

1. O cotidiano da sala de aula: compreendendo e enfrentando problemas e buscando soluções

Inês Barbosa de Oliveira

Buscar compreender aquilo que se passa na vida cotidiana das escolas, dos problemas relacionados aos alunos, comunidade escolar e profissionais da educação nas especificidades que expressam, as ações voltadas a solucioná-los, seus fundamentos e possibilidades, tem por objetivo principal produzir conhecimentos sobre o debate em torno do direito de todos à educação em sua relação com os cotidianos educativos, as políticas globais e cotidianas que visam a assegurar a educação de todos e de cada um como sujeito social de direitos e ativo em seu exercício.

O direito à educação traz como corolário o direito de aprender. Este emerge como bandeira de luta quando se opõe à ideia de que a universalização do direito de acesso à escolarização repousa meramente sobre a oferta de espaços escolares que possam receber todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Buscando problematizar as questões envolvendo este acesso e também a permanência nas escolas, a noção do direito de aprender traz para o debate a nevrálgica questão do combate ao assistencialismo por meio da escola e da limitação da escola a funções desvinculadas de sua função precípua, a de ensinar.

Reconhecer e valorizar o inalienável direito de aprender e a correspondente obrigação da escola de ensinar a todos – visto que este direito não pode ser relativizado – exigem ações pedagógicas não contempláveis por medidas assistenciais subsidiárias ou punitivas, e para pensá-las é preciso dialogar com os documentos legais, os programas e projetos educacionais em andamento e os modos como, em diferentes realidades escolares, aquilo que é proposto e preconizado se converte em efetivo exercício do direito de apren-

der, por meio de quais processos e mecanismos os praticantes da vida cotidiana dialogam e recriam essas normas e tecem conhecimentos e aprendizagens efetivas.

Partimos do pressuposto que a escola pública, laica e gratuita PARA TODOS precisa, além de inserir todos formalmente no processo de escolarização, reconhecer TODAS as diferenças como fazendo parte da pluralidade social e assumir sua responsabilidade com TODOS os alunos, independentemente de seus problemas intelectuais, psíquicos e sexuais, familiares ou socioeconômicos. A busca de superação de seus padrões de comportamento que desconsideram a vivacidade infantil e as necessidades de movimento próprias da infância inclui-se nessa luta, bem como a estigmatização de crianças e jovens em dificuldades.

Sem desconsiderar os efeitos da vulnerabilidade social, intelectual e psíquica ou familiar sobre o cotidiano das escolas e salas de aula frequentadas pelas crianças atingidas por cada uma delas, precisamos conceber o atendimento aos alunos com qualquer uma dessas dificuldades como parte do processo de assegurar o exercício efetivo do seu direito de aprender e responsabilidade da comunidade escolar como um todo. Isso implica em – antes de buscar explicar as causas da vulnerabilidade reduzindo responsabilidades e expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes e, em alguns casos, em relação aos seus direitos de estar na escola e na sala de aula – buscar compreender as possibilidades de solução inscritas nos problemas e acionar mecanismos e profissionais de modo a combater a vulnerabilidade, não por alguma razão humanitária ou caritativa, mas porque são esses mecanismos e profissionais que irão garantir que, quaisquer que sejam os problemas enfrentados, todos os alunos terão direito efetivo de aprender.

Nesse sentido, uma das questões que emerge dos relatos disponibilizados pela equipe do NAAPA relaciona-se à burocracia institucional, incapaz de atender devidamente a demandas que fogem ao padrão (re) conhecido das necessidades genericamente pensadas e desafiam o já sabido e o instituído, exigindo criatividade e flexibilidade das equipes profissionais envolvidas no caso. Evidentemente que não é simples atender essas demandas nem responder satisfatoriamente a esses desafios. Por outro lado, entendermos que a compreensão de que a responsabilidade com aqueles que “não têm jeito” (SILVA, 2012) é a mesma que com os

“bons alunos”, “tranquilos” e adaptados aos modos próprios de funcionamento das escolas, é fundamental para que a produção de soluções instituintes, fora do padrão, tornem-se possíveis e sejam reconhecidas como necessárias na medida em que são avaliadas como as únicas passíveis de assegurar o atendimento desses alunos e de assegurar que exerçam seu direito de aprender.

A insistência no cumprimento de padrões gerais compromete as possibilidades de atendimento infantil. É perceptível nos relatos o desconforto dos profissionais da escola com os alunos cujas dificuldades são relatadas, mas também o é a autorização autoconcedida de não atendê-los, nas mesmas vozes, responsabilizando a vítima, sua família ou sua saúde por aquilo que a impede de frequentar corretamente o *espaçotempo* escolar e aprender. A maior parte dos diagnósticos apresentados repete velhos discursos sobre comportamentos-padrão, sobre como “devem ser” famílias e crianças e as causas daquilo que se costuma classificar como “falta de estrutura”. Paralelamente, a escola e seus profissionais jamais relatam falhas próprias ou reconhecem em suas próprias dificuldades ou nas atividades escolares, com frequência entediadas, os limites ao atendimento dessas crianças. O deslocamento das causas dos problemas para as famílias, para o meio social ou para as próprias crianças é a regra.

Não está aqui nenhuma cobrança idealizada em relação às possibilidades de ação das escolas e seus profissionais. O que percebemos é a preponderância de uma compreensão individualista, modelar e técnica dos problemas enfrentados e o que parece ser também necessário é refletir sobre eles nos e pelos cotidianos escolares a partir da compreensão da sociedade em que vivemos, seus valores sociais e padrões, e o poder dos preconceitos e do imaginário social sobre famílias, profissionais da educação e alunos.

Na maior parte dos depoimentos, o que se percebe é o uso de padrões familiares, sociais e de comportamento como valor e como norma, numa perspectiva que expressa evidente preconceito com relação aos “diferentes”. Inocentados ou culpabilizados pelos seus atos transgressores – dependendo se são percebidos como vítimas ou não – juntam-se uns aos outros como “casos” insolúveis, porque estão fora daquilo que cabe na padronização de atendimento e de comportamento “aceitável”.

A marginalidade, inocente ou culpada, entra no rol dos julgamentos e prescrições: certo e errado, bom e mau, definindo-se, a partir daí, as responsabilidades da escola.

É assim que lemos, nos relatos, os problemas da criança hermafrodita, aquele de quem o pai abusou e cujo tio “maconheiro” agride verbalmente, libidos fora de controle, desvios de sexualidade e problemas relacionais. Em todos os casos, a agressividade é percebida como problema porque a docilidade é o padrão; a sexualidade é tida como exacerbada, condenada pelo moralismo social que rege o ambiente escolar, em nome da assexualidade como padrão aceito, entre outros problemas menos gritantes, mas que desembocam sempre sobre uma autoabsolvição da escola e de seus profissionais com relação ao que não se faz e não se pode fazer por esses alunos.

Evitando entrar na mesma seara daqueles que compreendem as escolas com base no julgamento daquilo que não se faz nela, interrogamos de que modo o próprio sistema poderia criar e produzir modos de atendimento que ajudem as escolas e seus profissionais a resolver seus casos mais complicados, ao mesmo tempo em que as orientem no encaminhamento das questões mais corriqueiras em busca de garantir a todos os seus alunos o exercício do direito de aprender. Como se pode auxiliar as escolas na ruptura com os preconceitos que dão origem às diversas formas de discriminação por elas praticadas? Mais do que isso, como fazer para que leituras preconceituosas e excludentes das questões com as quais a escola se depara sejam superadas por uma compreensão ampliada daquilo que significam, como foram gestadas e com base em que sistemas de pensamento científico, político-ideológico e moral?

Para tratar dessas questões, visto que respondê-las é uma impossibilidade, além de ser perigoso para a permanência necessária da reflexão sobre elas, o texto é organizado em três debates, inter-relacionados e complementares, buscando inscrever os problemas relatados e o imaginário social que se desprende dos relatos em um cenário ampliado, que, indo além da escola, a percebe como inscrita em uma sociedade com valores e conhecimentos atuantes nas leituras de seus acontecimentos. Primeiramente, buscaremos debater a questão da agressividade infantil e o modelo social do cidadão dócil e integrado, em contraposição a uma realidade social crescentemente violenta e rompida com seu próprio

padrão. Em segundo lugar, voltaremos ao debate sobre a patologização da vida e a medicalização que dela deriva, seus riscos, suas inadequações e seus significados políticos e sociais, relacionando-a com o primeiro item. Finalmente, abordaremos a questão das famílias e da responsabilização parental por problemas sociais que fogem à sua alçada ou às suas possibilidades educativas, refletindo sobre as possibilidades de as escolas atuarem diferentemente em relação à participação das famílias daqueles alunos cujos responsáveis não podem ajudar no encaminhamento de alguns problemas.

Encerro o texto com uma reflexão em torno da necessidade de desidealização das soluções pensadas e propostas para que sejam mais marcadamente realistas possíveis possam ganhar corpo e legitimidade, lembrando sempre que elas trazem problemas insuspeitos antes da sua adoção e que, por isso, mais do que qualquer medida bombástica é o acompanhamento permanente, engajado, responsável e consciente dos limites do real que podem melhor atender escolas, profissionais de educação e alunos na busca de assegurar acesso à educação e aos conhecimentos a todos.

Agressividade infantil, docilidade cidadã e violência social

Muitos dos depoimentos referem-se aos estudantes com problemas, considerando-os agressivos. Alguns dos casos parecem efetivamente sérios, como o aluno que atira cadeiras e o outro que feriu uma professora. No entanto, penso que antes de responsabilizar os alunos e considerá-los apenas individualmente, é preciso não negligenciar as condições sociais em que vivem, e mais do que isso, os valores e práticas sociais hoje hegemônicos em relação à questão.

Vivemos hoje diante de acontecimentos e situações em que a violência é a tônica. A influência dos atuais padrões de agressividade na sociedade sobre a constituição das identidades sociais precisa ser considerada, sob pena de continuarmos a viver idealizando o espaço escolar em relação à sociedade na qual ele se inscreve, como se fosse possível apartar escola e sociedade. A agressividade contra autoridades instituídas ou contra cidadãos inocentes em virtude de suas crenças ou comportamentos vem invadindo noticiários e famílias no Brasil e no exterior.

Apenas nos últimos anos, presenciamos barbaridades nesse quesito praticadas por grupos e sujeitos agindo fora da lei ou, pior ainda, por autoridades legais na mesma medida. Isso evidencia a preponderância de um padrão de comportamento social agressivo sobre o padrão que pretendemos fazer preponderar na escola, que é o da amabilidade, companheirismo e tolerância. Há algum tempo, causou horror e espanto na sociedade brasileira o episódio ocorrido em Brasília em que três rapazes atearam fogo a um indígena e se justificaram alegando terem pensado “que se tratava de um mendigo”. Algum tempo depois, no Rio de Janeiro, um grupo de rapazes espancou uma doméstica e, de modo semelhante, alegou terem pensado “que se tratava de uma prostituta”. Sem entrar nos detalhes morais dos acontecimentos, cabe ressaltar que o horror causado pelo primeiro acontecimento não se repetiu com o segundo. Percebe-se que, entre um e outro, a consciência social se modificou, tornando menos grave a ação, representando uma implícita “autorização social” para a barbárie.

Episódios mais recentes, espantosamente frequentes e espalhados pelo mundo todo nos chegam aos borbotões, mostrando-nos inequivocamente que as relações sociais entre sujeitos e grupos sociais sofreram relevante inflexão para a violência explícita. Ladrões, ou supostos ladrões, acorrentados a postes, jovens inocentes expulsos de transportes públicos e agredidos por outros jovens – como no Rio de Janeiro – se juntam a refugiados que levam rasteira de uma repórter, a professores espancados por policiais e a casais homossexuais espancados na rua, apenas por estarem juntos. Percebe-se aqui o crescimento da aceitação da ideia de que a sociedade “pode” e deve “corrigir” os desvios comportamentais de alguns de seus membros pela violência. Crises de autoridade, pais sem controle sobre os filhos, brigas comuns que terminam em hospitais complementam essa experiência da ampliação da violência cotidiana e da desvalorização das relações amigáveis e amistosas entre os diferentes.

Vivendo nesta sociedade, frequentemente em locais em que a violência cotidiana é e foi a regra social mesmo antes desse crescimento aqui exposto, esses alunos comportam-se a partir daquilo que aprenderam e aprendem cotidianamente. O combate ao comportamento agressivo no cotidiano escolar precisa ser socialmente travado, e não apenas destinar-se a “corrigir” estudantes revoltados ou descontrolados. O trabalho

cotidiano nas escolas, qualquer que seja o percentual de alunos agressivos e violentos, precisa incluir a luta contra a violência, entendendo-a como uma questão social e não apenas em busca do disciplinamento daqueles que fogem aos padrões aceitáveis de agressividade. Cabe também lembrar que, embora o excesso de agressividade e a violência sejam condenáveis, porque nocivos às relações sociais e à construção de uma sociedade plural e democrática, é preciso evitar a armadilha da luta pela docilidade. A formação do sujeito social dócil e enquadrado traz, em si, outros problemas que não devem ser negligenciados, como a falta de iniciativa, a incapacidade crítica de questionar autoridades injustas ou de enfrentar situações difíceis em que alguma agressividade se faz necessária para não se sofrer com desrespeito.

É preciso, portanto, incluir os problemas de agressividade desses alunos em uma leitura social da questão que inclua discussões sobre o meio social, as aprendizagens sociais que organizam os comportamentos percebidos, os modos de criar outras aprendizagens que rompam com os excessos sem comprometer a capacidade desses alunos de proteger-se e de sobreviver no meio social em que vivem. A luta é, portanto, coletiva e social e requer superar os padrões naturalizados de uma sociedade supostamente solidária e de alunos dóceis e educados para o respeito à autoridade justa, idealizados e inexistentes na vida da maioria desses estudantes tidos como problemáticos, em busca de uma educação escolar que considere a inscrição da escola numa sociedade agressiva e frequentemente violenta com esses meninos e meninas. Enfrentar esse tipo de problema não como “desvio” individual, mas como expressão de uma realidade social dura na qual a escola se inscreve é um desafio difícil e exigente.

Não sabemos lidar com muitas dessas questões. Nossa estrutura escolar não favorece esse tipo de ação e muitos de nós nunca vivenciamos a violência e a discriminação. Exemplos de mudanças nas rotinas, incluindo mais atividades artísticas em substituição a atividades e profissionais disciplinadores ou ações mais coletivas de combate à agressividade, entre outros, podem nos servir de inspiração e ajuda para combater os excessos de agressividade não por meio de punições ou reprimendas, mas por processos de inclusão e propostas de produção de formas alternativas de expressão que possam mais do que cercear,

formar a partir de outros valores e critérios. Sair do esquema individualista de percepção da agressividade e da violência como ações isoladas de sujeitos desviantes parece ser um caminho promissor para o encaminhamento das questões relacionadas às agressões cometidas pelos alunos e narradas pelos profissionais das escolas.

Patologização da vida e medicalização: significados sociais, riscos e inadequações

Em muitos casos, e nos relatos isso é perceptível, as explicações patologizantes precedem as tentativas de compreensão dos problemas em suas especificidades. Atribuir tais comportamentos a doenças pre-existentes e a distúrbios medicáveis produz a falsa sensação de que soluções estão sendo tentadas. Para abordar esta questão, trago a contribuição de Maria Aparecida Moysés (2013) na apresentação que faz da obra “Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos”, publicada pela Editora Mercado das Letras, com textos apresentados em Seminário ocorrido em São Paulo, em dezembro de 2012 (MOYSÉS; COLLARES; RIBEIRO, 2013). No referido Seminário, discutiu-se a problemática da medicalização da vida e da educação e sua relação com o retorno da preponderância do cientificismo sobre as abordagens mais socialmente referenciadas da vida cotidiana e dos problemas que dela fazem parte. Diz a autora:

Os processos de medicalização e patologização da vida e da política são crescentes no mundo contemporâneo, assumindo proporções que conseguem nos surpreender – e até assustar – novamente, a cada dia. As tentativas de padronização e homogeneização da vida avançam mais e mais, buscando eliminar, pela estigmatização, os diferentes modos de ser, agir, reagir, sentir, afetar, ser afetado, aprender, lidar com os saberes já aprendidos, questionar, sonhar, se expressar... Busca-se silenciar e ocultar conflitos, sofrimentos de diferentes ordens, fantasias, utopias, discordâncias, questionamentos. As possibilidades de construir futuros diferentes ficam mais difíceis... As diferenças que caracterizam e enriquecem a humanidade são tornadas transtornos. Desigualdades são escamoteadas, transformadas em doenças. As questões coletivas, de ordem política, social, econômica, cultural, afetiva, que afligem milhões de pessoas, são transformadas em individuais e reapresentadas como doenças, transtornos,

distúrbios. Problemas políticos são tornados biológicos, inatos à pessoa. A pessoa e sua família, que já sofrem a exclusão decorrente dos estigmas e preconceitos e da culpabilização, sofrem então uma segunda exclusão, agora disfarçada de inclusão: a da doença. (MOYSÉS, 2013, p. 15-16).

Concretamente, esses processos vêm produzindo nas escolas leituras medicalizantes dos comportamentos infantis e, com isso, a proposição de solução medicamentosa dos comportamentos considerados socialmente condenáveis. O que percebemos, neste processo e em suas consequências, é o que aponta a autora: a desqualificação da diferença, transformada em desigualdade e, mais do que isso, em doença. É assim que a criança que desafia a autoridade docente é percebida como portadora do chamado “Transtorno Opositor Desafiante (TOD)” e, em lugar de se buscar dialogar com o questionamento das ações das autoridades escolares, implícito no comportamento rebelde, propõe-se medicar a criança para que ela se torne dócil. Na mesma esteira, a criança agitada e/ou desatenta é classificada como portadora da mais famosa das síndromes, cuja existência foi desmentida por seu próprio “inventor” meses antes de sua morte, o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).¹ Com isso, a Ritalina, medicação lesiva ao coração e de efeitos duvidosos no que se refere à promoção das aprendizagens escolares, vem sendo comercializada e ministrada a crianças a partir de diagnósticos mais do que duvidosos, para não dizer francamente equivocados. Os riscos para os alunos são enormes e o alívio para os profissionais de educação insuficiente.

Finalizando esses pontos 1 e 2, e sem pretender desqualificar o sofrimento docente com as impossibilidades de atuação junto a crianças e adolescentes extremamente agressivos ou inadaptados ao funcionamento escolar, parece importante atentarmos para dois fatos: o primeiro de que a educação é um direito também desses alunos “difíceis”, e o segundo de que, ao centrar as tentativas de solução no aluno, individualmente, estamos negligenciando a inscrição dos comportamentos observados num determinado meio social e as leituras que deles fazemos no pensamento socialmente hegemônico que esconde aquilo que dele se afasta: as imbricações entre os comportamentos infantis, o pensamento social, a sociedade, o positivismo que caracteriza os processos de individuali-

¹ Informação disponível em: <<http://psicologia-ro.blogspot.com.ar/2013/05/inventor-do-tdah-confessa-farsa-da.html>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

zação dos problemas e a medicalização como solução, desvinculando-os dos problemas encontrados no próprio sistema educativo. Retomamos Moysés (2013, p. 16-17) na já citada apresentação:

Ao ser a primeira ciência sobre os seres humanos a se constituir como ciência moderna, a medicina se constitui, por sua vez, em modelo epistemológico para as ciências do homem. Daí decorre que os processos de medicalização da vida são concretizados por profissionais da medicina, da psicologia, da educação, da fonoaudiologia, do direito; enfim de todas as áreas quando pensam e atuam em conformidade com o positivismo. Por esse motivo, as expressões medicalização e patologização têm sido amplamente utilizadas como sinônimos. A patologização naturaliza a vida. No mundo da natureza, processos e fenômenos obedecem a leis naturais; aí não existem direitos, apenas leis, do mais forte, do mais veloz, do mais ágil. Direitos são uma construção histórica do mundo humano, conquista de homens e mulheres ao longo do tempo, pela qual milhões morreram e continuam morrendo por sua consolidação. Ao naturalizar todos os processos e relações socialmente constituídos, a medicalização desconstrói direitos humanos. A medicalização da vida de crianças e adolescentes ocorre especialmente nos campos da aprendizagem e do comportamento, com a invenção das doenças do não-aprender e das doenças do não-se-comportar. Tudo se passa como se os graves – e crônicos – problemas do sistema educacional e da vida em sociedade fossem decorrentes de doenças e que seriam resolvidos pelo campo da saúde; cria-se um círculo vicioso, em que a demanda assim construída amplia a patologização, que aumenta a demanda por serviços de saúde, que amplia ainda mais a patologização.

A desassistência global das populações pobres, o chamado fascismo societal (SANTOS, 2006) que caracteriza as relações do Estado com essas camadas da população, que as abandona e às vezes ataca em lugar de protegê-las, são temas necessários a essas reflexões e à produção de soluções que possam auxiliar professores e alunos nas salas de aula, de modo a assegurar aos alunos o seu direito de aprender e aos professores a tranquilidade necessária para promover as aprendizagens de seus alunos. Se consideramos ainda que, no cotidiano das salas de aula, professoras e professores atuam com turmas cheias, espaços pouco apropriados, material frequentemente insuficiente, auxílios esporádicos e escassos e cobranças excessivas, precisamos incluir nessa nossa reflexão a responsabilidade do

Estado pela produção de melhores condições de trabalho para os docentes e a reflexão sobre intervenções diretas nas salas de aula, assegurando mais tranquilidade ao cotidiano sem produzir a exclusão dos alunos identificados como problemáticos.

O acionamento de equipes de trabalho multidisciplinares para discutir as questões com as escolas, como vem sendo proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME/SP, produzirá tão maior contribuição quanto mais se for capaz de inscrever os problemas nas circunstâncias sociais em que são gestados, ampliando com isso o número de variáveis a considerar na análise deles e, conseqüentemente, na proposição de soluções. O contato com soluções práticas efetivadas em outros municípios, estados e países pode ser de grande valia na promoção dos debates e busca coletiva de soluções para os problemas enfrentados.

Medicar crianças, tirá-las de sala de aula, culpabilizá-las por não se adaptarem precisam ser problematizadas. Ações pedagógicas paralelas, atuação combinada com outras entidades e profissionais, intervenção de autoridades outras nos processos pedagógicos e, sobretudo, inscrição dos problemas em um mundo social que os transcende, neles inscrevendo-se, são mecanismos possíveis de combate que respeitam direitos de alunos e professores, aceitam a diversidade comportamental como parte da vida humana e social e, sobretudo, responsabilizam o Estado por aquilo que lhe cabe em relação a todos os cidadãos: oferecer educação básica pública, gratuita e de qualidade para todos

Responsabilização parental, padrões familiares estabelecidos e atendimento à infância em estado de vulnerabilidade social

Do mesmo modo que em relação à violência e agressividade dos alunos ou à medicalização destes comportamentos e dificuldades infantis, entende-se ser também necessário inscrever no contexto social para pensar ações e possíveis soluções mais coletivas e socialmente referenciadas, a questão da responsabilização parental pelos problemas enfrentados com e pelos alunos, redimensionando-a. Pais ausentes são percebidos pela escola como displicentes, negligentes ou incapazes de acompanhar seus filhos, quando sabemos que, muitas vezes, a ausência advém de impossibi-

lidades concretas de comparecimento à escola. A pobreza, em alguns casos, é percebida como incapacitante ou associada à “falta de interesse pela escola” enquanto o não comparecimento é percebido como obstáculo à intervenção dos profissionais da escola sobre os “casos” em questão.

Parece-me que, antes de responsabilizar as vítimas sociais – pais e mães pobres, desinstruídos, desassistidos ou simplesmente trabalhadores sem condições de conseguir liberação profissional para comparecer à escola – seria necessário refletir socialmente sobre a questão e buscar olhar pelo outro lado o problema, perguntando-se: como pode a escola assumir sua responsabilidade educadora por alunos cujos pais não podem ou não querem comparecer à escola? De que modo a escola pode intervir para proteger e educar crianças e adolescentes em situação de violência doméstica ou outras formas de vulnerabilidade social?

Sem nenhuma pretensão de responder às questões elencadas, nem me colocar como sabedora de soluções para a intervenção possível das escolas nesses casos, penso ser necessário considerar, mais uma vez, o problema desses alunos não como um problema individual ou familiar, mas como problemas produzidos por uma sociedade desigual, plena de iniquidades e francamente desfavorável às classes menos favorecidas, além de baseada num modelo familiar idealizado, incompatível com a maior parte das famílias brasileiras.

Inscrever as questões pessoais e familiares no contexto social não significa considerar explicações sociais globais como suficientes para a leitura dos problemas, mas incluir a questão social como variável relevante no combate a eles, buscando fugir à responsabilização das vítimas pelos problemas que enfrentam ou do seu oposto, satisfazermos-nos com explicações generalistas, desconsiderando os sujeitos que sofrem com elas, neste caso, os alunos com problemas.

Lutar contra os preconceitos que aparecem contra os pobres, os desinstruídos, aqueles que têm os arranjos familiares heterodoxos é, nesse sentido, um dos principais aspectos da questão. Buscar nos colocar de modo respeitoso e tão “neutro” quanto possível fugindo das explicações que reforçam, com base em preconceitos, a exclusão contra a qual se pretende lutar é uma condição necessária.

Assim, em que pese a própria pluralidade dos docentes, bem como as circunstâncias específicas das escolas, suas equipes, espaço físico, condições materiais e outras, temos que voltar nossa atenção para o caráter também social dos comportamentos e problemas apresentados e enfrentados pelos alunos e professores nas escolas. As salas de aula são espaços plurais, de produção, transmissão e circulação de conhecimentos e modos de estar no mundo e é a partir dessa sua configuração concreta que é necessário discutir os problemas que as atingem. A busca de homogeneidade será sempre vã, mas, para podermos não recorrer a ela, precisamos perceber na diversidade o próprio do mundo social e não um problema para a padronização exigida; precisamos pensar os modos plurais de estar no mundo como riqueza, que traz para a escola múltiplos conhecimentos que, enredados uns aos outros, podem ampliar interesses, repertórios e aprendizagens, contribuindo para minimizar, em muitos casos, os chamados distúrbios de comportamento. Precisamos redimensionar as próprias metas de formação, incluindo nelas espaços para as diferenças, especificidades, características de alunos, profissionais de educação, espaço físico e sociocultural no qual se inscrevem nossas ações.

Finalizando sem concluir: desidealização, compreensão e criação cotidiana do instituinte

Finalizando esta argumentação, que espero será útil aos profissionais envolvidos com o debate e aos alunos que poderão se beneficiar dos frutos desta contribuição, penso ser necessário assinalar que, apesar de em muitos momentos deste texto ter recorrido à ideia de que devemos fazer coisas diferentes das que estão sendo feitas, prefiro pensar que o que está sendo feito é o possível neste momento e que o amadurecimento das discussões e a produção de novas ações será consequência das reflexões que as experiências vivenciadas e a interlocução delas com este texto, e outros semelhantes, poderão suscitar no público envolvido com esses problemas e com a busca de soluções. Mais importante do que possíveis metas derivadas daquilo que seria necessário fazer, são as discussões locais, as aprendizagens coletivas, a troca de ideias a respeito de soluções compatíveis com cada realidade específica que poderão melhorar o cenário e permitirão aos profissionais envolvidos desenvolver mais e melhores formas de abordar e tratar os problemas.