Todavia, evidenciamos aqui dois aspectos que consideramos carecerem de reflexão: a deslegitimação do saber pedagógico e o desamparo que o despreparo para lidar com as dificuldades cotidianas tem causado nos docentes.

Angelucci (2014) nos mostra que essa deslegitimação está institucionalizada de tal forma que secretarias de educação criam meios de diminuir o saber pedagógico em prol do saber médico, como se a medicina explicasse os “fracassos escolares” de forma mais contundente do que a própria pedagogia. Além disso, Peixoto e Silva (2016) apontam que:

Desta forma, os educadores adoecem física e subjetivamente. Sentem-se impotentes, inseguros e sozinhos diante de tantas exigências. Não há tempo disponível para trocas de seus medos ou conquistas e o que deveria ser um espaço coletivo fica transformado em somatório de ações extremamente solitárias. (PEIXOTO; SILVA, 2016, p. 126).

E é com esta impotência em relação ao saber-fazer dos educadores que temos nos deparado na atualidade, principalmente quando percebemos que este profissional reforça métodos medicalizantes em sua prática cotidiana, práticas que são compreensíveis diante de todo cenário até aqui exposto.

Diante de todo conhecimento acumulado através de leituras e pesquisas, atrelado à nossa própria vivência, adotamos um caminho de acolhimento de reflexões e sensações de outros mais colegas, a fim de que, numa construção coletiva, aprofundássemos ainda mais questões que pensamos ser de extrema relevância no universo acadêmico.

Metodologia: ponto de partida para uma reflexão conjunta

Para realização desta pesquisa, recorremos ao “Formulários *Google*”¹, a fim de conseguirmos alcançar o maior número de docentes das instituições federais de ensino que nos interessava pesquisar. Não por acaso, os professores e professoras que participaram desta pesquisa são efetivos na Universidade Federal Fluminense e no Instituto Federal Fluminense, que além de serem nossos locais de trabalho, configuram-se como espaços para parcerias de ensino, pesquisa e extensão. Arrolamos um total de 117 docentes, todos lotados em um dos cinco *campi* localizados no noroeste do Estado do Rio de Janeiro, a saber: 46 da Universidade Federal Fluminense, *campus* de Rio das Ostras e *campus* Santo Antônio de Pádua e 71 do Instituto Federal Fluminense, *campus* de Bom Jesus do Itabapoana, *campus* Itaperuna e *campus* Santo Antônio de Pádua.

De um total de 117, apenas 20 docentes aceitaram nosso convite e participaram da pesquisa, número reduzido que vale ser pensado. Quando contatados, tanto pessoalmente ou mesmo por mensagens enviadas através de um aplicativo de mensagens instantâneas para *smartphones*, além do contato formal via *email* institucional, professores e professoras receberam um *link*, que os direcionaria diretamente ao questionário por nós elaborado. Vale ressaltar que iniciamos o envio do *link* para acesso ao questionário *online* no dia 25 de junho de 2019 e encerramos a etapa de coleta de respostas em 13 de julho de 2019, após termos reforçado três vezes o convite para que todos os 117 arrolados contribuíssem com suas percepções.

Acreditamos ser importante destacar que tais professores foram contatados no final do primeiro semestre letivo. Tal fator pode ter sido decisivo na quantidade de docentes que

¹ “Formulários *Google*” é uma ferramenta utilizada para a criação de testes e pesquisas *online*.

responderam os questionários, que a nosso ver resultou em um número significativamente baixo. Outra questão que nos chama a atenção é a presente sensação de desconforto, por parte dos professores, ao serem solicitados para que dessem respostas às nossas indagações. Levantamos a possibilidade de o “não-saber” e medo serem, de certa forma, consubstanciados no questionário, fator que também pode ter causado omissão na participação da pesquisa.

O questionário aos participantes apresentado dispunha de sete questionamentos (seis perguntas abertas e uma fechada) específicos sobre problemas de escolarização, além de também conter cinco questões que nos ajudariam a caracterizar nossa amostra. As perguntas abertas foram as seguintes:

QUADRO 1: PERGUNTAS ABERTAS E INTENÇÕES

PERGUNTA	INTENÇÃO
1. Para você, o que é dificuldade de aprendizagem?	Nosso intuito era saber qual classificação ao termo era dada, pelos docentes, sem que conhecimentos rígidos e manualescos fossem priorizados antes da própria construção por eles feita.
2. Você já ministrou aula para alunos com dificuldade de aprendizagem? Se sim, qual tipo de dificuldade e de que forma você a identificou?	Caso tivessem ministrado aulas para alunos que, seguindo a ideia da resposta dada anteriormente, fossem identificados com alguma dificuldade de aprendizagem, professores e professoras indicariam os fatores que os levavam a acreditar que o discente tivesse determinada dificuldade.
3. Como você lida com o(a) aluno(a) que possui alguma dificuldade em sua(s) disciplina(s)?	Neste momento, métodos adotados pelos docentes que encontram alunos e alunas com dificuldades nas disciplinas lecionadas poderiam ser indicados. Além, também seria possível acolher respostas daqueles que ainda não soubessem lidar com as dificuldades que circundam o ambiente escolar.
4. Você considera importante conhecer patologias existentes ligadas aos problemas de escolarização? Por quê?	O intuito era trazer o termo “patologia” à baila para, assim, começarmos a aprofundar questões relacionadas à prática da medicalização na educação a partir, também, da leitura que os docentes fizessem.
5. Sua instituição oferece algum tipo de atendimento a alunos com problemas de escolarização? Se sim, você saberia explicar como funciona e a que alunos atende? Caso não ofereça, você acha que deveria oferecer? Por quê?	Além de conhecermos as estratégias adotadas (ou não) nas instituições, era interessante que os próprios professores e professoras falassem sobre as mesmas, bem como suas possíveis ausências.

6. Caso você e seus colegas nunca tenham tido oportunidade de se reunirem para discutirem casos de dificuldades de alunos, você acha possível que um espaço para essas discussões seja criado? Por quê?

Diante do todo, principalmente da nossa defendida ideia que diz respeito à importância de discussões e construções coletivas, gostaríamos de encontrar possibilidades de criações de espaços.

Fonte: Os autores

A pergunta fechada, por sua vez, foi a seguinte:

QUADRO 2: PERGUNTA FECHADA E INTENÇÃO

PERGUNTA E ALTERNATIVAS	INTENÇÃO
<p>1. Com qual frequência os professores de sua instituição/departamento se reúnem para discutir sobre essas dificuldades?</p> <p>a) Realizamos encontros frequentes para discutirmos dificuldades de alunos e ponderarmos possíveis soluções.</p> <p>b) Raramente nos reunimos com esse objetivo.</p> <p>c) Nunca nos reunimos com esse objetivo.</p> <p>d) Outras respostas: _____</p>	<p>Nesta questão, especificamente, os docentes tinham a oportunidade de assinalar possibilidades, como “com frequência”, “raramente” e “nunca”, além de oferecerem respostas que nem tenhamos ponderado. Nosso intuito era quantificar, de fato, os grupos que tratavam (ou não) sobre dificuldades de aprendizagem em reuniões de professores e colegiados, tendo (ou não), portanto, espaço para que tal discussão ocorresse.</p>

Fonte: Os autores

As outras cinco questões que compuseram o questionário aplicado nos ajudaram a caracterizar a amostra: sexo, faixa etária, tempo de magistério, instituição e cursos para os quais lecionavam. O anonimato de todos foi preservado, visto que o questionário *online* não guarda nenhum registro de quem enviou as respostas. As informações dadas pelos professores mostram que nossa amostra de 20 docentes era composta por:

- 1) 70% do sexo masculino e 30% do sexo feminino;
- 2) 45% acima dos 45 anos de idade, 25% entre 36 e 45 anos e 30% entre 26 e 35 anos;
- 3) 40% com 10 a 20 anos de experiência no magistério², 35% com 3 a 10 anos, 20% acima de 20 anos e 5% com menos de 3 anos;
- 4) 60% da Universidade Federal Fluminense e 40% do Instituto Federal Fluminense;
- 5) 75% lecionam para cursos da área de exatas e 25% para cursos da área de humanas.

²Não consideramos necessário precisar se o tempo era no magistério básico ou superior, pois o dado importante para nós era o número de anos em que o profissional atua como docente.

Decidimos analisar qualitativamente as respostas dadas pelos participantes através de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), por acreditarmos que a organização das respostas em categorias de análise facilitaria apreender as percepções destes sobre o tema da pesquisa. Assim, cada questão gerou um grupo de categorias, criadas após a leitura e releitura das respostas dadas, que facilitaram o diálogo entre as diferentes questões arroladas. Optamos por não apresentar tabelas e gráficos, mas consideramos relevante expor os percentuais mais significativos - para cima e para baixo - dos resultados, conforme segue na próxima seção deste artigo.

Apresentando e discutindo os resultados: um compartilhar de sensações

Nosso objetivo com esta escrita, já explicitado na introdução, é sair do seguro e confortável lugar de crítica sobre as percepções de nossos colegas professores. Assim, buscamos olhar através das respostas – muitas delas completamente imersas nesse senso comum medicalizante que tanto condenamos – para enxergar sujeitos que nos indagam “*O que fazer?*” diante das dificuldades que vivenciam cotidianamente em seus ambientes profissionais.

Muitos desses colegas que responderam ao questionário, possivelmente, jamais tiveram a oportunidade de conversar entre si sobre as angústias que os atravessam em relação aos alunos que “não aprendem” de acordo com aquilo que convencionou-se chamar de média ou padrão. Outros, provavelmente, reproduzem o que fizeram com eles mesmos, enquanto alunos, e consideram que este seja o único caminho possível para o processo de ensino-aprendizagem, pois jamais foram apresentados a nenhum outro modelo.

A seguir, apresentamos uma pequena categorização e percentuais das falas a nós direcionadas, através dos questionários, além de também imprimirmos nossas sensações sobre o que lemos e relemos. Partimos do princípio do compartilhar para, assim, construirmos percepções outras que poderão nos servir como auxílio tanto em nossa práxis quanto em pesquisas iminentes.

Perguntamos aos nossos colegas o que eles entendiam por “dificuldade de aprendizagem” e não esperávamos nenhuma resposta fundamentada em manuais ou artigos científicos. Assim, a partir das respostas dadas observamos que:

- 58% das respostas expressam uma percepção individual dos problemas de escolarização, pois nossos colegas compreendem que dificuldade de aprendizagem é “*qualquer impedimento que o aluno apresente no processo de aprendizagem, seja ele cognitivo, motor ou de atenção*”; ou “*dificuldades de*

entendimento dos textos, da exposição de conteúdo em aula ou em trabalhos em grupo”, por exemplo.

- Um percentual pequeno das respostas, 13%, considerou que dificuldade de aprendizagem tem relação com a dificuldade dos professores em ajudar/ orientar os alunos: *“não diria que existem dificuldades de aprendizagem, mas sim um não respeito ao tempo de aprendizagem de cada um”*; ou *“dialeticamente complementar à dificuldade de ensinar”*.
- 6% das respostas consideraram que dificuldade de aprendizagem é *“falta de interesse”*.
- Outros 6% se referiram a questões familiares e sociais, como por exemplo, *“falta de participação da família do aluno”* e *“ambiente do aluno”*, esta última fala fazendo referência ao ambiente social do aluno ser desfavorável à aprendizagem e aos estudos.
- 3% consideraram questões sistêmicas: *“obstáculos internos e externos às realidades de vida de alunos e professores e também os institucionais, que dificultam ou impossibilitam a atividade educativa, incluindo a aprendizagem”*.

Talvez uma pergunta que faça referência explícita a dificuldades de aprendizagem leve os respondentes à óbvia individualização dos problemas de escolarização. Poucos professores questionaram a nossa pergunta e deram respostas que fugissem do que parecia evidente. No entanto, antes de tecermos crítica a esta percepção majoritária dos nossos participantes, precisamos lembrar quão disseminadas estão as práticas individualizantes/ patologizantes/ medicalizantes. Quantos professores têm acesso e tempo de se debruçar sobre estudos dos males da medicalização, sobre a epidemia de doenças mentais que assola os Estados Unidos (WHITAKER, 2017) ou tiveram oportunidade de pensar criticamente sobre o fracasso escolar das classes pobres (PATTO, 2015)? Nosso esquadrinhado tempo/ espaço de trabalho docente não nos permite sequer aprofundar relações sociais com nossos colegas, quiçá aprofundar estudos em áreas que não são afins a nossas aulas e pesquisas.

Pesquisadores de várias áreas (químicos, biólogos, filósofos, historiadores, etc.), profissionais diversos (odontólogos, advogados, engenheiros, economistas, etc.) submetem-se a um concurso (no caso de contrato de professor efetivo) ou a uma seleção (...). É verdade que, quase sempre, esses profissionais trazem consigo uma enorme bagagem de conhecimentos e de experiência profissional que contribui muito para a formação dos alunos. Mas, em geral, são profissionais que quase nunca se pensaram professores. Adormeceram odontólogos, historiadores e acordaram tendo que enfrentar um

grupo de alunos em uma ou várias salas de aula. E, como acontece na maioria das instituições, quando iniciam no trabalho docente, quase sempre, recebem planos de trabalho já prontos a serem seguidos. (GUIMARÃES, 2011, p.20)

Questionados a respeito de terem tido a experiência de ministrarem aulas para alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, apenas dois docentes foram categóricos ao dizerem que não. Em contrapartida, a maioria elencou nomes como *dislexia*, *autismo*, *surdez* e *TDAH* (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade): 59% das respostas apresentaram rótulos de transtornos de aprendizagem descritos nos manuais de saúde mental, problemas cognitivos, necessidades educacionais especiais (como deficiência auditiva) e dificuldades específicas de aprendizagem, como “*o aluno não conseguia estabelecer o raciocínio metafórico*” ou “*dificuldade de leitura de textos clássicos mais herméticos*”.

Chamou-nos a atenção o fato de 9% das respostas terem considerado a precariedade das condições de trabalho docente como um fator que inviabiliza uma atenção especial ao aluno com maiores dificuldades. Um(a) professor(a) disse que “*a identificação [da dificuldade do aluno] é intuitiva, subjetiva e solitária*”. São falas significativas que nos fazem pensar que, além dos desafios cotidianos de lidar com turmas cheias, modelos pedagógicos enfadonhos para alunos e professores (conteudistas, pouco dialógicos), pouco ou nenhum investimento em novos recursos pedagógicos, toda a sorte de assédios profissionais, os docentes se sentem **convocados** (grifo nosso) a diagnosticar as dificuldades que vivenciam junto com seus alunos que não aprendem... E eles se esforçam muito nessa empreitada, já que a maioria conseguiu elencar transtornos de aprendizagem dos mais diversos (dos famosos aos menos conhecidos).

De acordo com Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016, p.711), houve uma

[...] popularização do saber psiquiátrico, que exclui o saber parental constitutivo do laço social e afetivo, para reduzi-lo apenas ao saber médico. De fato, o saber parental e até mesmo popular se enfraquece diante de uma afirmação médica a respeito do comportamento infantil, já que ao longo do tempo a ciência médica se caracterizou como a ciência que ditaria o modo e a maneira correta e saudável de se colocar no mundo. Isto leva pais e professores a buscarem fora de seus domínios a resolução para seus problemas, apoiando-se na palavra final do especialista.

Seguindo com nosso questionário, alguns professores expuseram a maneira como lidam com alunos com dificuldades durante suas aulas, em resposta à nossa terceira pergunta. Neste momento, foi possível perceber como docência e empatia podem caminhar juntas. “*Olhar e atenção (...)*”, “*Tento dar bastante atenção (...)*”, “*Procuro atendê-los fora do horário de aula (...)*”, “*Tento adaptar (...)*”, “*Eu me disponibilizo (...)*”, “*Tento me aproximar (...)*” e “*Busco*

incentivá-los (...)” foram respostas que nos saltaram aos olhos e nos fizeram acreditar que a empatia se sobrepõe, na maioria das vezes, à patologia.

Na contramão da lógica medicalizante, é possível, inclusive, notar que estes docentes possuem alguma sensação de que, de alguma forma, eles próprios conseguem auxiliar no processo. Ocorre que, como vimos anteriormente, o saber-poder médico hegemônico traz consigo, além de várias questões, a desvalorização do saber pedagógico o que acarreta uma certa descrença do valor que suas ações podem incidir no processo de ensino-aprendizagem. Através das expressões como “tento”, “busco” e “procuro”, por exemplo, é possível notar esta insegurança em relação ao método utilizado para lidar com a problemática.

Ao questionarmos os docentes sobre a importância de se conhecer patologias existentes ligadas aos problemas de escolarização, 85% dos professores consideraram necessário obter esse conhecimento a fim de que possam lidar com o aluno “que não aprende”. Esse resultado corrobora o já discutido com Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016), Patto (2015) e outros. Respostas como *“muito importante, porque a partir do conhecimento dessas patologias fica mais fácil a identificação entre os alunos, orientação, e a busca por ajuda especializada”* ratificam a visão de que sendo de cunho médico - patologia - nada pode ser feito além de encaminhar o caso individual para tratamento especializado.

Dentre os outros 15% que não consideraram importante o conhecimento destas patologias, apenas uma resposta enfatizou a metodologia de ensino como importante fator para resolução dos problemas de escolarização, enquanto os demais se ativeram aos perigos da rotulação que os diagnósticos de patologias oferecem aos educadores, o que poderia limitar as possibilidades de ações pedagógicas com os alunos. Este tipo de afirmação também nos leva a crer que estes educadores acreditam que saberes médicos para reconhecimento dos problemas de escolarização não são a solução. Contudo, os mesmos docentes não adentram em seu próprio saber, ou seja, não afirmam que seu conhecimento pedagógico, bem como experiências ao longo do tempo de magistério, também são ferramentas tanto na identificação de problemas, quanto na procura por suas soluções. Isto nos soa como uma sensação de impotência do educador, que em uma sociedade medicalizada como a nossa, não possui muitos meios para criar potência em seu próprio saber, como Peixoto & Silva (2016) bem demonstram.

Também questionamos se as instituições ofereciam algum tipo de atendimento a alunos com problemas de escolarização. Dentre as respostas, encontramos *“Minha instituição oferece atendimento aos alunos que possuem laudo (...)”* e *“Sim. Não sei como funciona, mas sei que os diagnosticados com alguma necessidade específica recebem um pouco mais de atenção (...)”*. Tais falas nos fizeram adentrar um caminho de mais questionamentos, afinal, qual

importância é atribuída aos laudos em ambientes escolares? Alunos com necessidades específicas são somente aqueles que apresentam laudos? A quais especificidades fazemos menção quando pensamos em alunos com necessidades?

As respostas dos docentes, mais uma vez, nos fizeram regressar a uma questão anteriormente abordada: a necessidade, sentida pelos próprios professores, de haver mais discussões e espaço para que elas ocorram. Tal carência ficou evidenciada, especialmente, quando os educadores foram questionados a respeito da existência de alguma coordenação específica, em suas respectivas instituições, que desse suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Respostas como “*Sinto a falta de um espaço coletivo de discussão. Acho que não há serviço (...)*” e “*Imagino que ofereça, mas não estou informado (...)*” foram recorrentes.

Especificamente, os docentes também tiveram a oportunidade de responder com que frequência realizavam reuniões com seus colegas para tratar de casos característicos de alunos com dificuldades. Disponibilizamos uma questão fechada, com quatro alternativas, conforme descrito na seção anterior. 40% dos professores disseram que raramente se reúnem com esse objetivo e outros 40% disseram que jamais haviam se reunido para tal propósito. Fica explícito, através das respostas finais dos outros 20%, que os educadores pouco discutem, mesmo que em espaços de reuniões de colegiado/ departamento/ conselhos de classe, estas questões. A pouca prioridade dada a essas discussões nesses espaços, contribui, na nossa percepção, para que os alunos que possuem algum problema de aprendizagem acabem sofrendo de forma muito solitária, fator que justifica o grande número de evasões existentes em tais instituições e em tantas outras mais.

Como já afirmamos neste trabalho, é comum que os docentes e a própria instituição não tomem para si essas problemáticas, tendo como símbolo nossa cultura medicalizante que culpabiliza o indivíduo. Sendo assim, um espaço único para discussões sobre as questões que estão envolvidas na relação ensino-aprendizagem torna-se algo “dispensável”. Entretanto, quais questões seriam mais importantes, a ponto de ocuparem todas as pautas de reuniões, além do coração da educação, ou seja, os sujeitos ensinantes e aprendizes?

A resposta a esse questionamento aparece no item seguinte, último a ser respondido pelos docentes. Perguntamos se eles consideravam possível a criação de um espaço/ tempo onde docentes pudessem se reunir para discutir casos de dificuldades de alunos. Consideramos três categorias distintas de respostas:

- 65% dos docentes consideram possível e necessário a criação de um espaço coletivo “*para trocar experiências, para formular e realizar ações conjuntas*”;
- “*(...) completamente possível e viável, urgente e necessário, no âmbito de nossa*

própria dinâmica coletiva”; “(...) importante que a instituição se esforce o máximo possível para garantir a formação de todos(as)”; “Eu sempre achei vital que isso ocorresse. Porque o que ocorre é a fragmentação do olhar e do acompanhamento”; “Com certeza, um ajudando o outro a entender melhor essas desordens e a desenvolver novas metodologias de ensino”.

- 20% dos docentes consideram possível e necessário, porém acreditam que lidar com as dificuldades dos alunos de forma coletiva não está entre as prioridades de suas instituições: *“Acho possível, necessário, mas muito difícil. Não é um assunto que consiga figurar entre as prioridades do curso. Quando muito, ao se identificar o problema, busca-se encaminhar a pessoa para um atendimento mais especializado, se houver”.*
- 15% acreditam não haver possibilidade de criação de espaços para que professores possam tratar de problemas de escolarização, pois *“há mais preocupação com pontos no Lattes do que com pessoas”* e *“não vejo nenhum movimento nesse sentido”*, por exemplo.

Estando inseridos em uma cultura medicalizante e dada a pouca discussão sobre problemas de escolarização na formação inicial e continuada, os professores acabam naturalizando e reproduzindo práticas profissionais opressoras (a medicalização é sim uma opressão!) sem a devida reflexão e contextualização (PATTO, 2015). Porém, é interessante notar que quando através de um questionário como este, por exemplo, o profissional se vê convidado a refletir sobre o assunto, apesar de ainda reproduzir a importância de diagnósticos para lidar com os problemas de escolarização, os docentes mostram-se interessados em debater a questão.

Assim, tivemos um alto percentual de professores que acreditam na necessidade urgente de discutir coletivamente (a palavra “coletivo” apareceu algumas vezes) os problemas de escolarização, que sobretudo os envolve. Seguem, desta forma, na contramão de nossa cultura medicalizante, pois parecem se dar conta que a própria experiência e as metodologias de ensino podem influenciar nas dificuldades de seu aluno. Não podemos perder de vista que *“questões coletivas, quando individualizadas, enfraquecem a luta”* (CARVALHAL; VIEGAS, 2019, p. 638).

Finalizando essa apresentação e discussão de resultados, gostaríamos de chamar atenção para uma denúncia flagrante que ficou ecoando em nossas cabeças: *“Há mais preocupação com pontos no Lattes do que com pessoas”*. Sim, a pressão/ cobranças que os professores sofrem

para manter uma alta produtividade acadêmica (sempre com maior ênfase na área de pesquisa, em detrimento do ensino e extensão) é insana e precisa ser problematizada, não só em artigos como este ou mesmo pelos que já discutiram essa questão (LELIS, 2009; GUIMARÃES, 2011). Mais do que nunca, precisamos ressignificar a palavra coletivo, afinal,

[...] as estruturas, por mais conservadoras que sejam, possuem fissuras. Se uma estrutura domina, não significa que não existe tensão/contracorrente/rebelião. Tem primavera nos dentes em tudo que é canto. Floreia a importância da educação para a transgressão, como prática da emancipação, na qual todas as vidas possam existir com dignidade. (CARVALHAL; VIEGAS, 2019, p.641).

Em busca da fuga do lugar comum

Este artigo foi uma atividade de pura resistência. Resistimos à ideia, em nós quase arraigada, da simples crítica às falas de colegas que, atenciosamente, resolveram nos acompanhar em reflexões. Resistimos objetivando criar aberturas e meios de pensarmos, de forma coletiva, a medicalização, bem como problemas de escolarização, de maneira não rasa. Em lugar de dar espaço à força que quase nos arrastava e forçava a, mais uma vez, nos apartar e, costumeiramente, apontar falhas, escolhemos declinar o convite da facilidade. Se fendas existem? Certamente.

Temos lacunas em nossa formação. Reformas e contra reformas foram feitas na Educação e, ainda assim, não conseguimos romper com a cruel máxima de um discurso médico-científico ser superior àquele de um professor, que vive, diariamente, as agruras desafiadas da realidade educacional que vigora. E, para que se sobreviva, acredita-se ser necessário que uma padronização seja feita e faz-se urgente que tanto alunos quanto professores tomem “pílulas resgatadoras”.

Temos hiatos quando vivemos a exclusão pela patologização do “não-aprender” e quando grupos hegemônicos colonizam, com normatividades, aqueles que fogem ao que lhes é imposto. Dispomos, sim, de largas rachaduras quando não nos é dada opção outra senão aquela de categorizar, em algum diagnóstico médico, o aluno que não aprende ou se “encaixa” em formas moldadas em lugares que ainda precisamos adentrar.

Fissuras são expostas quando entendemos que o professor não é apenas aquele que compartilha conhecimentos, mas também o que carrega angústias. A angústia de não ser valorizado, de não ter seu saber reconhecido, de contar com a precariedade que as instituições

de ensino apresentam, de ter que ir ao encontro de suas próprias vulnerabilidades e desconhecimento, encontrando-se, por fim, solitário em sua jornada.

Contudo, embora haja fendas, lacunas, hiatos, rachaduras e fissuras, há uma força maior que cobre todas as imperfeições: o poder restaurador da empatia instaurada por um trabalho em conjunto. Em questionários, incompreensões são expostas. Em falas isoladas, indignações são geradas. Quando, no entanto, um pequeno grupo de pouco mais de 20 pessoas se une, ainda que saibamos sermos milhares, existe potência. Em algumas páginas, ponderamos questões profundas. As poucas páginas e nossa tentativa de esquadrihar os dilemas que nos cercam são nossa resistência diante de pares contraditórios, diante de verdades aparentemente irrefutáveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luis Antonio. Referenciais para formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da psicologia escolar. In: VIEGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha. (Org.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 47-76.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. In: VIEGAS, Lygia de Sousa et al. (Org.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014, p. 301-314.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 07-19, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ARCOVERDE, Leo; FRANCO, Elis; GALVÃO, Danielle; PRADO, Gabriel. **Número de professores afastados por transtornos em SP quase dobra em 2016 e vai a 50 mil**. GloboNews, São Paulo, 21 de novembro de 2018. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, D.C: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CARVALHAL, Tito Loiola; VIEGAS, Lygia de Sousa. Educação e direitos humanos: reflexões transviadas e desmedicalizantes. SEMINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA, 5, 2018, Salvador-BA. **Anais...** Fórum Sobre Medicalização da Educação

e da Sociedade, 2019, v.1, n.1, p. 634-644. Disponível em:
<<http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/issue/view/7>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CASTRO, Karina. **A formação continuada de professores dos cursos de licenciatura: identidade, desafios e perspectivas**. 263f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Fochi Nogueira Insfrán.

CRUZ, Murilo Galvão Amancio; OKAMOTO, Mary Yoko; FERRAZZA, Daniele de Andrade. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 703-714, Set. 2016. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000300703&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2019.

DECOTELLI, Kely Magalhães; BOHRE, Luiz Carlos Teixeira; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. Crise da medicina ou crise da antimedicina. In: **Verve**, v. 18, 2010, p. 167-194.

FRANCES, Allen. **Voltando ao normal**: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: uma questão psicossocial. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2019.

GUIMARÃES, Valter. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, Marinalva; MARTINS, Evânia.; CRUZ, Antonio (Org.). **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 15-29.

ILLICH, Ivan. **A Expropriação da Saúde**: Nêmesis da Medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 25 nov. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

LEITE, Nádia Maria. **Síndrome de Burnout e relações sociais no trabalho**: um estudo com professores da educação básica. 168f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Orientador: Prof. Dr. Wanderley Codo.

LELIS, Isabel. Magistério de ensino superior: notas sobre as condições do exercício da profissão. In: LELIS, Isabel; NASCIMENTO, Maria das Graças. (Org.). **O trabalho docente no século XXI**: quais perspectivas? 1a ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009, p. 153-167.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Evânia. Aprendizagem: representações sociais de estudantes concluintes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, Marinalva; MARTINS, Evânia.; CRUZ, Antonio (Org.). **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 31-52.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

MONTEIRO, Maria Helena. **A medicalização da vida escolar**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Orientadora: Profa. Dra. Dayse Martins Hora.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Fracasso Escolar: uma questão médica? Série **Ideias**, São Paulo, n. 6, p. 29-31, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEIXOTO, Carlos; SILVA, Joyce. Escutas e Conversações sobre o Fracasso Escolar. In: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Org.) **Conversações em Psicologia e Educação**. – Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016, p. 123-136.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. In: **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

SHIROMA, Eneida. et al. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VIEGAS, Lygia de Sousa. Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In: VIEGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha (Org.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 145-186.

WHITAKER, Robert. **Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

SOBRE AS AUTORAS:

Fernanda Fochi Nogueira Insfran

Pós Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, UFRJ; Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF/ INFES), campus Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro, Brasil; Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn/ INFES/ UFF); Membro do Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE/ UFF). E-mail: fernanda_insfran@id.uff.br

 <http://orcid.org/0000-0002-5097-1599>

Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn/ INFES/ UFF); Professora do Instituto Federal Fluminense, campus Bom Jesus de Itabapoana, Rio de Janeiro, Brasil; Membro do Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE/ UFF). E-mail: ana.ramos@iff.edu.br

 <http://orcid.org/0000-0002-8304-2403>

Gleiciene Gomes de Araujo

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn/INFES/UFF); Técnica Administrativa da Universidade Federal Fluminense, campus Rio das Ostras, Rio de Janeiro, Brasil; Membro do Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE/ UFF). E-mail: ggomes@id.uff.br

 <http://orcid.org/0000-0002-2747-3399>

Recebido em: 10 de outubro de 2019
Aprovado em: 14 de novembro de 2019
Publicado em: 03 de dezembro de 2019