

**Medicalização da educação: um estudo
sobre a perspetiva de docentes e
encarregados/as de educação sobre
"problemas" escolares no 1º ciclo**
Kátia Oliveira de Castro

M

2022



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Kátia Oliveira de Castro

Medicalização da educação: um estudo sobre a perspectiva de docentes e encarregados/as de educação sobre "problemas" escolares no 1º ciclo

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Sofia Castanheira Pais.

Porto

“Existem pessoas com déficits intelectuais, motores ou sensoriais reais. Existem infinitos modos de pensar, agir, reagir, sentir, afetar, ser afetado, expressar emoções e sentimentos, se comportar, aprender e lidar com os saberes constituídos em um continuum, refletindo a diversidade, entre seres humanos, que nos constitui indivíduos, sujeitos” (Collares & Moysés, 2017:43).

Resumo

A medicalização na educação tem-se demonstrado como um refúgio para “problemas” de diversas origens, históricos, culturais, políticos, sociais, etc. Tendencialmente, tem tido lugar no processo de escolarização, apresentando-se como uma influência no desenvolvimento educacional na vida das crianças desde a mais tenra idade. Considera-se que o seu bem-estar e “sucesso” nesse percurso escolar depende de uma multiplicidade de fatores que envolvem sua própria vida. Tais fatores, se analisados apenas individualmente, são passíveis de obstaculizar seu percurso acadêmico. Para uma maior compreensão deste fenómeno, este estudo procura conhecer as perspectivas de docentes e encarregados de educação sobre “problemas” escolares. A proposta deste trabalho, se insere na busca de fatores propulsores da medicalização da educação, a partir da identificação das representações de docentes e encarregadas de educação do 1º ciclo, a respeito das dificuldades por eles/as encontradas no processo de escolarização. Para tal, este estudo orientou-se metodologicamente por uma abordagem qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas, realizada com quatro docentes e quatro encarregadas de educação do 1º ciclo no contexto do Norte de Portugal. Os discursos dos/as participantes foram sistematizados segundo análise temática (Braun & Clarke, 2006), e organizados e discutidos em torno de oito temas e dezanove subtemas. De entre as principais conclusões deste trabalho, considera-se o seu contributo no sentido de dar continuidade a investigações no domínio educativo e social, reforçando a necessidade de uma sistematização de práticas e de discursos que permitam contextualizar dificuldades reais na e a partir da escola, apontando possíveis alternativas. Mais, assumindo uma visão holística, este trabalho pretendeu sensibilizar a comunidade científica, sinalizando uma grande diversidade de temas abordados e as reflexões das pessoas entrevistadas, para uma discussão política e pública que argumente a responsabilidade da construção do indivíduo na educação, de forma co partilhada.

Palavras-chave: medicalização, educação, crianças, escola, direitos

Abstract

Medicalization in education has proven to be a refuge for “problems” of different origins: historical, cultural, political, social, etc. It has tended to take place in the schooling process, presenting itself as an influence on educational development in children's lives from an early age. It is considered that their well-being and "success" in the school career depends on a multiplicity of factors that involve their own life. Such factors, if analyzed only individually, are likely to hinder their academic path. For a better understanding of this phenomenon, this study seeks to know the perspectives of teachers and guardians on school “problems”. The purpose of this work is part of the search for factors that propelled the medicalization of education, based on the identification of the representations of teachers and guardians of early grades of education, regarding the difficulties they encountered in the schooling process. To this end, this study was methodologically guided by a qualitative approach, using semi-structured interviews, carried out with four teachers and four guardians of Elementary School in the context of Northern Portugal. The participants' speeches were systematized according to thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), and organized and discussed around eight themes and nineteen sub-themes. Among the main conclusions of this work, it is considered its contribution in the sense of giving continuity to investigations in the educational and social field, reinforcing the need for a systematization of practices and discourses that allow the contextualization of real difficulties in and from the school, pointing out possible alternatives. Moreover, assuming a holistic view, this work aimed to sensitize the scientific community, signaling a great diversity of topics addressed and the reflections of the people interviewed for a political and public discussion that argues the responsibility of the construction of the individual in education, in a co-shared way.

Keywords: medicalization, education, children, school, rights

Résumé

La médicalisation de l'enseignement s'est révélée être un refuge pour des "problèmes" d'origines diverses, historiques, culturelles, politiques, sociales, etc. Elle a eu tendance à prendre place dans le processus de scolarisation, se présentant comme une influence sur le développement éducatif de la vie des enfants dès leur plus jeune âge. On considère que leur bien-être et leur "réussite" dans ce parcours scolaire dépendent d'une multiplicité de facteurs impliquant leur propre vie. Ces facteurs, s'ils ne sont analysés qu'individuellement, sont susceptibles d'entraver leur parcours scolaire. Pour une meilleure compréhension de ce phénomène, cette étude cherche à connaître le point de vue des enseignants et des soignants sur les "problèmes" scolaires. La proposition de ce travail est insérée dans la recherche de facteurs propulseurs de la médicalisation de l'éducation, à partir de l'identification des représentations des enseignants et des gardiens d'éducation du 1er cycle, concernant les difficultés trouvées par eux dans le processus de scolarisation. À cette fin, cette étude a été méthodologiquement guidée par une approche qualitative, utilisant des entretiens semi-structurés, réalisés avec quatre enseignants et quatre soignants de l'enseignement du 1er cycle dans le contexte du Nord du Portugal. Les discours des participants ont été systématisés selon l'analyse thématique (Braun & Clarke, 2006), et organisés et discutés autour de huit thèmes et dix-neuf sous-thèmes. Parmi les principales conclusions de cette étude, nous considérons sa contribution dans le sens de donner une continuité aux investigations dans le domaine éducatif et social, en renforçant le besoin d'une systématisation des pratiques et des discours qui permettent la contextualisation des difficultés réelles dans et depuis l'école, en indiquant des alternatives possibles. De plus, en assumant une vision holistique, ce travail a voulu sensibiliser la communauté scientifique, en signalant une grande diversité de sujets abordés et les réflexions des personnes interviewées, pour une discussion politique et publique qui argumente la responsabilité de la construction de l'individu dans l'éducation, de manière co-partagée.

Mots clés : médicalisation, éducation, enfants, école, droits

Abreviaturas

ONU – Organização das Nações Unidas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EE – Encarregadas de Educação

D – Docentes

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Dedicatória

Ao Senhor Jesus, por seu amor ágape que nunca desistiu de mim. Capacitou e fortaleceu-me para chegar ao fim deste trabalho.

A minha mãe Nildete, por seu amor incondicional e ensinamentos. Sempre acreditou, amparou e incentivou-me.

Ao meu padrasto José Aparecido (em memória), querido e amado pai que conhecemos.

A minha madrinha e tia Edinólia (em memória), que sempre acreditou e apoio-me com amor e cuidado de mãe. Amor eterno.

A minha irmã Cláudia (em memória), que pela sua deficiência física e presença em nossas vidas, através dela, conhecemos o amor verdadeiro.

Ao meu irmão Clóvis, que acreditou e me apoiou em todos os momentos.

Agradecimentos

O presente trabalho não teria sido possível sem o apoio de outras pessoas ao longo de três anos. Por esse motivo, gostaria de manifestar, desde já, os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a sua concretização.

A minha querida orientadora Prof. Dra. Sofia Castanheira Pais, por sempre acreditar em mim e neste trabalho, me animar do início ao fim, ser imensamente compreensiva com todos meus momentos e dificuldades particulares. Sempre partilhando do seu conhecimento, suas ricas experiências, sempre me mostrou ser possível e que acabaríamos com gratificação, como hoje sinto. Mesmo apesar de todo trabalho que tem em dar aulas, supervisionar trabalhos de outros estudantes, dar continuidade de seus próprios trabalhos de investigação, cuidar de sua família, respondia emails sempre prontamente. Serei eternamente grata pelo carinho, acolhimento, sensibilidade e respeito à minha subjetividade.

Aos participantes desta pesquisa que gentilmente, cederam um pouco do seu tempo à uma conversa muito rica (as mães e professores que tive o prazer de entrevistar).

A minha família: tios(as), primos(as), cunhada e sobrinhos(as), que desde o início me incentivou e me acompanhou em todo esse processo, nunca deixaram de acreditar em mim. Minha família, e dela, que obtive o suporte para o que pretendi na vida.

Aos meus amigos no Brasil que também estiveram, em todos esses anos de curso, a me incentivar e acreditar na minha capacidade, ainda que eu mesma não acreditasse (difícil citar nomes). E aos amigos do Brasil em Portugal; Robson e Thaciane.

Aos professores e colegas do curso de Mestrado em Ciências da Educação, em especial as colegas Livia Giammattey, Cláudia Moreira, Nirvana Frances, Joyce Sobrinho, Katiuscia Furtado, Cláudia Oliveira, Júlia Tavares, Elane.

Aos amigos que aqui ganhei Sandra Testas, Livia Tostes, Tabata Almeida, Michel Macedo, Bárbara Nascimento, Alexandre e Marco, Juliana Belo Pessoa.

Índice

Justificação da Investigação.....	12
Introdução.....	13
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
1.1 A escola e a co/construção de “problemas”	16
1.2 Medicalização da educação.....	19
1.3 Inclusão na educação	22
1.4 Direitos das crianças	25
1.5 Um estudo sobre a medicalização escolar.....	27
CAPÍTULO II- METODOLOGIA.....	29
2.1 Qualitativo construtivista	29
2.2 Paradigma fenomenológico interpretativo	30
2.3 Instrumento de recolha de dados	31
2.4 Comprometimento ético na investigação em educação	32
2.5 Escolha e caracterização dos participantes.....	33
2.5.1 Quadro 1- Docentes do 1º ciclo.....	35
2.5.2 Quadro 2- Encarregadas de educação	35
2.6 Método de Análise dos dados.....	36
2.7 A Análise Temática	37
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	39
Quadro 3 - Construto de interpretação das entrevistas que coletadas.....	40
1- Escola	41
1.1 Significado: “a escola devia ser a segunda casa”.....	41
1.2 Parceria escola e família: ‘Educação para além do ambiente escolar e caseiro’	43
1.3 “Problema” de Comportamento: ‘respeito, autoridade, padrão’	46
1.4 “Problema” de Aprendizagem.....	49
1.5 Importância da escola.....	53
2 – Desafios diários	55
2.1 Estratégias de resolução de problemas pelas encarregadas de educação	55
2.2 Estratégias de resolução de problemas pelos/as docentes	57
3- Sucesso escolar.....	59
3.1 Métodos e materiais	59
3.2 Formação dos professores	60
4- Medicalização	61
4.1 Identificação e diagnóstico	62

4.2 Encaminhamento	65
4.3 Especialista (s).....	66
4.4 Protagonista	67
4.5 O/A “diferente”	69
5- Escola Inclusiva.....	70
5.1 Significado de inclusão	71
5.2 Práticas Inclusivas.....	72
6- Perspetiva global da escola – sistema	74
6.1 Exigência (s).....	77
6.2 Diversidade.....	79
6.3 Direito (s) – educação escolar como direito	81
7- Mudança desejada	82
8- Covid 19.....	84
Síntese dos principais resultados	86
Quadro 4 – Síntese dos principais temas	91
CAPÍTULO IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
Apêndice I.....	1
Apêndice II	3
Apêndice III	5
Apêndice IV	7

Justificação da Investigação

A escolha dessa temática parte do meu interesse particular na busca por maior conhecimento referente às dificuldades de aprendizagem, algo empírico. Nessa busca, que antes teve um aprofundamento teórico através da neuropsicopedagogia, pude conhecer a existência de um crescimento exponencial da medicalização na educação e na sociedade. Portanto, minha motivação para este estudo foi pessoal e profissional, pelas minhas atividades no trabalho em si, suscitou-me grande interesse nas questões de dificuldades de aprendizagem sentida no contexto escolar, e que em boa parte dos casos, são traduzidos em diagnósticos.

Devo sinalizar que a pesquisa em Portugal surge da intenção de conhecer como decorria a educação em outro país. Estive a trabalhar na educação pública e privada do meu país (Brasil), e notei semelhanças, nomeadamente em alguns problemas sociais e políticos, bem como no que toca aos significados da educação para as pessoas. A partir desta premissa, aumentou o desejo de conhecer as perspectivas dos docentes e encarregados de educação do 1º ciclo a respeito das dificuldades encontradas no processo de escolarização, sendo, aliás, este o objetivo principal desta investigação.

Considerando que “aprender a aprender é a consciência de que o curso universitário, por melhor que seja, representou uma introdução na aquisição de certas competências e que a jornada é longa, árdua e não tem fim” (La Rosa, 2003:18), a pesquisa científica em educação, torna-se um caminho para “[...] sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento” (Charlot, 2006:10), promovendo abertura a diversidade dos saberes. Esta pesquisa possibilitou o desenvolvimento de novos conhecimentos e procedimentos nos domínios, populações e contextos em estudo. Contribuiu também para desenvolver competências de condução da investigação, nas suas diferentes fases, e discussão dos seus resultados de forma informada.

Introdução

Atualmente, encontram-se diversos estudos sobre a Medicalização na infância, em razão de um crescimento exponencial deste fenômeno na área da educação. A Medicalização caracteriza-se pelo processo de julgar e tratar problemas não médicos e adotando abordagens de natureza biomédica (Beltrame et al. 2019; Collares & Moysés, 1994, 2007, 2017; Conrad, 2007; Filipe, 2016; Garrido, 2007; Pais et al., 2016, 2021; Signor et al., 2017). Considera-se de ordem psicológica, o que possivelmente tem origem em outras dimensões. E esta prática escamoteia as grandes questões que, na realidade, tendem a ser de foro político, social, cultural, afetivo que acometem a vida das pessoas (Signor et al., 2017).

A proposta deste estudo, se insere na busca da compreensão, e maior conhecimento de fatores propulsores da Medicalização da educação. Os “problemas” de comportamento e aprendizagem têm sido motivo para diagnósticos como o de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), por exemplo, que segundo a literatura, são relativamente comuns e nem por isso menos e controversos (Filipe, 2016; Pais et al., 2016; Pais, 2021). Encontra-se na escola um contexto propício para a emergência de tais diagnósticos (Pais, 2021), e neste cenário, assiste-se à junção das ciências médicas às ciências sociais e da educação (Collares & Moysés, 1994), servindo as primeiras, em boa parte dos casos, como um meio regulador do “normal” e do “anormal” da sociedade. Assiste-se, assim, na escola, por via destes mecanismos de natureza biomédica, à isenção “de responsabilidades [a] instituições e governantes, criando mais um obstáculo à transformação das práticas educacionais e à superação do fracasso da escola” (Collares & Moysés, 2017:45).

A sociedade, em constante busca de um padrão de “normalidade”, ou seja, de manutenção do que é normativo, relativamente linear e expectável, encontra como recurso inquestionável para tal regulação, “a condição de doente e a consequente prescrição terapêutica com medicamentos milagrosos que farão a harmonia do mundo” (Coimbra et al., 2020:6). Desconsideram-se, portanto, as desigualdades firmadas na sociedade há séculos (Collares & Moysés, 2007).

A escola como instituição promotora de educação e tendencialmente submissa a um sistema educacional (Fernandes, 1998) que assenta seus objetivos e exigências em resultados de sucesso escolar, definido “em números” e em resultados positivos de testes escolares (Perrenoud, 2000, 2003). Entretanto, parece não dispor de recursos suficientes para obter o sucesso pretendido. E neste dilema, os problemas que já existem há muito

tempo, tornam-se maiores e altamente complexos, abrindo-se, por conseguinte, espaço à procura de soluções remediativas.

A fim de conhecer os fatores que levam a estas situações entendidas como problemas na escola, especificamente no 1º ciclo, buscou-se neste estudo conhecer as representações dos docentes e das encarregadas de educação a respeito das dificuldades encontradas no processo de escolarização dos educandos. Delas, suscitaram discursos variados que possibilitaram reflexões dos possíveis fatores causadores da medicalização de comportamentos sociais e educativos. Assim, surgiram temas como: a Educação Inclusiva, o sistema educativo, a relação família e escola, entre outros, relacionados a esta problemática e abordados no Capítulo 3 de análise e discussão dos dados.

Além de suas representações, buscou-se compreender as dinâmicas diárias do trabalho docente, e as rotinas das mães com seus filhos. Assim, pôde-se compreender seus desafios diários, bem como as estratégias utilizadas para solução dos problemas de aprendizagens e comportamento. Suas descrições possibilitaram também explorar o modo como acontecem os processos de encaminhamento a possíveis diagnósticos dessas situações, identificadas pelos participantes no estudo como possíveis problemas que surgem na escola, ou em casa. Tais práticas identificadas levaram a um conhecimento mais profundo dos processos tendencialmente medicalizantes. Nesse sentido, e para uma análise contextualizada do tema, este estudo também buscou compreender como são promovidos os direitos humanos e das crianças, no âmbito escolar, partindo da visão dos entrevistados.

Para uma fundamentação epistemológica do fenômeno estudado, o estudo orientou-se segundo uma visão construtivista, ancorado numa abordagem qualitativa, e firmado no paradigma fenomenológico interpretativo, assumindo uma visão contextualizada dos “problemas” escolares (Amado, 2014). Optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, como método utilizado para recolha dos dados. Antecipadamente, foram direcionadas e formuladas as questões num guião de entrevista. Todo este processo metodológico, pautou-se por comprometimento ético. Optou-se pela análise temática para tratamento dos dados recolhidos, reconhecendo os significados atribuídos pelos entrevistados, tal como a abrangência de seus discursos, procurando-se, por um lado, organizar e conhecer o que estava por trás de suas palavras (Bardin, 2011), e, por outro lado, pudesse também dar sentidos mais amplo aos significados presentes nos discursos dos entrevistados a partir de temas (Braun & Clarke, 2006).

Em uma visão holística do fenômeno da Medicalização na educação, as ciências humanas e sociais defendem a importância da compreensão integral dos fenômenos e não a análise isolada dos seus constituintes. Os significados que os entrevistados atribuíram à realidade da educação suscitaram possíveis fatores referentes ao aumento dos diagnósticos em crianças em idade escolar, dando nota de dificuldades reais e de estratégias desenvolvidas. Algumas das perspectivas dos docentes e encarregadas sobre os “problemas” escolares do 1º ciclo são analisadas e discutidas no Capítulo 3, seguindo-se uma síntese final, neste mesmo Capítulo, dos principais resultados, limitações e contributos deste estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste estudo, o quadro teórico inclui literatura de campos disciplinares diversos, nomeadamente no domínio da Educação e das Ciências da Educação, mobilizando os contributos de Paulo Freire, Bernard Charlot, Rui Canário, Philippe Perrenoud, Rogério Fernandes, entre outros; mas também no domínio da Saúde e da Psicologia, assumindo-se uma perspetiva crítica do fenómeno da medicação por meio de autores como Ana Bock, Maria Helena Patto, etc. Paralelamente, consultaram-se fontes como a Convenção dos Direitos das Crianças, Declaração Universal dos Direitos Humanos, documentos da UNESCO, da ONU.

Com preocupações centradas nos fatores associados ao crescimento da Medicalização da educação, pretendeu-se fundamentar esta pesquisa do ponto de vista teórico e conceitual, para uma leitura mais bem informada. Assim, o quadro teórico centra-se numa maior compreensão da emergência de diagnósticos para “problemas” escolares.

1.1 A escola e a co/construção de “problemas”

Verifica-se na educação a tendência para buscar soluções remediadoras para os “problemas” encontrados no processo de escolarização. Neste processo social, segundo Bock (2003), é o meio em que “a sociedade adulta impõe seus modelos, seus valores e suas regras às crianças e jovens”, visto que a sociedade adulta é a dominante. Porquanto,

“a educação é mantida financeiramente pela sociedade e é cobrado dela responder às exigências feitas e as funções atribuídas a ela. A educação é exercida em instituição que pertence a sociedade e é controlada por ela. Da educação espera-se que prepare os indivíduos para o trabalho e a convivência social, entendida como respeito às regras de conduta e aos valores morais dominantes [...] São esses parâmetros sociais que são traduzidas como parâmetros pedagógicos e servem para programação de conteúdos pedagógicos” [...] (Bock, 2003:83).

No processo de escolarização dos estudantes, é preciso considerar que há sempre um contexto, uma história, uma situação em que se encontram os alunos (Charlot, 2013; Ireland et al, 2007). Quer isto dizer que a diversidade de problemas de ordem social, económica, cultural, etc. vivenciados por eles é possivelmente muito mais complexa do que aquilo que manifestam no ambiente escolar. Ainda assim, as situações que experienciam nos mais variados contextos da vida têm reflexos também ao nível da

participação, do bem-estar e do sucesso acadêmico de uma criança ao longo do seu percurso escolar.

Perrenoud (2003) refere que “um aluno que a escola declara insatisfatório pode não se considerar assim de acordo com seus próprios critérios, do mesmo modo que seus pais, parentes e amigos podem defender este mesmo ponto de vista” (p.15). E, nessa linha, Charlot (2013) enfatiza que a educabilidade deveria ser princípio de qualquer professor, visto que “qualquer ser humano sempre vale mais do que fez e do que parecer ser” (p.118). Como atores principais; professor e aluno, têm um papel ativo desse processo, mas a família, o Estado e toda comunidade escolar, são coadjuvantes essenciais. Espera-se, por isso, que o/a professor/a, de entre os seus diversos atributos, aja no sentido de orientar seu trabalho para que o/a aluno/a se torne autor/a do seu próprio sucesso. Para isso, também é preciso que viva suas palavras e que o aluno/a veja em suas ações, este trabalho (Canário, 2008).

O futuro escolar das crianças, pode tomar rumos diferentes quando se tem em conta a multiplicidade de particularidades na vida de um indivíduo. Veja-se, a este respeito que “Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola” (Freire, 1997:36), que é o início do processo de escolarização e fase do desenvolvimento do sujeito. Quando o ser humano “interage com o outro, supera sua condição biológica, processo que é mediatizado pela cultura humana composta de objetos, instrumentos, ciência, valores, hábitos, lógica e linguagens” (Piletti & Rossato, 2013:83). Uma relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo coerente ao conhecimento (Perrenoud, 2003). Ou seja, uma criança em processo de escolarização está envolvida em relações sociais e biológicas diversas, e a educação é parte fundamental, de modo que a criança precisa experienciar para evoluir em um processo de humanização que lhe permite o desenvolvimento de aptidões, capacidades e habilidades características da qualidade humana (Piletti & Rossato, 2013).

Entretanto, não acontece apenas na escola, visto que o desenvolvimento do indivíduo ocorre em todo contexto em que ele vive (Portugal, 1992). Sendo assim, obviamente a educação também não acontece apenas no ambiente escolar, há outros âmbitos que contribuem integralmente para o desenvolvimento das crianças. “Compreende também sistemas contextuais dinâmicos, modificáveis e em constante desenvolvimento no seu interior e na interface com diferentes contextos, mais ou menos vastos, mais ou menos próximos” (Portugal, 1992:27). Portanto, para que haja este

desenvolvimento integral do sujeito, a responsabilidade deve ser garantida por todos, não apenas pela família ou a escola, envolvem outras áreas como; a mídia, a comunidade, entre outros (Perrenoud, 2003).

Esse processo do desenvolvimento da criança que instrui e edifica, define-se de educativo, e, portanto, não poderia ser totalmente responsabilidade da escola ou da família (Perrenoud, 2003), dada sua amplitude e imprescindibilidade na construção do sujeito (Garrido, 2007). A escola não se resume, pois, a um ambiente de mera distribuição de tarefas ou transmissão de conhecimento. A ela também se associam o desenvolvimento e a civilização, ao longo do processo educativo (Perrenoud, 2003). Desta maneira, é inevitável considerar a diferentes etapas de desenvolvimento humano e todas elas devem ser respeitadas como parte do processo educativo, sem que disso façam parte desafios e dificuldades.

Segundo Garrido (2007), o processo educativo da criança foi idealizado há dois séculos pela sociedade e segue como hoje conhecemos. A criança tornou-se alvo de estudos no domínio da educação, particularmente em relação ao desenvolvimento infantil, e conseqüentemente, aos problemas notados nesse processo. Porém, para servir investigativos, em muitos desses estudos, as crianças eram submetidas a tratamentos com a finalidade de moldá-las para um novo ideal sociológico escolar que atendessem às imposições político-sociais da sociedade (Garrido, 2007). Com vista a incluí-las no ideal das sociedades modernas, procuram-se

Profissionais da medicina preventiva, os higienistas, os ecologistas, os especialistas da segurança nas estradas ou da violência, os moralistas, os economistas, os psicólogos [os quais] tentam todos definir a boa educação como aquela que preserva o que a eles importa: a saúde, o ambiente, a integridade, a paz, a justiça, o crescimento, o equilíbrio, a felicidade etc. (Perrenoud, 2003:21).

Tal denota o interesse em lançar um ideal de educação que pode não corresponder ao que se entende útil incluir e definir como ingredientes para o sucesso educativo. Ora, de modo que os valores de um sujeito não são únicos para serem modificados, é preciso que o educativo contribua com a real função da escola, de forma transparente e sem ações idealizadoras da sociedade em prol dos seus próprios interesses. Se assim o for, a escola deixaria de ser pluralista e passaria a ser privatizada (Perrenoud, 2003). “A ideia de ‘sucesso educativo’ tem um significado eminentemente político, deixemos de ser ingênuos a esse respeito! É de uma concepção de democracia que se trata” (Perrenoud, 2003:23).

A propósito da agenda política e dos valores que atravessam a escola, “É bem verdade que a educação não é a alavanca da trans-formação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (Freire, 1997:35). No processo educativo, olhar para a aprendizagem apenas como um ato de transmissão de informações, e em um lugar específico para este fim, torna-se “enfadonho e desprazeroso” (Alves & Pretto, 1999:29). A atenção deve ser, por isso, voltada às questões individuais da vida dos sujeitos que podem interferir na esfera escolar, sabendo que se trata de seres complexos e, naturalmente, humanos. Mas o que ocorre é, tendencialmente, o oposto, uma vez que se considera apenas o cognitivo do indivíduo, apenas sua capacidade de aprender não o seu desenvolvimento integral. Como refere Freire (1997:8), não se aprende com partes do corpo, não é possível dividi-lo para aprender, ensinar ou estudar; todos acontecem em conjunto “com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica”.

Nesse processo, “o desenvolvimento cognitivo é como algo que contém uma dinamicidade; a inteligência existe na ação, modifica-se numa sucessão de estágios, que compreendem uma gênese, uma estrutura e a mudança destas” (Piletti e Rossato, 2013:67). Quando se olha para os indivíduos como um todo, como sujeitos completos que vão para além de classificações de notas, a escola passa a ser lugar de formação de indivíduos para a vida. “Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente” (Freire, 1997:35).

1.2 Medicalização da educação

O tema da Medicalização está presente na sociedade por décadas. A literatura tem dado nota da expansão da medicina para outros campos de intervenção e de saber que não necessariamente biomédicos. Peter Conrad (2007) compreende a medicalização pela ótica dos problemas humanos, e coloca em questão se tais problemas são realmente médicos ou de ordem social, propondo uma discussão crítica e fundamentada sobre a emergência e a validação de um conjunto de diagnósticos.

Também nesta linha as autoras Collares e Moysés (1994), pedagoga e médica pediatra respectivamente, explicam que “o termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em

questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza” (p.25). Ao optar por esta abordagem, muda-se a direção de uma situação ou de um problema na vida do indivíduo, através do ato ou efeito resultante da medicalização (Collares & Moysés, 2007; Conrad, 2007).

Para Garrido (2007), “a medicalização em larga escala das crianças nos tempos atuais pode ser lida também como apelo ao silêncio dos conflitos, negando-os como inerentes à subjetividade e ao encontro humano” (p.160). Ou seja, constituiu-se um importante mediador dos problemas sociais e escolares, com efeitos ao nível do crescimento de indicadores de cuidados com a saúde e não necessariamente de outra ordem, como seja educativa e social. Assim, conseqüentemente, a medicina viu um espaço fértil para e expandir os seus desígnios, acompanhando e intervindo no surgimento de novos problemas, designadamente na escola (Conrad, 2007).

No entanto, e assumindo a controvérsia que este tema envolve, uma das cautelas que se consideram remete para uma análise situada e antecipada dos fatores que causam ou contribuem para os “problemas” escolares, rejeitando associações ao campo da saúde. Esta premissa assenta, desde logo, no facto de se reconhecer a diversidade de singularidades dos alunos que frequentam a escola. Como explicam Collares e Moysés (2007), procura-se uma solução para aqueles que estão enfrentando um problema social ou cultural, atribuindo rótulos de disfunções de natureza psiquiátrica e que tendem a apelar a uma dimensão individual e até genética, que pode, na verdade, envolver dimensões sociais e, portanto, coletivas.

Um processo que transforma questões desta natureza em doenças, distúrbios ou transtornos, tende a escamotear questões que, na realidade, acometem a vida das pessoas (Signor et al, 2017). Olhando para o contexto escolar, este processo retira da escola a responsabilidade com o aluno, e direciona para a própria criança e sua família a origem do “problema” e a procura para sua solução (Pais et al, 2016). “O que deveria ser objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o "mal" está sempre localizado no aluno” (Collares & Moysés, 1994:30). Ou seja, não raras vezes, assume-se que o “problema” de aprendizagem ou de comportamento é da criança, excluindo-se o ambiente, os agentes e as práticas que a rodeiam como fatores relevantes para compreender a situação “problemática”.

Os profissionais de educação, figuras privilegiadas na observação e na sinalização de dificuldades, pelo contato diário e direto com alunos, referem, inúmeras vezes, carecer

do apoio de outros profissionais, de entre os quais se destacam outros da área da educação, mas também do campo da saúde, para garantir o bem-estar e o sucesso na aprendizagem destes. Trata-se, por isso, de enquadrar as dificuldades identificadas legitimando o desempenho do professor e garantindo que o aluno tem acesso a atendimento especializado (Collares & Moysés, 1994; Bock, 2003).

Apesar dos discursos sobre a importância de reconhecer a diversidade, parece ainda haver dificuldade em ir além de um padrão de ‘normalidade’ para os alunos. Quer isto dizer que, se a escola é um lugar que acolhe toda a diversidade humana, e são inseridas no mesmo contexto crianças com características e vivências várias (Zanardi & Zanardi, 2013), não é possível unificar e uniformizar o seu processo de aprendizado ou o seu comportamento.

Por haver essas diversas situações no processo de escolarização das crianças, torna-se necessário relacionar suas individualidades a objetivos definidos a nível do currículo e do funcionamento da escola. Ou seja, reconhecendo que ver o aluno e as suas especificidades é sempre considerar que há um contexto e uma história, torna-se fundamental adotar uma postura flexível e um olhar abrangente. Assim, uma diversidade de problemas sociais vivenciados, deve ser considerada antes de qualquer suposição, particularmente se levar a medidas remediativas sob a jurisdição primeira da biomedicina (Charlot, 2013; Ireland et al, 2007).

É sabido que a sociedade, de modo geral, é atravessada por implicações políticas, sociais, estruturais, históricas, entre outras, que influenciam totalmente a vida das pessoas, e às quais as crianças não são alheias. Algumas dessas implicações refletem-se em desigualdades sociais e, muitas vezes, com influência direta no sucesso educativo e no sucesso escolar, visto que quando se tem recursos, geralmente pode continuar-se a avançar no percurso escolar, quando assim não acontece, muitos alunos deixam de ir à escola ou desinvestem deste caminho (Ireland et al, 2007). Portanto, deixar de considerar este fato, é não olhar para o aluno como um ser humano, e cidadão pertencente a uma sociedade complexa.

Canguilhem (2009) enfatiza que, ao contrário de um organismo, a sociedade necessita de órgãos reguladores e normas. Assim, afirma que o padrão de ‘normalidade’ imposto pela própria sociedade funciona como um regulador de estereótipo dos indivíduos. “O portador de um defeito físico congênito, um invertido sexual, um diabético, um esquizofrênico levantam inumeráveis problemas que remetem, em última análise, ao conjunto das pesquisas anatômicas, embriológicas, fisiológicas, psicológicas”

(Canguilhem, 2009:10). Trata-se, nesta linha, de nomear e rotular o sujeito com estes estereótipos, passando, em diversas situações, a não ter nomes, e sim “problemas”, e ser conhecido por estes. Contudo, “na espécie humana, a frequência estatística não traduz apenas uma normatividade vital, mas também uma normatividade social. Um traço humano não seria normal por ser freqüente; mas seria freqüente por ser normal(...)” (Canguilhem, 2009:62). Assim, questiona-se como é possível estereotipar um ser humano, indicando, liminarmente, que ali há um problema de ordem biológica por um conjunto de manifestações que, em boa medida, tendem a repousar em esferas de natureza educativa, como seja más dificuldades de aprendizagem.

Mais, também os profissionais de educação, nomeadamente os professores e o seu desempenho ao nível do processo educativo, é diverso. Isto é, “o certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns” (Rodrigues, 2006:6). Significa isto que, sendo os professores também participam na designação do que é “diferente” e “aceitável” no que se refere às manifestações dos seus alunos. Reflete-se, a este propósito, como a complexidade humana tende a ser normalizada pela sociedade, visto que a construção social, histórica e cultural faz parte do processo de desenvolvimento humano, e isso sim é normal (Rodrigues, 2006). E discorre-se ainda, sobre de que maneira se formou o “corte” do que é normal e do que é diferente, e conseqüentemente sobre o mecanismo usado para essas indicações de problemas biológicos e médicos, quando partem da esfera da educação.

1.3 Inclusão na educação

O tema da Medicalização traz reflexões acerca do “padrão de normalidade”, como também do “normal” e do “diferente” (no seguimento do que acima se referiu), e nessa linha, a inclusão se firma no reconhecimento da diversidade e da complexidade da sociedade. De acordo com Skliar (2006 in Rodrigues, 2006), não há mais uma definição exata de “educação especial”; compreende-se mais como ‘uma invenção disciplinar, desordenada, heterogénea criada pelas ideias e os conceitos vagos do “normal”, da “norma” e da “normalidade” (p.17), talvez na intenção de corrigir, regularizar o que se chama de “anormalidade”’, tal como enfatizado por Canguilhem (2009).

Para Denari (2006 in Rodrigues, 2006), o termo “educação especial” é utilizado para caracterizar uma “educação diferente” (p.36), e assim, o educando é separado e encaminhado a um aprendizado específico, visto que ele não consegue seguir o conteúdo do currículo básico. Ou seja, trata-se de olhar para o aluno como um “ser diferente” e “incapaz” de seguir o aprendizado do currículo regular. E desta forma, é encaminhado para estudo de possíveis diagnósticos, na expectativa de que se encontrem, a partir de rótulos estabelecidos, estratégias eficazes para problemas escolares. E assim, a escola exclui sua responsabilidade frente aos problemas de aprendizagem desses alunos (Pais et al, 2016; Marchesi et al, 2007), da mesma maneira que acontece com alunos encaminhados para possíveis diagnósticos.

O conceito de inclusão tem vindo a ser problematizado em resposta à exclusão social e/ou educativa (Rodrigues, 2006). A este respeito, a inclusão social tem permanecido como forma de combate a situações de exclusão, quer como lugar de origem, quer como lugar de ação, na escola (Magalhães & Stoer, 2006). A inclusão é entendida no campo da “educação especial” como resposta a crianças com necessidades educativas especiais (NEE). São os alunos “diferentes”, que precisam de professores de apoio, profissionais especialistas que os atendem durante um período. “O conceito de necessidades educativas especiais remete a provisão de recursos educativos necessários para atender tais necessidades e reduzir as dificuldades de aprendizagem que esses alunos possam apresentar” (Marchesi et al, 2007:20).

Assim sendo, a escola torna-se um campo de inclusão da sociedade, através da educação especial, uma vez que constitui uma maneira de remediar as deficiências socioculturais provenientes de uma classificação sistemática (Magalhães & Stoer, 2006). A este respeito, Álvaro Marchesi et al (2007) salientam que não são apenas os alunos identificados como tendo NEE os que beneficiam da educação especial; sublinham que esta ação é promovida pelos grupos sociais na busca da igualdade de todos, embora com vista a integrar os alunos com deficiência ou incapacidade. O autor (2007) esclarece que,

O conceito de escola Inclusiva supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão (Marchesi et al, 2007:15).

Na perspectiva de Marchesi et al (2007), há a necessidade de integração do aluno. Trata-se de um conceito que, segundo Rodrigues (2006), difere da inclusão, visto que ‘a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e

aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar’ (Rodrigues, 2006:3). Já a Educação Inclusiva, “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo” (Rodrigues, 2006:3).

Marchesi et al (2007) enfatizam que a “integração não deve ser entendida como um movimento que procura unicamente incorporar os alunos das escolas especiais, à escola regular” (...), “mas seu objetivo principal é a educação dos alunos com necessidades educativas especiais (...) na escola regular” (p.23). Entretanto, cabe ao sistema educacional tal responsabilidade para atingir o objetivo proposto. Nesta linha, Rodrigues (2006) esclarece que a Inclusão tem sido vista como evolução da Integração, pelo fato de haver semelhanças entre os meios e os executadores de cada uma delas. No entanto, discorda desta visão, e pontua três fatores. Em primeiro lugar, a Integração é, na verdade, uma escola coexistente que permite a frequência à escola dos alunos com deficiência em horários diferenciados dos horários da escola regular, além de outras condições especiais para suas aulas (Rodrigues, 2006; Marchesi et al, 2007). O segundo ponto é que os alunos eram tidos como “deficientes” e por isso segregados dos ditos “normais”. Nesta separação, eram planejadas condições especiais para os alunos com “deficiência”, e para os demais considerados “normais”, seguindo-se o mesmo currículo sem alterações. Na visão do autor, isto é totalmente distinto de uma Educação Inclusiva, já que a ideia da Integração é direcionada especificamente a alunos com deficiência ou incapacidade. Finalmente, em terceiro lugar, o autor descreve que o aluno “deficiente” teve seu lugar na escola Integrativa dependendo do seu bom comportamento e rendimento escolar, caso contrário não poderia frequentar a escola regular e deveria voltar à escola especial.

Portanto, estas últimas condições distanciam-se totalmente de uma escola inclusiva, além de irem de encontro aos direitos das crianças a ter educação (artigo 28 da Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1995:16), o qual, como sabemos, não é e não pode ser condicionado ao bom comportamento ou rendimento escolar, apenas remete para a “igualdade de oportunidade”. Assim, a Escola Inclusiva se assemelha a uma escola em que todos são diferentes e, por isso, precisam ser atendidos concomitantemente às suas diferenças, garantindo-se, desta forma, o cumprimento do direito à sua participação integral numa escola regular (Rodrigues, 2006).

Marchesi et al (2007) salienta que a integração supõe transformações na educação que vão além da presença física dos alunos com deficiência na escola regular, uma vez

que alcançam a formação dos professores frente à diversidade dos alunos. Em suma, os dois autores concordam que todos os alunos precisam de uma educação individualizada na escola regular, reclamando, para tal, a necessidade de uma reforma no sistema educativo.

1.4 Direitos das crianças

Segundo a Organização das Nações Unidas (2009: 4), “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Versando este trabalho sobre o fenómeno da Medicalização escolar, parece ser fundamental refletir sobre a forma como a escola promove os Direitos Humanos nas suas práticas e discursos. Dado que o ato de medicalizar conduz a uma segregação dos indivíduos, neste caso, as crianças, considera-se pertinente compreender como os seus direitos são, portanto, considerados e garantidos.

O ato de medicalizar pode constituir, de facto, uma forma de segregar, uma vez que materializa a exclusão, diferenciando os indivíduos (Beltrame et al, 2019). O rumo que a medicalização dá à vida das crianças e adolescentes, muitas vezes bem-intencionada, tem impacto ao nível dos seus direitos. Ou seja, não raras vezes, o sistema de classificação serve para garantir respostas pedagógicas diferenciadas e mais orientadas para as especificidades dos alunos, no entanto, eles acabam por ser excluídos de um grupo a que sentiam que pertenciam e onde fazia sentido continuar a pertencer. Constitui, por isso, em larga medida, “uma inclusão excludente visando controle e disciplina” (Beltrame et al, 2019, p.11). Nesse sentido, reflete-se em aspetos, como a diferença social entre os cidadãos de uma mesma sociedade a falta dos direitos humanos e ainda a exclusão social.

Collares e Moysés (2007) sublinham que todos os seres humanos têm os mesmos direitos, os quais não devem e não são, de facto, encarados como algo natural ou inato ao indivíduo, e sim, construído a partir da ótica de que “o outro” é um sujeito como “eu”. Nesta busca por encontrar “iguais” e, portanto, orientada para a padronização da sociedade, no ambiente escolar, alguns conceitos resultam em uma classificação de alunos por meio da medicalização (Gesser, 2013). O que se sabe, porém, é que “a educação escolarizada deve estar atenta à diversidade presente dentro dos muros da escola, uma vez que este espaço é povoado pela diferença” (Zanardi & Zanardi, 2013:66).

Nesta perspectiva, o cumprimento dos direitos humanos pela escola implica, muito claramente, que as atribuições escolares incluam a promoção do processo de aprendizagem e o respeito pela individualidade das crianças. O contrário, não seria promover os direitos das crianças, visto que não consideraria o respeito pela diversidade.

O artigo 28 da Convenção sobre os Direitos das Crianças assegura a dignidade e o direito das crianças quando prevê que: 2 - Os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas para velar por que a disciplina escolar seja assegurada de forma compatível com a dignidade humana da criança e nos termos da presente Convenção (1995:17). Assim, o ato de buscar problemas biológicos nas dificuldades das crianças, sem estar atendo ao facto de que são todas diferentes, aprendem de maneiras diferentes, e se comportam de maneiras diferentes, pode envolver diversos fatores e desconsiderar que o todo indivíduo é um ser singular. Sendo assim, o ato de associar, de forma cega, tendencialmente acrítica e pouco situada, problemas psicológicos, neurológicos a dificuldades com que se deparam, incorre no incumprimento desses direitos das crianças (Collares & Moysés, 2007).

Também nesta linha, no artigo 29 da Convenção sobre os Direitos das Crianças, menciona-se que “a educação da criança deve destinar-se a: a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (1995:17). Nesta orientação, nota-se a preocupação em desenvolver na criança características que fazem parte do ser humano. Tal como citado anteriormente, atender a esses atributos é promover o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos respeitando as suas singularidades e na medida das suas potencialidades (Piletti & Rossato, 2013).

Nesse sentido, o ato de medicalizar condiciona este trabalho que faz parte do processo educativo, visto que apenas considera as dificuldades ao nível da aprendizagem e comportamental, sentidas pelos profissionais de educação, e muitas vezes, essencialmente assinadas nos momentos em sala de aula. Ou seja, desconsiderando outros aspetos, como o potencial da diversidade das crianças, ou ainda as suas singularidades e características específicas em outros contextos manifestadas. Arrisca-se, aliás, a assumir que a prática de medicalizar não condiz com a orientação de “d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;” (artigo 29 da

Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1995:17), uma vez que tende a sublinhar o não-normativo como condição para separar dos demais.

1.5 Um estudo sobre a medicalização escolar

Paulo Freire (1997) acentua a importância de falar sobre “a alegria de viver como virtude fundamental da prática educativa democrática” (p.42), colocando a escola como lugar em que se vive,

não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribui para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece. A solução realmente mais fácil para encarar os obstáculos, o desrespeito do poder público, o arbítrio da autoridade anti-democrática e a acomodação fatalista em que muitos de nós se instalam (Freire, 1997:42).

Compreende-se a escola como uma entidade educativa com a incumbência de civilização. Para tal, seria preciso “normalizar a definição de uma educação bem-sucedida” (Perrenoud, 2003:21). Ou seja, para o “sucesso educativo global” e atentando para os direitos das crianças, olhando, desde logo, as normas implantadas nos currículos, nem sempre parecer haver espaço para a diversidade e para o ideal de uma sociedade pluralista (Perrenoud, 2003). Resistindo à tentação de globalizar o ser humano, normalizar personalidades, aptidões, e limitar potencialidades, “não se oculte então que se toca aí num difícil equilíbrio entre cultura comum e diversidade. A ideia de “sucesso educativo” tem um significado eminentemente político, deixemos de ser ingênuos a esse respeito! É de uma concepção de democracia que se trata” (Perrenoud, 2003:22).

Este é um estudo sobre o tema da medicalização da educação e sobre uma visão pouco conformada da escola e dos “problemas” de comportamento e de aprendizagem. A pergunta que mobilizou esta investigação é a seguinte: qual a perspectiva dos docentes e dos encarregados de educação sobre “problemas” escolares no 1º ciclo? Nesta direção, traçou-se como objetivo geral conhecer as representações dos/as docentes do 1º ciclo e encarregados de educação a respeito das dificuldades encontradas por eles por relação às suas crianças, alunos ou filhos respetivamente, no processo de escolarização.

Para um aprofundamento de suas perspectivas, assumem-se como objetivos específicos:

1. Compreender as dinâmicas do trabalho pedagógico diário dos docentes;
2. Identificar/explorar as práticas/abordagens que levam a processos tendencialmente medicalizantes;
3. Conhecer as dificuldades e estratégias desenvolvidas pelos encarregados de educação e dos docentes do 1º ciclo, frente às aprendizagens e “problemas” comportamentais dos estudantes;
4. Explorar os processos de encaminhamento e/ou diagnóstico de situações identificadas ou que emergem na escola;
5. Compreender como os direitos humanos são promovidos no âmbito escolar.

CAPÍTULO II- METODOLOGIA

Estudar um problema, recorrente ou não, requer técnicas específicas. Por isso, é preciso formular um plano de investigação que presuma "as estratégias necessárias e a sua correta aplicação, para pôr de parte as 'hipóteses rivais', plausíveis, garantindo que as nossas conclusões decorrem de uma investigação rigorosa, ainda que aberta a crítica e a revisibilidade" (Amado, 2014:359).

Neste capítulo, pretende-se esclarecer sobre os procedimentos e as técnicas adotadas no desenvolvimento desta investigação, o que inclui descrever os instrumentos utilizados, apresentar e caracterizar os participantes, descrever o processo de recolha de dados, e, por fim, apresentar a análise e discussão dos resultados.

2.1 Qualitativo construtivista

A pesquisa científica traz renovação do saber aos desafios e dúvidas que vão surgindo ao longo do tempo. A opção por um estudo de natureza qualitativa, tornou clara a opção por mobilizar técnicas conducentes com conhecimentos e concepções norteadoras do campo teórico no qual se enquadra o objeto de estudo e que pudessem responder às questões de partida do mesmo (Amado, 2014).

Assim, para compreender melhor a significação da medicalização da educação na percepção de docentes e encarregadas de educação do 1º ciclo, buscou-se captar com maior entendimento as lógicas de funcionamento das dinâmicas no trabalho diário dos docentes, e das rotinas diárias das encarregadas de educação. Ainda, conhecer as dificuldades e as estratégias desenvolvidas por eles, frente aos "problemas" de aprendizagem e comportamento dos educandos, que os tornam visíveis.

Entre as abordagens quantitativas, qualitativas e de métodos mistos, o modo como escolhemos investigar tais perspectivas figura-se na abordagem qualitativa, para melhor aprofundamento e compreensão das vivências em estudo (Creswell, 2003). A partir desta escolha, os significados que os participantes dão ao fenómeno educacional a ser investigado, são suscitados através dos seus discursos (Amado, 2014). E neste sentido, o presente estudo foi conduzido de maneira cuidadosa, permeando a autenticidade, e o rigor metodológico, procurando não desvirtuar os discursos dos participantes e reproduzir os sentidos que partilhando ao longo da investigação. Os fenómenos sociais, tal como os de educação, são concretos e legítimos (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Assim, para aceder às preocupações que as pessoas envolvidas neste estudo manifestam relativamente aos “problemas” de educação que os rodeiam, escolhemos uma abordagem que não detém apenas uma realidade ou verdade absoluta, mas uma realidade que precisa ser compreendida e interpretada (Amado, 2014). Para uma fundamentação epistemológica de um fenómeno como o da Medicalização na Educação, optou-se por uma visão construtivista, ou socioconstrutivista, com vista a alcançar os objetivos do estudo e dar resposta à questão de investigação, assumindo uma lógica, essencialmente, compreensiva (Creswell, 2003; Amado, 2014).

2.2 Paradigma fenomenológico interpretativo

Ter presente a especificidade do objeto de investigação, define também a especificidade dos objetivos. A participação tão fundamental dos docentes e das encarregadas de educação neste estudo permite aceder aos significados que atribuem à realidade do aumento de “problemas” escolares. Trata-se, por isso, de algo que não pode ser apenas medido em “quantidade, crescente intensidade ou frequência” (Amado, 2014:40).

No paradigma fenomenológico interpretativo,

Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece -se que essa significação é contextual, isto é, constrói -se e estabelece -se em relação a outros significantes. Está implícita, igualmente, a ideia de que a ação e a realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como o pretende a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem (Amado, 2014:41).

Portanto, a opção pela abordagem qualitativa, fundamentada no paradigma fenomenológico interpretativo, proporciona uma visão contextualizada desta pesquisa ao relacionar diretamente os objetivos específicos, com os significados que os sujeitos investigados dão ao processo de escolarização (Amado, 2014). Trata-se, assim, de uma abordagem flexível e adaptável, que permite absorver com riqueza os detalhes das percepções dos participantes em seus discursos.

Amado (2014) salienta que o paradigma fenomenológico interpretativo, centralmente, “deve garantir, pelo menos, que os dados correspondam à realidade, sublinhando que existe ‘coerência interna’ entre eles, e que as conclusões obtidas (...), são plausíveis e se integram no corpo teórico de conhecimentos já existente sobre o tema”

(358,359). Foi, por conseguinte, partindo do princípio de que “a epistemologia desse paradigma é a construção intersubjetiva do conhecimento” (Taylor & Medina, 2013:4) que pôde ser adquirida na captação dos dados recolhidos no presente estudo.

2.3 Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, um dos instrumentos principais de investigação qualitativa, por permitir abordar de maneira flexível as questões da escolarização, proporcionando aos entrevistados condições para discorrer sobre o tema, apresentado de forma livre (Amado, 2014).

Duarte (2004), evidencia que,

“(...) ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo” (p.220).

A entrevista é um instrumento que ocasiona um contato direto com os sujeitos sociais e suas realidades (Quivy & Campenhoudt, 1995). Ela pode não se deter apenas nas experiências e no ponto de vista dos entrevistados. Para tal, é preciso que o entrevistador/a idealize uma busca que vai além desses levantamentos, que resultam em “construções intersubjetivas” (Ferreira, 2014:176), formadas a partir da interação de perguntas e respostas, produzidas num ambiente de conversa em que entrevistador/a e entrevistado/a expõem suas opiniões espontaneamente. Porém, para isso ocorra é preciso que o/a entrevistado/a esteja em uma situação confortável para que a entrevista produza informações para além do/a próprio/a entrevistado/a, não resultando em apenas uma realidade, mas em uma “com-posição discursiva e intersubjetiva” (Ferreira, 2014:176).

Para o uso desta ferramenta, recorreremos antecipadamente a outro instrumento fundamental para estruturar as entrevistas em “termos de blocos temáticos e objetivos” (Amado, 2014:214); o guião de entrevistas (Apêndice I e II). A utilização deste instrumento norteador foi essencial para a recolha dos dados. Foram elaborados dois guiões de entrevistas semiestruturados (Apêndice I e II): um para docentes e outro para as encarregadas de educação, com o intuito de orientar e definir os tópicos que era necessário aflorar no momento das entrevistas. Além de direcionar a realização das questões a partir dos objetivos específicos, permitiu flexibilizar a forma como as questões eram colocadas, no momento da entrevista, sem que se perdesse o foco, e trouxe orientação à organização dos dados recolhidos. Em momento algum condicionou a

liberdade do entrevistado e a possibilidade de o entrevistador alterar a ordem das questões, tornando, assim, a interação discursiva mais fluída (Amado, 2014).

Procurou-se, intencionalmente, elaborar um número reduzido de perguntas, sempre a partir dos objetivos específicos do estudo, no sentido de tornar a conversa rica e interessante (Quivy & Campenhoudt, 1995). Esperava-se que os participantes partilhassem experiências e vivências significativas, nomeadamente ao nível do aprendizado e de suas práticas, constituindo, assim, “testemunhas privilegiadas” (Quivy & Campenhoudt, 1995:71) das situações do tema que está a ser investigado (Amado, 2014). As suas percepções e o que faz sentido em seus contextos sociais foram as principais dimensões em análise nas entrevistas. Em uma verificação empírica, percebe-se que os resultados coletados correspondem ao esperado na formulação dos objetivos.

2.4 Comprometimento ético na investigação em educação

No que concerne às questões éticas, houve preocupação em assegurar a confidencialidade das informações dos participantes; garantindo o seu direito à privacidade, discrição e anonimato, tal como dos dados fornecidos por eles, aos quais apenas a investigadora e a orientadora tiveram acesso. Além disso, procurou garantir-se a seguridade, incorruptibilidade e clareza na relação com os participantes. Por isso, os nomes de encarregadas e docentes mencionados aqui são fictícios e a informação sobre nomes ou lugares de seus filhos e alunos mencionados durante as entrevistas é intencionalmente ocultada.

Para a participação neste estudo, em primeiro contato, apresentaram-se especificamente as informações de quanto tempo precisam os participantes de dispor para a entrevista, o que seria pedido e o que seria feito da informação fornecida. Por meio do Consentimento livre e informado (Apêndice III e IV), o qual foi enviado antecipadamente aos participantes, foram explicados os termos da participação no estudo. Aos que aceitaram participar voluntariamente, foi garantido que eram livres para manifestar dúvidas e reservas relativas ao seu contributo na investigação. Tiveram a livre escolha de seguir para as entrevistas ou desistir sem qualquer prejuízo, ou dano, e a qualquer momento. Coube à investigadora aceitar cordialmente e respeitar suas decisões. Nesta investigação, houve desistência após recebimento do consentimento livre e informado de alguns participantes, porém, todos os que aceitaram e assinaram, participaram até o fim

desta investigação. As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade do entrevistado, tendo cuidado com as suas dificuldades, preocupações e preferências relativamente ao ambiente mais adequado para a realização das entrevistas.

Esta investigação foi orientada, desde o princípio, com atenção ao respeito e bem-estar de todas as pessoas envolvidas, excluindo qualquer tipo de assédio ou discriminação por ambas as partes (investigadora e investigados), proporcionando um ambiente saudável e respeitoso mutuamente. Aos participantes, por direito, serão informados sobre a pesquisa bem como a conclusão da mesma, incluindo o compartilhamento dos dados resultantes (Carta Ética, SPCE, 2020).

2.5 Escolha e caracterização dos participantes

Foram realizadas oito entrevistas no total, quatro com docentes e quatro com encarregadas de educação. A escolha dos participantes não foi aleatória, levou-se em consideração características como: docentes com mais de 5 anos de experiência de lecionação em sala de aula, e encarregados (as) com mais de um filho e com, pelo menos, um deles a frequentar o 1º ciclo.

Buscou-se encarregados/as de ambos os sexos, no entanto encontrou-se apenas disponíveis pessoas do sexo feminino, tendo-se entrevistado apenas encarregadas-mães. Já no caso dos docentes, identificaram-se três pessoas do sexo feminino e um do sexo masculino, com mais que cinco anos de experiência em sala de aula. Tal característica possibilitaria que os problemas escolares fossem expostos tendo por referência situações concretas a partir de suas próprias experiências enquanto docentes.

Em relação ao tempo de experiência dos docentes, Paulo Freire (1997), fala do primeiro dia de uma educadora, professora e enfatiza as dificuldades encontradas, mas também, reforça o quanto é necessário a professora estar atenta a tudo. No entanto, todo profissional se aperfeiçoa com o tempo de prática, a profissão docente não é diferente, pelo contrário, em cada dia, em cada turma, em cada ano letivo diferente, se descobre e redescobre maneiras de ensinar e de aprender. Portanto, para obter as perspectivas dos docentes relacionadas aos objetivos deste estudo, estabeleceu-se um mínimo de anos, na expectativa de se recolherem experiências práticas diversas e assim se obterem dados mais ricos. E alcançou-se além do esperado, alguns professores com 16 anos de prática no processo de escolarização.

Referente às características consideradas das encarregadas de educação, o facto de já ter tido experiências anteriores, para qualquer pessoa, leva a ter maior habilidade em lidar com situações encontradas no trajeto. Esta característica reforçaria e traria discursos mais ricos em experiências e vivências, trazida por elas. Atributo que também foi alcançado com estas participantes.

O contato com os participantes foi estabelecido a partir de dezembro de 2021. Ainda por motivos do vírus Covid 19, algumas entrevistas foram realizadas por meio telemático, e as restantes realizadas de modo presencial, pelo período de 5 meses, ou seja, de janeiro a maio de 2022. Deve-se ter em nota que, quer as participantes, quer a entrevistadora, estiveram em isolamento por Covid 19, durante esse período de janeiro a maio, portanto, as entrevistas presenciais foram com participantes que não estavam em isolamento, e a entrevistadora também já não estava mais.

Em sequência ao contato e confirmação da sua participação, era enviado aos/às participantes o Consentimento Informado (Apêndice III e IV), um documento que informava relativamente aos objetivos, forma de recolha e tratamento dos dados obtidos no âmbito do estudo. As participações foram voluntárias, ainda assim, houve desistências durante este período, mas obtivemos novos contatos. Algumas desistências acontecem por motivos de viagens dos candidatos a participantes. Outras, ao que se notou, por algum receio em participar de uma pesquisa, mesmo explicando todo procedimento e anonimato por telefone, email e ainda o consentimento informado. Algumas justificaram a doença e afastamento do trabalho docente, com a percepção (pelo candidato) de que desta maneira não poderia participar. Alguns justificaram não ter tempo e outros demoraram a responder de tal forma, que não foi mais necessária sua participação, por já obter o número satisfatório de candidatos.

Após serem devidamente informados sobre a investigação através do Consentimento Informado, era marcada a entrevista via Zoom, Meet ou presencial, conforme escolha do participante e adequada a sua disponibilidade de dias e horários. As entrevistas com os docentes foram por via telemática, duas delas em ambiente escolar e as outras duas em suas moradias. Duas das entrevistas com encarregadas foram feitas presencialmente e duas on-line. Cada entrevista teve a duração média de 40 minutos. Todas foram gravadas em apenas uma delas (por razões de natureza técnica), a entrevista não foi gravada com sucesso. Entretanto, as informações foram escritas enquanto estava recente na memória. Em algumas gravações por dificuldades audíveis, a fase da

transcrição e revisão das transcrições foi mais longa do que o previsto, ainda assim, sem qualquer comprometimento para efeitos de análise dos dados.

O estudo foi desenvolvido no contexto escolar, com escolas públicas do 1º ciclo da zona Norte do país. Este fator foi relevante por ser comum entre os participantes, e trariam “experiências próprias e diferenciadas”, visto que na compreensão dos acontecimentos, a distinção e a igualdade são relevantes tanto quanto (Amado, 2014:214). Vale salientar que as encarregadas de educação e docentes não são das mesmas escolas nem agrupamentos, portanto os discursos citados aqui, são de modo geral e de suas experiências particulares pessoais e profissionais. Por razões de natureza ética, os nomes dos/as participantes que se envolveram neste estudo são fictícios.

2.5.1 Quadro 1- Docentes do 1º ciclo

Docente	Quantos anos leciona	Quantas instituições /agrupamento lecionou	Quanto tempo está neste agrupamento	Idade dos estudantes	Ano que leciona
João	23 anos	3 ou 4 agrupamentos	18 anos	9-10 anos	4º ano
Sara	16 anos	Uma por ano		6 e 7 anos	1º e 2º ano
Marta	26 anos	8 agrupamentos	13 anos	6 a 8 anos	1º, 2º e 3º ano (apoio e coadjuvação)
Rebeca	26 anos	20 instituições	13 anos	7-8 anos	2º ano

2.5.2 Quadro 2- Encarregadas de educação

Encarregada de educação Nome e idade	Profissão ou ocupação	Quantos filhos e idade deles	Nacionalidade (encarregadas e filhos)	Idade e ano letivo do estudante do 1º ciclo	Quantas vezes o filho do 1º ciclo mudou de escola
Catarina, 41	Prestadora de serviços (limpeza)	2 filhos: 20 e 9 anos	Brasileira	9 anos 3º ano	Nunca mudou
Inês, 40	Auxiliar de limpeza	3 filhos: 13,9 e 6 anos	Angolana	9 anos 3º ano	2 vezes
Vitória, 39	Prestadora de serviços	5 filhos: 18,17,8,6 anos e 1 de 6 meses	Portuguesa	8 anos 2º ano	2 vezes

Joana, 40	Empregada de andares	3 filhos: 13,10 e 8 anos	Portuguesa	8 anos 2º ano	Nunca mudou
-----------	----------------------	--------------------------	------------	------------------	-------------

Nota: Filho de 6 anos da encarregada Vitória não iniciou o 1º ano pela data de nascimento. Sendo aluno-condicional, na altura, ainda estudava na escola do 1º ciclo.

2.6 Método de Análise dos dados

Amado (2000, p:54) refere que “em uma investigação, a questão clássica que se coloca é a de saber em que medida o fator X influencia o fenómeno Y”. Trata-se, portanto, de assumir o que, no estudo diferencial, se procura saber. Por esse esclarecimento do professor, consideramos que a partir dos fatores partilhados pelos participantes desta investigação, seria possível perceber em que medida os fatores de dificuldades de aprendizagem e comportamento, por exemplo, expresso por eles/as influenciam a medicalização na educação.

Para alcançar o objetivo proposto desta investigação, que é responder à pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 1995; Amado, 2014), tornou-se importante ater-se à mais técnicas para análise dos dados. Baseada numa abordagem qualitativa, a recolha dos dados recolhidos acolheu diversas perspectivas e, portanto, a uma multiplicidade de pontos relacionados.

A análise de conteúdo permitiu organizar os significados que os participantes deram aos questionamentos expostos, em categorias sistemática e objetivamente (Amado, 2000). Ao analisar os dados, constatou-se o quão rica e complexa é a realidade do que era esperado quando se elaboraram os objetivos desta investigação. Algumas entrevistas foram extensas propriamente, fato que dificultou e delongou suas transcrições, tal como organização nos mapas.

Após a transcrição das entrevistas, e de uma leitura flutuante, organizou-se um mapa categorial com: categorias, subcategorias, unidades de sentido e possíveis temas, revelados nesse exame minucioso dos significados atribuídos pelos sujeitos entrevistados. Os componentes temáticos constituintes em seus discursos correspondem às perspectivas, opiniões, representações sociais que eles dão aos assuntos que lhes foram expostos. Registaram-se, então, “outras realidades através das mensagens” (Bardin, 2011:45) expressas pelos docentes e encarregadas de educação.

Embora orientado pelo guião de entrevistas, os discursos dos entrevistados permeiam os diversos assuntos abordados durante a conversa, e por isso, houve dificuldade para a seleção exclusiva dos excertos nas unidades de sentido. Foi necessário

fixar alguns critérios para analisar os trechos das entrevistas realizadas e transcritas, assumindo que pertencem fielmente a determinadas categorias e não se repetem em outras. Optou-se, assim, por manter a exclusividade na análise. Finalmente, e visto que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2011:45), fez sentido seguir para uma análise em que as significações comunicadas nos discursos dos entrevistados fossem trabalhadas de maneira a dar sentido mais amplo às unidades identificadas nos dados e por temas (Braun & Clarke, 2006).

2.7 A Análise Temática

Após uma primeira análise e organização dos dados, passamos a aprofundar o exercício organizativo e interpretativo do material coletado, optando pela análise temática (Braun & Clarke, 2006). Entendemos que faria mais sentido um método que permitisse “identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” (Braun & Clarke, 2006:6), uma vez que colabora para discernir as percepções dos participantes e analisa em detalhe os dados recolhidos. Para além disso, “a abordagem temática pode contribuir para abordar problemas complexos, pois permite colaborações multidisciplinares” (Tijmsma et al 2021:1).

A opção pela escolha deste método está, justamente, em suas características processuais e práticas, consoante a sua estrutura teórica e os métodos, que correspondem ao que buscamos nesta investigação (Braun & Clarke, 2006). Portanto, é uma opção por “um método essencialista ou realista que relata experiências, significados e a realidade dos participantes” (Braun & Clarke, 2006:9), que elucida mais claramente os dados recolhidos.

Ainda em uma perspectiva construtivista, o método da análise temática, à medida em que “examina as maneiras pelas quais eventos, realidades, significados, experiências” (Braun & Clarke, 2006:9) expostos pelos participantes neste estudo, “são efeitos de uma série de discursos que operam dentro de uma sociedade” (Braun & Clarke, 2006:9). Portanto, inspira uma reflexão muito mais complexa, tal como encontramos nos dados obtidos, mas não os quantifica; torna translúcida a sua essência em termos de realidade (Braun & Clarke, 2006).

Na captação dos dados coletados mostrou-se uma relação com a questão geral do estudo, permitindo determinar os possíveis temas, subtemas de várias formas,

prevalecendo o essencial das informações. Este exercício não remete para a frequência em que aparece nos dados, como em outros métodos de análise. Essa é uma das dimensões mais importantes desta opção metodológica, uma vez que adota a flexibilidade permitindo-nos ir além de uma análise purista dos dados recolhidos (Braun & Clarke, 2006).

Desta maneira, a análise passou por um crivo subjetivo dos dados coletados dos participantes de maneira a elucidar, extrair e expor problemas complexos e diários (Braun & Clarke, 2006). Ou problemas diários que se tornam complexos pela quantidade e frequência com que acontecem, tornando a necessidade de resolução, justamente por serem recorrentes. E é exatamente essa a busca da nossa pesquisa, essa essencialidade, subjetividade de cada participante, por não estar no mesmo ambiente, mas detém do mesmo sujeito na busca de sua educação.

Na análise desta investigação, suscitou não só resultados a que procuramos, mas além disso, novas indagações, questionamentos, que vão de encontro a ideias que antes havia a partir de uma visão externa das situações, e agora já se vê de outra maneira. Portanto, seguimos para o fim deste estudo com mais animosidade do que no início.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos dados que emergiram das entrevistas semiestruturadas, e por elas pôde-se obter as percepções dos docentes e encarregadas de educação a respeito dos “problemas” escolares do 1º ciclo. A partir desta análise, foi possível o desenvolvimento de temas e subtemas que emergiram dos discursos dos participantes nas entrevistas, relacionados a Medicalização na Educação.

Destaca-se os pontos de convergência entre os dados dos dois grupos de participantes deste estudo e a literatura, assumindo que a prática e a teoria se completam constituindo o conhecimento científico.

Os docentes falam de seu trabalho diário, suas dificuldades e abordagens, mas desconhecem ou talvez não considerem as dificuldades diárias e abordagens das encarregadas de educação frente às situações em acompanhar o aprendizado dos seus filhos além de aplicar métodos para a melhora na aprendizagem. E vice-versa. A criança/aluno, está entre os dois responsáveis pela sua educação, é o protagonista destas cenas, e na “falta de tempo” de ambos, por diversos fatores expostos por eles, acaba por ser o mais prejudicado.

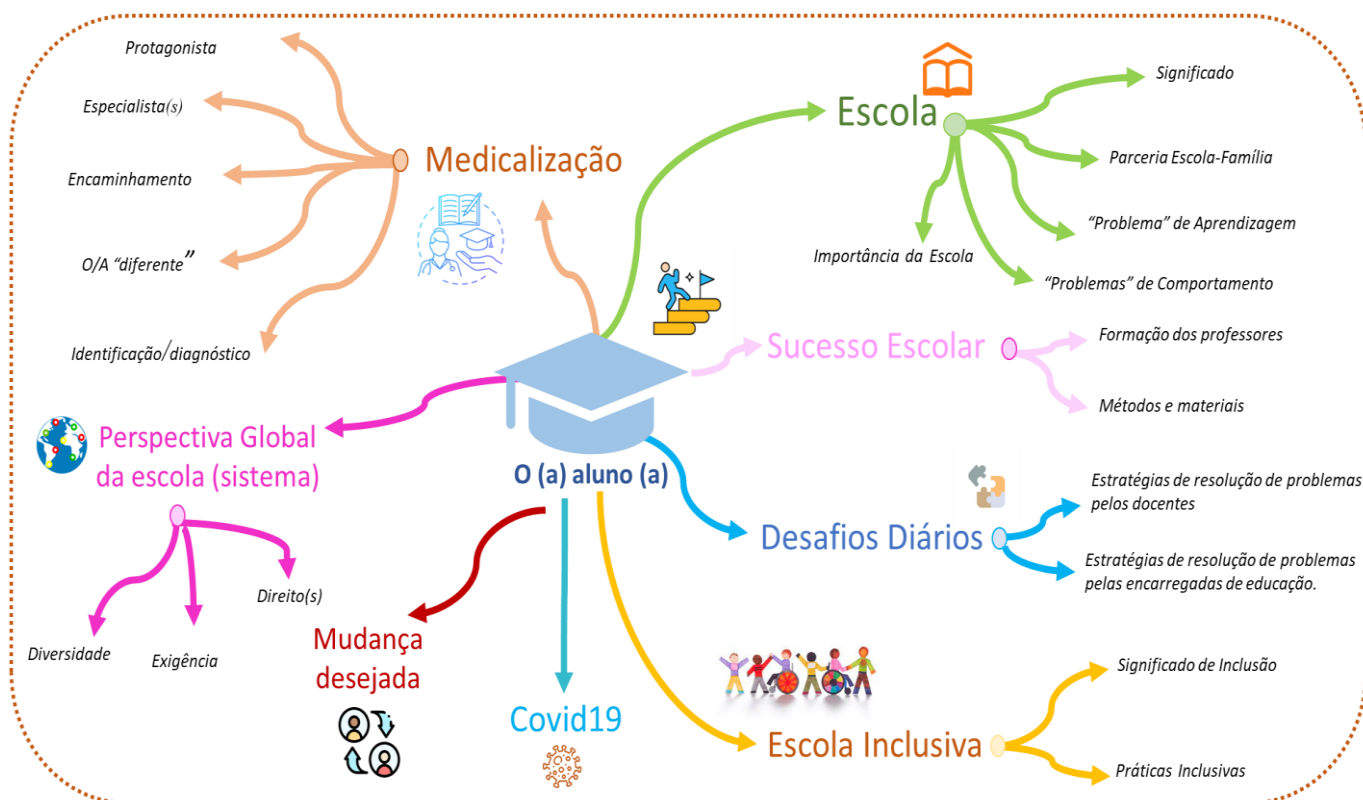
Após uma organização categorial dos dados coletados, constituiu-se um mapa categorial para cada grupo de participantes (docentes e encarregadas de educação) totalizando oito temas, que serão apresentados e discutidos a seguir.

A partir das problematizações mencionadas na entrevista, suscitou opiniões diversas do mesmo assunto, e que ao mesmo tempo, coincidem. Tanto das encarregadas de educação, quanto dos professores/as. Portanto, a análise que se faz, parte dos temas emergidos dessas conversas, mas em cada discurso suscitou variadas dimensões da educação. Por isso, houve um pouco de dificuldade em focar numa só fala, pois de um assunto, trouxeram percepções amplas e pertinentes a algum tema ou subtema.

Quadro 3 - Construto de interpretação das entrevistas que coletadas

O quadro 3 apresenta graficamente, por um lado, os principais temas gerados a partir do processo decodificação e análise das entrevistas realizadas com profissionais de educação e encarregadas de educação, e por outro as relações, convergências e tensões que estabelecem entre si. Passar-se-á, de seguida, a explorar cada um desses temas.

Quadro 3 – Mapa Categoral Geral: Temas e Subtemas



1- Escola

Este primeiro tema pretendia analisar as representações dos entrevistados em relação à "função" da escola. Os discursos dos participantes demonstram que atribuem à escola relevância a partir dessa grande categoria surgiram cinco subtemas, nomeadamente: "Significado", "Parceria escola-família", "Problema" de Comportamento", "Problema" de Aprendizagem e "Importância da escola", os quais serão explorados a seguir.

1.1 Significado: "a escola devia ser a segunda casa"

Ao perguntar qual a função da escola para as encarregadas de educação, viu-se amplitude de significados em suas definições, podendo esta caracterizar-se como: um lugar de ambiente acolhedor, seguro, familiar, doméstico, etc. Veja-se:

"Eu acho que a escola devia ser a segunda casa. Porque a base a gente adquire em casa, não é? Aquele respeito, a educação, a gente adquire em casa com os pais. A escola deveria dar continuidade a isso, mas hoje em dia não se vê isso" (Inês, EE). Esta perspectiva nos leva a refletir sobre a escola enquanto espaço de socialização, na sua dimensão relacional, e, portanto, um lugar de aprendizagem. Mas também traz reflexões a respeito da escola como um lugar de continuidade na educação. Não apenas uma educação excepcional em sentido oposto ao que se tem em casa, mas com objetivos similares aos da família, reforçando que caminham lado a lado para a mesma direção.

"A função da escola, na minha visão, seria ensinar, entendeu? Eu acho que... não é função da escola educar, em termos de... acho que isso é coisa dos pais, porém se tiver uma junção de ambos, para tornar se um ser humano melhor. O que eu penso, é somar... junção" (Catarina, EE).

"Tem que ser marcante e tem que dar valores. Temos que ter valores da escola. Tanto a amizade, como a compreensão pelos outros com respeito pelos professores e pelos empregados. Acho que é isso" (Joana, EE).

"A função da escola é para além de dar regras, limites, a educação e aprendizagem é o principal [objetivo] da escola. O resto a gente faz em casa não quer dizer que todos façam. Sei que pessoas que não o fazem, é de cada um" (Vitória, EE).

Pereira (2008:40), sublinha que "Se nós reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e das comunidades". Esta ideia está intimamente relacionada com a visão das encarregadas.

Também nesta linha, Canário (1998) refere que a função da escola normalmente é reduzida ao lugar onde os alunos aprendem e os professores ensinam, uma ideia citada por alguns dos docentes e encarregadas nesse estudo. Note-se que, com uma perspetiva um pouco distinta das encarregadas, perguntou-se “o que é ser professor” aos profissionais de educação e obtiveram-se descrições diversas:

“Gosto muito, prazer em ensinar, e aprender porque há uma troca, a gente ensina, mas também aprende” (Sara, D).

“Educação, cidadania, ensino, respeito, cumprimento de regras. Transmissão de conhecimentos, transmissão de valores, ajuda, cooperação, amizade, empatia, apoio... são muitas” (Marta, D).

“Dedicação, muita dedicação, empenho, orgulho nós sentimos orgulho quando vemos a evolução dos meninos (...) e tristeza quando temos que os deixar” (Rebeca, D).

Ainda em relação a função da escola, todos os entrevistados expõem significados amplos que vão além do ensinar e aprender, relacionados com a escola. Portanto, vê-se que, quer para professores, quer para encarregados de educação, de que a escola deve ser um lugar de continuidade na educação, ainda que os discursos dos entrevistados incluam palavras como: preocupação, independência, qualidade, ensino e futuro.

Percebe-se, a este respeito, que, a escola e os seus profissionais fazem muito mais do que poderiam, como mostra o professor João:

“Eu acho que as escolas e a escola pública portuguesa, é que é um... sem nenhum tipo de negativismo que eu vou dizer, é um antro de voluntariado, mesmo. Voluntariado... é aquilo que eu acho, nós andamos aqui a fazer muito mais do que aquilo que nós podíamos, enfim” (João, D),

Do mesmo modo, muitas vezes, não encontram na família apoio suficiente para garantir o sucesso académico dos alunos. Veja-se:

“Os pais dizem que em casa é pra brincar, é pra estar nos telemóveis, é para jogar. Muitos nem se quer que eles levem, por exemplo, uma operação, uma frase, nada. Zero. Acham que a escola, que é essa a função da escola e em casa... e depois claro, os resultados nem sempre são os mais positivos. Acho que há casas, não são todas, claro, mas principalmente destes miúdos que mais precisam de ajuda, há um descuido imenso dos pais. Na minha opinião a experiência diz-me isso” (Marta, D).

As encarregadas de educação expõem suas opiniões ao que os/as professores/as “deveriam fazer”, e os/as professores/as dizem que não têm retorno nem apoio dos pais em tarefas ou com as dificuldades sentidas nos/as alunos/as.

Fernandes (1998) salienta que o ambiente educacional foi idealizado pela sociedade, desde o início dos séculos, com o intuito de que os seres humanos seguissem

para uma direção, ou da igreja ou de uma sociedade capitalista. Deste modo, reflete-se hoje, de forma clara, a necessidade de coparticipação de um vasto conjunto de promotores de educação de um mesmo sujeito, rejeitando a lógica da individualização de ações.

1.2 Parceria escola e família: ‘Educação para além do ambiente escolar e caseiro’

Pais e professores convergem afirmando que a escola e família devem estar alinhadas em dialogar e promover o sucesso e o bem-estar das crianças na escola, mas descrevem situações que vão no sentido oposto. Nota-se que ainda há falta de diálogo entre escola e famílias. E desta observação dos dados emerge outro subtema “Parceria escola e família”, uma relação tensa que, na própria fala de todos os entrevistados, deveria ser de apoio mútuo.

Esta relação tensa resulta, muitas vezes, da ausência do exercício de nos colocarmos no lugar do outro, que nos torna mais sensíveis às dificuldades de outrem. Como citado no capítulo do enquadramento teórico, só pode existir uma construção cultural, “quando enxergo “o outro” enquanto sujeito como eu e me identifico com ele, o que faz com que eu seja afetada quando ele é atingido (...)” (Collares & Moysés, 2007:153).

Como já dito anteriormente, as entrevistas mostram que há reconhecimento da parte dos pais referente ao trabalho docente e suas dificuldades.

“(...) Mas nunca tire a autonomia dos professores, os professores disserem que se portou mal, ele leva para a cabeça que se portou mal. Mesmo achando as vezes que os professores, se calhar, esticaram-se um bocadinho. E se calhar, pelas costas deles, mando e-mail à professora e diz “atenção que isto não é bem assim”. Mas à beira dele, a professora tem sempre razão, sempre. Eu posso depois não tá de acordo com a professora, mas isto sou eu e a professora. foi tirado muita autonomia aos professores poderem ralhar” (Joana, EE).

“Eu vi o meu filho num segundo ano, ele quando “tava” no segundo ano e estava com a mesma professora. Ele reclamava que não percebia o que a professora explicava e quando ele perguntasse a professora não queria repetir. Em parte, eu não culpo as professoras, em parte eu culpo a instituição. Muitas das vezes é uma professora, imagina, para 30 ou 50 alunos já não é um ensino de qualidade (...) Em partes eu culpo a instituição e não os professores” (Inês, EE)

Porém os docentes vêm de outra maneira:

“Eu acho que cada vez mais se exige do professor, é a minha opinião, em função daquilo que cada vez menos se exige aos alunos e às famílias. Esta é a minha opinião, porque eu acho que nesse momento cada vez menos se exige ao aluno e as famílias, do aluno a nível de responsabilidade, a nível de e do próprio empenho dentro da sala de aula e depois

exige muito ao professor que supere essa falta de exigência do outro lado. Eu acho que isso é um caminho que não é bom para a educação” (João, D).

Embora encarregados de educação e professores pretendam o futuro/sucesso do filho/aluno, que é um sujeito em desenvolvimento, nem sempre a sua relação de parceria envolve o desempenho de diferentes papéis, como refere a encarregada Joana:

“Se eles levam uma boa educação tanto na escola como em casa, é meio caminho andado para ser um bom adulto. Porque o resto se tiverem bom comportamento, uma boa educação, respeito por toda a gente, aprender com muito mais facilidade, seja o que for. (...) eu não aceito não admito uma falta de respeito seja com quem for independentemente de cor, raça, ideologia, não interessa. (...) é assim que eu também faço”(Vitória, EE).

Este exercício de se colocar no lugar do outro, de reconhecer um olhar mútuo para a situação, e a partir de então, trabalhar em conjunto visando o mesmo objetivo, é, na opinião dos entrevistados, condição para que as crianças sejam incentivadas e os ganhos na sua vivência escolar sejam aumentados.

Para ilustrar isto, apresentam-se a seguir algumas unidades de sentido de uma encarregada de educação e uma docente, respectivamente: *“Vai dos professores ter tempo e puxar por eles. Se não, qual é o miúdo que vai para a frente? Nenhum deles vai, não é só conosco em casa. Tem que ter um trabalho de vai e vem, tanto dos professores como da parte dos pais ou dos irmãos”(Vitória, EE).*

“(...) E estes miúdos que têm mais dificuldades precisam de uma ajuda acrescida em casa e não a têm. Tem por exemplo, um deles que uma pessoa está ali à beira dele, e insiste, e “vamos trabalhar”, e ele até faz. E no início do ano, no segundo ano não lia uma palavra e agora ele lê tudo, porque o miúdo até se esforça, mas depois o que aprende na escola não é consolidado em casa. (...) E o que nós fazemos aqui, nesses casos dos alunos com mais dificuldades, depois não chega (suficiente) para eles obterem resultados satisfatórios, porque não tem apoio nenhum em casa. Os pais dizem que em casa é pra brincar, é pra estar nos telemóveis, é para jogar, acham que é essa a função da escola. E depois, claro, os resultados nem sempre são os mais positivos. (...)” (Marta, D).

A partir destes dois excertos, ficam claras algumas das dificuldades na “relação escola-família”, salientando-se, a este nível, fragilidade inerente à comunicação entre a escola e a família: *“Não existe. Só há relação quando, quando há um problema, quando há reunião de notas. Se tu não ligar, se tu não perguntar à professora, ou mandar um email a dizer que a minha filha vai faltar, não há interação, não há” (Inês, EE).*

Pelas experiências de cada encarregada de educação, encontra-se um denominador comum: falta da aproximação, diálogo entre escola (professores) e família (encarregados de educação). Se por um lado os encarregados reconhecem que, hoje em

dia, há meios para que a comunicação flua e que são utilizados, por outro lado, afirmam que esta comunicação acontece apenas para notificações de assuntos escolares, não para notificar o processo do desenvolvimento educacional de seus filhos.

As encarregadas Vitória e Joana, declaram que neste momento não têm problemas escolares com seus filhos, portanto não têm comunicação por algum motivo específico a respeito do desenvolvimento educacional. Entretanto, a encarregada Vitória expressa o momento em que não houve comunicação sobre a dificuldade que seu filho teve em certa altura, quando diz que *“neste momento há, já o ano passado por exemplo, em relação à situação do meu R., onde eu fui falar com a professora (...)”*. Ou seja, notou que a alfabetização de seu filho não estava a correr bem e se comunicou com a professora, não esperou que fosse notificada ou não recebeu tal comunicação.

Já as encarregadas Catarina e Inês sentem falta de comunicação dos professores e veem que seus filhos têm dificuldades na aprendizagem, mas declaram que os professores não comunicam estas dificuldades, apenas comunicam informações gerais escolares. A encarregada Inês, tal como a Vitória, declara ter procurado pela professora para perceber as dificuldades de seu filho:

“(...) A primeira coisa que eu pedi para a professora é arranjar um psicólogo para o meu filho. Eu quero saber de concreto o que é que ele tem, o que é que lhe dificulta. ele tem interação com o estudo, ter o gosto pelas tarefas e há mães que não aceitariam (...) “Não, meu filho é normal. A professora é que tem problemas”. Não, não podemos só empurrar toda responsabilidade e as culpas para a professora. Nós temos de ter capacidade de procurar ajuda para nossos filhos. olha, nós temos que ter essa capacidade de aceitar os fatos (...)” (Inês, EE).

No discurso dos professores, nota-se que a escola envida os esforços possíveis para fomentar um trabalho de proximidade com a família, sobretudo quando há situações mais delicadas a revolver e, portanto, nas entrevistas é mencionado que a escola comunica de todas as maneiras e informa as dificuldades, pedindo, aliás, ajuda aos pais:

“(...) Tem que haver um trabalho cooperativo entre a escola e casa e mesmo depois de nós insistirmos, de falarmos com os pais, de mandarmos e mails ou os telefonarmos a dizer “por favor, ajude nisto ou naquilo”, a participação muitas vezes é... Mesmo em ((termos)) um dia destes, encontramos na mochila de um menino desses que têm muitas dificuldades, lanches, ((com os temas)) de dias, os cadernos todos sujos com o lanche, não sei quantas camisolas todas dobradas na mochila. Isto não passa ((a feira)) quer dizer, nem olharam na mochila no fim de semana. E na minha perspetiva, isto é grave no total” (Marta, D).

A dimensão da comunicação está longe de se esvaziar em troca de informação. Quer isto dizer que os professores entendem que os pais podem falar-lhes e alguns

encarregados de educação sentem que pode haver espaço para o efeito, mas nem sempre se compreendem mutuamente. Como citado pela encarregada Inês, quando diz que pediu um profissional de saúde para avaliação psicológica de seu filho,

“Não é só o meu filho que tem problema, não é só a professora que não está a explicar bem a matéria. Eu pedi a psicóloga e professora do meu filho disse “está tudo bem com ele, há alunos que estão pior que ele” e eu disse ok, há alunos que estão pior que ele, mas o meu filho tem uma mãe e a mãe dele está preocupada com a saúde dele. Então quer saber o que se passa com ele” (Inês, EE).

Portanto, pelas declarações de ambos a respeito da comunicação entre professores e encarregadas de educação, existe. Porém, vê-se que há dificuldades nesta comunicação, e não por meios físicos (telefone, e-mails, etc.), mas de compreensão.

1.3 “Problema” de Comportamento: ‘*respeito, autoridade, padrão*’

Um outro subtema ligado ao tema da Escola que esteve presente nos discursos dos participantes, nomeadamente as encarregadas de educação, remeteu para os “problemas” de comportamento. Palavras como respeito, autoridade, padrão, foram mencionadas como ingredientes da educação do indivíduo, dentro e fora da escola. De ressaltar alguns excertos das entrevistas a este respeito:

*“... como mãe, não faço diferença de como eles devem se comportar em casa ou na escola. Eu dou uma educação **padrão** (...) o acto de praticar o desrespeito às regras estabelecidas tanto pelos pais, como pelos professores, consequentemente pode gerar uma ausência de interação num ambiente escolar” (Inês, EE).*

*“Faltas de educação, faltas de **respeito** independentemente de quem seja [não admito]. Não interessa se é colega, raparigas e rapazes, brancos e negros, chineses, não interessa, não interessa se é a professora, se é a auxiliar são todos iguais. Não interessa se é mais velho e mais novo. É tudo igual (...). Se eles levaram uma boa educação, **tanto na escola como em casa**, é meio caminho andado para ser um bom adulto. Porque o resto se tiverem bom comportamento, uma boa educação, **respeito** por toda a gente, aprender com muito mais facilidade, seja o que for” (Vitoria, EE).*

*“As faltas de **respeito**, o abuso que eles, às vezes, têm com os professores e com os empregados. E acho que é muita a falta de respeito, muita mesmo e foi tirado muita **autonomia** aos professores para poderem ralar...” (Joana, EE).*

Para além das entrevistas com as encarregadas de educação, também os discursos dos docentes dão nota das mesmas expressões. Como refere a professora Sara, sobre as atitudes dos alunos em sala de aula: *“As faltas de **respeito**. Porque um menino que não para quieto não quer dizer que tenha um problema, ele só não para quieto” (Sara, D).*

O facto de o aluno não conseguir se manter calado no momento em que o professor está falando com a turma, e esperar a sua vez, traduz-se, não raras vezes, como exemplo de falta de respeito. Três dos docentes corroboram esta ideia:

“Ora bem, se calhar há uns anos atrás eu diria que aquilo que acontece agora, eles não estarem quietos nas cadeiras era um problema de comportamento. Hoje não é, porque de facto eles têm tanto estímulo, e tanto fora da escola, de tanto estímulo, que eu acho que o cérebro deles, mesmo que eles queiram parar e... não conseguem. Porque eles estão formatados para serem tudo muito acelerado. Aliás vê se o discurso deles, eles não conseguem esperar, eles... fazem uma pergunta e “ó professora?”, se eu não respondo no instante seguinte, eles estão “ó professora!”, assim “eu já ouvi, só não respondi porque vocês têm que aprender a esperar” que a grande dificuldade, para eles tem que ser tudo na hora” (Rebeca, D).

“O problema comportamental deles está na percepção que eles têm que podem falar, que podem falar e dizerem o que quiserem para o colega do lado, à hora que quiserem, e ao volume que quiserem. E esse é o meu maior problema comportamental com eles. Porque eles como acham que isto não é um “crime capital”, (entre aspas), vão fazendo. E basta, por exemplo, eu estou a dar alguma coisa, basta que diga assim: “Ora bom, deixem-me só por aqui...”, olhe para o computador, por...o fato de olhar para o computador 10 segundos, já estão todos a falar e o volume a aumentar. E é uma situação muito complicada de gerir (...)” (João, D).

“Problemas de comportamento existem. E eu acho que cada vez mais, (...). Eles, às vezes, têm determinadas atitudes que nós pensamos, ‘não tem noção do que fazem’. Mas há alturas que eu questiono, se há miúdos, nesta faz, e que realmente me parecem mauzinhos mesmo. Que batem, que têm um tipo de brincadeiras em que magoam os outros, que não respeitam as regras da brincadeira, dos jogos, as regras de sala de aula, aquilo que podem dizer e que não podem. Acho que em termos comportamentais no geral, claro que há aqueles miúdos que se portam muito bem, que acatam as regras, mas acho que essa parte está a ascender para o lado negativo, sim” (Marta, D).

Na visão dos docentes, a educação que as crianças têm em casa reflete-se na escola. As encarregadas de educação, como vimos acima, expõem que a educação que seus filhos têm em casa deve ser igual em todos ambientes, e que elas procuram fomentar essa educação “padrão”. Portanto, na escola devem respeitar os professores, os funcionários e os colegas da mesma maneira que respeitam os pais e irmãos em casa.

A relação entre o comportamento e o que se entende por “bom” comportamento ou comportamento adequado está, como se percebe, muito associado ao não cumprimento de regras (não falar muito alto, não respeitar as brincadeiras, não perturbar o ambiente de sala de aula). Os docentes, quando se deparam com situações de “mau” comportamento em sala de aula, tentam compreender o motivo de tais situações:

“Eu sinto que eles vão muito por aí e não têm noção do mal que estão a fazer ao outro. Não tem noção de que ao terem esse tipo de atitudes, estão a magoar o outro e o mesmo acontecendo às vezes quando batem uns nos outros mesmos rapazes, eles batem depois quando eles são chamados a atenção, eles ficam a olhar para nós como quem diz: ‘o que eu fiz?’. Lá está, porque (...)” (Rebeca, D).

Além desta perspectiva, a docente Marta considera que os pais têm parte na forma como os filhos se comportam na escola, referindo:

“Os pais em casa dão os telemóveis, eles tão ali caladinhos e não se mexem e portam-se muito bem, e depois quando uma pessoa reporta uma situação para casa, os pais questionam, ‘mas ele em casa não é assim, parece-me impossível’. Parece que ainda estão a duvidar daquilo que nós dizemos, percebe? Acho que dessa parte vai dar problemas no futuro” (Marta, D).

Na visão das professoras, quando os educandos chegam na escola expõem suas "frustrações" pela falta de atenção dos pais, nas brigas com os colegas, na atenção (demasiada) que solicitam ao professor/a no momento da aula. Neste sentido, em relação ao que a docente Marta refere acima, sobre os professores serem desacreditados quando reportam os problemas de comportamento aos pais, a professora Rebeca faz uma apreciação complementar:

“(…) eu acho que alguns pais não percebem que os meninos têm comportamentos diferentes quando estão sozinhos com os pais em casa, e quando estão na escola em grupo é completamente diferente. Em casa se calhar eles até são meninos sossegados, mas depois o grupo em si provoca.... É a mesma coisa que faço em comparação às claques de futebol. Há pessoas que das claques que cá fora são pessoas extremamente calmas e depois num estádio de futebol, com aquele calor do jogo, e aquela envolvimento toda, se tornam extremamente violentos e agressivos. Tem a ver com espaços, e com as circunstâncias e os pais. Às vezes os pais não conseguem perceber isso, e a dificuldade é mesmo tentar que eles entendam, que não é a escola que é violenta, e sim o grupo, são grupos, e acaba por ser normal isto acontecer” (Rebeca, D).

A docente explica que o facto de um sujeito ter seus impulsos motivados pelo ambiente e grupo social em que se encontra, não quer dizer que é mau; apenas se manifesta momentaneamente de forma diversa por influência do contexto. Se, por um lado, se reconhece a dimensão social e cultural em que o indivíduo se encontra e que, incontornavelmente, influencia e influenciada pelos seus comportamentos, por outro lado, também se admite que “a subjetividade é uma característica essencial do comportamento” (Portugal, 1992:13).

Há, como se percebe pelos discursos dos/as entrevistados/as, pontos de vista e experiências distintas no que toca ao modo como os comportamentos das crianças são lidos, particularmente no contexto escolar. No entanto, compreende-se que estas crianças estão em fase de desenvolvimento humano, e muito pode ser visto em suas atitudes decorrentes de suas convivências e ambientes em que estão neste momento (Piletti & Rossato, 2013).

Não obstante, a capacidade de resposta de pais e professores perante dificuldades de comportamento e a forma como comunicam entre si faz transparecer, como se vê de seguida, algumas fragilidades. Assim,

“(...) hoje nem sequer podemos dizer ao menino ou a menina, que temos que ter muito cuidado até conforme e como dizemos, porque se dizemos de uma forma mais... mais extemporânea digamos, chegamos ao fim de um dia, e temos os pais em cima de nós a dizer que não devíamos ter feito aquilo, que devíamos ter dito aquilo” (João, D).

“E apesar de tudo, eu acho que até nem tenho grandes, graves problemas. Às vezes os problemas ficam maiores porque os pais se metem, quando os pais se envolvem nisso, o problema aumenta (...). Portanto, o que acontece, os pais fazem disto logo ali um grande problema ao ponto de, às vezes, chegarem à situação de virem cá fora. O menino bateu noutro menino, então a mãe do menino que apanhou, ficou cá fora à espera da mãe do menino que bateu, para pedir satisfações à mãe. (...) estamos nesta época, é a sociedade, quem são os pais a não perceberem que não podem fazer tudo pelos filhos, porque os filhos têm que crescer e não corre sempre tudo bem a nós” (Rebeca, D)

A aparente falta de parceria entre escola e família pode interferir em diversas áreas da vida das crianças/educandos, nomeadamente na aprendizagem e na percepção de bem-estar na escola, como refere Pereira (2008).

Para a autora, a emergência no envolvimento de todos e de cada uma na educação implica buscar métodos que alcancem e aproximem da realidade diária das crianças e da comunidade educativa em geral, para que se encontrem meios que propiciem o sucesso escolar. O exercício refletivo e crítico torna-se, por isso, essencial e inadiável, por parte de pais e professores de forma particular.

Valmaseda (2007) enfatiza a importância do ambiente casa e escola, para o desenvolvimento da criança. A este respeito, refere “É nesses contextos que ela passa a maior parte do seu tempo e nos quais se encontram os interlocutores mais significativos” (Valmaseda 2007:87 In Coll et al., 2007). É nesse sentido de “interlocutores mais significativos” que a confiança entre escola e família se estabelece, tão essencial na vida destas crianças em desenvolvimento.

1.4 “Problema” de Aprendizagem

O tema “problemas” de aprendizagem suscitou reflexões diversas, quer pelas encarregadas de educação, quer pelos docentes, sobre onde (será apenas na escola?), como (quais os meios para ser bem-sucedida?) e o que “atrapalha” a aprendizagem de modo geral, relacionando os seus discursos com as suas experiências pessoais com seus filhos e educandos. Vê-se, por exemplo, que os pais, a par da sua responsabilidade na educação dos filhos, depositam sua confiança e o dever de ensinar e aprender, aos

professores/as e nas escolas. Na linha do que anteriormente se referiu, e do que argumenta Canário (1998), os seus discursos enfatizam, globalmente, que a função da escola e do professor aparecem como se fossem algo enraizado na sociedade. É essa a razão pela qual parecem sentir-se particularmente defraudados quando percebem dificuldades no domínio da aprendizagem dos filhos e tendem, por conseguinte, ao atribuí-las aos professores.

De forma geral, as encarregadas de educação acreditam que os problemas de aprendizagem dos filhos remetem para o contexto escolar em que se encontram, assim como para a forma como o professor lida com as dificuldades. Tecem também comentários relativamente à experiência da prática docente mais ou menos longa, como mostra o discurso de Joana: “(...) *de resto pode haver um professor que não seja assim tão..., mas tem a ver também com o de escola para escola, porque os professores novos agora que chegam às escolas que têm melhor preparação com os professores mais antigos que estão (...)*” (Joana, EE).

Os docentes não mencionam as diferenças de escolas para escolas, considerando que todos eles tenham trabalhado em mais de uma instituição e/ou agrupamento. Ainda assim, fazem referência, nas suas experiências atuais diárias, a dificuldades relacionadas com a aprendizagem:

“A maior dificuldade está nos dias de hoje, é diferente de quando eu comecei há 23 anos atrás. É precisamente, o grau de atenção e vontade que os miúdos têm em aprender. Eu às vezes até lhes costumo dizer que, primeiro, eu não sou polícia. Não estou a... controlar ou melhor, não deveria estar a controlar se eles estão com atenção ou não. Estou sempre a ver, se está um olhar para o lado e outro não sei o que... isso interrompe meu raciocínio, por exemplo. Eu não posso estar aqui a suplicar que eles aprendam ou que eles queiram aprender. A maior luta até é mais do que a transmissão do conteúdo, é fazer com que se calem, que eu estou sempre a falar para o lado em sala de aula. (...). E depois há uma coisa que é geral, os alunos cada vez leem menos, mais isso tem a ver com esta nova geração que lê menos e que está ligada sempre ligada aos telemóveis e os tablets, faz com que haja muitos erros ortográficos, que tenha muita dificuldade na interpretação de um texto, por exemplo ou de uma pergunta objetiva. Isso acontece muito” (João, D).

“Dificuldade de aprendizagem, nestes dois casos eu tenho a certeza que é preguiça, falta de estudo... Porque assim, quando estamos a dar a matéria os miúdos percebem perfeitamente aquilo que nós estamos a dizer, respondem, participam, (...) estes dois miúdos leem perfeitamente, escrevem perfeitamente, só que são desconcentrados, os interesses deles é sempre, os jogos no telemóvel, a bola, isto e aquilo, tudo menos a escola. São alunos que não estão motivados, que não têm uma rotina, em que chegam a casa tem que estudar um bocadinho, não tem nada, é zero. Portanto, quando eles estão connosco que conseguem, e leem e escrevem ficam todos satisfeitos e todos bem-dispostos, mas depois acaba a aula e esquecem se vão para casa e pronto” (Marta, D).

“(...) eu acho que muitas vezes as dificuldades têm a ver com aquilo que falamos há um bocado, que é a capacidade de se concentrarem. (...) Alguns alunos estão tão focados,

estão a ouvir, mas o grande grupo não está. (...) As maiores dificuldades de aprendizagem prendem-se com isso, e depois é que elas se revelam mais como o problema, é a falta de concentração e perceber. (...) Porque não é propriamente não saberem, e não se concentrarem. (...) eles comigo ao lado conseguem fazer direitinho. (...) em termos de escrita, em termos de interpretação, (...) Todos conseguem ler e conseguem interpretar o que leem, se estiverem focados” (Rebeca, D).

Como revelam os excertos, os docentes citam a falta de concentração como um dos principais fatores que contribuem para o "problema" de aprendizagem dos educandos em sala de aula. E ainda, descrevem suas ações perante as dificuldades encontradas para conseguir retomar o foco, admitindo, no entanto, tratar-se de um trabalho moroso.

Atualmente a atenção tem se destacado como um problema cognitivo que traz obstáculos em situações, como a realização de tarefas. Sendo assim, nas escolas ganha grande destaque pela quantidade de realização de tarefas, e, portanto, necessidade de muita atenção por um tempo prolongado. A este respeito, os professores são quem estão a frente destas tarefas, e por isso, geralmente são eles que necessitam da atenção dessas crianças nesses momentos.

Como descrito acima pelos docentes, as crianças que desviam o foco ou se distraem das atividades que estão a realizar, não se concentram e conseqüentemente não aprendem. Segundo Kastrup (2004), normalmente este problema da atenção em princípio é “tomado como um transtorno que exige tratamento” (Kastrup, 2004:8), excluindo outras possibilidades. Além da aprendizagem, esse processo também envolve o comportamento. Portanto, é compreendido que a atenção

é a condição para que se dê o processo de aprendizagem, a solução de problemas e o desempenho de tarefas cognitivas. Tomada como uma espécie de processo subsidiário à aprendizagem e estando a seu serviço, sua análise é restrita à atenção voltada para objetos e estímulos do mundo externo, ou seja, para a captação e busca de informações (Kastrup, 2004:8).

Assim, o que se distancia da atenção, é indicado como déficit. Ainda na perspectiva da autora (2004), a qual explica a distinção entre dispersão e distração, enfatiza que pode haver foco sem concentração, e concentração sem focalização. Citado pelos professores, como característica de dificuldade de aprendizagem.

As situações em sala de aula, desconhecidas pelas encarregadas de educação, visto que é um ambiente em que não estão presentes, claramente não haverá conhecimento do que se faz lá. Ainda assim, algumas reconhecem, como a encarregada Inês, as dificuldades desse trabalho.

“O meu filho quando “tava” no segundo ano e estava com a mesma professora, ele reclamava que não percebia o que a professora explicava, e quando ele perguntava, a

professora não queria repetir. Em parte, eu não culpo as professoras, em parte eu culpo a instituição. Muita das vezes é uma professora, imagina para 30 ou 50 alunos já não é um ensino de qualidade” (Inês, EE).

Identificam-se diversas críticas, no subtema “Estratégias de resolução de problemas pelos/as encarregados/as de educação” e “Estratégias de resolução de problemas pelos/as docentes”, havendo claramente uma ligação entre comportamento inadequado e tendência para dificuldades de aprendizagem. Isto é, os professores associam o “mau” comportamento, no momento das aulas, (conversas entre eles, a falta de concentração, de foco) a potenciais dificuldades que afetam a aprendizagem. Veja-se, a este respeito;

“não deveria estar a controlar se eles estão com atenção ou não (...) Eu não posso estar aqui a suplicar que eles aprendam ou que eles queiram aprender. (...)a maior luta até é mais do que a transmissão do conteúdo, é a luta neste momento é essa, é fazer com que se calem, que eu estou sempre a falar para o lado. em sala de aula” (João, D).

A ideia de que, por não terem atenção à aula, os alunos se portam mal, sugere, portanto, que não estão percebendo o conteúdo que está sendo ministrado pelos professores, e conseqüentemente, não estão aprendendo. Alguns descrevem o que é preciso fazer depois para que estes percebam a matéria.

Há diversas pesquisas em torno de “como se aprende”, e Zanella (2003) salienta que a criação de estratégias diversificadas na aprendizagem em sala de aula é fundamental para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. O educando precisa visualizar o verdadeiro sentido, e ser motivado para que aquele conhecimento não seja abandonado. "Todos os indivíduos são, de alguma forma, motivados. Ao educador cabe descobrir a rota de como chegar ao aluno” (Zanella, 2003:28 In La Rosa et al., 2003).

Embora os excertos anteriormente mobilizados tenham enfatizado a dimensão de sala de aula, como refere La Rosa (2003:15), “a aprendizagem pode se dar a partir de situações totalmente informais(...). Todas as aprendizagens são importantes”. Assume-se, assim, que “para aprender, jamais é supérfluo compreender o *sentido* daquilo que se aprende” (Perrenoud, 2000:66).

1.5 Importância da escola

‘Para mim o que se faz lá é o mais importante’

Sobre o tema da escola, a encarregada Inês fala do acesso a este contexto como direito, mas enfatiza a necessidade de se perceber como é supervisionado:

“Para mim o que se faz lá é o mais importante. Porquê ir à escola, todos vão, têm esse direito, mas agora o que se faz lá, quem supervisiona? Importante é ele fazer atividades e aprender” (Inês, EE).

A este respeito, o tempo fora de sala de aula é considerado pelos encarregados de educação importante para a aprendizagem. Veja-se: *“eles também têm que se divertir com os colegas... Acho muito importante o convívio extra o período de aulas eles poderem estar, mas lá está, com a idade que eles vão evoluindo” (Joana, EE).*

De modo geral, todas as mães consideram a escola um lugar de aprendizagem essencial para todos, visto que,

o desenvolvimento do ser humano tem a ver directa ou indirectamente com todo contexto onde este ocorre. Tal contexto corresponde não apenas ao indivíduo, mas também sistemas contextuais dinâmicos, modificáveis e em constante desenvolvimento no seu interior e na interface com diferentes contextos, mais ou menos vastos, mais ou menos próximos (Portugal, 1992:26).

Em linha com a literatura, todos os encarregados de educação referem que a socialização escolar, diferenciada dos outros ambientes que a criança frequenta, é essencial na aprendizagem, mas também na vida e no bem-estar dos seus filhos. Canário (2008), salienta que a escola moderna valoriza a construção do ser social.

A construção histórica da escola moderna supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro lado, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras actividades sociais, submetida a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar (Canário, 2008:74).

E este respeito, os docentes ilustram um conjunto de experiências que dão nota da importância desta socialização por relação ao que entendem “ser professor”. Assim, apresentam algumas histórias marcantes em suas carreiras.

“(...) a única vez na minha vida, em que eu levei uma turma do primeiro ao quarto ano. Fiquei muito orgulhoso, porque essa turma, foi uma turma que hoje em dia, estamos a falar de uma [época] em que, é raro os miúdos chegarem ao 12º e irem para a faculdade, universidade, é raro. E de uma turma de 25 alunos, daquela turma 20 foram para a faculdade. É uma história que eu conto que me faz... encher de orgulho. Numa zona em

que é raro eles passarem do 9º ano, mas vão trabalhar, até porque é uma zona piscatória e muitas vezes vão todos para pesca”(João, D).

“Tenho uma história que me marcou, com, precisamente, uma menina que tinha muitas dificuldades de aprendizagem, muitas mesmo. E eu falo sempre nisto porque, toda a vida soube falar em diplomas de mérito, em diplomas de excelência, a alunos que se testaram sempre pela positiva, mas neste caso, era uma menina que no meio de imensas dificuldades - e até hoje, há 26 anos -, nunca tive uma aluna tão esforçada, tão (miúda) que a dada altura eu dei conta que ela tinha um bloquinho de notas(...) Tudo o que eu dizia ela registava. E depois era assim, era uma menina que andava ali sempre no suficiente. Mas era de um esforço, de uma humildade notáveis. (...) se havia de haver diplomas, era para uma miúda como está, porque ela apesar das dificuldades que tinha, era um caso raro, como eu nunca tive. De um empenho, de um interesse, de um trabalho... Porque ela trabalhava o triplo ou um quádruplo que os outros, e estava sempre ali, em termos quantitativos na tangente, mas era de um esforço notável” (Marta, D).

“Eu posso falar se calhar de uma turma que me marcou, porque de facto acho que foi. É uma turma que numa carreira aparece uma vez. (...) quando cheguei a Guimarães, como eu ia contra a vontade, o que eu disse foi: “são tão antipáticos, ai, não sei como é que vai ser, vai correr mal”. Pois se eu lhe disser que foi a melhor turma que eu tive, a melhor turma que eu tive na minha vida. Porque era um grupo, não era grande, eram 17 alunos, mas era um grupo de meninos muito unidos, que eu já apanhei no segundo ano, mas eles já estavam juntos desde o pré-escolar, portanto já se conheciam há muito tempo e trabalhavam muito. Que os meninos estavam juntos, mesmo as famílias. Era um grupo fantástico em que se havia uma atividade, estavam todos envolvidos, pais e filhos e conseguimos criar ali um espírito de família fantástico, a ponto de ainda hoje eles [e] são meninos que já estão com 20 anos de idade, ainda hoje muitos deles me ligam ou os meninos ou os pais para pedir conselhos. ‘Oh professora passa-se isto, o que acha que eu posso fazer?’. Portanto, foi aquele grupo que de facto marcou mesmo muito em todos os aspetos. Não ficar sempre no meu coração, ficam todos, mas aqueles mais, que mais que nunca vão ficar porque era mesmo um grupo fabuloso. (...) continua assim uma ligação muito forte. Acho que quase de amizade mesmo, é mais do que a professora aluna já... Já uma relação de amizade que eu acho que foi excelente e mudou, mudou a imagem inicial. A imagem inicial que eu tive quando dizia que turma antipática com meninos antipáticos mudou por completo. Arrependo-me amargamente de ter dito, pois era uma turma fabulosa” (Rebeca, D).

“Gosto muito, prazer em ensinar, e aprender porque há uma troca, a gente ensina, mas também aprende. Pela positiva, tive um menino que tinha alguma coisa e com o tempo, conversei com os pais e procuraram ajuda, depois ele foi diagnosticado, medicado e ficou melhor. Pela negativa, teve uma menina que não ouvia ninguém, eu consegui que ela me ouvisse e depois sempre que precisava de alguma coisa falava comigo” (Sara, D).

Como afirma Charlot (2006), “o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. Com frequência, esse ‘algo’ consistirá em ensinar; outras vezes, pode tomar uma outra forma” (Charlot, 2006:15). Em linha com esta diversidade de forma de fazer aprender, os exemplos anteriormente partilhados pelos professores denotam um conjunto de experiências marcantes que, vão desde a sua competência para ensinar, mas

também para dialogar, acolher, valorizar os/as alunos/as. A dimensão relacional e o lugar ocupado pelos/as encarregados/as de educação é, igualmente, salientado.

Portanto, torna-se um ciclo, como citado pela professora Sara, de aprender e ensinar, em que a importância se dá em obter resultados de um trabalho em conjunto. Por isso, nada pode frutificar se um dos autores deste trabalho não estiver caminhando no mesmo sentido. Neste sentido, e na esteira de Freire (1997:48), que afirma que “quando a criança imagina uma escola alegre e livre é porque a sua mãe nega liberdade e alegria”, se assume que a escola é globalmente vista, como um espaço nem sempre perfeito, mas em potencial.

2 – Desafios diários

Este tema emergiu das rotinas descritas pelos entrevistados, das suas dificuldades diárias com seus filhos e educandos. Com a intenção de perceber as estratégias utilizadas para aquilo que constituiriam desafios enquanto pais e docentes, apresentam-se de seguida dois subtemas.

2.1 Estratégias de resolução de problemas pelas encarregadas de educação

As estratégias das encarregadas de educação para dar resposta aos problemas decorrentes da experiência na escola vivenciada pelos filhos são diversas.

“Ah...eu vou na maravilhosa internet, ver do que se trata, para tentar ajudá-la. Para não colocar muita pressão. Ajudar da melhor forma para ela entender aquele assunto, que seja...na minha opinião, eu faço tudo para ser como uma brincadeira. Nem que eu pegue uma pizza, alguma coisa para ajudá-la entender aquele assunto. Eu tenho na minha cabeça que eu não quero que ela passe pelo que eu passei, não quero. Então eu foco, se eu ver que naquele momento eu não conseguir ensinar, vejo que eu to perdendo a paciência, eu paro uma meia hora 40 minutos e volto de novo. É o que eu faço.” (Catarina, EE).

” Para melhorar, eu tive que voltar a lhe inscrever no Centro de Estudos. Embora eu também como mãe não estava satisfeita. Talvez por isso era uma pessoa muito exigente e esquece nas vezes que ela é criança e que tem que ir ao ritmo dela e não ao meu ritmo” (Inês, EE).

“Eu costumo dizer que fazemos palestras, isto é reunião de família, sentamos e falamos, falamos... Às vezes não adianta, mas... Eles têm a liberdade em casa. Quando conseguir fazer nos pedir, perguntar “olha, tenho esta dificuldade ou tenho aquela. [é mais difícil

eles pedirem?] não. *Eles dizem mesmo, não sei isto, não percebi aquilo, falam isso sim. Quando não sabemos vamos a internet e a internet ajuda em tudo*” (Joana, EE).

O recurso à internet e ao centro de estudos aparecem como lugares relevantes para procura de apoio, como mostram os excertos acima. Há, em alguns casos, mães que reportam ter tido experiências análogas às dos filhos enquanto alunas, como é o caso de Catarina, e a consciência de que a exigência dos pais deve ser considerada de acordo com o ritmo dos filhos, como afirma Inês.

“Como foi a base da leitura [dificuldades que o filho teve em certa ocasião] e ele detesta ler, por isso é ter comprado banda desenhada, que é uma coisa que puxa pelos miúdos. Eu não lhes comprei um livro com uma história. Comprei mesmo aquelas bandas desenhadas que têm desenhos e textos. Se for um livro só com textos, esquece. (...) Portanto vamos supor, o miúdo não gosta de escrever. Se calhar, lhe deres um computador para escrever, é mais fácil porque não gosta de escrever, mas por exemplo um teclado. (...) isso é o que eu costumo dizer uma estratégia para melhorar a escrita a nível de ortografia e erros, não sei o que, mas não a nível de escrita manual, não anular, não. Ele tem que aprender a escrever manualmente, mas para incentivar primeiro para ele poder aprender a escrever as palavras corretamente, um computador ou um telemóvel, sim” (Vitória, EE).

Para além da internet e do centro de estudos, Vitória refere ter comprado livros de banda desenhada para responder a dificuldades relacionadas com a escrita. Mais, assume que o recurso a teclado de computador ou telemóvel pode contribuir para deteção e correção de erros ortográficos de forma eficaz, motivando para o exercício de escrita.

As encarregadas descrevem rotinas de trabalho em casa, e salientam não dispor de muito tempo para acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos. Referem alternativas, que lhes são possíveis e que julgam ser eficientes para auxiliá-los nas tarefas da escola a realizar em casa.

Segundo Pereira (2008), a família desempenha um papel considerável, e nem sempre fácil, na vida das crianças. Não só os pais, como também os irmãos mais velhos, devem ajudar os mais novos nas tarefas. Daí que os estudos mostrem uma relação forte entre pais com formação e filhos bem-sucedidos na escola. Além disso, deve-se considerar que na aprendizagem dos educandos e na ajuda oferecida pelos familiares, é fundamental

“a criação de outras situações [favorecedores de um clima seguro e tempo de qualidade para aprender]. Um ambiente, em que os pais passam mais tempo com os filhos, falam com eles, discutem os problemas da escola e do trabalho de casa e lhes transmitem expectativas positivas, aumenta as ligações emocionais e a confiança entre pais e filhos” (Pereira, 2008:39).

2.2 Estratégias de resolução de problemas pelos/as docentes

À semelhança das encarregadas de educação, também os docentes tecem considerações acerca das estratégias que adotam frente aos ‘desafios diários’.

Neste sentido, o professor João explica sua estratégia em relação a matemática e esclarece sua percepção da prática:

“No caso da matemática, os conteúdos não são só a parte conceptual deles, (...) é preciso praticar muitas vezes, repetir muitas vezes também na base da repetição o mesmo procedimento para eles conseguirem fixar que é assim que se faz. No caso do cálculo, portanto, eu tenho aquilo que eu acredito que é recalcar muito isso, voltar a repetir, voltar a trabalhar com matemática, quando eu verifico que há alguma coisa...têm mesmo que repetir muitas vezes para pelo menos, perceberem aquilo numa perspetiva funcional. Porque às vezes é complicado perceberem, em termos conceptuais, por que razão é que eu faço uma conta desta forma. Agora a matemática mudou um bocadinho e tentamos explicar, (...) era mecanicamente, no nosso tempo aprendemos que era assim. Agora, já há formas, nós já tentamos explicar-lhes por que razão se faz assim, e assim, nem muitas vezes fica. E então, resta-nos muitas vezes perceber que operacionalmente e funcionalmente eles consigam fazer aquilo” (João, D).

Como já mencionado no subtema “problemas” de aprendizagem, há alguma tendência para os docentes se referirem a estratégias de ensino-aprendizagem, algumas apoiadas em experimentação e, enfatizando aspetos de natureza relacional. Tal como Zanella (2003) salienta, Marchesi (2007) também acentua a importância de que o educando confira sentido ao que está aprendendo e sinta por parte das práticas docentes, motivação para aprender. Isto é,

ensinar a pensar; facilitar que o aluno compreenda o quê e para quê da tarefa; favorecer a participação e autonomia dos alunos; propor tarefas que seja interessante para os alunos; ajustar a tarefa a possibilidade do aluno; favorecer a cooperação entre os colegas; propiciar experiências de êxito escolar; manifestar expectativas positivas em relação ao trabalho do aluno e cuidar da autoestima dos alunos (Marchesi, 2007:144).

Portanto, o autor (2007) reforça a necessidade de motivar o aluno nas tarefas de maneira que vejam sentido na sua utilização no cotidiano e fomentem a sua implicação no processo, como refere Rebeca.

“Eu acho que o sucesso passa muito por nós tentarmos ir ao encontro deles. No fundo, é quase que dar cambalhotas diariamente, fazer o pino, mas tentar inventar 1001 estratégias que os cativem, porque o importante aqui é tê-los motivados e atentos ao que está a ser feito. Uma coisa que é cada vez mais difícil. A motivação é cada vez mais difícil, porque eles têm tanta coisa, tão mais interessante fora da escola. Portanto, a escola tem que se adaptar um bocadinho e tentar, sei lá, dosear. Usar as tecnologias pousa, é falar daquilo que de facto lhes interessa aprender, é tentar, no fundo, ajudá-los mais no processo, em vez de serem só aqueles que aprendem, não. Também eles estão envolvidos no próprio processo de aprendizagem” (Rebeca, D).

Vê-se na descrição da docente, a consciência em relação a importância de mantê-los motivados em sala de aula. A docente ainda fala da dificuldade na gestão de sala em relação a quantidade de alunos, quando há alunos com necessidades educativas especiais em sala, e por fim, menciona a falta de recursos humanos para um trabalho mais individualizado.

“Eu acho que (...) devia ter... não digo salas separadas, eles devem conviver todos por de igual. Mas depois das aulas, eu acho que os alunos que têm problemas de aprendizagem deviam ficar mais uns 10... 20 minutos com a professora na sala e a professora tentar perceber por que o aluno não entendeu esta matéria qual é a dificuldade. Ficar um tempo com os alunos com dificuldades, tentar fazer desenho, a mostrar figuras para ele tentar perceber. (...) devia sentar novamente com esses alunos e explicar novamente de uma forma mais lenta. Não é só despejar a matéria (...) a professora do Centro de Estudo tinha mais paciência já sozinha fazia uma roda em que todos falavam um com o outro. Eu acho que devia ser assim na Escola Normal (Inês, EE).

Desta descrição, nota-se que a mãe vê a necessidade de uma atenção individualizada, por parte dos professores, para os educandos com mais dificuldades, no entanto o facto de o professor “não ter tempo” para o fazer durante o horário regular é apontado como principal constrangimento.

A este respeito, encontra-se nos discursos dos docentes tentativas de realizá-lo sempre que podem: *“(...) há rotinas que se alteram sim. Não só em termos de posicionamento, o mais perto de mim, mas também com o apoio que eu dou ou tento personalizar a cada um desses alunos” (João, D).* Não acontece como sugerido pela encarregada, mas nota-se a intenção de um trabalho individual com os educandos que necessitam. *“Tanto que chego ao ponto de, quando posso, e vejo os erros [dizer:] ‘Então vamos lá, agora vai se sentar aqui ao pé de mim, vamos apagar e agora vamos fazer os dois comigo ao lado’ e eles comigo ao lado conseguem fazer direitinho” (Rebeca, D).*

Segundo Perrenoud (2000), os indivíduos não aprendem todos da mesma forma. Em uma sala de aula, mesmo que os educandos tenham a mesma idade, há uma homogeneidade que deve ser considerada. Apesar dos inúmeros exemplos de que isto acontece, o autor ainda esclarece que “mesmo que dois estivessem sentados lado a lado, o que ouviriam, veriam e compreenderiam de fato, dependeria do que se chama em ciências sociais e humanas, de parcela de *construção subjetiva da realidade e experiência*” (Perrenoud, 2000:90). Sendo assim, não é possível obter aprendizagens-padrão, utilizando sempre as mesmas estratégias pedagógicas.

3- Sucesso escolar

Este é um tema constantemente estudado e abordado na literatura, e quando se fala em escola, aprendizado, família, estudantes, entre outros assuntos relacionados, surgem sempre considerações diversas e, por vezes, controversas. Aqui, apresentar-se-ão algumas percepções em relação ao sucesso escolar.

“o sucesso passa muito por nós tentarmos ir ao encontro deles”

Hoje, compreende-se o sucesso escolar se reflete em alunos que obtêm excelência e avançam nos cursos, considerando-se igualmente o sucesso do estabelecimento educacional, em função do sucesso escolar dos alunos (Perrenoud, 2003). Em qualquer das vertentes, o aluno precisa ter êxito, e geralmente depende de sua nota de classificação. Portanto, não é considerado *como* o estudante está se desenvolvendo, ou se está realmente adquirindo conhecimento, contando essencialmente os resultados que obtém.

Desta discussão sobre sucesso escolar, derivaram os subtemas ‘métodos e materiais’ e ‘formação dos professores’.

3.1 Métodos e materiais

Diferentemente das estratégias adotadas, os métodos e materiais pressupõem os meios físicos utilizados para o trabalho em si. Sendo assim, verifica-se nos discursos das encarregadas suas perspectivas a esse respeito, salientando que *“Motivar as crianças pelo gosto, pelo cativar [implica, não raras vezes] arranjar métodos para os cativar, (...) de coisas práticas”* (Joana, EE).

De uma forma geral, todas as encarregadas de educação veem a necessidade de utilização de métodos distintos para que as crianças aprendam melhor. A este respeito, os docentes referem o que habitualmente utilizam em suas aulas, como materiais preferenciais: *“Eu geralmente sigo os livros ou manuais, que já estão definidos em função do programa já foram estudados”* (João, D), mas também aquilo que veem como opção útil para determinado assunto:

“Claro que quando quero dar algum material de apoio, também uso. Uso muito o computador agora, por exemplo, contávamos a história dos Descobrimientos Portugueses estes tipos de coisas, eu utilizo muito, computador como vídeos ou animações para que eles consigam. (...) Além disso, eu sou músico também e portanto, também uso muito a viola e a música. (...) Utilizo todos os recursos possíveis. O computador, recursos a filmes, diagramas, há muitas coisas agora no Youtube, há coisas que são interessantíssimas(...)” (João, D).

A docente Rebeca partilha também diversos os métodos que utiliza em sua rotina diária:

“(...) eu uso o tablet na sala para fazer jogos, para fazer pesquisas. Mas tento dosear, ou seja, usar os projetos sim, em que os ponha a falar, em que os ponha a dar ideias, em que os ponha a trabalhar, com materiais concretos, materiais palpáveis. Vamos muitas vezes para a rua e temos aulas cá fora, para tentar tudo para tentar motivar. Uso os manuais, uso os recursos informáticos, uso os livros, tento motivá-los para a leitura” (Rebeca, D).

Para além dos métodos e materiais práticos, a docente revela seu interesse maior por projetos e sua percepção da eficácia em utilizá-los em virtude de um maior envolvimento por parte dos educandos com os temas propostos nos projetos.

Perrenoud (2000), evidencia que o envolvimento em um projeto, oferece oportunidades de aprendizado pessoal para além dos escolares. Além disso, “todos os professores que praticam uma pedagogia do projeto constatam, aliás, que ele faz alguns bons alunos fracassarem e revela talentos de alguns outros, que parecem medíocres diante das tarefas escolares habituais” (p.68). Reconhecer as capacidades dos alunos é, incontornavelmente, um meio de motivar os alunos para aprenderem de forma significativa. Portanto, os métodos utilizados são essenciais ao aprendizado do educando, não somente escolar, mas para a vida.

3.2 Formação dos professores

Este subtema emergiu, *a priori*, nos discursos das encarregadas de educação, quando refletiam sobre a necessidade de haver professores preparados para os diversos desafios e dificuldades. “*O problema para o Estado neste momento é que as escolas estão como os professores antigos. Muito antigos. Na escola do meu filho tem professores da minha altura da escola, professores que foram meus professores*” (Joana, EE). Em sua perspectiva, os professores novos, de formação mais recente, estão melhor preparados, e adotam, genericamente, práticas pedagógicas mais inovadoras.

A ideia da formação recente ou o tempo de serviço mais curto não é entendida pelos docentes da mesma forma que pelos encarregados de educação. A este respeito, a professora Rebeca cita uma ocasião em que houve troca de docentes, como referido essa possibilidade pela encarregada Joana:

“(...) nos lugares que nós tínhamos ocupado, iam estar a ser colocadas as pessoas com menos tempo de serviço que nós, por causa do concurso. Nós entramos em um quadro

de agrupamento e eles vieram para o nosso lugar gente do quadro de zona, portanto, menos graduado (...)” (Rebeca, D).

Ao refletir na formação dos professores e em sua prática, considera-se a perspectiva de Rui Canário (1998:11) quando enfatiza que na profissão do professor, sua atuação diária é com “a singularidade, complexidade e a incerteza” e, portanto, não se podem esperar uma prática generalizada e replicável. Do mesmo modo, e extrapolando a dimensão conteudística da formação dos professores, Freire (1997), acentua que “o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a ‘paixão de conhecer’ que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil” (p.9). Em suma, a profissionalidade em educação e, particularmente o desempenho docente é complexo e vai além da formação profissional.

Na profissão do professor, como em qualquer outra, deve-se estar em constante atualização, assumindo que a formação inicial é apenas um princípio e que a prática sugere a necessidade de constante elaboração de “práticas integradoras positivas nas escolas” (Marchesi, 2007:44). Como refere Nóvoa (1987), “os professores não se encontram, formam-se” (Nóvoa, 1987:424).

Freire (1997), salienta que “é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (p.38).

O trabalho docente está longe de ser algo exato, mesmo estando o professor preparado para as suas aulas, como se percebe nas palavras da Professora Rebeca: “*eu tenho um papel mais difícil que é o papel de tentar... porque é comigo que eles estão mais tempo e o que dificulta um bocado. Isto faz com que não seja fácil a gestão do dia a dia*” (Rebeca, D).

4- Medicalização

Uma das dimensões centrais deste trabalho recai sobre o fenómeno da medicalização socioeducativa e a este respeito, de forma geral e não sendo muito surpreendente, os participantes neste estudo tendem a associar a medicalização ao ato de medicar. Veja-se: “*um desses meninos que eu tenho no apoio, faz medicação, Ritalina*”

(Marta, D). *“Já [conheço esse termo], se estamos a falar de medicamentos por causa do défice de atenção, por exemplo”* (Rebeca, D). No caso das encarregadas de educação, não há qualquer associação ao termo.

Como esclarecido no enquadramento teórico, o termo Medicalização se refere ao ato de medicar, mas envolve, de forma mais ampla e complexa, a tendência para biologizar problemas de cariz social, educativo e político (Collares & Moysés, 1994, 2007; Conrad, 2007). O guião (apêndice I e II) adotado neste estudo, e a análise realizada a partir das entrevistas, permitiu explorar este tendente exercício de medicalizar que, tantas vezes, tem lugar na escola. Subtemas como: “Identificação/Diagnóstico”, “Protagonista”, “Especialista”, Encaminhamento” e “O/A diferente” resultantes do processo de análise, são de seguida apresentados.

4.1 Identificação e diagnóstico

A emergência dos diagnósticos e a sua identificação precoce foi uma das dimensões afloradas nas entrevistas.

“Os professores são muito atentos (...) E têm ferramentas para fazer. Aqueles que não o fazem é porque não querem” (Joana, EE). A priori, a mãe acredita na percepção dos professores em relação aos educandos, visto todo o tempo e trabalho em conjunto.

O discurso dos professores acentua-se a ideia de que têm forma de identificar situações de saúde diversas na sua sala de aula e que se espera que estejam em diálogo com as famílias no caso de haver algo que os preocupa. O tempo e a densidade da relação de trabalho entre professor-aluno potenciam condições para sinalizar quando algo não parece bem como revela Marta: *“Uma pessoa quando está com eles e quando trabalha com eles, facilmente percebe se ali há alguma dificuldade, isso é muito fácil de nós percebermos* (Marta, D).

A professora Marta explica que consegue identificar se as dificuldades são para além do que, como professora, consegue acolher e minorar. Quando se depara com situações em que suas estratégias, métodos e materiais não suprimem a dificuldade do aluno, sente-se limitada e vê a necessidade de encaminhá-lo a outros especialistas. *“eu não sou médica, sou professora e o meu papel não é este (...) cada um tem que desempenhar aqui o seu papel para solucionarmos o problema”* (Marta, D).

As professoras Rebeca e Marta, também fazem referência à identificação de possíveis diagnósticos e sugerem dar indicação a outros profissionais quando sentem essa necessidade:

“Esse tipo de diagnóstico é certo e cada vez mais também da nossa parte (...) quando nós, professores que estamos quase diariamente, notamos que há ali alguma coisa que possa estar enquadrada num desses distúrbios, um desses problemas (...) para perceber que às vezes pode ser só uma impressão nossa, e que pode ser apenas imaturidade e que passa com a idade” (Rebeca, D).

“Assim, um desses meninos que eu tenho no apoio, faz medicação, Ritalina. E o que que nós notamos, ele tá no 2º ano, foi diagnosticado com hiperatividade em meados do primeiro ano. Mas nós não somos médicos, mas precisamos facilmente que ali havia uma coisa que... não estava bem e ele tinha que ser acompanhado por uma equipa médica porque ali havia qualquer coisa que não estava bem. E o que que nós notamos, que... entretanto ele foi medicado” (Marta, D).

O professor João compreende o encaminhamento e subsequente diagnóstico como uma ferramenta e uma possibilidade de resolução de problema, respetivamente. Veja-se: *“Porque são aquilo que nos permite depois ter mais ferramentas para, identificando um problema com esses diagnósticos, o possamos resolver. É nesse sentido” (João, D).*

A encarregada Inês também identifica o aumento dos diagnósticos: *“eu tenho visto muitas crianças com hiperatividade, déficit de aprendizagem”*, e além disso, identifica em seu filho a possibilidade de algum “problema” de aprendizagem: *“Eu quando vi que o meu filho estava com dificuldades no aprendizado (...) a primeira coisa que eu pedi para a professora é para arranjar um psicólogo para o meu filho. Eu quero saber de concreto o que é que ele tem o que é que lhe dificulta aprendizagem. Ele tem interação com o estudo, tem o gosto pelas tarefas” (Inês, EE).*

Beltrame et al (2019) referem, em seus estudos sobre a Medicalização da infância e educação, que para docentes e pais as “crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de comportamento são categorizadas como um corpo biológico a-histórico” (Beltrame et al, 2019:7). Adicionalmente, associam a este corpo biológico entendido de forma assituada, descontextualizada, a tendência para um conjunto de experiências perpassadas pelo estigma com efeitos obstaculizadores de a aprendizagem. Collares e Moysés (1994), assim como Guarrido (2007), também salientam esta dupla penalização a partir do momento em que se fixa o diagnóstico.

A identificação de um “problema”, muitas vezes precocemente, e a necessidade de um diagnóstico são relatadas pelas mães que participaram neste estudo como se pode

ver nas palavras de Vitória: *“Então, mas isto eu já na altura falava as professoras, falavam a técnica dele, porque o meu R. é acompanhado na psicologia por causa da hiperatividade que só agora que estão a diagnosticar hiperatividade, coisa que eu já falo desde o primeiro ano”* (Vitória, EE).

Embora o tom penalizador descrito na literatura associado a processos de diagnóstico, as encarregadas olham para o diagnóstico como algo necessário e positivo para seus filhos e para as crianças de modo geral: *“Olha, eu adoraria. Eu fui diagnosticada quando criança com déficit de atenção, porém o governo do Brasil não dá nenhum apoio (...) Se não tiver como ter um tratamento para aquela pessoa, pra mim é irrelevante”* (Catarina, EE).

Se, por um lado, se percebe que o diagnóstico é visto como um pretexto para haver uma atenção diferenciada às dificuldades apresentadas pelas crianças na comunidade escolar, por outro lado, subentende-se que a escola e/ou o professor não são responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem sentidas pelos seus alunos:

“Tenho uma amiga que o filho que, por acaso, está nessas condições, está com 14 anos e está no terceiro ano. E ela não aceitava que o filho tem déficit de aprendizagem. Não aceitava de jeito nenhum. ‘Não, meu filho é normal. A professora é que tem problemas’. Não, não podemos só empurrar toda responsabilidade e as culpas para a professora. Nós temos de ter capacidade de procurar ajuda para nossos filhos. Olha, nós temos que ter essa capacidade de aceitar os factos. (...)” (Inês, EE).

Encontram-se excertos da professora Marta que estão em linha com este discurso da encarregada de educação Inês:

“O problema aqui é que, também já tivemos casos desses que os próprios pais recusam-se aceitar que o filho ou a filha, não é, por assim dizer, igual aos outros. Então aí o processo dificulta. Quando os pais não aceitam, nós não podemos fazer grandes coisas. Mas, às vezes, leva muito tempo até eles perceberem que realmente há ali alguma coisa errada. E quando alguns percebem muitas vezes o processo já não tem o mesmo efeito que teria, se tivesse começado com a antecipação devida” (Marta, D).

Collares e Moysés (1994), ao abordarem as diferenças de uma criança disléxica e uma criança ‘mal alfabetizada’, enfatizam que o aumento dos diagnósticos é o indicador do aumento de clínicas de distúrbios de aprendizagem, e conseqüentemente, a aceitação geral. Ou seja,

(...) parece que a única preocupação consiste em encontrar “diagnósticos” que expliquem, justifiquem o não-aprender. Não se trata de buscar um diagnóstico real para

uma ação efetiva, no sentido de minimizá-lo, ou mesmo anulá-lo. Uma vez feito o “diagnóstico”, cessam as preocupações e angústias... (Collares & Moysés, 1994:29)

Desta maneira, há uma explicação bem justificada para as dificuldades de aprendizagem ou para os “problemas” de comportamento aceite pelos pais, professores e sistema escolar (abordado mais à frente nesta análise).

4.2 Encaminhamento

Após identificação de possíveis problemas, encontrou-se nos dados coletados, trechos referentes ao encaminhamento de casos de crianças sinalizadas, para profissionais de saúde.

“Fazemos várias vezes essa indicação quando percebemos, há alunos que é normal e que nós desvalorizamos e que achamos, ‘bem, isto ele vai crescer, isto passa’. Mas há outros alunos que nos vão dando pistas de que, mais do que apenas um problema de distração, poderá haver ali outro problema por trás, nomeadamente distúrbios em termos de fala, dislexia, discalculia, é o défice de atenção. Quando nos apercebemos, quando há indicadores que nos mostram que se calhar há alguma coisa mais. Nós conversamos com os pais e indicamos(...) e tentamos que pelo menos tenha uma consulta” (Rebeca, D).

“Eu acho que o primeiro passo é encaminhá-los mesmo, quando notarmos que alguma coisa não está bem (...) O que nós fizemos foi chamar a mãe, falar com ela, claro, tinha que ser e depois fazer o encaminhamento para a psicóloga e depois para a equipa médica que o encaminhou para o psiquiatra (...)” (Marta, D).

Percebe-se o momento em que a docente vê a necessidade de encaminhar o estudante, o qual fica dependente dos pais, pelo que se procura, de forma particular, estabelecer e/consolidar uma relação de parceria entre professores e pais. Nota-se também, que, para pais e professores, os profissionais de saúde são confiáveis, sendo essencial a sua participação nestes processos. Veja-se:

“Eu pedi à psicóloga e a professora do meu filho disse “está tudo bem com ele, há alunos que estão pior que ele” e eu disse ‘ok, há alunos que estão pior que ele, mas o meu filho tem uma mãe e a mãe dele está preocupada com a saúde dele. Então quer saber o que se passa com ele” (Inês, EE).

Sem prejuízo de os profissionais de saúde desempenharem um papel importante nestes processos, a literatura mostra que a inquietação em nomear aquilo que está fora do estereótipo é entendida com preocupação com o bem-estar dos educandos. Ou seja,

(...) os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais, assumem uma postura acrítica e permeável a tudo; transformam-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde. Essa prática acalma a angústia dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular (Collares & Moysés, 1994:30).

Significa isto que, muitas vezes, o encaminhamento para o especialista em saúde é visto como um caminho (senão o único!) para a solução dos problemas de comportamento de sala de aula ou de (não) aprendizagem.

4.3 Especialista (s)

Este subtema dá sequência ao anterior, uma vez que o encaminhamento é feito para um especialista de saúde na expectativa de se compreender o “problema” e fixá-lo num diagnóstico. Tanto os docentes como as mães, depositam confiança nos profissionais de saúde como alguém que trará uma solução para os problemas dos educandos. Os seguintes excertos são disso reveladores: *“Na minha visão, toda escola tinha que ter não só professores, mas psicólogos, terapeutas, serviços sociais, todos os profissionais dentro da escola, porque ali tem muitos problemas que a gente desconhece e que afeta tanto na aprendizagem como no ser humano”* (Catarina, EE). Mais,

“no caso da nossa escola, através da Associação de Pais na escola, tem um protocolo com uma entidade que se chama Instituto de Desenvolvimento de [localidade], que tem uma série de valências, nomeadamente na área da psicologia, da terapia da fala, terapia ocupacional que permite que quando nós, professores que estamos quase diariamente, notamos que há ali alguma coisa que possa estar enquadrada num desses distúrbios, um desses problemas. Nós conversamos com os pais sempre e tentamos que, pelo menos, tenham uma consulta para perceber” (Rebeca, D).

O desejo relatado da mãe, coincide com o que a docente partilha, a partir da sua experiência na escola onde leciona. Na sua entrevista, a encarregada Inês acentua a importância de haver uma relação próxima de especialistas em saúde e escola: *“Ajudaria, é um bom começo. Porque eles estão capacitados para nos dar resposta”* (Inês, EE).

De uma forma geral, os discursos das participantes reconhecem a mais-valia dos profissionais de saúde em situações sinalizadas como problemáticas. A este respeito, Collares e Moysés (1994) afirmam exatamente a abertura progressiva do ambiente escolar para o espaço clínico, desvalorizando o profissional da educação em seu próprio campo de trabalho.

A ideia que perpassa os discursos das encarregadas de educação tende a enfatizar a expectativa de que a resolução de situações identificadas na escola, e não raras vezes decorrentes na atividade educativa, como sejam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, é da responsabilidade de especialistas em saúde.

Do mesmo modo, os professores também demonstram esta confiança nos especialistas, quando se vêm no limite de suas capacidades. É facto têm contato direto

com seus alunos, diariamente, e em um grande período do dia. Adicionalmente, ocupam também uma posição privilegiada na identificação de situações menos claras, uma vez que conhecem, globalmente, os contextos familiares e sociais dos alunos. Consideram, por isso, como refere a professora Rebeca, a capacidade de detectar situações em sala de aula que merecem atenção diferenciada, quando diz: “*nós, professores que estamos quase diariamente, notamos que há ali alguma coisa*”.

O professor João também cita o facto de compreender os alunos, beneficiando do seu conhecimento singular diariamente:

“Mas eu todos os dias tenho que perceber [o que se passa com] os alunos, por exemplo, se alteram o sítio onde eles estão colocados, saem da beira de um colega e saem do lugar e vão para outro. E portanto, eu estou sempre a trocá-los, altera-me a rotina, claro, eu troco depois em função de eles se darem melhor, se darem menos mal. Depois também tenho a questão de quem usa óculos, fica mais à frente, por exemplo, do que aqueles que não usam e vão para trás, ou seja, há rotinas que se alteram sim. Não só em termos de posicionamento, mais longe ou mais perto de mim, mas também [relativas] ao apoio que eu dou ou tento personalizar a cada um desses alunos” (João, D).

Portanto, pode-se deduzir que o professor também é um especialista, e tem capacidades para discernir especificações de seus alunos. Esta constatação não é totalmente excluída pelas mães, mas estas tendem a associar à emergência de problemas escolares alternativas de natureza clínica e biomédica. O diagnóstico tende, por isso, a ser entendido como um recurso, ou o início da resolução para os “problemas” de aprendizagem ou de comportamento.

4.4 Protagonista

Analisadas as perspectivas de pais e professores em relação ao protagonista deste estudo, a criança, é, muitas vezes, sobre a família que recai a ênfase no aumento de diagnósticos. Ou seja,

“Ninguém pensa o que aquela criança vai sofrer. É o egoísmo de cada pessoa (...) não se faz sacrifício assim ‘não, eu pela criança vou tentar que as coisas...’ (...) ninguém pensa que aquela criança vai sofrer. Então aí começam os distúrbios, o estresse, as crises de ansiedade que os miúdos têm, aquela coisa do déficite de atenção, que é ele está com a cabeça no lado e a outro. Na minha opinião, na maioria dos casos, tem tudo a ver com os relacionamentos e com as pessoas. As pessoas acham que as crianças não percebem, e não entendem. (...) A própria criança se tiver com stress (...) não vai estar com atenção a aula, vai se isolar e não vai estar com os amigos. É tudo isto um dia, dois dias, três dias, quatro dias vai começando a se ver os temores mais severos de tenra idade as crianças fiquem com as famílias separadas. As crianças não estando bem mentalmente, e a saúde mental é uma coisa muito importante, e não é só os adultos que têm problemas, as crianças também têm. Porque eles pensam desde muito cedo, eles começam a pensar e a perceber muita coisa e muitos deles até conseguem perceber coisas que os adultos

não conseguem. E aí é que lhes causam, se calhar, o sofrimento. O que lhes fique, se ficarem mais fechados em si poderá, digo eu, desenvolver outros tipos de situações” (Joana, EE).

Nota-se, na visão da mãe, que o que afeta a criança abrange uma amplitude que humaniza as situações, pois pensa a criança como um ser, um indivíduo sujeito aos mesmos desafios que os adultos têm. A este respeito, Paulo Freire (1997), alerta para a seriedade da prática educativa:

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (Freire, 1997:32).

O autor evidencia aquilo que a mãe Joana aponta em relação à criança enquanto um sujeito em desenvolvimento que não pode ser desagregado frente à situação familiar e escolar. Há responsabilidade no trabalho docente em produzir sucesso, ou não, em suas vidas, ou seja, para além da escolarização. Veja-se o seguinte excerto: *“Porque, às vezes, a criança tem um comportamento e você acha que aquilo ali é só uma ‘malcriação’ e está uma coisa muito pior escondida ali dentro” (Catarina, EE)*. Este trecho citado pela encarregada demonstra a importância de um olhar situado e contextualizado da criança. Ou seja, percebê-la enquanto sujeito em desenvolvimento, implica olhar para suas atitudes, escolhas, estar atento ao que ela/e está absorvendo e reproduzindo.

O processo pedagógico, que deveria implicar o exercício de, diariamente, se ir aprimorando estratégias, devido às experiências complexas e individualizadas que uma sala de aula acolhe, é, não raras vezes, encoberto pela necessidade de diagnosticar, quando se verificam dificuldades de aprendizagem. Desta forma, o foco estará na criança, mas no sentido de uma busca constante por um culpado, tendencialmente sempre situada no aluno (Collares & Moysés, 1994).

Assim sendo, fica claro o quanto é importante e fundamental a atenção à medicalização, mas para isso, é preciso “a construção de uma outra relação com os alunos assumindo que estes, na sua qualidade de crianças e jovens (e não apenas de alunos), deverão desejavelmente passar à categoria de aliados, deixando de ser encarados como “o problema” (Canário, 2008:79).

4.5 O/A “diferente”

Várias são as questões que gravitam em torno da diferença e do ser ou parecer ‘diferente’ na escola e na sala de aula. O que seria diferente na visão das pessoas? *“Tem um miúdo na turma da minha filha, que tem um... eu não sei muito bem o que é, mas tem algo diferente e algo... que volta e meia está na aula e berra. Começa aos berros e tem alguma coisa” (Joana, EE).*

Ou será que ‘normal’ seria *“Tenho uma amiga que o filho por acaso está nessas condições, está com 14 anos e está no terceiro ano. E ela não aceitava que o filho tem déficit de aprendizagem. Não aceitava de jeito nenhum. Não, meu filho é normal. A professora é que tem problemas” (Inês, EE)?*

‘Não ser normal’ é ter um problema? *“O problema aqui é que, (...) os próprios pais recusam-se aceitar que o filho ou a filha, não é, por assim dizer, igual aos outros” (Marta, D).*

Estas citações das encarregadas e da docente, demonstram uma diversidade de considerações ou características que associam a ser habitual, regular, normativo. Em suas perspectivas, um aluno que grita em sala de aula, não é normal, e uma criança ter idade acima da escolaridade adequada à sua idade.

Ao ouvir estas histórias, não se sabe o motivo que leva este menino a gritar em sala, se tem algum transtorno ou não. Ou ainda o que aconteceu anos atrás, com o menino que tem 14 anos que está hoje no terceiro ano. É de conhecimento de todos que os indivíduos têm uma história, mas muitas vezes só se conhece o momento atual, o que resulta de um conjunto de experiências que marcam essa história.

“ (...) a minha filha está no sexto ano, ela tem uma colega com transtorno psicológico, posso assim dizer. Não sei qual é a patologia da menina, mas ela chega na sala destabiliza a sala toda. Ninguém consegue assistir aulas, ela quer falar mais alto que professores, quer ameaçar os colegas” (Inês, EE).

Este outro exemplo da encarregada Inês permite refletir como professores e pais nomeiam o/a “diferente” pelo que veem: *“onde 27 são os ditos normais e um não é” (Joana, EE).* Para tal, entende-se que é preciso ter algum critério do que é semelhante em sala de aula, ou o que está fora do padrão. Sendo assim, é fundamental considerar o que está na base desses critérios para classificar o “normal” e o “diferente”, de maneira que quem classifica como “diferente”, se posiciona como sendo “normal” (Rodrigues, 2006).

Neste sentido, Canguilhem (2009), enfatiza o que é conhecido como ‘anormal’, origina-se de uma normatividade, ou seja, “patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida” (Canguilhem, 2009:56). É partindo deste entendimento que se organiza a análise do próximo tema.

5- Escola Inclusiva

“Significado de inclusão” e “práticas inclusivas” são dois subtemas que emergem da análise das entrevistas. Tal como a medicalização, nos discursos dos participantes, esta temática parece atravessar a vida familiar e escolar das crianças, sem que, no entanto, haja uma definição clara sobre o que entendem pelo conceito. Os docentes e as encarregadas de educação relacionam a inclusão aos “alunos com necessidades educativas especiais” (NEE), e suas visões a respeito do significado de inclusão, parecem ser de natureza distinta.

Quando se fala em escola inclusiva, os participantes refletem como veem que ocorre a inclusão de crianças de necessidades educativas especiais dentro da escola. Nesta linha, quer docentes, quer encarregadas de educação, tecem considerações sobre o facto de a escola ser ou não inclusiva.

As encarregadas Inês, Vitória e Joana, afirmam que a escola é inclusiva, e desconhecem situações diferentes disso. Com uma experiência e uma perspetiva diferente, a encarregada Catarina fala da sua percepção de inclusão:

“Eu acho que é exclusão, tirar todos que têm problema e colocar numa sala, eu acho que isso não é legal (...), mas não, eu acho que na prática ela não inclui, a escola em si, porque a escola acho que não sabe, a própria escola que não sabe lidar com isso que vem de casa” (Catarina, EE).

A mãe acredita que a escola precisa de mais preparação para lidar com as diferentes especificidades advindas das famílias. Enfatiza-se, por isso, a necessidade de capacitação da escola em virtude da diversidade da multiplicidade de solicitações que lhe chegam.

Para um maior esclarecimento sobre a Escola Inclusiva, Marchesi et al (2007) reforça que,

O conceito de escola Inclusiva supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas,

que torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão (Marchesi et al, 2007:15).

Parte-se do princípio de que os docentes têm um conceito já formado de Escola Inclusiva pela sua formação e resultante da experiência de trabalho que desenvolvem diariamente na escola. No entanto, tendem a deixar ressalvas no que respeito ao modo como a escola, como um todo, materializa a inclusão. Desta forma, apresentam-se, de seguida, dois subtemas que derivam da análise sobre escola inclusiva.

5.1 Significado de inclusão

Procurou perceber-se o significado que os professores e as encarregadas de educação atribuem à Inclusão como mostram os próximos excertos:

“Sim, eu acho que a escola inclusiva é a melhor opção, desde que...” (João, D).

“Considero a escola inclusiva sim, sempre que for possível” (Marta, D).

“Eu sou a favor da escola inclusiva. Agora, o problema é que a nossa escola...” (Rebeca, D).

A partir desses excertos retirados do início de suas falas, nota-se que os docentes acreditam na Escola Inclusiva, porém ao olharem para a realidade escolar particular, parecem associar à inclusão um carácter excepcional, isto é algo condicionado. Veja-se que, nas entrevistas, referem a necessidade de um especialista para acompanhá-los (aos alunos com dificuldades de saúde específicas) durante as aulas. *“(...) uma componente humana, neste caso técnica, que chegue para ter os alunos de uma escola inclusiva, que inclua toda a gente” (João, D).* Explicam que *“por muito que o professor tente, que ele esteja, de facto, integrado nas atividades da turma, não é fácil” (Rebeca, D).* Então, para que aconteça, efetivamente, a inclusão escolar, é preciso muito mais do que boas intenções.

No entanto, não se vê, de forma clara, nos discursos dos participantes, a essência da inclusão. Ou seja, *“Eles têm é que ter alguém com eles, e trabalhar junto. Acho que isso é a inclusão” (Sara, D).* Sobre isso, David Rodrigues (2006) reforça que “tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas” (p.3). O autor ainda acentua amplamente o conceito de inclusão no contexto escolar, esclarecendo que,

implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma

política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (Rodrigues, 2006:2).

Portanto, a inclusão no ambiente escolar vai muito além de transmitir conteúdos adaptados aos alunos com necessidades educativas especiais (Marchesi et al, 2007). É preciso promover a inclusão, construindo e partilhando na comunidade escolar valores e a compreensão de que a educação é para todos.

5.2 Práticas Inclusivas

Os participantes neste estudo dão exemplos concretos de práticas que entendem ser inclusivas, como mostra o seguinte excerto.

“Práticas inclusivas [passam por] tentar incluir a criança que tem síndrome de Down. [isso eu] já vi várias vezes e acho que tem umas crianças que elas escutam, mas não consegue falar bem, mas estudam. Então acho que isso é muito bom. Eu acho que é dessa forma que você incluir” (Catarina, EE).

Para perceber tais práticas a partir dos discursos dos docentes, apresenta-se como exemplo a fala da professora Marta.

“Nós tentamos que seja [uma escola inclusiva] mas nem sempre é possível. Até o ano passado, nós tínhamos aqui na escola o Centro de Apoio à Aprendizagem, onde tinha meninos com diagnósticos muito pesados, difíceis aliás. Meninos que não falavam, que não ouviam, que... com características mesmo muito especiais e nós, qualquer um deles, estão sempre integrados numa turma. E eles estavam numa salinha e sempre que era possível, iam a salas onde estavam integrados participar de algumas atividades, por exemplo em artes performativas, em expressão plástica. Mas assim, é só mesmo nessas áreas mais leves. Português, matemática, estudo do meio, porque por muito que nós tivéssemos vontade de os integrar nas turmas, nessas áreas não é possível (...)” (Marta, D).

Através deste excerto, salientam-se duas notas em relação à inclusão: as práticas pedagógicas acontecem em ambiente separado da sala de aula regular para atender às necessidades dos alunos com “*diagnósticos muito pesados*”, como os exemplos citados pela docente; e ainda, a integração destes alunos só é possível em atividades artísticas, de expressão, ou como mencionado pela própria “*área mais leves*”.

No que toca ao ambiente separado que a docente citou, David Rodrigues (2006) esclarece que a escola integrativa, criada paralelamente à escola regular, tinha intuito de oferecer condições especiais para os alunos com deficiência ou incapacidade. No entanto, esta opção distingue-se de uma visão de educação inclusiva, na visão do autor, uma vez

que separa os alunos. É, por isso, entendida como uma escola especial dentro da escola regular que, portanto, não inclui, e, sim, aproxima.

O segundo aspecto exposto por Marta neste trecho também difere dos princípios da educação inclusiva, e aproximam-se da escola integrativa. Significa isto que não é inclusão rotular o aluno do grupo de “deficiente” como incapaz de realizar algumas tarefas, ou ainda, de aprender conteúdos como português e matemática, aparentemente mais relevantes do que outros como sejam as áreas artísticas.

Conscientes da diversidade de situações de saúde que ocupam as suas salas de aula, os docentes também assumem alguma incapacidade de ser inclusivos, quer seja por falta de formação, quer seja por insuficiência de qualificação, quer seja ainda por ausência de recursos humanos e materiais. É disto que fala a professora Rebeca no excerto que se apresenta de seguida.

“Esses alunos vão a uma sala. Eles estão integrados numa turma, mas só vão aquela turma de vez em quando, mas muito poucas vezes. Porquê? Porque não há quem os acompanhe. Porque o aluno não pode estar sempre numa cadeira de rodas ali, sentado, a olhar para o que está acontecendo na sala, sem interação. Para mim isso não é inclusão. Inclusão é pô-lo a participar, pô-lo a trabalhar com a turma pronto. E isso não acontece na prática. Percebe? Porque não há recursos, não há gente que acompanhe. Não pode ser um professor sozinho a trabalhar com 20 da turma dos 20 ditos normais e ainda ter que apoiar esses alunos. É muito complicado” (Rebeca, D).

Relativamente à prática letiva com os alunos incluídos na classe regular, identificou-se em outra fala da professora Rebeca, como esses alunos alteram a rotina da sala de aula: *“Alteram, alteram, [todavia], no caso do aluno que eu tenho agora, ele, em termos de comportamento, de verbalização, de sons, de distração para os outros, ele consegue estar sossegado” (Rebeca, D).*

O professor João tem uma visão mais ampla a este respeito:

“por acaso nunca tive um aluno que tivesse simultaneamente esse problema e fosse menos comportado do que os outros. Embora, se isso acontecer, é uma questão da turma se adaptar ao aluno, e como o aluno funciona com a turma. Terá as mesmas regras que os outros a nível comportamental. Mas obviamente tem que se ter atenção a isso, uma atenção especial a esse aluno” (João, D).

De uma forma geral, docentes e encarregadas de educação salientam a importância de que, para a inclusão ser, efetivamente, possível, deveria acontecer na prática forma de beneficiar a todos no mesmo ambiente. E, a esse respeito, torna-se evidente a necessidade de que haja “alguém” acompanhando o aluno com situação de saúde diversa nas suas rotinas escolares.

Rodrigues (2006) afirma que os recursos humanos são essenciais para ser promovida a Educação Inclusiva, mas não pode ser efetivada sem os recursos necessários, específicos, que somados, proporcionam resultados reais. Considerando o facto de que a escola tem de apresentar outros resultados, torna-se difícil promover uma resposta de qualidade (Rodrigues, 2006).

Nesta linha, Marchesi et al (2007) salienta que é insustentável assentar toda a responsabilidade do insucesso da Educação Inclusiva, no professor titular da sala. O autor reforça que “é preciso analisar de forma mais minuciosa os componentes do currículo e estabelecer que elementos devem ser comuns a todos alunos e que elementos devem ser modificados para responder às demandas dos alunos com mais problemas de aprendizagem” (Marchesi et al, 2007:39). Isto supõe averiguar se a execução dos conteúdos trespassa considerações como:

os principais conhecimentos sejam apresentados com nível de profundidade distinto, em que os alunos cooperem uns com os outros, e que os professores de apoio trabalhem junto com o professor titular no atendimento a todos os alunos, e que se proporcione aos alunos com graves problemas de aprendizagem novos sistemas de acesso ao currículo, a ênfase situa-se claramente na dimensão do ensino comum (Marchesi et al, 2007:40).

O que for contrário disto, considera-se um ensino heterogêneo que não articula uma aprendizagem a todos alunos, considerando suas individualidades. Ou seja, “a articulação entre o comum e o especializado, não depende principalmente das demandas educativas apresentadas pelo aluno” (Marchesi et al, 2007:40), e são os professores, os responsáveis por adotar estratégias que abrange todos do mesmo grupo, visto que este sempre será heterogêneo com singularidades de aprendizagem. De outro modo, os recursos são excludentes e não efetivam uma educação inclusiva (Marchesi et al, 2007).

6- Perspetiva global da escola – sistema

Este tema surgiu da compreensão da escola numa visão global, e a partir disso pôde-se obter perspectivas distintas dos docentes e dos encarregados, surgindo, então, os subtemas “Exigências”, “Diversidade” e “Direito(s)”.

Compreende-se que a responsabilidade pela educação das crianças é compartilhada por um conjunto vasto de atores, destacando-se, no entanto, três considerados essenciais e, desejavelmente, interdialogantes. São eles Encarregados de Educação (pais, avós, tutores, etc.) Escola e Estado. Tal responsabilidade se sustenta em dois sistemas: “educativo” e “escolar” (Fernandes, 1998), que abrangem respetivamente,

educação familiar de natureza informal e educação escolar de natureza formal, sob tutela do Estado. O controle desse sistema, está ligado à conjuntura social escolar, ou seja,

(...) assim como as suas unidades constitutivas (as escolas), é uma organização de grupos sociais (professores, aluno e estudantes, além de outros profissionais da área da educação e de outros interventores nos factos pedagógicos) que partilham de uma cultura ou que contribuem à sua construção (Fernandes, 1998:35).

Perrenoud (2002) faz alusão ao sistema educativo como sendo,

Um edifício multissecular, que instituiu estruturas, áreas, programas, exames. Por trás de cada elemento do edifício, em cada andar, há empregos a preservar, territórios a defender, poderes, privilégios e públicos a conservar. Nada de original, todas as organizações sofrem dos mesmos bloqueios (Perrenoud, 2002:7).

O autor ainda menciona agravantes do sistema educativo, e que tais agravantes imitam uma sociedade em que “nenhuma força consegue arrastar o conjunto para a mudança, mas todas têm o poder de neutralizar as iniciativas das outras” (Perrenoud, 2002:7). Portanto, há uma grande dificuldade em mudar o que já está em vigor ou em curso, como se percebe no excerto seguinte.

[Ora,] (...) “outro problema é estarmos a mudar constantemente de políticas educativas. O que acontece, mudamos de ministros, mudamos de política e depois vem outro ministro. Já não é assim. Nós, os professores, temos que estar constantemente a tentar perceber o que é que querem de nós e adaptar-nos e exigir-nos formação. E agora têm que fazer mais formação sobre isto” (Rebeca, D).

A docente menciona as mudanças políticas que deixam dúvidas em relação ao novo e ao que se espera que venha a ser aplicado e, por vezes, é necessária mais formação profissional.

Relacionado ao sistema educativo, vê-se nos discursos dos encarregados e dos docentes, alguma descrença sobre a promoção da aprendizagem. Mencionam que o sistema educativo exige resultados, mas não há suporte para um resultado real.

“O mais difícil é a base e os alicerces. Eu tenho um filho de 9 anos, que vai transitando de classe para a classe, ele vai para o primeiro, ele vai para o segundo, vai para o terceiro. Ele vai para o segundo ano, precisa das bases tudo do primeiro. Ele não se sentia seguro, eu mesma como mãe, também não sentia segurança. Na transição do primeiro para o segundo ano, e muitas das vezes eu questioneei a professora: “mas se ele não percebe determinadas matérias, porque vai passar para o segundo ou para terceiro ano”, se eu como mãe sinto que ele não percebe algumas coisas. Tudo bem ele saber ler, mas não é tudo a leitura, não é tudo. Em parte, eu culpo a instituição e não os professores” (Inês, EE).

“Eu tenho um quarto ano e tenho alunos com um grande déficite na matemática, no valor de coisas, aquilo que eu chamo de tijolos, coisa que já haviam de estar muito consolidadas, desde o terceiro, e o segundo (...) porque eu acho que neste momento a política é ‘toda a gente tem que passar, toda a gente tem que andar para a frente’. Não é uma má política, agora para isso acontecer, também temos que ter, lá está, também

temos que ter recursos suficientes (...) E então, neste momento a papelada que existe, é mesmo no sentido que passe, que progride mais... é o maior número de alunos possível, até por questão estatística. Isso depois vai se acumulando nas práticas que eles não têm ou nas bases que eles não têm, nos anos seguintes” (João, D).

A encarregada fala da progressão automática, citando o exemplo do seu filho. O professor João expõe o seu ponto de vista em relação ao mesmo assunto, notando-se em ambos insatisfação com uma política que não olha para a realidade dos alunos.

A progressão automática, também mencionada por outros participantes, deixa no ar o peso das classificações, das métricas, da prova e, inevitavelmente do que estas contribuem para definir a qualidade do ensino e dos processos educativos.

Os indivíduos bem-sucedidos em sua escolaridade têm conhecimento que comprovam durante provas e exames escolares. No entanto, para uma parte deles, tudo se passa como se tais aquisições perdessem seu valor fora do âmbito escolar. Por que quando se veem “contra parede”, não conseguem reinvestir aquilo que, de uma certa maneira, eles “sabem”? Sem dúvida, porque a transferência não estava no programa! (Perrenoud, 2000:58).

Percebe-se então, que a progressão automática implantada pelo sistema embora medida bem-intencionada, não é lida por todos como resultado de um conjunto de preocupações com uma aprendizagem bem-sucedida dos educandos (tema já antes analisado), como citado pelo professor João; pelo contrário, apenas justificada “*por questão estatística*”.

Quando a encarregada Inês diz: “*Em parte eu não culpo as professoras, em parte eu culpo a instituição.* Refere, inclusive, uma quantidade exagerada de alunos por turma: “*Muita das vezes é uma professora para 30 ou 50 alunos; já não é um ensino de qualidade*”, que também está relacionado com o que refere a docente Rebeca:

“(...) Eu posso dizer que se calhar tenho 24 alunos. Os 24 estão a acompanhar o programa do segundo ano, portanto não tenho nenhum que esteja desfasado do grupo. (...) e é humanamente impossível acompanhar os 24 todos os dias, e dar a um por um e tentar ajudá-los (...)” (Rebeca, D).

A partir das considerações coincidentes das participantes, nota-se que a gestão das individualidades do aluno no sentido da promoção da qualidade no ensino é uma preocupação diária, mas uma tarefa extremamente exigente. Exigente e, em muitos casos, aparentemente inalcançável por fatores como a quantidade de alunos por sala, conforme referem os docentes.

A atenção às individualidades dos educandos emerge transversalmente nos dados deste trabalho e não é desconhecida dos pais, da comunidade escolar e do Estado, que controla o sistema educativo (Fernandes, 1998).

Desta maneira, os fatores que influenciam a evasão para obtenção de resultados satisfatórios ao sistema educacional, não são escamoteados. Percebe-se que estão expostos, porém nem sempre são atendidos, e menos ainda resolvidos.

6.1 Exigência (s)

Todos os docentes enfatizam a ideia de que as exigências inerentes ao trabalho docente são muitas e que o foco deveria estar em outros assuntos mais urgentes da escola. Relativamente a este foco, cada docente cita um exemplo de um problema e a necessidade de atenção.

“As exigências do trabalho docente? Assim, na minha opinião, neste momento, o que mais me preocupa é que: está tudo virado muito mais preocupado com as burocracias, que no meu entender, grande parte delas não servem para nada, do que propriamente ver o terreno realmente, o que está bem e o que está mal. Por exemplo nos programas, nos currículos, na minha opinião estão completamente desatualizados” (Marta, D).

A docente exemplifica a necessidade de revisão e atualização do currículo na disciplina de matemática, de modo que abrange todos os alunos, pois explica que alguns conseguem acompanhar, mas a grande maioria não. *“(...) está a exigir tanta papelada, e descuidar da parte mais importante que são os alunos e aquilo que eles são capazes ou não de fazer. Na minha opinião, acho que agora estamos muito virados para os papéis e estamos a descuidar do objeto fundamental, que é o aluno” (Marta, D).* Relacionada com estas exigências, a encarregada Catarina tem uma opinião que coincide com o que a docente Marta diz:

“Não é que ela exige pouco, na minha opinião, exige o que o governo de cada país exige. Porque às vezes o aluno não pode ser bom em matemática, mas pode ser muito bom em outra coisa. E ele é obrigado a ser ótimo em matemática para poder terminar o que o governo pede. Então acho que ela é mais ou menos assim, exigente para o que o governo pede” (Catarina, EE).

Catarina faz uma reflexão que inclui exigências relacionadas com o currículo, imputando responsabilidades ao sistema. Porém, como foi referido pela docente, é preciso que o currículo seja adaptado a toda a diversidade que há na escola. Um aluno não pode deixar de aprender matemática, por exemplo, mas é preciso que aquele conteúdo seja gerado para atender à diversidade que existe em sala de aula.

A docente Rebeca salienta que há possibilidade de as exigências serem o motivo de desmotivação de muitos professores:

Cada vez mais exigente (...) Mas o que torna a carreira docente menos interessante, nem é o trabalho com os alunos, é a carga burocrática, carga de papéis que é preciso fazermos. Todos os dias e no caso da inclusão, também nós, por termos um menino, temos que fazer o plano de acompanhamento, temos que fazer os RTPs, temos que fazer os PITs, temos que fazer... há uma série de documentos para os alunos com necessidades especiais, enormes” (Rebeca, D).

A docente descreve os procedimentos administrativos a que não podem escapar os docentes, referindo a quantidade de documentos a preencher ser hoje consideravelmente maior. Além destes aspetos, o professor João também fala sobre a diminuição das exigências que são imputadas à família, na sua relação de parceria com a escola. Ou seja,

“Eu acho que cada vez mais se exige do professor, é a minha opinião em função daquilo que cada vez menos se exige aos alunos e às famílias. Esta é minha opinião porque eu acho que nesse momento cada vez menos se exige ao aluno e a família, do aluno a nível de responsabilidade, a nível do próprio empenho dentro da sala de aula e depois existe muito ao professor que supere essa falta de exigência do outro lado. Eu acho que isso é um caminho que não é bom para a educação” (João, D).

Relativamente à responsabilidade que o professor atribui às famílias, Phillipe Perrenoud (2002) clarifica que:

Os professores persistem em assacar a responsabilidade pelo insucesso aos alunos e às suas famílias. Como se o desejo de instrução fosse pensado como já existindo, como se a tarefa do professor consistisse ainda e sempre em transmitir saberes a alunos perfeitamente dispostos a assimilá-los, com excepção de alguns momentos de turbulência ou de fadiga (Perrenoud, 2002:3).

Tais considerações refletem, como na análise de temas anteriormente apresentados, a falta de diálogo entre escola e família. No que concerne às exigências, verifica-se mais um quesito de desmotivação dos docentes quando o professor João diz que “*exige muito ao professor que supere essa falta de exigência do outro lado (...)*”. O professor evidencia que algumas exigências não são de sua responsabilidade, característica mencionada por Perrenoud (2002), como sendo uma prática comum aos professores.

A encarregada Joana menciona as exigências que cabem ao professor e aos encarregados, concordando com o professor João quando refere que:

“em certas situações deveria de ser mais [exigente o que solicita à família na sua relação com a escola], e que depende das situações em concreto. Mas também não vos conseguem fazer mais, porque os pais também não deixam, voltamos sempre na mesma base. E não

é só mesmo o problema das escolas, é as escolas também terem que fazer aquela balança porque também não sabem muito bem como é que cada pai vai lidar, porque são muitos miúdos, muitos pais diferentes, de maneiras diferentes” (Joana, EE).

Pela análise que se faz aqui, desses participantes, nota-se participação ativa dos pais na educação de seus filhos. Já pelos docentes, nota-se que sentem falta da participação dos pais de seus alunos.

6.2 Diversidade

Numa perspectiva global da escola, a diversidade é demonstrada pelos docentes e encarregadas de educação como uma dimensão importante a considerar.

O professor, como profissional, precisa ter maior preparo para lidar com as diversidades da sociedade, e particularmente com os seus alunos em sala de aula,

(...) Estão todos dentro do programa e estão todos a trabalhar, agora uns trabalham com mais... têm maior rapidez, tem mais apreensão dos conteúdos, outros têm mais dificuldades e eu vou percebendo, porque tento o mais possível, e é aí que eu vou vendo como é que estão as dificuldades, e com a participação (...) (Rebeca, D).

Como já antes citado, “ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns” (Rodrigues, 2006). A diversidade está na sociedade e não seria o contrário no ambiente escolar, mas

A diferenciação está, então, sempre presente. Por que é tão difícil dominá-la? Provavelmente porque não é pensada como tal. Sem dúvida, o que acabo de lembrar não surpreendeu ninguém. No entanto, isso é ignorado quando as formações são organizadas, talvez para manter a ilusão de governar, de modo centralizado, os conteúdos de ensino e das aprendizagens. Se a organização escolar admitisse abertamente que a diversificação efetiva dos percursos de formação ocorre amplamente na interpretação dos textos, na negociação com os alunos, com os pais e os colegas, na realização de todo tipo de projetos pessoais de formação, na diversidade das intenções, dos valores e das relações com o saber dos formadores e dos formandos, ela deveria reconsiderar seus modos de incitação e de controle (Perrenoud, 2000:90).

Por isso, considera-se fundamental considerar a diversidade também no ambiente escolar, admitindo que o trabalho é longe de ser linear. O professor João refere, por conseguinte, que acolher em sala a diversidade é assumir um trabalho atencioso e situado. Assim,

“há aquela avaliação mais tradicional que é a avaliação com os testes escritos, (...) temos os testes que são feitos no final de cada trimestre, e eu ainda faço os testes intercalados, (...) Isso é uma ferramenta que eu uso, que é importante. Agora, há também sempre aquilo a que se chama a avaliação contínua que todos os dias nas aulas, a forma como eles respondem, como interagem. São estes dois métodos de verificar a aprendizagem deles. Aquele que é mais quantitativo, mas pode ser mais injusto também,

que é um método dos testes. Claro que eu vou conhecendo os meus alunos, isto é mais uma docência. E, portanto, se houver aquele dia em que um teve mais... o teste ficou mal por alguma razão, mas eu sei que ele é capaz de mais, pra isso eu tenho essa compensação, avaliação diária” (João, D).

O professor corrobora com Perrenoud (2003), quando fala sobre a avaliação. O autor explica que,

(...) o significado dos índices habituais de sucesso escolar dos alunos – taxas de promoção, notas, percentagens – varia segundo o contexto. A mesma nota não corresponde às mesmas competências e competências iguais são avaliadas diferentemente de um estabelecimento e até de uma classe a outra, uma vez que as notas resultam em geral de uma comparação local entre alunos que seguem o mesmo programa. Assim um aluno médio pode parecer excelente numa classe muito fraca e medíocre numa classe muito forte. Para que uma comparação entre estabelecimentos seja rigorosa, as avaliações internacionais substituem esses índices de alcance local por dados padronizados, levando todos os alunos a se submeterem ao mesmo programa no sistema escolar (Perrenoud, 2003:11).

O fato de haver diversidade entre os educandos, impossibilita que haja um padrão nas avaliações, mesmo assim vê-se que ainda são realizadas de maneira igual a todos. Entretanto, nota-se na fala do professor João que o trabalho docente envolve uma pedagogia que necessita perceber o aluno como um ser completo, não apenas um número dentro de uma sala, que responde e resulta em igual concepção que todos os outros: *“também com o apoio que eu dou ou tento personalizar a cada um desses alunos”*.

Existem pessoas com déficits intelectuais, motores ou sensoriais reais.

Existem infinitos modos de pensar, agir, reagir, sentir, afetar, ser afetado, expressar emoções e sentimentos, se comportar, aprender e lidar com os saberes constituídos em um continuum, refletindo a diversidade, entre seres humanos, que nos constitui indivíduos, sujeitos (Moysés & Collares, 2017:43).

As individualidades devem ser consideradas, diariamente: *“mas eu sei que ele é capaz de mais, pra isso eu tenho essa compensação” (João, D)*. Portanto, *“não é só despejar a matéria” (Inês, EE)*, é preciso um trabalho que esteja atento às individualidades, necessidades e potencialidades dos sujeitos. Rodrigues (2006) admite que seria impossível uma metodologia diferente para cada educando. Contudo, é preciso oportunizar *“abordagens diferentes ao processo de aprendizagem” (p.5)*, ao contrário, não se alcança a diversidade e sim a desigualdade.

6.3 Direito (s) – educação escolar como direito

O participante pronuncia-se acerca de os direitos humanos e das crianças no âmbito da educação escolar. Nota-se, pela visão dos docentes, que os direitos das crianças de modo geral, são assegurados. Já na perspectiva das encarregadas, há algumas questões ainda por resolver a este nível. Assim,

“Tem um miúdo na turma da minha filha, que tem algo diferente (...), mas assim, que ele tem os mesmos direitos que os outros, têm. Eu acho que ele tem que ter os mesmos direitos com mais acompanhamento. [por uma necessidade de que...] é exatamente. Ele não tem que ser inferiorizado em relação aos outros, ele tem que ter mais apoio que os outros não precisam (...) Acho que ele tem os mesmos direitos, ele e qualquer um com os dias de acompanhamentos porque isso pelos visto não está lá.” (Joana, EE).

A encarregada cita o exemplo de um aluno que, embora sem certeza, antecipa que deve ser abrangido por medidas específicas previstas no âmbito de práticas de inclusão escolar. A encarregada Inês também olha para os direitos das crianças e considera que,

“A verdade é que uma das coisas que está a faltar, que nós estamos a esquecer é a interação com as crianças (...) Acho que nós estamos a exigir mais os deveres deles como crianças do que propriamente ditos os direitos. A criança tem direito a brincar, à escola, alimentação, a gente só está a dar o básico. Alimentação, a escola, deixá-los caladinho na deles, eu acho que nós, os direitos das crianças, não estávamos a dar lhes tempo” (Inês, EE).

De forma geral, todas as mães se referem aos direitos que as crianças têm, por serem crianças, direitos que fazem parte integral e são garante do seu desenvolvimento enquanto seres. Embora as entrevistas tenham dado nota dos direitos da criança de forma genérica, os discursos das encarregadas sublinham o direito à educação, o direito a brincar, o direito a conviver com outras crianças, o direito a ser livre de expressar pontos de vista, o direito a estar na escola, a ter profissionais e uma comunidade acolhedora.

Nota-se uma visão de escola como um segundo ambiente na vida das crianças, ou como referido pela encarregada Inês em outro momento, *“a escola como a segunda casa”*, ou seja, o direito a estar na escola como lugar de acolhimento.

Das entrevistas com os docentes também se destacam inúmeras referências a direitos específicos das crianças. Veja-se,

“Eu acho que sim [que é promovido os direitos humanos e das crianças], eu agora não tenho presente a Declaração dos Direitos das Crianças (...) Eu acho que neste momento se as coisas foram cumpridas (...) A ideia que eu tenho relativamente a saber se faltar alguma coisa aos direitos das crianças. Não, eu não acho que não falte nada em termos... lá está, em termos teóricos. Falta muita coisa a nível da forma como se pratica esse direito, tanto a nível das famílias e depois a nível das escolas, precisamente, com a falta de recursos humanos. Eu bato sempre no mesmo... não vai me ouvi dizer que as escolas

são más intrinsecamente, ou os professores são maus intrinsecamente. As escolas se não têm isso, não cumprem o seu papel, mesmo a nível dos direitos das crianças, é porque lhes falta recursos humanos suficientes e também recursos materiais” (João, D).

Quando questionado sobre a promoção dos direitos humanos e das crianças, na visão do professor João falta promover direitos às crianças, visto que identifica que *“Falta muita coisa a nível da forma como se pratica esse direito”*, e em tudo que envolve a criança, escola, família e Estado. Nesse sentido, o docente cita, pontualmente, a falta de recursos como motivo principal, excluindo as escolas e professores desta *“responsabilidade”*. Veja-se,

“Acho que há ocasiões em que, por exemplo, os horários acho que às vezes também são muito pesados para os miúdos, porque se houvesse outra estrutura do currículo (...), Mas mesmo na escola acho que se fosse estruturado de outra forma. Se houvesse mais recursos humanos, por que essa é uma grande batalha, os recursos humanos são escassos. O rácio de funcionários e professores é terrível” (Marta, D).

Nesta linha, a docente Marta também se pronuncia sobre falta de recursos humanos e os horários para as crianças na escola. Em relação ao seu direito a pleno desenvolvimento, converge com a perspectiva de que as crianças precisam de bem-estar social, e que esse constitui, por conseguinte, um dos seus direitos. A este respeito, a Convenção sobre os direitos das crianças enfatiza no artigo 31 que, *“Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística (CDC, 1990:18)”*.

7- Mudança desejada

Em sequência, e chegando ao final dos temas desta análise, emergiram reflexões sobre o que valeria a pena mudar na escola. As encarregadas de educação, expressaram diferentes perspectivas, enfatizando o desejo por ver melhor equacionada, na rotina da escolar, a dimensão do tempo.

“Eu tinha que mudar a indução [inclusão]. Quando surgisse um aluno novo, tínhamos que fazer... dar as boas-vindas, pedir ao aluno que fosse para frente dizer o nome. E iríamos bater palmas, à apresentação do aluno. E também iria... como é que eu posso dizer, incluir isto, aqueles 10 minutinhos ou 20 minutinhos para aquele aluno não perceber a matéria, não percebeu a matéria. É basicamente isso. Não é só despejar a matéria. ‘A tarefa está na página 12’, e explicar ao abrir a página 12 dar uma leitura explicar rapidamente como é que o aluno vai resolver o exercício, eu acho que devia ser assim” (Inês, EE).

Já a encarregada Catarina diz que mudaria as *“matérias. Na minha visão, deveria ter um estudo mesmo para saber o que cada aluno... para que cada aptidão ele é bom, o que ele gosta de fazer, porque ele ia ser melhor no que ele gosta, no que ele curte”*. A ideia de um currículo adaptado às especificidades de cada criança foi, portanto, sublinhada.

Outro aspeto a alterar passariam por renovar os quadros docentes, incluindo professores mais jovens no ambiente da escola e permitindo a outros, mais velhos, reformar-se. Assim,

“Segundo o que dizem, que há muitos professores no desemprego, isto partindo do princípio em que há muitos professores no desemprego, mandava muitos professores para a reforma e por isso os professores novos para conseguir trabalhar se calhar com outras ferramentas para conseguir dar melhores aulas. Isso é uma opinião, que não estou por dentro de momento de muita coisa. Quanto mais se alarga os professores ir para a reforma, claro que os que estão a sair das faculdades para ser professores, não têm colocação. Depois vão para o explicador para isso ou aquilo. E muitos deles já não voltam a ser professores mais” (Joana, EE).

Diferentemente das encarregadas, os docentes foram unânimes em suas perspectivas, direcionando as mudanças para a diminuição d *“essas burocracias, essas quantidades de documentos que temos que fazer” (Sara, D)*. A seguir, sugeriram outras preocupações sentidas por eles no trabalho diário, nomeadamente ao nível da revisão dos currículos, da melhor gestão de recursos humanos, etc. Ainda assim, a docente Marta também concorda com as encarregadas que alguns professores devem ter direito a reformar-se, sem serem, portanto, *“obrigados a trabalhar”*. São, em todo o caso, elencadas outras propostas de mudança que tocam, entre outras, as progressões na carreira:

“Ui... eu mudaria tanta coisa! É um bocadinho difícil de elencar, mas muito provavelmente... bem, eu antes de mais, eu mudaria muito a nível da papelada, porque agora há muita papelada, muita burocracia que faz com que cada vez mais os alunos... porque eu acho que neste momento a política é ‘toda a gente tem que passar, toda a gente tem que andar para a frente’. Não é uma má política agora, para isso acontecer, também temos que ter... lá está, também temos que ter recursos suficientes para perceber que cada um tem um ritmo diferente e tudo bem. (...) O que mudaria aí por exemplo eu seria mais exigente nesta progressão. Das duas uma, ou seria mais exigente no providenciar mais recursos humanos às escolas para, precisamente, para poder individualizar mais os casos dos alunos, e aí sim, que progridem sempre. Porque há mais recursos humanos que os permite, que lhes permitam apoiar o ritmo de cada um ao longo dos anos, e aí sim, que haja progressão. Ou então se não há recursos humanos tem que haver um travão nesta progressão quase automática” (João, D).

Após estes excertos, tanto das encarregadas como dos docentes, verifica-se que ainda há um longo trabalho a ser feito no sistema educacional. Desta forma, percebe-se a

riqueza destas conversas, ao colocar em perspectiva experiências e entendimentos diversos, a propósito da emergência de “problemas” escolares.

Charlot (2013) destaca que há desafios a enfrentar pela escola em virtude da sociedade contemporânea, e de entre eles está a relação do aluno com o saber. O autor (2013) enfatiza que não se busca o conhecimento por prazer, e sim apenas pela progressão que traz benefícios econômicos-sociais. Ou seja, assumindo sublinha-se uma relação da escola com a “globalização neoliberal”, que torna a educação um produto de comercialização.

Percebe-se, assim, que os “problemas” escolares são ampliados a dimensões que pedem transformação do sistema educativo. Porém, nota-se que o modo sistemático como se pensa a educação impossibilita tais transformações (Perrenoud, 2002). A mudança escolar é parte do problema, no entanto, a dificuldade está em como avançar.

8- Covid 19

A circunstância pandêmica perpassou todo o estudo, e os relatos dos participantes tendem a explorar os prejuízos inerentes a longos períodos de isolamento e ausência da escola e das rotinas escolares na vida das crianças e das famílias. Percebe-se pelas falas das mães, tanto os filhos mais novos, quanto os mais velhos, tiveram prejuízos consideráveis na educação. Como se identifica no trecho da mãe Joana, ao nível da apropriação de conteúdos:

“Neste momento é complicado porque houve dois anos de Covid. Isto foi muito difícil e há muitas matérias que eles nunca mais vão lá a chegar. O mais velho por exemplo tem coisas a nível matemático que é difícil apanhar já, porque não conseguiu perceber e pronto, vamos por a matemática do lado. Só em relação a isso (...)” (Joana, EE).

A encarregada Catarina expõe que não tinha ideia de como estava o desenvolvimento de sua filha, apenas quando estavam em quarentena, pelo Covid 19, é que se deu conta das suas dificuldades.

(...) E depois da Pandemia então, nossa senhora, piorou tudo. [Você acha que piorou?] piorou. [Mas piorou em que sentido? Para eles, para você] No aprendizado [se tornou mais difícil?] mais difícil, sim (...) Ela, eu vejo que está com muita dificuldade, tanto que nós ficamos três semanas em casa devido a Covid. Nós ficamos as três semanas ensinando tudo, porque ela não sabia! A gente achava que ela sabia divisão, e ela não sabia, achava que ela sabia multiplicação e ela não sabia. E isso me assustou” (Catarina, EE).

Há, apesar das dificuldades sentidas durante este período, referência a menor exigência por parte da escola ao desempenho esperado pelos alunos. Em parte, pela

ausência de materiais, como computadores, ou da dificuldade de os pais os usarem para apoiarem os filhos (iliteracia digital) mas também pela indefinição tao marcante na forma de lecionar e prever o futuro.

Para os professores, as experiências também foram marcadas por dificuldades, nesta altura. As docentes Rebeca e Marta e o professor João, expõem, nessa linha, a sua visão das mudanças na escola após o Covid-19.

Este ano especificamente, acho que todos os professores saberão, e toda gente saberá, não é propriamente o melhor ano para nós tirarmos grandes conclusões. Pois nos últimos dois tiveram uma aprendizagem deficitária, por causa do covid, certo?! Questão das aulas online. Portanto, este ano não é... digamos, não é... é um ano típico. [para se ter como referência]. É exatamente, por exemplo, eu tenho um quarto ano e tenho alunos com um grande déficit na matemática, no valor de coisas, aquilo que eu chamo de tijolos, coisa que já haviam de estar muito consolidadas, desde o terceiro, e o segundo. Eles apanharam o covid ja nestas alturas, e eu estou ainda a solidificar muitas coisas que já tinham que estar solidificadas o ano passado. Eles apanharam o covid ja nestas alturas, e eu estou ainda a solidificar muitas coisas que já tinham que estar solidificadas o ano passado (...) (João, D).

“Problemas de comportamento existem. E eu acho que cada vez mais, infelizmente, depois da pandemia, acho que piorou 80%” (Marta, D).

Se, por um lado, destacam fragilidades na aprendizagem decorrentes da pandemia *“(...) Ora, meninos desta idade, ainda mais depois do confinamento que tiveram, e não é fácil eles assimilarem estes conteúdos, então ou lhes damos coisas mesmo concretas, que eles percebam (...), mas nestas idades não é fácil”* (Rebeca, D), por outro lado, a concentração das crianças e a instabilidade diária em nada contribuem para o bem-estar e o processo de ensino-aprendizagem.

A professora Rebeca entende que *“o certo é que nós temos que nos adaptar a quem temos à nossa frente, e as circunstâncias têm mudado imenso e agora ultimamente, por causa da pandemia muito mais ainda. No entanto, explica que “no início do ano letivo, quando se falou do plano de recuperação de aprendizagens por causa da questão da pandemia, falou-se do aumento dos recursos nas escolas”* (Rebeca, D), portanto, houve um movimento pelo Estado, em relação à promoção de meios para auxiliar o trabalho docente, o qual, aparentemente, não terá sido ainda conseguido globalmente com sucesso.

Síntese dos principais resultados

Fazendo uma síntese dos principais resultados, nota-se que, nas perspectivas dos docentes e encarregados de educação, de modo geral, os “problemas” escolares de alunos do 1º ciclo, centram-se em motivos variados e interdependentes. Ou seja, algumas encarregadas salientam a quantidade de alunos por sala, outras o conteúdo lecionado, outras a relação família e escola. Os docentes também relacionam a quantidade de alunos por sala, a progressão automática, a falta de apoio dos pais.

Cabe lembrar uma nota, antecipadamente, de que os pais e professores desta pesquisa, não são das mesmas escolas ou agrupamentos, apenas da zona Norte de Portugal. As mães desta pesquisa demonstram que as crianças têm acesso às escolas como direito, porém referem sentir falta de uma relação com a escola, e de um olhar mais individualizado, contextualizado e que tenha em conta a diversidade no que se refere ao capital e às especificidades das crianças e famílias. Demonstram que estas faltas, resultam nos maus comportamentos e dificuldades de aprendizagem. Estas mães veem que as professoras e professores são atentos/as, no entanto a falta desta atenção “especial” aos alunos, assim como de estratégias e métodos para a melhora na aprendizagem, podem potenciar a emergência de “problemas” e conseqüentemente, ao aumento da busca por diagnósticos e transtornos.

Em relação aos problemas de comportamento, percebe-se que as mães relacionam os problemas de aprendizagem a problemas de comportamento. Visto que fazem referência a grande quantidade de alunos por sala, salientam que este facto atrapalha o olhar individualizado por parte dos docentes. Ou seja, reclamam um olhar humanizado, enfatizando a dificuldade de “dar conta” das individualidades dos alunos. Apontam como um fator que condiciona o trabalho docente o número de alunos por turma e a gestão do tempo para tantas crianças, na relação com estratégias que, poderiam ser mais focalizadas e distribuídas. Por isso, indicam que os problemas de comportamento estão ligados ao fato de o/a aluno/criança não compreender o conteúdo lecionado pelo professor, e assim, associado a atitudes para “chamar a atenção” para si que obstaculizam condições para a aprendizagem da turma em geral. As mães compreendem que, de algum modo, as crianças comportam-se diferentemente nas escolas e em casa, nomeadamente, por estarem em meio e envolvidas em interação com colegas. Defendem, a este respeito, uma educação padrão para seus filhos, deve ser a mesma na escola, em casa, na casa dos avós, devem ser educados em qualquer lugar. As estratégias citadas pelas mães perspectivam ajudar a

solucionar tais problemas de aprendizagens e de comportamento. Trata-se de estratégias que poderiam ser desenvolvidas pelos docentes, nesta missão desafiante de lecionar para e com diversas crianças e lidar com a diversidade no processo de aprendizagem.

Em relação aos significados e práticas de educação inclusiva, as encarregadas de educação atribuem/relacionam as crianças com deficiências/incapacidades, transtornos e distúrbios psicológico. Elas veem que espaço inclusivo está diretamente relacionado com as crianças nestas condições, físicas e mental. E a este respeito, reclamam a necessidade dos direitos das crianças serem assegurados e cumpridos. No entanto, não mencionam os direitos das crianças por relação a serem atendidas pelos profissionais de educação, de modo geral. Suas perspectivas sobre a inclusão difere, por isso, de uma visão global.

No que concerne à Medicalização escolar, as encarregadas veem pela positiva, como um bom recurso para os professores, e também para os alunos. Consideram um método eficaz que aproxima o olhar dos profissionais da educação para as crianças que precisam de maior atenção. Descrevem a indicação e o encaminhamento para o especialista como uma boa maneira de pesquisar os problemas, assumindo que são profissionais aptos a estes diagnósticos e tratamentos. Referem que as crianças com algum distúrbio ou transtorno são, tendencialmente, entendidas como um ser ‘diferente’ que precisa de maior atenção, e ajuda para se desenvolver. Ou mesmo, se ainda não tem diagnóstico, julgam ser importante todo esse processo.

Numa perspectiva global do sistema escolar, as encarregadas, de modo geral, demonstram mais preocupação em relação às exigências da escola, como sendo incompatíveis com as realidades das crianças, como a progressão automática, e um ensino tendencialmente conteudista. Portanto, as suas visões sugerem a importância de uma mudança centrada na individualidade e na atenção à diversidade humana. “Por mais semelhantes que sejam os seres humanos, são também singulares e, logo, diferentes” (Charlot, 2008:23).

A perspectiva dos docentes coincide com a das encarregadas em vários sentidos. Professores dizem que há meios para os pais se relacionarem com a escola, descrevem diversas estratégias e espaços de aproximação, e dizem sentir falta de resposta para consolidar e estreitar essa relação. Principalmente quando precisam de trabalho colaborativo, nomeadamente com aqueles alunos com mais problemas de aprendizagem ou comportamento. E relacionam com este facto a dificuldade de progredir com trabalhos executados nas salas de aula, por falta de continuação deste trabalho, em casa. Citação

oposta do que as mães dizem, pois mencionam estar sempre dispostos a conversar com professores e ajudar os filhos no que precisarem.

Em relação à aprendizagem, os professores mencionam várias estratégias, métodos e materiais utilizados em suas rotinas, mesmo com a falta de recursos do Estado, referida por eles. Salientam a grande quantidade de alunos por sala, tal como as encarregadas, reforçando como isto dificulta o trabalho docente em relação ao olhar individualizado frente às diversidades em sala. Reconhecem como uma dificuldade humana “dar conta” do todo, admitindo sempre que alguém fica prejudicado. Esclarecem seus esforços no trabalho diário, mesmo com a falta de recursos. Inclusive, em relação a educação inclusiva, que também é vista por eles diretamente ligado a alunos com deficiências/incapacidades e diagnosticados.

Alguns professores demonstram compreender que as crianças que têm dificuldades que não são deficiências ou diagnosticadas, devem ser incluídas em um aprendizado de modo individualizado, dentro das suas capacidades. Mas de prontidão justificam a falta de recursos e grande quantidade de alunos por sala, esclarecem que fazem tudo o que lhes é possível para atender a todos, para que cheguem ao sucesso acadêmico. Por isso, mencionam a falta de diversos recursos vinda do Estado, destacando poucos recursos humanos para alunos com e sem deficiência. Reforçam que se houvesse esta ajuda, os professores fariam um trabalho mais individualizado, apoiado e supondo que o índice de aprendizado melhoraria.

Diferentemente das mães, os docentes não relacionam diretamente o “mau” comportamento dos educandos com a capacidade para aprenderem ou outras dificuldades relacionadas com a aprendizagem. A maioria refere que os problemas de comportamento tendem a estar relacionados com a família, ou com o “perfil” de crianças da época atual, os quais caracterizam como sendo muito mais tecnológicos, e que não compreendem o tempo de acontecimento e de cada pessoa ou das coisas. Relacionam isso ao uso excessivo da tecnologia, em casa, permitido pelas famílias. Os docentes dão ainda nota da falta de atenção nas tarefas em sala e apercebem-se disso nos momentos em que estão lecionando.

Em relação ao sistema de ensino, os professores sentem demasiada cobrança em termos de documentação pelo Estado. Salientam que as tarefas de ordem administrativa, além de condicionarem seu trabalho diário, contribuem para que dispensem um tempo precioso que poderia ser ocupado com a docência e a aprendizagem dos alunos. Não veem mais-valia nestas tarefas relacionadas com a documentação. Também discordam da progressão automática, visto que, pela falta de tempo hábil e recursos, não é possível

todos aprenderem da mesma maneira. Os professores mencionam estar em constante formação, principalmente quando há mudanças a nível ministerial.

A medicalização, quer para os docentes, quer para as mães, é um termo que aparece, essencialmente, relacionado com a toma de medicação. Alguns professores atribuem importância à medicação, uma vez que funciona como recurso para regulação com efeitos tendencialmente positivos no que respeito ao seu trabalho com todos os alunos. Nota-se concordância positiva com as encarregadas, em relação à identificação, ao encaminhamento dos educandos e à relevância de haver uma resposta por especialistas, quando algum aluno manifesta alterações de comportamento ou dificuldades em sala. Ambos entendem a presença de especialistas de áreas médicas como uma potencialidade e, portanto, um recurso, para ajudar os alunos com mais dificuldades na escola. Os docentes afirmam confiar nos especialistas, tal como as encarregadas de educação, e na sua capacidade de diagnosticar os problemas que sinalizam nas suas práticas do quotidiano escolar.

Nas entrevistas, suscitou o tema do Covid 19, que não foi previsto pelo guião de entrevistas, mas tornou-se relevante abordá-lo na análise dos dados. Os entrevistados em diversos momentos da entrevista, mencionaram como o Covid 19 atrapalhou o desenvolvimento das crianças. Principalmente para estas, pois estavam iniciando o 1º ciclo, ingressando na escola, tiveram mais dificuldades na aprendizagem. Os docentes salientaram dificuldades desde a participação nas aulas online até ao fim do aprendizado. Descreveram dificuldades na leitura, pois estavam habituados aos ecrãs; dificuldades na dependência em realizar atividades, autonomia, pois estavam habituados aos pais os ajudarem nas aulas online e nas tarefas, portanto não aprenderam a serem autónomos nas tarefas. Além de terem tido que ao retornar para escola física, algum deles tiveram positivo a covid, então foram interrompidos e voltaram todos para casa e as aulas online novamente. Os docentes enfatizam e sentiram que muito do aprendizado foi perdido, pois não terão tempo para recuperá-lo, visto que precisam avançar nos anos letivos.

Perspectiva também referida pelas mães que, não apenas aos seus filhos do 1º ciclo, mas sentiram que os filhos mais velhos também tiveram perdas no aprendizado e que não poderão ser recuperados, pelo mesmo motivo de avanço nos anos letivos. Algumas mães citaram que foi um momento em que puderam acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos filhos e ainda, puderam notar suas dificuldades e poder ajudá-los mais especificamente.

Tanto docentes quanto pais, fizeram a observação de que aqueles com condições económicas de colocar o filho num Centro de Estudos particular, consegue uma ajuda para melhorar o aprendizado perdido, pelo tempo em que estivemos em pandemia pelo Covid 19.

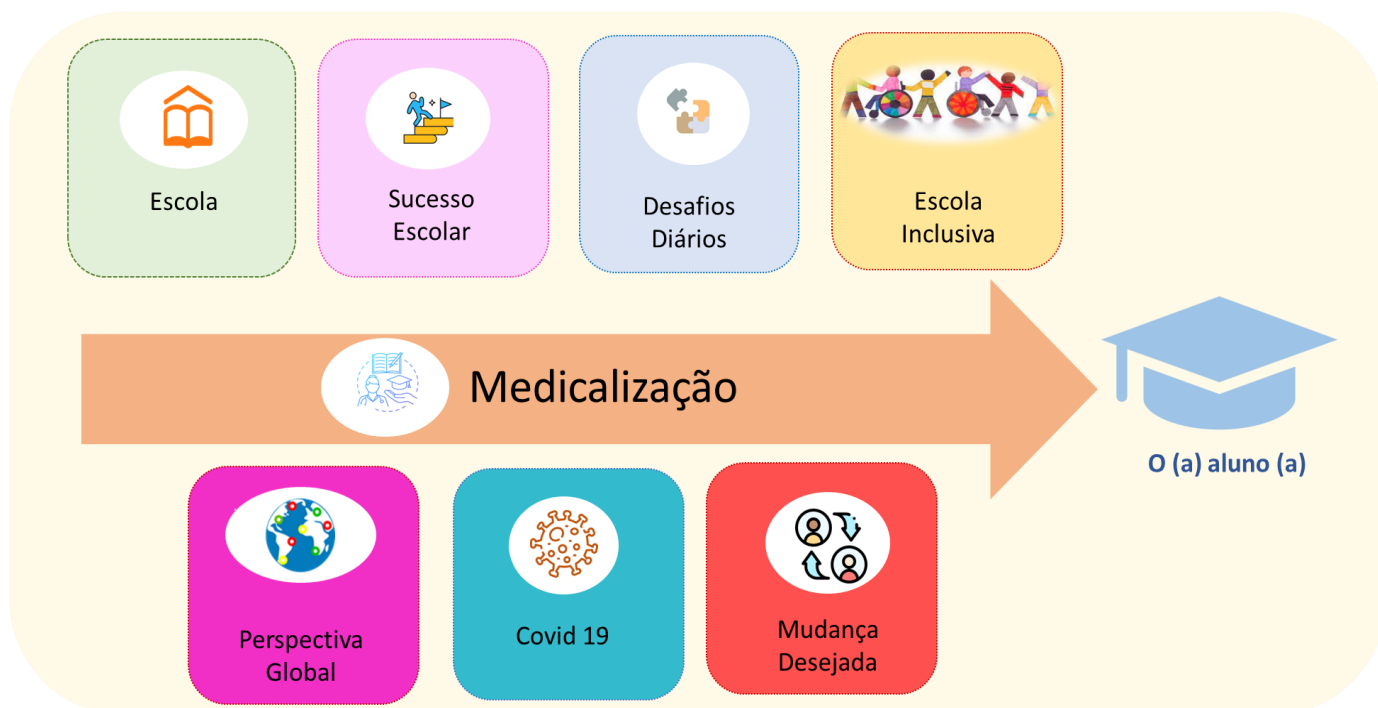
Por fim, com tantos problemas na história da educação, e que ainda se vê hoje, os entrevistados citaram alguns elementos que mudariam na escola, como a quantidade de documentos que os docentes precisam preencher, a progressão continuada, vista pelos docentes e pais como um método ineficaz de avaliação, uma vez que não individualiza o aprendizado e sim, generaliza. Se é suficiente avança para o próximo ano letivo. Da mesma maneira, os exames, referido por uma das professoras como algo que “discrimina” os alunos. Pois quando vão bem, em seu ponto de vista, é porque tiveram ajuda individualizada no ensino, conseguindo, conseqüentemente, bons resultados. Mas isso, que também é sinalizado pelos pais, segundo eles, acontece com alunos que conseguem ajuda de explicações particulares (Centros de Estudos ou não), e assim obtém resultados positivos nos exames, boas notas. O currículo também foi citado como um elemento que deveria ser modificado. Os docentes apontaram que há necessidade de mudança, pois não coincide mais com as crianças de hoje. Sinalizaram também uma mudança nos funcionários, que já precisam se reformar. Contratariam mais professores novos para titulares, e para apoio a quem precisa (independente da necessidade). Veem também como uma maneira de ajudar os que mais precisam, igualando o aprendizado. Ao contratar novos professores como titulares, haveria um avanço no ensino (notam que os antigos usam métodos muito tradicionais no trabalho e não são muito aberto a novos meios), ou se fossem para professore de apoio, seriam como um recurso que lhes faltam para um trabalho mais individualizado. Esta ideia surgiu tanto pelos professores, como por algumas mães. E ainda nesta linha das necessidades, o número de alunos por turmas também foi sinalizado como uma mudança desejada. Colocaram que se houvesse menos alunos por sala, haveria mais tempo e oportunidade para dar atenção as dificuldades de cada criança.

Tais reflexões dos entrevistados, não são de modo “vazias”, pois trouxeram perspectivas relativamente ao que eles vivem diariamente no trabalho, ou pelas mães, com as “dificuldades” dos seus filhos. Portanto, para eles faz sentido tais mudanças.

Quadro 4 – Síntese dos principais temas

O quadro 4 apresenta graficamente os principais temas gerados a partir do processo de decodificação e como estão interligados no processo da medicalização da educação, em que o protagonista é o/a aluno/a, colocando desafios ao sucesso escolar e ao que se espera de uma escola inclusiva. Se se assume uma análise ao contexto global que perpassa todo este processo tendencialmente medicalizantes, o contexto específico da pandemia por COVID 19 e um conjunto de anseios e mudanças desejadas pontuam, inequivocamente, a rede de desafios que a medicalização sugere. Nota-se, pela relação que estabelecem entre eles, que a medicalização percorre todas as dimensões, inclusive no modo como os/as participantes a veem como benéfica para o/a aluno/a.

Quadro 4 – Mapa Temático Geral



CAPÍTULO IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo integraram perspectivas diversas sobre fatores que possibilitam ou obstaculizam a emergência da medicalização de comportamentos educativos. Foram oito conversas copiosamente reflexivas que elucidaram uma discussão com pontos de vista semelhantes e controversos, e que encontraram respaldo teórico e conceitual na análise e discussão desses dados. Neste sentido, quando os participantes partilham as suas rotinas ou experiências do dia a dia, referem a falta de tempo como fator impeditivo para se atentar aos detalhes, ou especificidades, do desenvolvimento dos seus filhos ou alunos, que são perdidos. Ao descreverem seus desafios diários, nomeadamente suas dinâmicas de trabalho pedagógica, salientam como um ponto negativo, e consideram que desempenhariam melhor seu papel como encarregadas de educação, em diversas situações, se tivessem mais tempo com seus filhos. O que não acontece, pelas responsabilidades diárias, como o trabalho. A exemplo disto, apontam que seus filhos poderiam obter melhor desempenho se pudessem acompanhá-los com tempo para atenção em como está seu desenvolvimento da aprendizagem, em suas atividades e em outras questões de suas vidas. Ou seja, não apenas se está suficiente ou não.

Assim como as encarregadas de educação, os docentes também dão destaque à falta de tempo como obstáculo a um melhor desempenho de suas funções, particularmente estratégias mais ajustadas a fomentar a aprendizagem, referindo, essencialmente, fatores como a demanda de documentos administrativos e quantidade de alunos por sala, entre outros.

Assim, nota-se um sentido de injustiça, percebido pelos participantes, relacionado à criança, sublinhando-se a percepção de que será ou é, efetivamente, prejudicada. E esta percepção vai de encontro ao que Collares e Moysés (1994) têm referido em seus estudos acerca de o aluno constituir-se uma vítima e, simultaneamente, o “responsável” de um sistema educacional desumano (Collares & Moysés, 1994; Garrido, 2007).

As entrevistas demonstraram que nem todos conheciam propriamente o termo Medicalização, mas, ao compreenderem a que se referia, seus discursos incluíram indicações relevantes em relação a uma melhor compreensão inerente ao processo que subjaz o diagnóstico. Os dois grupos de entrevistados encontram benefícios na fixação de diagnósticos, considerando-os úteis para as crianças, em virtude ou em resposta à manifestação de dificuldades, sejam de ordem comportamental, seja ao nível da

aprendizagem. A este respeito, as encarregadas de educação salientaram que este facto deixa em evidência características das crianças que as colocam em lugar de destaque pela positiva, tanto na sala de aula, como para a comunidade escolar. Isto é, constatam que é a figura do diagnóstico que garante uma maior visibilidade a estas crianças, e lhes assegura atendimento individualizado, assim como melhor cuidado pelos profissionais da educação, quer seja o professor do ensino regular, quer seja outro/s professor/es especializado/s. É como um fator protetivo das crianças por terem um diagnóstico, um rótulo (Coimbra et al., 2020; Collares & Moysés, 1994; Pais et al., 2016; Garrido, 2007). As mães não veem um lado negativo na vida das crianças, ao contrário, inclusive, evidenciam que o encaminhamento ao especialista é bom. Consideram o profissional de saúde confiável e necessário para resolver os problemas, embora os definam como pertencentes ao domínio escolar. A mesma perspectiva é apresentada pelos docentes. Sublinha-se, neste estudo a ideia de que a resolução de “problemas da escola” ficar à responsabilidade de profissionais da saúde é relativamente consensual. Aliás, os encaminhamentos e subsequentes diagnósticos que daí advenham a emergir, refletem estratégias adotadas frente a “problemas” de aprendizagem e de comportamento entendidas como adequadas e pertinentes para promover o bem-estar, a integração e o sucesso académico das crianças com dificuldades, mas também das restantes no contexto de sala de aula.

Apesar de os dados deste estudo revelarem algum conforto sentido pelos participantes no que toca a esta estratégia adotada na escola, parece ser evidente que é reveladora da transformação dos problemas da vida em doenças ou distúrbios, não podendo, por isso, estar associado ao bem-estar do ser humano. Biologizar problemas escolares está longe de ser uma solução; pelo contrário, está muito mais próximo de camuflar as circunstâncias em que surgem as dificuldades das crianças. Como mostra (Collares & Moysés, 1994; Garrido, 2007; Signor et al, 2017; Conrad, 2007; Pais et al., 2016), o ato de biologizar transforma problemas de diversas origens, em algo natural do ser humano, ou neste caso, da criança. Naturalizar as desigualdades de uma sociedade naturalmente “defeituosa”, corporiza a medicalização como desconstrutor, descumpridor dos direitos humanos (Collares & Moysés, 1994). O direito à educação, que é antropológico, que envolve um vasto conjunto de possibilidades, e no qual se sustenta em educabilidade, “é um princípio fundamental e permanente da condição humana” (Charlot, 2013:170). Temos direitos simplesmente porque somos humanos, porque nascemos “livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 2009:4).

Os direitos humanos e os das crianças não se findam apenas em ter educação, traduzida pelo ato de apenas ir à escola. Há uma mudança de prioridades que vai além de ver a escola como um lugar de simples instrução, sendo, por isso, importante reconhecer a amplitude do seu potencial e das suas diversas responsabilidades (Pais, 2021). A escola naturaliza o saber, como se dependesse da natureza humana, como sendo natural ao ser humano, aprender ou não. E esse não é o caminho, a mobilização intelectual na escola, se vale “da construção com o saber, da relação com o mundo, da relação com o outro” (Charlot, 2013:173). É preciso compreender isso, do contrário, estamos a desumanizar os alunos (Charlot, 2013).

A este respeito, Canário (2008: 79) destaca que “o problema central da escola é, essencialmente, um problema de déficit de legitimidade, o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado”. A realidade da escola, conta com uma lista de deveres e problemas, e por isso, há uma grande distância entre as possibilidades reais e as expectativas criadas. Envolve imensas e antigas questões que não parece haver ânimo (de muitos) para resolvê-las. Portanto, torna-se mais desafiante efetivar uma educação de real qualidade. Ainda assim, não podemos assumir uma visão individualista e penalizadora para própria e família.

A construção dos indivíduos é uma responsabilidade co partilhada – família, escola e Estado. Não se pode construir educação, se não em conjunto. Entende-se que a educação escolar, o processo educativo, é responsabilidade não só do professor ou dos pais, mas de todos os envolvidos nesse processo. Nomeadamente, atores da educação; Estado, escola, família que coparticipam dessa educação, independente do seu contributo. Se o aluno fracassa no processo escolar (no sentido de aprovação ou reprovação do ano letivo, e sem se questionar a relação entre sucesso ou fracasso com o significado real de fracasso escolar), como poderia ele ser o único responsável? Reclama-se, por isso, neste trabalho a necessidade de se adotar um olhar globalizado, situado e crítico, que atenda não apenas a resultados, mas se debruce sobre o processo educativo e o contexto social, cultural, político, etc. alargado das crianças. Torna-se inquestionável a coparticipação de todos, como atores de e em um processo de construção do ser humano.

A medicalização da educação, como se subentende neste estudo, tende a constituir, pela sociedade, pela escola, pelos governantes, um processo de normalização da vida, rotula crianças através de diagnósticos, naturalizando problemas sociais e políticos (Collares & Moysés, 2020). Em um estudo de Pais et al (2016), lê uma

declaração do entrevistado: “a sociedade está doente. As crianças estão a levar por tabela” (p.5). Assim, e apesar de desafiante, sugere-se neste estudo promover na escola um debate sério e informado sobre o potencial transformador dos seus atores, a partir de dispositivos de diferenciação pedagógica e estratégias de inclusão, primeiramente a considerar a resposta biomédica para dificuldades de ordem escolar.

Conclui-se neste estudo que, como fui percebendo ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, a medicalização era só a ponta do *Iceberg*. Sucintamente, um iceberg se forma por pedaços que se deslocam de grandes geleiras. Metaforicamente, os fatores que levam ao conhecido “insucesso escolar”, como os fatores que levam à medicalização da educação, são como esses “pedaços” que se deslocam dos diversos problemas sociais, políticos, etc. da sociedade. São vistos melhor quando formam o *Iceberg*, mas, como colocam Collares e Moysés (2007), as reflexões podem “buscar as raízes do que está aí, para melhor enfrentá-lo, para superá-lo” (166), visando uma educação construtora, de uma sociedade saudável.

Desta forma, considera-se que um dos contributos deste estudo passa por dar continuidade a investigações no domínio dos problemas educacionais e sociais, reforçando a necessidade de uma sistematização de práticas e de discursos que permitam contextualizar dificuldades reais e apontar possíveis alternativas, designadamente na e da escola. Mais, em uma visão holística, este trabalho pretendeu sensibilizar a comunidade científica, sinalizando a grande diversidade de temas abordados e as reflexões dos/as entrevistados/as, e sugerindo uma discussão política e pública que argumente a responsabilidade da construção do indivíduo na educação, de forma co partilhada.

Por fim, registram-se como principais limitações deste estudo, as dificuldades em contactar possíveis participantes e obter a sua aceitação para participarem, tal como gerir as suas desistências. A gestão do tempo da investigadora e o contexto do recente período pós-pandemia foram fatores que prolongaram a fase da pesquisa e encurtaram o tempo de análise dos dados e condicionaram um maior aprofundamento da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, João (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*. nº5, 53-63.
- Amado, João (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2º ed., 17-50. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Alves, Lynn R. G., & Pretto, Nelson (1999). Escola: espaço para a produção de conhecimento. *Comunicação & Educação*, (16), 29-35. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i16p29-35>
- Bardin, Laurence (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 4ºed.
- Beltrame, Rudinei L, Gesser, Marivete, & Souza, Simone V. (2019). Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. *Revista Psicologia em Estudo*, v.24, e42566. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.42566>
- Bock, Ana M. B. (2003). Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. *Casa do Psicólogo*. 79-103.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research In Sport, Exercise and Health*, vol. 11, nº 4, 589–597 // <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Carta Ética (2020), Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto. ISBN: 978-989-95390-3-7
- Canguilhem, Georges (2009). O normal e o patológico. 6ºed. *Revista Forense Universitária*. ISBN 978-85-218-0393-5
- Canário, Rui (1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27 file:///C:/Users/ZykaVyrus/Downloads/42874-121869-1-SM.pdf
- Canário, Rui (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*. v.2, nº2, 73-81.
- Canário, Rui. (2000). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, 10/11, 1º e 2º, 29-52.

- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, nº 31, 7-18.
- Charlot, Bernard (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 17, n. 30, 17-31.
- Charlot, Bernard (2000). Práticas linguageiras e fracasso escolar. *Estilos da Clínica*, 5(9), 124-133. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p124-133>
- Charlot, Bernard (2013). *Da relação do saber às práticas educativas*. 1º ed. Cortez
- Coimbra, Joaquim L., Caliman, Luciana, Nunes, Rosa S., & Sofia C. Pais (2020). Medicalização da Educação Escolar. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, 57, 5-9.
- Coll, César; Marchesi, Álvaro; Palacios, Jesús & colaboradores (2007). *Desenvolvimento e educação 3. Transtorno do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2º edição. Artmed.
- Collares, Cecília A. L., & Moysés, Maria A. A. (1994). A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). *Série Ideias* (23), 25-31.
- Collares, Cecília A. L., & Moysés, Maria A. A. (2007). Medicalização: Elemento de desconstrução dos direitos humanos. In Comissão Regional de Direitos Humanos do CRP-RJ (Ed.), *Direitos Humanos? O que temos a ver com isso?* (pp.153-168). Petrópolis: Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. <http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/04/direitoshumanos.pdf>
- Collares, Cecília A. L., & Moysés, Maria A. A. (2017). Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In Vasques, Carla K. & Moschen, Simone Z. Organizadoras. *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*. (1º ed. pp. 43- 72). UFRGS.
- Collares, Cecília A. L., & Moysés, Maria A. A. (2020). Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, 57, 31-43.
- Conrad, Peter. (2007) *The medicalisation of society*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. (adotada pela Conferencia dos Estados Parte a 12 de dezembro de 1995), publicado no Diário da República I Serie -A, nº 269/98.

- Creswell, John (2003) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Lincoln: SAGE publications
- Cunha, E. O., Dazzani, M. V. M., Santos, G. L., & Zucoloto, P. C. S. V. (2016). A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 237-245. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200006>
- Denari, Fátima (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor. In Rodrigues, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. p.35-63. Summus Editorial.
- Dubet, François (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. In *Revista Brasileira de Educação*, n.5-6, 222-31.
- Duarte, Rosália (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar Em Revista*, 24, 213–225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Fernandes, Rogério (1998). Gênese e Consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). *Revista de Educação* v.1.II, nº1, 35-48. Departamento de educação da F.C da U.L.
- Ferreira, Vitor S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Torres, L. L., Palhares, J. A. (Eds.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165-195). Vila Nova de Famalicão: Húmus
- Filipe, Ângela M (2016). Making ADHD Evident: Data, Practices, and Diagnostic Protocols in Portugal. *Medical Anthropology*, 35 (5), 390-403. <http://dx.doi.org/10.1080/01459740.2015.1101102>
- Freire, Paulo (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. ISBN: 85-85428-07-04 <file:///C:/Users/ZykaVyrus/Downloads/16.-Professora-Sim-Tia-N%C3%A3o.pdf>
- Gesser, Marivete (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (esp), 66-77.
- Guarido, Renata (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. Universidade de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, v.33, n.1, 151-161.

Guido, Luciane & Gesser, Marivete (2019). Docência e Processos de Escolarização: Desafios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, e186536, 1-16.

Ireland, Vera; Charlot, Bernard; Gomes, Candido; Gusso, Divonzir; Carvalho, Luiz C.R.de; Fernandes, Mariana; Ennafaa, Ridha; Gracia, Walter. (2007). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever /coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151253>

Kastrup, Virgínia (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, 16 (3) - 7-16.

Magalhães, António, M. & Stoer, Stephen, R. (2006). Inclusão social e a “escola reclamada”. In Rodrigues, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. p.65-84. Summus Editorial.

Nóvoa, António (1987). Do mestre escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV -XX). *Análise Psicológica*, 3(V), 413-440.

ONU (2009). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Retirado em junho 15, de <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.

Pais, Sofia C., Menezes, Isabel & Nunes, João A. (2016). Saúde e Escola: Reflexões em Torno da Medicalização da Educação. *Cadernos de Saúde Pública*, 32 e00166215, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00166215>

Pais, Sofia C. (2021). Reflexões sobre o bem-estar e a inclusão na escola: a perspectiva de adolescentes sobre os desafios da medicalização. *Bem-estar, Educação e Direitos da Criança*. Coleção Co Contruir Comunidades CO3.volume I (4;17), 157-170. ISBN:978-989-53210-1-8.

Patto, Maria H. S. (1990). A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia. T. A. Queiroz.

Pereira, Maria Paula. C. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. [Tese de doutoramento] Repositório aberto da Universidade de Málaga e E.S.E. João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>

Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia diferenciada: Das Intensões à Ação*. Artmed

- Perrenoud, Philippe (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In Duarte, J.B. (dir.) Igualdade e Diferença. Numa escola para todos, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 17-44.
- Perrenoud, Philippe (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, 9-27.
- Piletti, Nelson & Rossato, Solange M. (2013). *Psicologia da Aprendizagem: Da teoria do condicionamento ao construtivismo*. Contexto.
- Portugal, Gabriela (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc V. (1995). Manual de investigação em Ciências Sociais. Gradiva, 2º ed. (1998). Lisboa, Portugal. 15-86.
- Rodrigues, David (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus Editorial.
- Signor, Rita C. F., Berberian, Ana P., & Santana, Ana P. (2017). Medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação Pesquisa*. v. 43, n. 3, 743-763. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201610146773>
- Skliar, Carlos (2006) in Rodrigues, David (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. p. 15-34. Summus Editorial.
- Taylor, Peter C. S. & Medina, Milton, N. D. (2013). Educational research paradigms From positivismo to multiparadigmatic. *Research Gate*. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.3542.0805>
- Tijma, Geetje et al. (2021). A Thematic Approach to Realize Multidisciplinary Community Service-Learning Education to Address Complex Societal Problems: A-Win-Win-Win Situation? *Frontiers in Education*, v.5, 1-15. Article. <https://www.frontiersin.org/journals/education#editorial-board>
- Zanardi & Zanardi, (2013). Integração e Acolhimento: uma perspectiva freireana para a questão do outro. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, 39, 63-77.
- Zanela, Liane (2003). Aprendizagem: uma introdução. In Rosa, Jorge La. *Psicologia e educação. O significado do aprender*. 7ºed, 23-38. Edipucrs.

Zorzanelli, Rafaela T. & Cruz, Murilo (2018). O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970. *Research Gate*. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0194>

Apêndice I

Guião de Entrevistas para Encarregados/as de Educação

Questionário sociodemográfico

Quantos filhos/as você têm? Quais são as idades e o ano de escolaridade deles?

Seu filho/a já mudou de escola alguma vez? Quantas vezes?

Desde quando estuda na atual escola?

Significado de escola (instituição)

Há alguma história que lhe ocorra que o/a tenha marcado enquanto estudante?

Quando pensa na escola, quais são as palavras que lhe vem à cabeça?

Como acha que deve ser a função da escola na vida de uma pessoa?

Rotina diária

Pode descrever sua rotina diária com seu filho/a?

Quais são os principais desafios que identifica na educação do seu filho/a?

Que estratégias desenvolvem, enquanto mãe/pai, para resolução dos problemas diários?

Problemas de comportamento

O que entende por “problema de comportamento”?

Como lhe parece que o/a seu/sua filho/a deve se comportar na escola?

O que julga ser mais importante para o/a seu/sua filho/a fazer na escola?

Dificuldades de aprendizagem

Como você vê que a aprendizagem do/a seu/sua filho/a está a ser bem-sucedida?

O/A seu/sua filho/a apresenta dificuldades de aprendizagem?

Na sua perspectiva, que estratégias podem ser adotadas para solucionar um “problema” de aprendizagem?

Como apoia o/a seu/sua filho/a nas tarefas da escola?

Medicalização

Temos vindo a assistir na escola ao desencadear de diagnósticos relacionados com comportamentos inadequados e/ou dificuldades de aprendizagem (e.g. hiperatividade, défice de atenção, etc.). Qual é a sua leitura destes diagnósticos?

Acredita que o encaminhamento de alunos/as, com alguns destes problemas, ao especialista da área de psicologia ajudaria em algo? Porquê? (ou como)

Que fatores podem, no seu entender, estar na base ou interferir na emergência destes diagnósticos? **verificar

Como vê a inserção dos/das estudantes com diagnósticos de transtornos/distúrbios de aprendizagem ou comportamento na escola?

Escola inclusiva

Considera que a escola é inclusiva?

Pode dar exemplos de práticas inclusivas que veja/reconheça na escola?

Como é a relação entre a escola e a família? (há diálogo)

Perspetiva global

Acha que a escola hoje é muito exigente (em relação ao ensino) para os/as estudantes? Porquê?

O que mudaria na escola?

O que falta fazer para promover os direitos da criança/os direitos humanos?

Apêndice II

Guião de entrevista com docentes do 1º ciclo

Questionário sociodemográfico

Há quanto tempo é professor/a do 1º ciclo do ensino básico?

Em quantas instituições já lecionou?

Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Qual idade dos seus estudantes, atualmente? /Qual é o ano de escolaridade da sua turma?

Significado de si (profissional)

Quando pensa em ensinar e ser professor/a quais são as palavras que lhe vem à cabeça?

Há alguma história que lhe ocorra que o/a tenha marcado enquanto professor/a?

Rotina de sala de aula

Pode descrever sua rotina diária em sala de aula?

Quais dificuldades este trabalho te traz? Pode referi-las?

Que estratégias desenvolve, na sua prática, para resolução dos problemas diários?

Problemas de comportamento

O que entende por “problema de comportamento”?

Na sua turma, há problemas de comportamento?

Quando identifica “problemas” de comportamento em sala de aula, como resolve?

Dificuldades de aprendizagem

Como você vê que a aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as está a ser bem-sucedida?

Os/As seus/suas alunos/as apresentam dificuldades de aprendizagem?

Na sua perspectiva, que estratégias podem ser adotadas para solucionar um “problema” de aprendizagem em sala de aula?

Medicalização

Temos vindo a assistir na escola ao desencadear de diagnósticos relacionados com comportamentos inadequados e/ou dificuldades de aprendizagem (e.g. hiperatividade, défice de atenção, etc.). Qual é a sua leitura destes diagnósticos?

Acredita que o encaminhamento de alunos/as, com alguns destes problemas, ao especialista da área de psicologia ajudaria em algo? Porquê? (ou como)

Que fatores podem, no seu entender, estar na base ou interferir na emergência destes diagnósticos?

Como os/as estudantes com diagnósticos de transtornos/distúrbios de aprendizagem ou comportamento alteram a rotina de uma aula?

Escola inclusiva

Considera que a escola é inclusiva?

Pode dar exemplos de práticas inclusivas?

Perspetiva global

No atual sistema educativo português, o que lhe parecem as exigências do trabalho docente?

O que mudaria na escola?

O que falta fazer para promover os direitos da criança/os direitos humanos?

Apêndice III

CONSENTIMENTO INFORMADO

DOCENTE DO 1º CICLO

Título do estudo: Medicalização da educação: um estudo sobre a perspectiva de docentes e encarregados/as de educação sobre "problemas" escolares no 1º ciclo.

Enquadramento: Eu, Kátia Oliveira de Castro, aluna do 2º ano do Mestrado em Ciências de Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade do Porto, no domínio de especialização em Educação, Comunidade e Mudança Social estou a desenvolver um estudo sob a orientação científica da Professora Dra. Sofia Pais. No âmbito deste trabalho pretendo recolher as perspectivas sobre “problemas” escolares de alunos do 1ºciclo do ensino básico. O objetivo é conhecer as representações dos/as docentes do 1ºciclo e encarregados/as de educação a respeito das dificuldades encontradas por eles/as na escola.

Recolha de dados: A recolha de dados terá início em janeiro de 2022 e envolverá a realização de uma entrevista. Esta será agendada para uma data da conveniência do/a participante, a negociar com a investigadora. Preferencialmente, a entrevista decorrerá presencialmente; contudo, não sendo possível pelo contexto de restrições impostas pela atual pandemia, far-se-á pela via telemática. Para o estudo em questão, buscar-se-á por voluntários/as da zona norte de Portugal que sejam docentes com mais de 5 anos de prática profissional na área de educação e estejam a lecionar no 1º ciclo do ensino básico.

O contributo dos/das participantes é fundamental para o desenvolvimento deste estudo e dar-se-á pela sua participação na entrevista. A qualquer momento pode haver desistência da na investigação, sem prejuízo ou dano para os/as participantes. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação científica e serão mantidos pelo período de tempo necessário para o tratamento dos mesmos e para a sua divulgação, que se prevê ser de aproximadamente 5 anos. A privacidade e a proteção dos dados estão de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados da UE.

Agradecemos, desde já, sua colaboração neste estudo.

Em caso de questões ou necessidade de contactar a investigadora, poderá fazê-lo através do endereço eletrónico katiadioliveira@gmail.com e up201908585@fpce.up.pt

Cordialmente, Kátia Oliveira de Castro

Assinatura:
...

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar ou abandonar este estudo sem qualquer tipo de penalização. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são asseguradas pela investigadora.

Nome:
...

Assinatura:
... Data: / /

Apêndice IV

CONSENTIMENTO INFORMADO

ENCARREGADOS/AS DE EDUCAÇÃO DO 1º CICLO

Título do estudo: Medicalização da educação: um estudo sobre a perspectiva de docentes e encarregados/as de educação sobre "problemas" escolares no 1º ciclo.

Enquadramento: Eu, Kátia Oliveira de Castro, aluna do 2º ano do Mestrado em Ciências de Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade do Porto, no domínio de especialização em Educação, Comunidade e Mudança Social estou a desenvolver um estudo sob a orientação científica da Professora Dra. Sofia Pais. No âmbito deste trabalho pretendo recolher as perspectivas sobre “problemas” escolares de alunos do 1º ciclo do ensino básico. O objetivo é conhecer as representações dos/as docentes do 1º ciclo e encarregados/as de educação a respeito das dificuldades encontradas por eles/as na escola.

Recolha de dados: A recolha de dados terá início em janeiro de 2022 e envolverá a realização de uma entrevista. Esta será agendada para uma data da conveniência do/a participante, a negociar com a investigadora. Preferencialmente, a entrevista decorrerá presencialmente; contudo, não sendo possível pelo contexto de restrições impostas pela atual pandemia, far-se-á pela via telemática. Para o estudo em questão, buscar-se-á por voluntários/as da zona norte de Portugal que sejam encarregados/as de educação de estudantes do 1º ciclo do ensino básico.

O contributo dos/das participantes é fundamental para o desenvolvimento deste estudo e dar-se-á pela sua participação na entrevista. A qualquer momento pode haver desistência da na investigação, sem prejuízo ou dano para os/as participantes. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação científica e serão mantidos pelo período de tempo necessário para o tratamento dos mesmos e para a sua divulgação, que se prevê ser de aproximadamente 5 anos. A privacidade e a proteção dos dados estão de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados da UE.

Agradecemos, desde já, sua colaboração neste estudo.

Em caso de questões ou necessidade de contactar a investigadora, poderá fazê-lo através do endereço eletrónico katiadioliveira@gmail.com e up201908585@fpce.up.pt

Cordialmente agradeço, Kátia Oliveira de Castro

Assinatura:
...

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida à possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar ou abandonar este estudo sem qualquer tipo de penalização. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são asseguradas pela investigadora.

Nome:
...

Assinatura:
... Data: / /