UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE FANIZZI

A educação e a busca por um laudo que diga quem és

Volume I

SÃO PAULO
2017

CAROLINE FANIZZI

A educação e a busca por um laudo que diga quem és

Volume I

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Titular Leandro de Lajonquière

SÃO PAULO
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.046 F212e	Fanizzi, Caroline A educação e a busca por um laudo que diga quem és / Caroline Fanizzi; orientação Leandro de Lajonquière. São Paulo: s.n., 2017. 2v (185 p.); apêndice Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Educação 2. Discurso 3. (Psico)pedagógico 4. Medicalização 5. Laudos I. Lajonquière, Leandro de, orient.
-

Nome: Caroline Fanizzi

Título: A educação e a busca por um laudo que diga quem és

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Leandro de Lajonquière que não cessou em compartilhar conversas, leituras, anedotas, ideias e experiências, fazendo-se presença constante neste processo. Que sutilmente desvelou caminhos pelos quais me deixou caminhar com a liberdade necessária à criação e ao crescimento. Que antes de orientador, foi-me sempre professor, no mais amplo e significativo sentido do termo.

Ao Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho que com grande generosidade concedeu-me valiosas observações e inspiração, essenciais à elaboração deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini e à Profa. Dra. Katia Cristina Silva Forli Bautheney pela leitura atenta e importantes contribuições trazidas ao meu trabalho na ocasião do Exame de Qualificação.

À minha família pela construção de solo seguro pelo qual pude caminhar. Especialmente aos meus pais e irmãs, constantes leitores e interlocutores, sem os quais certamente esta trajetória não seria possível.

Aos meus queridos amigos e companheiros diários que mesmo diante de ausências e angústias foram fontes perenes de entusiasmo, esperança e persistência.

Às crianças com quem tive e tenho o privilégio de conviver e que hoje me fazem professora. Estas recém-chegadas que diariamente nos colocam diante da possibilidade de uma educação aberta e sensível àquilo que há de singular em cada um de nós, àquilo que nos torna essencialmente humanos.

“Ao lidar com a constituição de um sujeito, é preciso encarar o desafio de mover-se no escuro, de tatear caminhos cujos contornos nunca são dados de antemão. Educar um alguém não se assemelha a fabricar um artefato, pois sempre implica abrir-se para uma experiência que é da ordem do incontrolável”

(José Sérgio Fonseca de Carvalho)

RESUMO

FANIZZU, C. **A educação e a busca por um laudo que diga quem és**. 2017. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A educação, como laço discursivo, constitui-se a partir de discursos que guiam, de maneira geral, seus saberes e práticas. Destacamos aqui, como hegemônicos, o discurso (psico)pedagógico (Lajonquière, 1997; 1998a; 1998b; 1998c; 1999), discurso que professa saberes e crenças acerca da educação profundamente atravessados por conhecimentos e ilusões da psicologia, e aquele nomeado por autoras como Moysés e Collares (1994; 1997; 2013) discurso medicalizante. Destes discursos decorrem inúmeras implicações ao educador, ao sujeito aprendiz e àquilo que se passa no ato educativo. O pedagogo ou professor dá um passo para trás e cede espaço a alguém que fala como especialista: detentores de saberes médicos e “psi”, autorizados a discorrer acerca da *normalidade* ou *anormalidade* de determinados comportamentos do *sujeito-aluno*. Profundamente enraizados em saberes científicos, estes discursos carregam em si marcas e características que podem ser entendidas como estruturais ao que compreendemos por *ciência*. Dentre elas, destaca-se a intenção de situar na ordem do controlável, mensurável, previsível seu *objeto* de estudo; ou, neste caso, seu *sujeito-objeto* (Imbert, 2001). Identificados estes *sujeitos*, a educação teria meios para intervir da maneira mais ajustada e adequada possível à demanda daqueles que aprendem, podendo assim controlar os resultados destas intervenções. Para isso, além de conhecimentos que fundamentam as práticas educativas, a pedagogia, pautada em saberes advindos da psicologia e da medicina, fornece à educação instrumentos – testes, métodos, avaliações, laudos – para auxiliar neste reconhecimento e mapeamento dos sujeitos. Imersa nestes discursos que caminham no sentido de uma normatização dos sujeitos, a educação, bem como os educadores, torna-se instituição reguladora do *desenvolvimento normal, ideal*. Como era de se esperar, do caos das singularidades emergem alunos que se deslocam em sentido contrário àquele esperado – ao *desenvolvimento normal* – e não se ajustam ao previsto. Diante destes alunos *desviantes* surge a necessidade de que sejam encaminhados a especialistas capazes de dar as respostas que a eles faltam. No retorno à escola, o sujeito carrega consigo algo que, aos olhos do discurso (psico)pedagógico e medicalizante, é capaz de dizer com precisão quem é este sujeito e de que se trata aquilo que surge como *desviante*: o laudo. Diante disso, busca-se aqui uma reflexão acerca das implicações que o conjunto de saberes, instrumentos e ilusões veiculadas por estes discursos acarretam ao professor, ao sujeito aprendiz e ao ato educativo.

Palavras-chave: Educação; Discurso (psico)pedagógico; Medicalização; Laudos

ABSTRACT

FANIZZI, C. **Education and the search for a report that says who you are.** 2017. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Education, as a discursive bonding, is constituted from discourses that guide, in general, their knowledge and practices. We highlight here, like hegemonic, the (psycho)pedagogical discourse (Lajonquière, 1997; 1998a; 1998b; 1998c; 1999), discourse that profess knowledge and beliefs about education deeply crossed by knowledge and illusions of psychology, and that named by authors like Moyses and Collares (1994; 1997; 2013) medical discourse. From these discourses, there are innumerable implications for the educator, the apprentice subject and what happens in the educational act. The pedagogue or teacher takes a step back and gives way to someone who speaks as a specialist: holders of medical knowledge and "psy", authorized to comment about the normality or abnormality of certain behavior of the *subject-student*. Deeply rooted in scientific knowledge, these discourses carry within themselves marks and characteristics that can be understood as structural to what we understand by science. Among them, highlights the intention to place in the order of the controllable, measurable, predictable its object of study; or, in this case, its subject-object (Imbert, 2001). Once these subjects were identified, education would have the means to intervene in the most appropriate and adequate way possible to the demand of those who learn, thus being able to control the results of these interventions. To this end, in addition to the knowledge that underlies educational practices, pedagogy, based on knowledge derived from psychology and medicine, provides education with instruments - tests, methods, evaluations, reports - to help in this recognition and mapping of subjects. Immersed in these discourses that move toward a normalization of the subjects, education, as well as educators, becomes the regulating institution of normal, ideal development. Unsurprisingly, from the chaos of singularities emerge students who move in the opposite direction to that expected - to normal development - and do not fit the predicted. In the face of these deviant students, the need arises to be referred to specialists capable of giving the answers they lack. On returning to school, the subject carries with him something that, in the eyes of the (psycho)pedagogical and medicalizing discourse, is able to say with precision who this subject is and what is deviant: the report. In this way, we aim to propose a reflection about the implications of that set of knowledge, instruments and illusions conveyed by these discourses to the teacher, the apprentice subject and the educational act.

Keywords: Education; (Psycho)pedagogical discourse; Medicalization; Report

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – ILUSÕES ACERCA DO ESCOLAR: MODIFICAM-SE OS ENUNCIADOS, MANTÉM-SE O DISCURSO	21
CAPÍTULO 2 - A FACE MODERNA DO DISCURSO (PSICO)PEDAGÓGICO.....	37
2.1 O SOLO QUE HOJE O SUSTENTA – O DISCURSO DA CIÊNCIA E SUAS MARCAS SOCIAIS.....	38
2.2 CONTORNOS E NUANCES DA LÓGICA (PSICO)PEDAGÓGICA	47
2.2.1 A dimensão do sujeito em uma lógica de supressão do imprevisto	55
2.2.2 O desvio pelos olhos do discurso (psico)pedagógico hegemônico	64
2.2.2.1 Do que se trata, doutor? – A hegemonia dos laudos médicos e psicológicos.....	69
2.2.3 À falta, pílulas!.....	93
2.2.3.1 Re-mediatar: A resposta escolar diante do desvio	95
CAPÍTULO 3 - RECONHECER E SUSTENTAR O INDETERMINADO – NOTAS DE PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO.....	103
3.1 A DIMENSÃO ÉTICA E A POSSIBILIDADE DE EX-SISTÊNCIA	116
3.2 QUEM ÉS?	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

INTRODUÇÃO

“A gente espera que alguém venha e resolva o seu problema. Você está lá na sala com um monte de crianças e pensa: alguém vai vir e vai dizer o que esse aluno tem, qual é a mágica que eu devo fazer para resolver tudo”

(Ana, informação verbal, p. 08, v. 2)

“Eu gosto dos laudos dos neuropsicólogos, acho os melhores. Pelo menos os que eu tive acesso para ler. Porque o laudo do neuro vai desde o comportamento até a questão da fono. É muito completo, pedagógico e ainda finaliza com dicas, com formas de trabalho. Então o laudo para mim é norteador”

(Lívia, informação verbal, p. 35, v. 2)

“Eu acho que o professor é capaz de identificar diversos tipos de transtornos ou distúrbios em uma criança, só que o que tem acontecido é que agora tudo é motivo para ser um tipo de transtorno. Nada é comportamental, questão familiar, ou da própria criança”

(Cláudia, informação verbal, p. 14, v. 2)

“O professor quer uma resposta. O professor não tem essa resposta, o professor não tem formação para aquilo. Então ele quer uma resposta, o porquê daquele aluno, o que acontece com ele. O professor quer uma resposta que a gente achava que seria uma solução, que se tivesse o laudo tudo seria resolvido. E com o passar do tempo a gente viu que não é assim, que mesmo o aluno tendo o laudo os problemas vão continuar existindo e o professor vai ter que dar conta daquele aluno, tendo laudo ou não”

(Lúcia, informação verbal, pp. 45-46, v. 2)

As sociedades constituem espaços de relações que garantem a manutenção da condição humana no decorrer do tempo, conservando aquilo que nos precede e instalando a possibilidade da emergência do novo. A vida societária resulta de um tecido de discursos que veiculam padrões, saberes e crenças; no interior dessa realidade discursiva os humanos ocupam lugares possíveis de fala e de endereçamento uns aos outros. Nos dias atuais, observa-se que toda discursividade tida como científica acaba usufruindo de certa hegemonia no campo da pedagogia e da educação. Tal condição implica uma série de consequências às instituições educacionais, aos sujeitos, bem como à lógica das relações sociais, como iremos argumentar a seguir.

Os discursos e marcas de pertencimento que em uma sociedade se constituem, garantem aos sujeitos que dela participam sua própria condição humana. Além disso, impõem àqueles que nela chegam a necessidade de conquistarem para si um lugar em uma história já em curso, sob o risco de serem relegados a uma dimensão esvaziada de humanidade à qual dificilmente sobreviveriam. A conquista deste lugar faz-se a partir do laço que a educação as apresenta, laço no qual o adulto transmite à criança, recém-chegada no mundo, marcas daquilo que essencialmente o humaniza.

A educação que se estabelece entre os velhos – aqueles que já habitam o mundo – e os novos no mundo – aqueles chegados um tempo depois –, tem lugar no interior do tecido discursivo social e, portanto, é laço social, laço discursivo desdobrado a partir do endereçamento da palavra de um velho a uma criança. A educação é historicamente objeto de desvelos e preocupações adultas mais ou menos sistematizadas. Estas delimitam um campo de saber, aquele da pedagogia (Cf. Lajonquière, 2017). Da complexa trama que constitui o campo da pedagogia destacam-se, nos diferentes tempos, enunciados e discursos sustentados e proferidos de maneira hegemônica por aqueles que dela participam. Destes, destacaremos aqui dois deles que apesar de suas especificidades conceituais e das supostamente distintas implicações que deles decorrem, lançar-nos-emos aqui a observá-los a partir de aspecto que os parece aproximar.

Lajonquière (1997; 1998a; 1998b; 1998c; 1999), em seus trabalhos, discorre com profundidade acerca daquilo que nomeou discurso (psico)pedagógico hegemônico – uma certa maneira de pensar, entender e sonhar o laço entre adultos e crianças. De forma sucinta podemos aqui dizer que tal discurso professa saberes e crenças acerca da educação profundamente “atravessados pelas ilusões próprias dos saberes psicológicos modernos” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 29) e crê ser possível, a partir do conhecimento (biológico,

social, psicomaturacional etc.) daquele que nos fala, equacionar de forma precisa a oferta e a demanda educativa.

Outro discurso sobre o qual nos debruçaremos nesse estudo, também hoje percebido como hegemônico na educação, é aquele definido por autoras como Moysés e Collares (2013) como discurso medicalizante. Este discurso, além de legislar sobre a vida de maneira geral, possui especificidades e importantes implicações quando na educação. As autoras pontuam que:

Especificamente em relação à medicalização da vida de crianças e adolescentes, ocorre a articulação com a medicalização da educação na invenção das doenças do não-aprender e com a medicalização do comportamento. A medicina afirma que os graves – e crônicos – problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver; cria, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 15).

Como importantes questões decorrentes do processo de medicalização, Moysés e Collares (2013) apontam a “invenção das doenças do não-aprender” e “a medicalização do comportamento”. Neste contexto, Allen Frances (2015), psiquiatra norte-americano, escreve em prefácio ao livro de Patrick Landman (2015) sobre esta situação que nos últimos anos, pela quantidade excessiva de diagnósticos, teria se tornado uma verdadeira epidemia de transtornos do aprender. Esse excesso, segundo ele, deve-se ao fato de que transtornos como o TDAH¹, por exemplo, são bastante fáceis de diagnosticar, uma vez que este transtorno “é definido por sintomas e comportamentos não específicos que são amplamente distribuídos pela população em geral: falta de concentração, distração, impulsividade e hiperatividade” (FRANCES, 2015, *apud* LANDMAN, 2015, p. 13, tradução nossa)².

De acordo com Landman (2015),

a criança agitada parece preocupar cada vez mais os profissionais e os responsáveis pela saúde mental. Ao longo dos últimos trinta anos, a agitação das crianças foi tema de comunicações cada vez mais frequentes por parte dos pesquisadores, psicólogos, médicos ou psiquiatras do mundo todo, com uma convergência que se transformou, gradualmente, em um

---

¹ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

² “Il est défini par des symptômes et des comportements non spécifiques qui sont largement distribués dans la population générale: concentration faible, distraction, impulsivité et hyperactivité” (FRANCES, 2015 *apud* LANDMAN, 2015, p. 13).

consenso sobre a existência de uma “doença” chamada TDAH. Essa “doença” passou por uma grande ascensão: os dados mais recentes nos Estados Unidos falam em mais de 11% de crianças americanas entre 6 e 17 anos com TDAH (LANDMAN, 2015, p. 23, tradução nossa).³

No Brasil a situação não se mostra muito distinta desta observada nos Estados Unidos. Segundo Moysés e Collares (2013) “apesar da ausência de estatísticas confiáveis sobre o número de pessoas que recebem esse diagnóstico, podemos afirmar que o Brasil é um dos países em que esse processo é mais intenso, pelo fato de ser o segundo consumidor mundial de metilfenidato⁴” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 16). De acordo com as autoras, as vendas de metilfenidato foram de 71.000 caixas em 2000 para 739.000 em 2004, 1.147.000 em 2008, e mais de 2 milhões de caixas em 2010. Neste cenário, Cláudia, professora no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada do Município de São Paulo, relata, durante entrevista realizada, uma experiência vivida com seu aluno:

Eu tive um aluno que tinha nove anos e tomava três remédios, Ritalina, um remédio para psicose e um outro remédio que eu não me recordo agora o nome. Mas eram três remédios. [...] Teve um dia que a mãe dele deu a medicação de forma incorreta e ele ficou dois dias sem dormir (informação verbal, p. 18, v. 2)⁵.

O processo de patologização do não-aprender, para além das implicações imediatas aos professores e alunos, parece ser sintomático da forma como é hoje percebido e conduzido o ensino. Bautheney (2011) observa que:

Conceber a educação como sinônimo de desenvolvimento de aptidões, justificar o insucesso escolar no aluno como resultado de problemas de ordem psicológica e/ou psiquiátrica, nomear crianças agitadas como hiperativas e encaminhar alunos que “vão mal na escola” para terapia parecem ações absolutamente naturais em nosso tempo (BAUTHENEY, 2011, p. 26).

---

³ “L'enfant agité semble préoccuper de plus en plus les professionnels et les responsables de la santé mentale. Au cours des trente dernières années, l'agitation des enfants a fait l'objet de communications de plus en plus fréquentes de la part de chercheurs, psychologues, cliniciens ou psychiatres du monde entier, avec une convergence qui s'est transformée au fur et à mesure, en un consensus sur l'existence d'une «maladie» appelée TDAH. Cette «maladie» fait une irrésistible ascension: les dernières données aux États-Unis parlent de plus de 11 % d'enfants américains de 6 à 17 ans atteints de TDAH” (LANDMAN, 2015, p. 23).

⁴ Substância psicoativa comercializada com os nomes de Ritalina® e Concerta®.

⁵ Entrevista concedida por Cláudia [nov. 2016]. Entrevistadora: Caroline Fanizzi. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no volume II dessa pesquisa - Apêndice B - Entrevista II.

Na lógica sustentada neste processo, a medicina – com seu inquestionável respaldo científico – seria, com frequência, a única capaz solucionar a maior parte dos problemas enfrentados pela educação, bem como pela sociedade (Bautheney, 2011; Moysés e Collares, 2013). Assim, no processo de medicalização da vida e da educação, a medicina se vê apta à identificação, diagnóstico e solução – por vias exclusivamente médicas – de aquilo que não iria a contento na experiência escolar de uma criança.

Diante disso, Silveira (2016) propõe que tal situação seria decorrente de uma mudança ocorrida no cenário cultural e econômico no qual estamos todos inseridos. Este cenário hoje privilegia

o discurso (médico) científico para explicar (quase todos) os incontáveis aspectos de nossa vida cotidiana, que insiste em ver nossa diversidade de comportamentos simplesmente como normais ou patológicos, que transforma os psicofármacos em um objeto a mais a ser consumido – muitas vezes sem a devida indicação e por tempo indeterminado – o que nos dá a falsa impressão de que as dificuldades das crianças em suas aprendizagens ou comportamentos são apenas um epifenômeno de um desequilíbrio neuroquímico, poupando-nos assim de investigar e enfrentar as demais questões relacionadas às vicissitudes do ato de educar (SILVEIRA, 2016, p. 99).

À percepção deste processo segue-se importante reflexão acerca do que poderia significar em uma sociedade a existência de um conjunto de saberes tidos como absolutos e universais e que, diante das mais variadas situações, seriam capazes de trazer justificativas, explicações e, mais ainda, respostas. Além disso, o que poderia revelar sobre nós essa busca por respostas *definitivas/conclusivas* sobre o outro e sobre nós mesmos? O fato de vivermos em uma sociedade marcada por intensas e constantes transformações torna ainda mais significativa e sintomática a existência de um processo pretendido como universal, detentor de conhecimentos e certezas.

Silveira (2012) observa que a partir de uma perspectiva psicanalítica mostra-se possível atribuir à insistência medicalizante da vida, e da educação, o caráter de um *sintoma*, como algo que “à nossa revelia, isto é, inconscientemente, ‘fala’ de/em nós” (SILVEIRA, 2012, p. 05).

O império dos discursos medicalizante e (psico)pedagógico acarretam uma série implicações ao educador, ao sujeito aprendiz e àquilo que se passa no ato educativo. Nesta trama discursiva, o pedagogo ou professor dá um passo para trás e cede espaço a alguém que

fala como especialista; além dos médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e demais profissionais da saúde surge também a figura do “(psico)pedagogo – suposto hoje detentor de uma série de saberes ‘psi’ aplicados que possibilitariam calcular os efeitos psicodesenvolvimentistas das metódicas intervenções ‘educativas’ colocadas em ação” (LAJONQUIÉRE, 1999, p. 29). Uma vez autorizados a discorrer também acerca da normalidade ou anormalidade de determinados comportamentos e *nível de desenvolvimento* dos alunos, são estes os profissionais a quem recorrem os professores diante de situações que de alguma forma fogem do esperado. Ana, professora no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de São Paulo, ao ser questionada em entrevista sobre as situações nas quais costuma recorrer à psicóloga da escola, relata:

Normalmente a gente pede a ajuda dela [psicóloga da escola] quando [...] acontece alguma coisa extraordinária na sala. A gente escreve para ela "Rosa, pelo amor de Deus". Tem muito a ver com o comportamento, os comportamentos que são muito destoantes para a faixa etária. Tem a ver também com as dificuldades de aprendizagem, aquelas que a gente fala "tentei isso, tentei aquilo e a criança não vai" (informação verbal, p. 05, v. 2)⁶.

Tal qual observa Skliar (2003), o discurso da medicina, bem como o discurso (psico)pedagógico, no movimento de ampliação de seus domínios e influências, valem-se de estratégias para criar

um sentido comum e cumplicidades dentro e fora de seu âmbito específico. Uma dessas estratégias foi a de encapsular a pedagogia, levando-a à obsessão com a correção e, particularmente nestas últimas décadas, aventurando, prometendo e experimentando a solução final das deficiências (SKLIAR, 2003, p. 162).

Estes discursos carregam em si, de maneira estrutural, marcas e características que se aproximam do que de maneira corrente compreende-se por *ciência*. Dentre elas, destacamos a intenção de situar na ordem do controlável, mensurável e previsível seu *objeto* de estudo; ou no caso da educação seu *sujeito-objeto* (Imbert, 1987). Identificados estes *sujeitos*, o professor teria meios para intervir da maneira mais ajustada e adequada possível

---

⁶ Entrevista concedida por Ana [nov. 2016]. Entrevistadora: Caroline Fanizzi. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no volume II desta pesquisa - Apêndice A – Entrevista I.

à demanda daqueles que aprendem, podendo assim controlar os resultados de suas intervenções. Para isso, além de conhecimentos que fundamentam as práticas educativas, a pedagogia, munida de saberes essencialmente situados na psicologia e até mesmo na medicina, fornece à educação instrumentos – testes, relatórios, métodos, avaliações, laudos – para auxiliar neste reconhecimento e mapeamento dos sujeitos.

Imersa nestes discursos que caminham no sentido de uma normatização dos sujeitos, a educação, bem como os educadores, torna-se instituição reguladora do *desenvolvimento normal, ideal*. Como era de se esperar, do caos das singularidades emergem alunos que se deslocam em sentido contrário àquele esperado – ao *desenvolvimento normal* – e não se ajustam ao previsto. Na lógica destes discursos não há espaço para o indeterminado, para aquilo que se situa na ordem do desconhecido. Frequentemente sem grandes questionamentos ou ponderações, revela-se imprescindível que estes alunos *desviantes* sejam “retirados” do espaço escolar e encaminhados para algo situado fora dos muros da escola: espera-se que especialistas, detentores de saberes pautados essencialmente na ciência, deem as respostas que a eles faltam. Muitas vezes, no retorno à escola, o sujeito carrega consigo algo que, aos olhos daqueles envolvidos pelo discurso (psico)pedagógico e medicalizante, é capaz de dizer com precisão quem ele é e de que se trata aquilo que surge como *desviante*: o laudo.

Dessa forma, a partir da lógica sustentada por tais discursos, revela-se importante a reflexão acerca das implicações que o conjunto de saberes e ilusões por eles veiculados acarretam ao ato educativo e ao sujeito aprendiz. De maneira mais detida pretende-se pensar de que forma são apropriados na educação os instrumentos dispostos pela pedagogia, pela psicologia e até mesmo pela medicina – mais especificamente os laudos médicos e psicológicos – e qual o papel atribuído a eles pelos educadores na cena educativa. Quais implicações a presença destes laudos no espaço escolar trazem ao ato educativo, ao professor e ao sujeito aprendiz? E afinal, que respostas o professor e demais agentes que se ocupam da educação esperam que estes documentos lhe tragam? O que fazem ou pretendem fazer ao tê-las em mãos?

A questionabilidade dos resultados e da elaboração destes *instrumentos* – testes, provas, laudos –, hoje bastante frequentes nas escolas, é temática recorrente em discussões acerca da educação. No caso específico dos laudos – médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos –, autoras como Moysés e Collares (2013) apontam serem, estes, instrumentos fundamentais nos processos de medicalização, controle e judicialização

da vida. Para as autoras, o laudo, com frequência, “realiza a função de julgamento, condenação e sentença” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 19). Apesar da relevância da discussão acerca da *validade* destes instrumentos, não será, esta, questão central neste estudo uma vez que se situa fora de nosso domínio conceitual. O ponto principal a ser trabalhado, tal qual explicitado anteriormente, refere-se mais precisamente às consequências destes instrumentos quando sob posse da educação. É importante destacar que não se trata de qualquer educação, mas desta percebida como profundamente marcada por discursos que supervalorizam e entendem como absolutos os saberes construídos sob lógica cientificista. Quando vistos a partir desta perspectiva, estes instrumentos têm consequências significativas à forma como se desenrola o ato educativo, bem como aos sujeitos nele envolvidos.

Para além de questões meramente “pedagógicas” ou de rendimento escolar, estes discursos têm implicações importantes naquilo que se concebe como sujeito, na forma como este emerge e conquista um lugar de enunciação. Em uma lógica de supressão do imprevisto e de normatização dos corpos e dos sujeitos, parece ser inevitável o apagamento das singularidades, em última instância, da formatação do *sujeito do desejo*. A tarefa de educar, ao ser percebida como *poiesis*, como uma atividade *fabricadora-manipuladora* (Imbert, 1987),

se transformou num ato de fabricar mesmidades e ali se deteve, satisfeita consigo mesma; estabeleceu uma ordem, uma hierarquia de somas e restos, de sujeitos e predicados, de História e histórias, de exclusão e de inclusão, de anjos e réprobos (SKLIAR, 2003, p. 199).

Apesar das construções singulares e especificidades dos discursos (psico)pedagógico e medicalizante, é sob este aspecto apontado por Skliar (2003) que aqui os aproximamos: a hegemonia de ambos os discursos na educação impõe ao ato educativo a redução à função poiética. Na lógica que os constituem é fundamental apreender com precisão o *outro* que nos fala a fim de balizar a oferta educativa. A respeito deste solo discursivo comum, Lajonquière (2017, não publicado) observa que, apesar de serem privilegiadas em diferentes momentos históricos, a dimensão psicológica, orgânica (neuronal) ou social permanece, em todas elas, o império da ilusão (psico)pedagógica, “ou seja, a crença de que tanto é possível quanto necessário adaptar, ajustar, parametrizar a intervenção educativa a alguma coisa que na substância-social, substância-neuronal ou substância-psicológica encerra em última instância as chaves do apre(e)nder”. E tal ilusão, continua o autor, “condena a ter que

conhecer de antemão o outro da cena educativa para assim supostamente vir a adaptar a estratégia de intervenção” (*ibidem*).

Mostra-se relevante elucidar que os discursos aqui trazidos e nomeados – científico, médico, psicológico, (psico)pedagógico –, e sobre os quais nos proporemos à reflexão uma vez que circulam na trama discursiva que hoje constitui a educação, apesar de muitas vezes pretendidos e percebidos como hegemônicos e absolutos, apresentam brechas, impotências e faltas, comuns a todo discurso. Tal falta “de que todo discurso é portador faz com que ele não cesse de se desenvolver” (CLAVREUL, 1983, p. 57), permitindo, inclusive, que pontos de resistências possam emergir. O processo de construção e legitimação de um discurso não ocorre de forma unívoca e complacente, há sempre uma tensa dialética entre uma estrutura que se impõe e um *alguém*. Dessa forma, ao trazermos aqui *a ciência, a psicologia, a pedagogia*, referimo-nos a estas ciências, psicologias, pedagogias, que hoje circulam pela educação imersas em uma ilusão de adequação e controle do ato educativo e de todos os sujeitos que dele participam, ponto específico de nosso interesse.

Outro aspecto que pretendemos observar neste estudo é, no contexto de uma educação regida por tais discursos, de que maneira se faz presente, à luz da psicanálise, a questão ética, entendendo-a a partir da conceituação que Francis Imbert (1987) desenvolve em seu livro “A questão ética no campo educativo”. A ética, segundo o autor, bem como a implicação subjetiva que ela exige, diverge “radicalmente de qualquer intenção e empreitada de formalização ou de moralização” (p. 23). Para Imbert (1987), “a ética mostra que a relação não visa o controle do outro, sua de-finição, mas se confronta com o inesgotável, com o infinito das pessoas e das situações. A ética é o reconhecimento de que a relação é não-sistematizável e escapa à totalidade” (IMBERT, 1987, p. 95).

A partir da reflexão apresentada por Imbert (1987), observamos que a educação, alienada aos discursos médico, científico e (psico)pedagógico, parece afastar-se, de forma absoluta, de sua dimensão ética, restringindo-se, assim, à dimensão da moralização e da normatização. A moral “exige ordem e disciplina; procede à identificação e à classificação; seu domínio é o do previsível, do simplificado e do controlável” (IMBERT, 1987, p. 18). O autor, em sua conceituação, distingue também a posição sujeito nas duas dimensões – ética e moral – sobre as quais discorre:

A ética substitui a perspectiva moral de uma fabricação de hábitos que garante ao Eu sua boa conduta e conformidade às normas, pela perspectiva

do sujeito, da fala e do desejo singulares. Exatamente onde a moral estabelece ligações, canaliza, unifica, a ética desliga, desfaz os hábitos, visa a ex-sistência fora dos moldes e das marcas indeléveis (IMBERT, 1987, p. 15).

Neste ponto, diante do acentuado processo de medicalização, da epidemia de transtornos do aprender e do grande número de laudos e diagnósticos direcionados às crianças, deparamo-nos com o questionamento sobre a forma que se desenrola a questão ética (Imbert, 1987) quando em relação aos alunos que *recebem/possuem* um laudo – considerando uma educação que compreende o laudo como instrumento absoluto de *apreensão de um sujeito*. Seria a questão ética percebida de maneira distinta nos limites das supostas *normalidade e patologia*?

***

Na tentativa de aproximação das temáticas apresentadas, foi realizado um estudo a partir de diversos autores que de forma detida e aprofundada dedicaram-se à reflexão e desenvolvimento destes temas. O olhar, a pesquisa e o estudo acerca dos sujeitos e sua constituição, apresenta também, tal qual elucida Carvalho (2016, p. 58) sobre o ato de educar, “o desafio de mover-se no escuro, de tatear caminhos cujos contornos nunca são dados de antemão”. Sabendo-os como tal, a conjunção das vozes aqui trazidas opera no sentido de trazer lampejos a estes caminhos e questionamentos apresentados, bem como valiosa inspiração às reflexões aqui pretendidas.

Além destas, propusemo-nos também à escuta de vozes que ressoam na realidade cotidiana da qual pretendíamos nos aproximar.

As ciências que aspiram a interpretar e explicar a ação e o pensamento humano nos devem começar com uma descrição das estruturas fundamentais do pré-científico, da realidade que parece evidente para os homens que permanecem na atitude natural. Esta realidade é o mundo da vida cotidiana (...) O mundo da vida cotidiana é, por conseguinte, a realidade fundamental e eminente do homem (SCHUTZ; LUCKMANN, 1977 *apud* AZANHA, 1992, p. 70).

Para tal, esta pesquisa contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes pública e privada de ensino do município de São Paulo. A escolha deste instrumento metodológico e a opção por um roteiro com estrutura flexível orientou-se pela ideia de que um roteiro estruturado pode, muitas vezes, subsumir “o imprevisto e o desencadeamento de uma dinâmica que é própria de cada encontro” (BEAUD e WEBER, 1998, *apud* ZAGO, p. 305). Segundo Zago (2003), “tratando-se de uma relação social, temos que contar com esta realidade viva sujeita a imprevistos, os quais, com frequência, oferecem pistas importantes para a compreensão do fenômeno estudado” (*idem*, p. 305). A entrevista é aqui entendida não como “uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (*idem*, p. 295). Nesta perspectiva, “a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida mas o ponto de partida desta problematização” (KAUFMANN, 1996, *apud* ZAGO, p. 296).

Diante das falas recolhidas, aproximamo-nos daquilo proposto por Fischer (2001, p. 198) ao observar que na análise de um discurso, “mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual”, devemos ter em conta que não estamos diante da manifestação de um sujeito. Isto porque, o sujeito da linguagem não é “um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (*ibidem*).

É, portanto, sob este olhar que trazemos aqui, costuradas aos autores, as falas destas professoras. Tais falas, longe da pretensão de serem consideradas um retrato preciso e unívoco da educação escolar de hoje, nos apresentam a valiosa e singular experiência escolar de quatro professoras e deixam revelar indícios da complexa trama discursiva que constitui hoje a educação e os sujeitos que por ela circulam; as *coisas ditas*, nos diz Fischer (2001), são, todas elas, “radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2001, p. 204). Tal qual observa Foucault (1969), não há enunciado livre, neutro e independente,

mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 1969, pp. 120-121).

CAPÍTULO 1 – ILUSÕES ACERCA DO ESCOLAR: MODIFICAM-SE OS ENUNCIADOS, MANTÉM-SE O DISCURSO

É possível observar que questões relacionadas à educação são alvo frequente de diversas *ciências* que se propõem a pensá-la, explicá-la, organizá-la e tecer juízos sobre aquilo que poderia contribuir com seu “bom andamento”. Tal situação parece justificar-se em certa medida pelo fato de que a educação daqueles que chegam pode ser entendida como uma função cultural e tem caráter estrutural em uma sociedade; não poderíamos, em tempo algum, decidir pela não-educação, pois é essa uma “obrigação que a existência de crianças coloca a todas as sociedades humanas” (ARENDT, 1957, p. 234).

A despeito dos distintos enunciados que de maneira hegemônica são professados no decorrer do tempo acerca da educação e seus *insistentes fracassos*, o discurso que os une e põe em circulação no campo educativo mostra carregar algo de permanente. Além do fato de tais enunciados serem chamados ao resgate de uma educação sempre malsucedida e obsoleta, estes, uma vez cooptados e transpostos aos supostos dilemas e impasses escolares, creem se endereçar a um indivíduo – aluno – orgânica e naturalmente ordenado sobre o qual seria possível tecer inferências objetivas e concretas acerca das *causas* de seu sucesso ou insucesso escolar, bem como sobre a melhor forma de superá-lo.

Longe de ser algo observado exclusivamente nas últimas décadas, a pedagogia, muitas vezes movida pelo intuito de melhor *conhecer* o aluno a quem se endereça – para assim melhor ajustar aquilo que oferece –, vai em busca da psicologia e de seus saberes – cientificamente respaldados. Com algumas distinções circunstanciais, a medicina é também frequentemente percebida pela pedagogia como parâmetro assertivo e soberano acerca dos educandos e, conseqüentemente, do processo educativo; os saberes e auxílio por ela prestado poderiam, de maneira semelhante ao ofertado pela psicologia, implicar uma melhor qualidade da empreitada pedagógica.

Com o intuito de nos aproximarmos da teia discursiva que hoje constitui a educação, e mais precisamente no que diz respeito às relações estabelecidas entre a psicologia, a medicina e a pedagogia – recorte ao qual de forma objetiva destina-se nosso olhar neste estudo –, revela-se importante nos voltarmos, brevemente, àquilo que no tempo nos antecede.

Em estudo acerca do nascimento da psicologia, Patto (1984) observa que este ocorreu de forma “profundamente comprometida com uma demanda social e uma determinação ideológica específicas” (p. 87). Segundo a autora, a psicologia teve seu grito de independência e reivindicação do *status* de ciência autônoma na segunda metade do século XIX, nas sociedades industriais capitalistas da Europa. Ainda de acordo com Patto (1984), “em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, visando, em última instância, a um aumento da produtividade” (p. 87).

Como dito, a presença destes saberes nas escolas não se trata de algo recente; o olhar médico e psicológico acompanha a educação já há alguns séculos, oscilando entre períodos de maior ou menor força e visibilidade. Segundo Patto (1999):

Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam desta época as rígidas classificações dos “anormais” e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o transito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 1999, p. 63).

Em diversos países da Europa e também no Brasil, destaca-se como primeira função dos psicólogos junto aos sistemas de ensino a de “medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (PATTO, 1984, p. 99).

No Brasil, é apenas a partir dos anos trinta que a psicologia “começará a se configurar no país como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso escolar” (PATTO, 1999, p. 88). Segundo a autora, a presença da psicologia ao longo da história da educação no Brasil, principalmente a partir da primeira República, “é sobretudo normativa e considera como doença, como anormalidade, como distúrbio ou como deficiência pessoal tudo o que não seja disposição incondicional ao trabalho e à obediência” (2002, p. 145), além de fortemente marcada pela classificação e hierarquização da ordem social.

Em reflexão acerca do movimento de inserção da psicologia no campo educacional, Souza (1998) pontua em seu texto algumas importantes questões às quais a psicologia foi chamada a resolver na época. Dentre elas, destaca-se aqui a expectativa de que a psicologia viesse a “fundamentar um método de ensino adequado à psicologia infantil, que por essa razão, seria capaz de transmitir conteúdos num ritmo compatível com as variações da curva da normalidade” (p. 68). Expressões como *ensino adequado*, *ritmo compatível* e *normalidade* parecem já anunciar a crença na possibilidade de adequação e controle dos resultados da prática educativa, bem como na existência de uma criança e de um desenvolvimento *normal*, *natural*.

O grande movimento de teorias e estudos entre psicologia e educação, ocorrido nos primeiros trinta anos do século XX, ocasionou importantes mudanças na forma de analisar os escolares: se antes as causas das dificuldades de aprendizagem

são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais (PATTO, 1999, p. 66).

Neste período, surgiu também uma grande rede de clínicas psicológicas escolares, destinadas ao diagnóstico e tratamento de crianças que apresentavam problemas de aprendizagem e desajustamento escolar. Apesar da intenção inicial de realização de um trabalho permanente de orientação aos pais e professores, estas clínicas rapidamente se transformaram em verdadeiras fábricas de rótulos (Patto, 1999).

Segundo Kupfer (2002), na Europa, a partir dos anos 50, estas instituições para reeducação de crianças com desvios de comportamento cercaram a escola de inúmeras “muletas” em que se apoiar. “Ao menor sinal de problemas ‘psicológicos’, a escola recorria imediatamente a especialistas, que passavam a diagnosticar e a bombardear o aluno com tratamentos psicomotores, fonoaudiológicos, ludoterápicos e psicopedagógicos” (KUPFER, 2002, p. 71). Torna-se, então, recorrente a “prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas” (*idem*, p. 67).

Na primeira metade do século XX,

médicos e professores vão se aproximando, cada vez mais, uns dos outros; aqueles oferecendo e estes “consumindo” os saberes normativos da medicina psiquiátrica. Esses saberes serão aplicados na prática pedagógica na seleção dos alunos desviantes, no encaminhamento deles, na profilaxia do retardo mental e de conduta. Nesse contexto, o médico deverá “ensinar” ao professor como se comportar para melhor desenvolver uma educação moral (BAUTHENEY, 2011, pp. 83-84).

De forma mais específica, a respeito da situação do Estado de São Paulo, Gimenez e Tizzei (2011) observam que, a partir da década de 80, verifica-se maior inserção dos psicólogos na escola, “pois foi nessa época que um número significativo de Municípios do Estado de São Paulo passou a contar em suas redes públicas de ensino, com a participação de psicólogos trabalhando com a educação infantil” (p. 51). Apesar das singularidades deste novo espaço que passaram a ocupar, a atuação desse profissional, segundo as autoras, “acabava sendo uma transposição de práticas de consultório para o espaço escolar” (*ibidem*) e apresentavam “uma tendência fortemente tecnicista, pois os psicólogos adentraram o espaço escolar no intuito de diagnosticar problemas de aprendizagem” (GIMENEZ; TIZZEI, 2011, p. 51).

Sobre a presença da psicanálise no campo educativo, considerando as práticas mais costumeiras dos psicólogos junto às escolas, Patto (2002) considera restar apenas “uma versão vulgar, esquemática e simplificada em fórmulas presentes em interpretações de testes de personalidade e em laudos psicológicos que patologizam alunos que não correspondem às expectativas escolares de trabalho e obediência” (PATTO, 2002, p. 154).

O desenvolvimento científico e tecnológico exige, como consequência de seu próprio funcionamento, um processo de complexificação e sofisticação, tal qual observam Moysés

e Collares (2013). Disso decorre que o campo médico se especializa e a “psicologia se descola da psiquiatria, porém sem romper com sua filiação paradigmática. Surgem os especialistas, agora com poder ainda maior para definir os limites da normalidade” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 12). Com isso,

surgem novos critérios, novos nomes, novas formas de avaliação, novas formas de punição. A vigilância se sofisticada. Cérebros disfuncionais são a causa da violência. Cérebros disléxicos e baixo QI justificam o fracasso na escola. Alterações genéticas explicam os medos de viver em meio à violência. Frustrações na infância provocam instabilidade emocional.

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problema individual.

Afasta-se a vida, para sobre ela legislar, muitas vezes destruindo-a violenta e irreversivelmente (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 12).

À presença do discurso médico e psicológico na educação soma-se fenômeno bastante acentuado nas últimas décadas e alvo de grandes debates: a emergência de inúmeros distúrbios ou disfunções relacionadas ao aprender que se proliferam, atingindo um número cada vez maior de crianças. Já nos anos 90, Lajonquière (1996) nos alerta ser provável que as últimas décadas daquele século fiquem “gravadas na memória pedagógica como a época dos ‘problemas de aprendizagem’” (p. 25).

A despeito das *evidências científicas* reveladas pela medicina que nos dizem que as crianças que não aprendem ou não se comportam bem sofrem de transtornos neuropsiquiátricos, estão doentes e, como tal, devem ser tratadas (Silveira, 2012), não pareceria razoável supor “que estamos diante de uma ‘mutação genética’ que, de forma mais ou menos caprichosa, esteja alterando o funcionamento neurológico de toda uma geração de crianças e jovens, prejudicando-lhes ‘exclusivamente’ a aprendizagem e o comportamento” (SILVEIRA, 2012, p. 04). Para o autor, esta situação parece tratar-se, na verdade, de um *sintoma social* da contemporaneidade. Sintoma que revela importantes questões acerca de como nos havemos enquanto velhos no mundo com a necessidade de se educar uma criança.

Consequência direta deste fenômeno parece ser a necessidade de que estejam presentes, junto às escolas e aos professores, especialistas – detentores de conhecimentos científicos – aptos a lidar com os *problemas* que surgem na educação. Com saberes e práticas

pautados na ciência eles seriam capazes de conduzir estas questões de forma a tornar o processo educativo mais produtivo e eficaz.

Em legislação recente do Município de São Paulo – Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013 – encontramos disposições que parecem integrar – e assim *legitimar* – discursos hoje percebidos como hegemônicos na educação. Esta Lei:

Dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Regulamentando esta Lei, o Decreto nº 54.769, de 17 de janeiro de 2014, pontua que “a Psicopedagogia no contexto escolar visa intervir no processo de aprendizagem, sendo seu objeto de atuação o educando em seu processo de construção do conhecimento”. Este serviço de assistência psicopedagógica, tal qual consta no artigo 3º do documento, deve ser realizado por “Psicopedagogo, portador de certificado de conclusão de curso de especialização em Psicopedagogia em nível de pós-graduação, expedido por instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação em vigor”.

Ainda de acordo com o Decreto, constituem-se atribuições do Psicopedagogo junto à escola:

- I – analisar o projeto político-pedagógico das unidades educacionais a fim de verificar como é conduzido o processo de ensino e aprendizagem, como é garantido o sucesso dos educandos e como a família exerce seu papel de parceria nesse processo;
- II – atuar preventivamente nas unidades educacionais, no sentido de desenvolver competências e habilidades para solução dos problemas de aprendizagem;
- III – propor a aquisição de recursos pedagógicos que viabilizem as necessidades de aprendizagem dos educandos;
- IV – auxiliar a equipe docente e a coordenação pedagógica das unidades educacionais no diagnóstico dos educandos com problemas de aprendizagem e quadros de fracasso escolar;
- V - detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem e contribuir para a sua superação;

VI – propor ações de intervenção pedagógica e orientações metodológicas visando à superação das dificuldades apresentadas pelos educandos, individualmente ou em pequenos grupos;

VII – acompanhar o desenvolvimento dos educandos com problemas de aprendizagem e orientar pais e professores, quando caracterizada a necessidade de encaminhamento para outros profissionais das áreas psicológica, psicomotora, fonoaudiológica e neurológica, dentre outras;

VIII – desenvolver ações de formação continuada que auxiliem a equipe docente no diagnóstico, acompanhamento e encaminhamentos necessários das diferentes situações e graus de dificuldade de aprendizagem;

IX – atender e orientar os pais dos educandos envolvidos para a busca de estratégias de apoio e auxílio no desenvolvimento de seus filhos;

X – proferir palestras para a comunidade relativas às dificuldades e distúrbios causadores do baixo rendimento na vida escolar.

Entre as funções do psicopedagogo, com relação àquilo que o texto nomeia como *processo de ensino e aprendizagem*, podemos observar termos como: *analisar, verificar, atuar preventivamente, desenvolver competências e habilidades, viabilizar necessidades, detectar perturbações, propor ações de intervenção pedagógica e orientações metodológicas e buscar estratégias*. O conjunto destas funções reitera em alguma medida a crença – *ilusão* – na educação como algo situado na instância do controlável, mensurável. Tendo-a sob controle, torna-se possível, e até mesmo desejável, adequar as práticas às necessidades e dificuldades dos alunos.

No que tange à ação do psicopedagogo junto aos professores, podemos considerar que, no texto, estas seguem essencialmente por dois caminhos principais: o do *controle/regulação* e o da *orientação*. No âmbito do *controle* ou *regulação*, podemos incluir ações como “**analisar** o projeto político-pedagógico das unidades educacionais a fim de **verificar** como é conduzido o processo de ensino e aprendizagem, como é garantido o sucesso dos educandos” (grifo nosso) que parecem revelar uma hierarquia de saberes: aqueles advindos da ciência – *psi* – estariam autorizados a julgar a validade e qualidade das escolhas teóricas, práticas, metodológicas de uma escola ou grupo de professores.

No sentido da *orientação* é possível destacar diversas ações atribuídas ao psicopedagogo. Este deve: atuar preventivamente no sentido de **desenvolver competências e habilidades** para solução dos problemas de aprendizagem; **propor ações** de intervenção pedagógica e **orientações metodológicas** visando à superação das dificuldades apresentadas

pelos educandos; **auxiliar** a equipe docente e a coordenação pedagógica das unidades educacionais no diagnóstico dos educandos com problemas de aprendizagem e quadros de fracasso escolar; **orientar** pais e professores, quando caracterizada a necessidade de encaminhamento para outros profissionais das áreas psicológica, psicomotora, fonoaudiológica e neurológica, dentre outras; **desenvolver ações de formação continuada** que auxiliem a equipe docente no diagnóstico, acompanhamento e encaminhamentos necessários das diferentes situações e graus de dificuldade de aprendizagem; **proferir palestras** para a comunidade relativas às dificuldades e distúrbios causadores do baixo rendimento na vida escolar.

É possível perceber, também, marcas do discurso medicalizante a partir do uso de termos como *diagnóstico*, *problemas ou dificuldades de aprendizagem*, *distúrbios*, e na vinculação destes às ideias de *fracasso* ou *baixo rendimento na vida escolar*. Destaca-se, ainda, a função do psicopedagogo de auxiliar no diagnóstico dos educandos e no encaminhamento destes alunos aos profissionais da área de saúde, quando revelar-se necessário.

Atuando de forma complementar e conjunta a essa legislação, a Lei Municipal nº 15.960, de 8 de janeiro de 2014, institui, no âmbito do Município de São Paulo, o Serviço de Assistência Psicológica ao estudante, em toda a rede municipal de ensino. Regulamentando essa Lei, o Decreto nº 55.309, de 17 de julho de 2014, institui que:

Art. 2º O Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante será realizado mediante orientação dos educandos, dos profissionais das Unidades Educacionais e das famílias, voltada à prevenção e tratamento de distúrbios psicológicos e outras condições que possam comprometer o desempenho escolar e o bem-estar dos educandos e da sociedade.

De forma mais específica,

§ 2º A assistência psicológica compreenderá, em especial, a análise dos sintomas e das ações dos educandos que indiquem a necessidade de assistência profissional preventiva e de orientação para a mediação de conflitos, consideradas as condições sociais, culturais, econômicas e ambientais nas quais estão inseridos a escola e seus educandos, sob uma concepção de educação que respeita, compreende e valoriza a diversidade humana.

§ 3º O Serviço será voltado, igualmente, para os educandos que apresentem dificuldade de aprendizagem ou, ainda, problemas relacionados ao convívio escolar.

Ao contexto mais geral de atuação do psicólogo, voltada à prevenção e tratamento de distúrbios psicológicos e outras condições que possam comprometer o desempenho escolar e o bem-estar dos educandos e da sociedade, é acrescido adiante no texto, de forma mais específica, o direcionamento deste Serviço também às *dificuldades de aprendizagem*.

Segundo o Art. 6º deste documento, a assistência psicológica aos educandos deverá ocorrer, após a análise e discussão dos casos pelas equipes das Unidades Educacionais, com o envolvimento dos profissionais da Diretoria Regional de Educação, na própria Diretoria Regional de Educação, ou nas Unidades Educacionais vinculadas à Diretoria Regional de Educação, mediante necessidade apontada pela Unidade Educacional.

O Decreto regulamenta também, de forma específica, a forma de atuação do psicólogo neste serviço:

Art. 8º No Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante a atuação do Psicólogo deverá considerar os contextos escolares e educacionais, em articulação, se necessária, com os órgãos da saúde e da assistência social, e compreenderá as seguintes atribuições:

- I – reconhecer e avaliar educandos com dificuldades frente às exigências educacionais;
- II – atuar na orientação de pais/responsáveis nas situações em que houver necessidade de acompanhamento e/ou encaminhamento;
- III – orientar os profissionais da Educação nas intervenções que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos;
- IV – favorecer as relações interpessoais frente às necessidades dos educandos;
- V – promover ações que auxiliem na integração família/educando e família/escola;
- VI – discutir com a equipe gestora e docente as intervenções necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos;
- VII – envolver a família como corresponsável do processo educativo, possibilitando o sucesso escolar dos educandos;

VIII – auxiliar no diagnóstico e encaminhamento de educandos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento para atendimento nos serviços de saúde;

IX – discutir com os educadores aspectos do processo de desenvolvimento e de aprendizagem;

X – atuar como facilitador das relações interpessoais dos segmentos da comunidade escolar;

XI – participar de atividades formativas destinadas à comunidade escolar sobre temas relevantes da sua área de atuação.

Comparativamente àquilo estabelecido pelo Decreto nº 54.769 como atribuições do psicopedagogo junto à escola, é possível observar, dentre as funções destinadas ao psicólogo que prestará essa assistência, uma ação muito menos presente e diretiva no que tange, essencialmente, à dimensão do ensino e da aprendizagem, bem como de sua organização e metodologias. Por sua vez, ações voltadas à orientação, integração e envolvimento das famílias, e da comunidade escolar de maneira geral, com a escola e os educandos, ocupam lugar destacado dentre as atribuições do psicólogo.

***

De acordo com o Art. 4º do Decreto que regulamenta a Lei do Serviço de Assistência Psicológica e informações obtidas no Portal da Secretaria Municipal de Educação, as legislações aqui apresentadas compõem e devem ser executadas por meio das ações do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA), implantado em cada uma das Diretorias Regionais de Educação – DREs. Segundo o Portal:

O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) foi criado com a intencionalidade de atender a demanda de educandos com problemas na escolarização e a necessidade de melhorar os resultados das aprendizagens na Rede Municipal de Educação, promovendo uma escola na qual todos e todas aprendam.

O NAAPA é regulamentado pela Portaria nº 6.566 de 24 de novembro de 2014 e, tal qual consta em seu texto, tem por objetivos:

I- articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no(s) território(s);

II- apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem;

III – realizar, no NAAPA, avaliação multidisciplinar aos educandos, mediante análise da solicitação da Equipe Gestora.

Ainda segundo o documento,

Art. 2º - O NAAPA será composto por uma equipe multidisciplinar constituída por:

I – 01 (um) Coordenador;

II - 02 (dois) Psicopedagogos;

III - 02 (dois) Psicólogos;

IV - 01 (um) Fonoaudiólogo;

V - 01 (um) Assistente Social; e

VI – 01 (um) Auxiliar Técnico de Educação.

A atuação dos profissionais do NAAPA foi mencionada, brevemente, durante uma das entrevistas realizadas para compor o material dessa pesquisa. Lúcia, professora de 5º ano em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da Zona Leste de São Paulo, ao ser questionada sobre a presença de um psicólogo na escola, relatou um caso no qual se fez presente a ação de alguns profissionais deste serviço da prefeitura.

Lúcia mencionou a situação de uma aluna que, dentre os diversos comportamentos relatados por ela como preocupantes – apática, muito quieta, isolada –, apresentava uma grande dificuldade na área de leitura e escrita e, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, segundo a professora, ainda não estava alfabetizada. Em razão desta situação, e de graves problemas pessoais pelos quais a aluna estava passando, “foram à escola umas pessoas da prefeitura de um grupo de apoio chamado NAAPA. É um grupo formado por psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais. Eles foram até a escola, conversaram com a direção,

com a coordenação, comigo e chamaram a aluna” (informação verbal, p. 41, v. 2)⁷. De acordo com o relatado por Lúcia, os profissionais do NAAPA foram à escola verificar

o comportamento dela na escola. Porque quando o aluno está na escola ele se comporta de um jeito, e quando está em uma consulta com o psicólogo no consultório é outra coisa. Muitas vezes o social que é o problema do aluno. Então essa equipe vem até a gente por solicitação da escola. (informação verbal, p. 44, v. 2)

A professora afirmou ainda que, na ocasião dessas visitas, “na maioria das vezes são os professores que dão todos os dados para eles” (p. 44, v. 2) e questionou a real eficiência deste serviço junto à prática dos professores: “Nós ficamos esperando alguma orientação, mas na verdade a gente não recebe, não existe essa devolutiva” (informação verbal, p. 45, v. 2).

Antes da visita dos profissionais da NAAPA, a coordenadora da escola, bastante preocupada com a situação desta e de outros alunos, já havia agendado, por iniciativa própria, um atendimento em uma Unidade Básica de Saúde próxima à região e solicitado à mãe da aluna em questão, que a levasse à consulta. O pediatra que a atendeu na UBS solicitou o encaminhamento da criança a um neurologista. Na ocasião, a aluna foi atendida por um especialista na APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A professora disse não ter maiores informações sobre os encaminhamentos que foram dados ao caso devido à grande dificuldade de acesso à mãe desta criança.

Durante a mesma entrevista, Lúcia mencionou também, como uma ação da prefeitura que visa auxiliar os alunos que apresentam grande dificuldade de aprendizagem, bem como potencializar o trabalho do professor junto a esses alunos, a presença, na escola, de estagiários do curso de pedagogia. Segundo Lúcia, são estagiários enviados pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, mediante solicitação da escola.

De acordo com o Portal da Secretaria Municipal de Educação:

A Rede Municipal de Ensino possui 13 Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, um em cada uma das Diretorias Regionais de Educação - DRE, que tem como atribuições o

---

⁷ Entrevista concedida por Lúcia [dez. 2016]. Entrevistadora: Caroline Fanizzi. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no volume II dessa pesquisa - Apêndice D - Entrevista IV.

acompanhamento aos educandos público alvo da educação especial por meio de visitas sistemáticas às escolas, avaliação pedagógica, formação dos profissionais das Unidades Educacionais, atendimentos a familiares, e outros.

A presença destes estagiários nas escolas, bem como dos Auxiliares de Vida Escolar (AVESs), é regulamentada pela Portaria nº 2963, de 15 de maio de 2013 e se insere nas políticas de Educação Inclusiva do Município de São Paulo. Esse serviço, tal qual texto da Portaria, faz-se presente considerando, entre outras questões apontadas:

- a necessidade de assegurar aos alunos com quadros de Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD a plena participação nas atividades desenvolvidas na Unidade Educacional em igualdade de condições com os demais alunos;

[...]

- o aumento do número de alunos com Deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento-TGD matriculados nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;

- a necessidade de se assegurar estagiários da área educacional que apoiem as ações desenvolvidas pelos educadores na sua prática cotidiana;

De acordo com a Portaria nº 5.594, de 28 de novembro de 2011, os serviços realizados pelo Auxiliar de Vida Escolar têm por objetivo:

Oferecer aos alunos com deficiência, regularmente matriculados na rede municipal de ensino, que não apresentam autonomia para a locomoção, alimentação e higiene, e aqueles com transtornos globais do desenvolvimento – TGD, os serviços de apoio intenso para que possam se organizar e participar efetivamente das atividades desenvolvidas pela escola, integrados ao seu grupo classe.

Já aos estagiários de pedagogia, de acordo com a Portaria nº 2963 cabem as funções de:

- I - Auxiliar o professor na preparação e realização das atividades em sala de aula;

- II - Auxiliar nas rotinas da classe;

- III - Dar assistência individual durante as atividades para aqueles alunos que evidenciarem maior necessidade de apoio;

IV - Auxiliar pequenos grupos de alunos em atividades de recreação, roda da leitura, roda da conversa, dentre outras;

V - Auxiliar pequenos grupos de alunos em situações mais formais de desenvolvimento de currículo, tais como: atividades de leitura, atividade de produção de texto, cálculo, sala de leitura, sala de informática;

VI - Auxiliar pequenos grupos de alunos, planejando e organizando junto com o professor regente da classe comum, atividades específicas de determinada área de conhecimento.

Segundo esta Portaria, a indicação de apoio do estagiário de pedagogia ou do AVE aos alunos com quadros de Deficiência ou Transtorno Global de Desenvolvimento – TGD, “só se justifica mediante prévia avaliação da Equipe Escolar, da família, da Supervisão Escolar e da Equipe do CEFAI quando constatada a necessidade”.

Lúcia, durante a entrevista, questiona-se acerca da real eficiência do auxílio prestado pela estagiária enviada à escola. Aponta em sua fala questões referentes à grande quantidade de alunos que necessitam desse auxílio mais individualizado: “na minha escola é uma estagiária para atender quase quinze crianças. Ela fica circulando. Só que ela não dá conta de todo mundo, então acaba se priorizando os casos mais graves. (...) Dificilmente ela chega na minha sala, porque antes tem casos muito graves” (informação verbal, p. 42, v. 2). Questiona-se também sobre qualidade da formação e orientação dada a estes estudantes:

O problema é que esses estagiários não tem um preparo. São estudantes de pedagogia e quando eles vêm para a escola, o professor que diz como eles vão atuar. O professor diz quais são as necessidades do aluno e dá a atividade para esse estagiário aplicar. Eles não elaboram atividade, apenas aplicam. Então o professor acaba ficando sobrecarregado da mesma forma, porque muitas vezes a gente tem que ensinar o que esse estagiário vai fazer (informação verbal, p. 42, v. 2).

O documento em questão indica, realmente, ser função do professor, bem como de outros profissionais da escola e do CEFAI, realizar esse tipo de orientação aos estagiários:

Parágrafo Único - As atividades realizadas pelos Estagiários devem ser orientadas e acompanhadas pelos Coordenadores Pedagógicos, pelo Professor da classe em que estiver atuando e pela equipe do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI.

Lúcia comenta, ainda, sobre a dificuldade de conseguir esse tipo de auxílio e as questões burocráticas envolvidas nesse processo.

Para conseguir um estagiário para a escola é muito difícil. Nós tivemos épocas sem nenhum estagiário. E esse estagiário vai embora com frequência porque não aguenta. Então começa um, fica dois meses, vai embora. Aí, até toda a documentação de contratação de outro vir, demora. Passa muito tempo nesse trâmite burocrático para vir outra pessoa. Aí, quando vem outra pessoa, tem problema de adaptação com a criança, porque é difícil criar um vínculo. Então é bem difícil trabalhar com isso. Na realidade da escola isso é muito difícil, não funciona (informação verbal, pp. 42-43, v. 2).

Devido a esta questão, percebida por ela como uma ineficiência do serviço, Lúcia relata a dificuldade enfrentada por ela em sala de aula: “são trinta alunos por sala de aula, tendo ou não aluno com laudo. Às vezes chega a ter duas ou três crianças com laudo na mesma sala e o professor fica sozinho” (informação verbal, p. 43, v. 2). A professora menciona, também, o caso de um aluno com um diagnóstico de autismo, transferido de uma escola da rede privada de ensino:

Antes ele estava em uma escola particular, mas a família não conseguiu mantê-lo lá e o colocou na escola pública. Então a família tinha um conhecimento, era uma família bem informada, e eles acharam que o filho fosse ter um atendimento especializado. Acharam que teria uma pessoa exclusivamente acompanhando seu filho. Mas isso não acontece, e a gente não pode esconder isso do pai. O pai ficou muito chateado quando soube que isso não acontecia, disse que iria à Defensoria Pública, pois era um direito. E a escola até apoiou o pai porque realmente é um direito que o aluno tem. Mas na realidade não acontece, os profissionais não chegam até a escola (informação verbal, p. 44, v. 2).

Sobre a possibilidade de um atendimento especializado, ou ao menos mais individualizado, a professora explica ainda que, a frequente busca por um diagnóstico para as crianças que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, bem como a solicitação de um estagiário para auxiliá-la em sala de aula, justifica-se principalmente pela preocupação, por parte do professor, com o desenvolvimento do aluno.

A gente vai tentando porque a gente sabe que é também um direito do aluno. A gente gostaria, na verdade, que fosse um estagiário por sala para

beneficiar o aluno. O professor, muitas vezes, fica frustrado porque não pode atender aquele aluno. Ele tem outros alunos que também têm muitas outras necessidades, mesmo sem laudo. E eles também precisam da ajuda do professor. Então a gente procura sempre o laudo buscando uma atenção maior para o aluno. E uma ajuda de especialistas para nos ajudarem também. Por isso que acho que existe uma busca pelo laudo (informação verbal, p. 43, v. 2).

***

Neste ponto, a partir dos estudos aqui apresentados acerca das relações entre psicologia, medicina e pedagogia no campo educativo, dos documentos e falas reunidas, reiteramos o questionamento acerca daquilo que no discurso permanece a despeito das distintas épocas e enunciados proferidos. Como se desenrola e que face assume o discurso hoje hegemônico na educação? Quais são seus contornos e que implicações tal discurso traz ao ato educativo e aos sujeitos nele envolvidos?

CAPÍTULO 2 - A FACE MODERNA DO DISCURSO (PSICO)PEDAGÓGICO

“Os discursos são as lentes através das quais, a cada época, os homens perceberam todas as coisas, pensaram e agiram; [...] o discurso faz a singularidade, a estranheza da época, a cor local do dispositivo”

(Paul Veyne)

O discurso (psico)pedagógico hegemônico trata-se de uma forma específica de se endereçar e relacionar com o outro. Diz respeito muito mais a *como* algo é dito – como se entende e sonha o laço entre adultos e crianças – do que àquilo que propriamente se diz, isto é, tal discurso mantém-se e realiza-se a despeito do lugar de onde advém aquilo que enuncia – medicina, psicologia, sociologia ou qualquer outra área do conhecimento. O que nessa lógica une e faz *intercambiáveis* os enunciados, reside sobre o fato de que compartilham a mesma crença e, por sua vez, animam-se por mesmo desejo. Crença de que é possível vir a conhecer/apreender o outro que nos fala, animada por um desejo de que *nada falte*. Desta crença decorre, por sua vez, a ilusão de adequação; ilusão estrutural e constitutiva de tal discurso.

O tempo passa, o ideário sofre remanejamentos, porém a ilusão psicopedagógica – a crença na possibilidade de adequarmos a educação à realidade espiritual infantil reputada natural – nunca abandona a cena educacional. Ela sempre domina, dando lugar às mais diversas criaturas ideológicas no campo da pedagogia (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 20).

A partir disso, buscamos apresentar aqui uma discussão acerca das circunstâncias e enunciados que hoje garantem a existência e manutenção do discurso (psico)pedagógico na educação.

2.1 O SOLO QUE HOJE O SUSTENTA – O DISCURSO DA CIÊNCIA E SUAS MARCAS SOCIAIS

Dentre os diversos discursos que constituem as sociedades contemporâneas, ocupam lugar de destaque aqueles proferidos a partir de bases científicas, ou ao menos pretendidas como tal. A cientificidade do discurso parece lhe atribuir credibilidade e validade de tal forma que ao ser dito é, com frequência, apropriado e incorporado pelos sujeitos como algo universal e absoluto. Apesar de uma aparente solidez, um discurso que hoje revela-se hegemônico é fácil e rapidamente substituído por outro que se mostre mais *moderno*, fundamentado em estudos e evidências científicas ainda mais recentes e inovadoras.

A sociedade contemporânea é marcada por um intenso ritmo de mudanças e transformações que pode ser percebido nas diversas esferas sociais. Não sem consequências, este ritmo impõe uma nova lógica de funcionamento às instituições, às formas de produção, bem como às relações entre os sujeitos e atividades humanas. Nesta nova configuração, tudo o que o homem produz – seja material ou imaterial – torna-se rapidamente obsoleto tal qual aquilo que acreditamos como respostas – perdem sua validade e se revelam insuficientes diante da realidade que se apresenta. À situação de obsolescência daquilo antes acreditado como respostas Arendt (1957) percebe e nomeia, em sua obra, como *crise*.

É na crise, diz a autora (1957, p. 223), que se dilaceram fachadas e obliteram preconceitos, e isto “significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões”. Arendt (1957) afirma ainda, ser, em toda crise, “destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós” (p. 227). Por sua vez, parece ser que é deste, do preciso ponto de destruição, de onde emergem *novas* construções. “Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (ARENDT, 1957, p. 223). Julgamentos que contemplem a singularidade daquilo desvelado nas questões, que as olhem nos olhos, despidas do véu – de respostas e certezas –

que as cobria, que se afastem de juízos pré-formados, de preconceitos (Arendt, 1957), de discursos e saberes que se pretendem universais, aplicáveis e replicáveis a toda e qualquer circunstância.

Assim, pareceria ser a existência e a possibilidade da crise, indispensável à condição humana, ou poderíamos dizer, à condição de sujeito, uma vez que esta se constitui tal qual sistema aberto, indeterminado, desejante. A ausência desta possibilidade nos sentenciaria à aceitação e cristalização dos saberes e discursos como absolutos, hegemônicos, universais, estáticos. A crise abre espaços, revela e cria faltas, permite e impulsiona o movimento em direção à criação do novo, da metaforização dos sentidos e dos saberes.

Na sociedade atual, na qual temos a viva e constante percepção das transformações devido ao intenso ritmo em que ocorrem e nos são apresentadas, a crise deixa de ser uma contingência – algo eventual e absolutamente grandioso, no sentido de sua raridade – e passa a ser constitutiva, estrutural⁸. Torna-se parte da própria lógica de manutenção e funcionamento da sociedade.

Na condição de crise como algo estrutural, parece pairar sobre os homens um sentimento sempre urgente de que o novo se crie, um novo que venha substituir o sempre velho já existente. Ao novo é, com frequência, atribuído validade e prestígio superiores àquilo que o precedeu, àquilo que se situa essencialmente na tradição – palavra que, na contemporaneidade, é comumente associada a algo que precisa ser superado, algo velho, que não mais nos serve. Esta lógica é compartilhada pelos discursos cientificista e tecnológico, hoje hegemônicos em nossa sociedade, que nos fazem crer que vivemos em uma sociedade que evolui com o tempo, em todos os aspectos. Aquilo que se situa mais adiante na temporalidade seria necessariamente superior, melhor, mais *desenvolvido*.

Nesta perspectiva, nada mais parece ser criado como algo pronto, terminado, ou com a pretensão de que seja absolutamente sólido e durável, mas a partir de uma lógica de *versões*. Em cada versão parece estar profundamente incorporada a expectativa do surgimento de uma outra que rapidamente venha a superá-la, de tal forma que à fabricação parece ser importada a lógica do trabalho, dos bens de consumo. Com o passar do tempo, a sempre nova versão, além de substituir as anteriores, parece inviabilizar aquelas que a precederam. A humanidade vai, aos poucos, se esvaziando de ferramentas e possibilidades

---

⁸ CARVALHO, J. S. F. de. *Educação e Mundo Moderno no Pensamento Político de Hannah Arendt*, ago. - nov. de 2015, Faculdade de Educação da USP, notas de aula.

de entendê-las e acessá-las, de tal maneira que estas deixam de ser compatíveis e compreensíveis ao resto do mundo.

O discurso que veicula a ideia da necessidade de construção do *novo*, de uma *nova* sociedade, pautada em *novas* – e superiores – lógicas de funcionamento, com frequência atravessa o campo da educação. Esse discurso crê e professa a ideia de que uma nova sociedade só poderá ser construída por meio de uma nova e redentora educação, vista como chave para todo tipo de mudança social – e principalmente econômica. Assim, percebida como via privilegiada para transformações desta natureza, a educação acaba por ter também seu valor distorcido, alienado e reduzido ao seu impacto econômico.

***

Além desta lógica que supervaloriza o novo e parece permear as diferentes relações com os *objetos* – inclui-se aqui também o *conhecimento* –, é possível perceber ainda, em uma sociedade marcada pelo discurso da ciência, importantes consequências e implicações que se situam na ordem do *sujeito* e suas relações.

De forma análoga à ideia de *promessa* desenvolvida no pensamento de Arendt (1958), como algo capaz de instaurar ilhas de previsibilidade e certeza no oceano de incertezas dos assuntos humanos, poderíamos pensar a forma como atua o discurso da ciência na sociedade contemporânea ao lidar com a dimensão dos sujeitos. A ciência, deslocada do encargo de dar conta racionalmente da realidade e colaborar para a apreensão da natureza (Lebrun, 2004), expande-se, também, para a dimensão dos sujeitos, para a esfera da ação e promete, em seu discurso, estabilidade ao instável, controle ao incontrolável e previsibilidade ao imprevisível; tal empreitada reitera aquilo que de maneira estrutural a ciência repele: o indeterminado (BERNARD, C., 1865 *apud* CANGUILHEM, 1966).

Sobre tal ponto, Azanha (1992) observa que a vinculação do conhecimento científico ao poder, ancora-se, precisamente, na ideia de “que a posse desse conhecimento permite previsão e eventualmente interferência” (p. 25). Para o autor, faz-se desnecessária a discussão de que isto seja verdadeiro para uma grande classe de conhecimentos, porém pretender tal afirmação como válida para todo o corpo da ciência seria uma *arbitrariedade epistemológica* (Azanha, 1992). Segundo Azanha (1992), “avaliar a excelência científica de uma teoria pelo seu eventual poder de predição significa a redução do esforço científico à

mera descoberta de regularidades, com exclusão de toda tentativa de ir mais além” (p. 26). Este movimento de previsão, interferência e controle insere-se no que Lebrun (2004) percebe como uma *pretensão universalizante* do discurso científico, isto é, uma busca por respostas e pressupostos que sejam bons e válidos para todos.

O discurso científico – e até mesmo aqueles apenas pretendidos e percebidos como tal – parece guiar-se pela ilusão da existência de um discurso ao qual seja possível, em última instância – em virtude de seu caráter absoluto e universal – tamponar definitivamente toda e qualquer falta que possa se revelar. Um discurso ao qual esteja ao alcance a possibilidade de equilibrar assimetrias, estabilizar (des)encontros e, por fim, supri(mi)r o desejo. Um discurso no qual “a própria humanidade do homem perde sua vitalidade na medida em que ele se abstém de pensar e deposita sua confiança em velhas ou mesmo novas verdades, lançando-as como se fossem moedas com que se avaliassem todas as experiências” (ARENDT, 1968, p. 18). Discurso que, ao compreender saberes e pressupostos universais, estaria, pretensamente, imune a qualquer fragilidade do imprevisto e do singular.

Neste ponto, retomando o pensamento de Arendt (1957), caber-nos-ia então pensar se não seriam estes discursos – percebidos e pretendidos como absolutos – uma condição constante de *respostas e juízos pré-formados*. Tal posicionamento, diante de uma questão que é então posta a nu, segundo a autora, “não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (p. 223).

Acerca da perspectiva de tais discursos, Azanha (1992, p. 124) observa que a crença na possibilidade de explicações científicas definitivas sobre a realidade seria lógica e estruturalmente insustentável uma vez que “admiti-la seria admitir a existência de teorias sobre a realidade não susceptíveis de correção” (*ibidem*). Para o autor, do ponto de vista epistemológico,

a adesão à visão essencialista de ciência é perniciosa porque traz consigo a renúncia definitiva à crítica. Quem admite a possibilidade de obtenção de explicações últimas, quando imagina tê-las encontrado, não mais precisa e nem pode prosseguir na investigação. A crença na posse de verdades definitivas é paralisante e dogmática, pois, como disse Popper⁹, retira-se do jogo da ciência quem admite que há teorias imunes à crítica, como seriam, obviamente, as explicações últimas (AZANHA, 1992, p. 124).

---

⁹ POPPER, K. The Logic of Scientific Discovery. New York: Basic Books, 1959, pp. 49-56.

Nesta lógica e como consequência importante da *pretensão universalizante*, Lebrun (2004) observa que um saber, ao valer para todos, nos impulsionaria a uma condição por ele nomeada mesmidade. Segundo o autor, a pretensão universalizante, ao desdobrar-se à condição de mesmidade, “nos impulsiona a cada vez menos aceitar as diferenças, as singularidades” (LEBRUN, 2004, p. 111). Sobre a mesmidade, discorre também Skliar (2003, p. 170) e aponta que tal condição, de forma estrutural, “não deseja outros espelhos a não ser os próprios”. A mesmidade, continua ele, “quebra os espelhos que não lhe são próprios” (*ibidem*).

Ainda no que tange à dimensão dos sujeitos, Lebrun (2004) identifica importantes implicações àquilo que essencialmente os caracterizam como tal: a enunciação. Em sua obra *Um mundo sem limite* o autor identifica três principais momentos da ciência e, a partir disso, os distingue em relação ao lugar ocupado pela enunciação no discurso. No primeiro momento ele percebe a existência de um “discurso do homem de ciência – o da primeira geração, aquela em que a enunciação ainda está presente, mas em que já existe o voto de fazê-la desaparecer” (p. 65). Este momento, segundo o autor, é sucedido pelo “discurso científico – no qual prima o apagamento da enunciação e no qual é promovida a autoridade dos enunciados apenas” (p. 65). E, por fim, Lebrun (2004) identifica o que seria um “discurso técnico – em que lidamos apenas com enunciados, sem o vestígio do apagamento da enunciação” (p. 65).

Se no segundo momento ocorre o apagamento da enunciação em proveito da produção de enunciados, no terceiro até o vestígio deste apagamento desaparece,

deixando aberta a via para a proliferação de enunciados que não mais testemunham, em seu seio, que a dimensão da enunciação esteve presente. A falha, a falta sempre no coração do simbólico humano não terão sido somente expulsas, mas o vestígio dessa expulsão terá sofrido a mesma sorte (LEBRUN, 2004, p. 65).

Pode-se dizer que uma lógica que pretendesse possível a sustentação de um discurso absoluto e universal, capaz de suprimir de forma completa a dimensão do sujeito e a possibilidade de conquista de um lugar enunciação seria “inumana no sentido literal da palavra” (ARENDT, 1968, p. 40). Tal circunstância

teria o efeito de subitamente unir todos os homens numa única opinião, de modo que de muitas opiniões surgiria uma única, como se houvesse a habitar a Terra não homens em sua infinita pluralidade, mas o homem no singular, uma espécie com seus exemplares. Se isso ocorresse, o mundo, que só pode se formar nos espaços intermediários entre os homens em toda sua diversidade, desapareceria totalmente (ARENDT, 1968, p. 40).

Em uma sociedade construída sobre os implícitos do discurso da ciência, além da significativa implicação na dimensão da enunciação, Lebrun (2004) destaca importantes aspectos que seriam característicos de seu funcionamento. São alguns deles: a supervalorização da eficácia, a tendência de “reconhecer como única autoridade válida a que se liga à coerência lógica do conjunto dos enunciados” (p. 109), e algo que, de forma estrutural, levaria o sujeito a “perder o sentido do limite” (p. 100), isto é,

graças à tecnologia que dispõe, [o sujeito] pode visar deslocar o impossível e arrisca-se, facilmente, a confundir isso com o fato de poder expulsá-lo: não faltam os exemplos, a partir dos trens de grande velocidade até as naves espaciais, passando pelas performances do forno de micro-ondas ou do cartão de crédito, sem esquecer, evidentemente, a rede Internet e os computadores cada vez mais potentes: tudo isso nos leva a pensar que, amanhã, se abrirão ainda outras possibilidades (LEBRUN, 2004, pp. 100-101).

Daí decorre que o deslocamento incessante do limite deixaria crer em sua desapareição. (Lebrun, 2004).

***

Marcados pela lógica científicista, o desconhecido, o indeterminado e a singularidade do (des)encontro com o sujeito buscam ser suprimidos em prol de sua normatização, mensurabilidade, governabilidade e controle. Cada vez mais, – e principalmente por meio de conhecimentos acreditados como científicos – pretende-se prever e prever aquilo que está para além do sujeito no tempo presente. Dessa forma, a pretensão de situar a esfera da ação na ordem do previsível ou controlável acaba por desencadear, também, modificações na lógica de desenvolvimento da temporalidade, isto é, “a temporalidade histórica foi

substituída por uma temporalidade puramente operatória. Na sucessão ‘passado, presente e futuro’, em lugar e posto de um futuro esperado ou sofrido, lidamos doravante com um futuro produzido” (LEBRUN, 2004, p. 112).

A ciência passa a legislar sobre a vida de forma soberana, apoderando-se de um papel que antes estava sob o domínio de outras instituições. “Com o advento da ciência moderna, esta passa a ocupar os espaços discursivos do saber e do poder, tornando-se a autoridade investida de poder para exercer as mesmas ações [antes exercidas pela religião], agora renomeadas: identificar, avaliar, tratar, isolar” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 12).

Neste contexto de soberania dos saberes científicos, Moysés e Collares (2013) evidenciam o grande prestígio, poder e influência atribuídos ao campo da medicina. Na lógica do discurso da ciência, a medicina passa “mais e mais a legislar sobre a normalidade e a anormalidade, a definir o que é saúde e o que é doença, o que é saudável e o que não é, o que é bom e o que é ruim para a vida” (p. 12). Esta torna-se, então, o parâmetro pelo qual devem guiar-se os sujeitos; “cette surmédicalisation de l'existence qui fait de la vie une maladie” (GORI; DEL VOGO, 2005, p. 264).

Skliar (2003), acerca deste processo *medicalização da existência* (Gori; Del Vogo, 2005), atenta-nos a importante aspecto de sua lógica e construção. Não é este, em princípio, “uma prática e um discurso que derivam diretamente da medicina e que se relacionam com o progresso inevitável de sua ciência” (SKLIAR, 2003, p. 161). O que ocorre é que neste processo a medicina “se infiltrou de uma forma muito grosseira, mas também muito sutil, em outras disciplinas do conhecimento, governando-as, debilitando-as, descaracterizando-as até produzir sua autojustificação” (*ibidem*).

Segundo Moysés e Collares (2013), em tal contexto “é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 13). Deste deslocamento da lógica médica e científica para outras dimensões do sujeito e suas relações decorrem importantes implicações sociais, uma vez que tratar questões sociais como biológicas,

iguala o mundo da vida social ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. No mundo da natureza, os processos e fenômenos obedecem a leis naturais. A medicalização naturaliza a vida, todos os processos e relações socialmente constituídos e, em decorrência,

desconstrói direitos humanos, uma construção histórica do mundo da vida (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 13).

Sobre este contexto Gori e Del Vogo (2005) apontam que o processo de medicalização da existência, e daquilo que nela representaria um desvio, constitui um momento particular de nossa cultura e da função social da medicina. De acordo com os autores, a dilatação do poder sobre as vidas, o aumento da autoridade médica sobre o governo das condutas e dos comportamentos, bem como o que seriam novas funções da medicina – a reeducação e normalização psíquica da população –, constituem em tal conjunto um sintoma social; sintoma que se intensifica à medida que se amplia a promoção ideológica das classificações internacionais em meio aos médicos e pesquisadores (Gori; Del Vogo, 2005).

O que sustenta a autoridade e legitimidade do processo de medicalização ancora-se no fato de ser o discurso que o mobiliza constituído e enraizado no discurso da ciência. “É porque a medicina invoca – com justa razão – a ciência, e porque ciência tornou-se sinônimo de verdade, que a medicina constitui um bastião resistente, tanto aos mais vigorosos ataques quanto aos elogios desajeitados” (CLAVREUL, 1983, p. 49). Como discurso profundamente ligado e articulado ao discurso dominante, nos diz o autor, mais ainda do que sua eficácia “é sua cientificidade que constitui lei, pois ninguém contesta que o saber médico, pelo menos por uma parte, seja verdadeiro e verificável” (*idem*, p. 40).

Gori e Del Vogo (2005) enumeram em sua obra *Santé Totalitaire - essai sur la médicalisation de l'existence* uma série de palavras e expressões, recorrentes no discurso que sustenta tal processo, que seriam fundamentais à manutenção e ampliação de sua lógica discursiva. Estariam entre elas: *tratamento, problemas mentais, científico, eficácia, literatura internacional, bases de dados internacionais, avaliação científica, demonstração, estudos comparativos controlados, metanálise, países desenvolvidos, saúde pública*. Tais expressões, segundo os autores, são repetidas em uma estrutura discursiva que se assemelha muito mais a uma retórica propagandista do que propriamente a uma investigação acadêmica, científica.

Como observa Clavreul (1983), o discurso médico articula o que professa e apreende a partir de uma lógica que lhe é própria e constitutiva; longe da capacidade de ler e incorporar a totalidade daquilo com o que se depara, “o que o médico observa é o que pode se inscrever

num certo campo de saber” (CLAVREUL, 1983, p. 82). Convém que a observação do médico

recolha tudo o que é enunciável nos termos do discurso médico e também, bem entendido, que ele afaste tudo que não é enunciável nesse discurso. Sua habilidade para manter esse discurso será julgada tanto em função do que tenha afastado quanto do que tenha sabido reter. Mas, ele nem mesmo falará do que terá rejeitado (CLAVREUL, 1983, pp. 82-83).

A partir daquilo que recolhe e retém, o discurso médico confere àquele que o professa, dentre inúmeras outras, a autoridade de “decidir se alguém está doente ou com boa saúde, normal ou anormal” (*idem*, p. 136). “A ‘cientificidade’, a objetividade do médico dá uma olhada no indivíduo, definindo-o como normal ou anormal” (*idem*, p. 138); e neste julgamento, nos diz o autor, estaria qualquer outra pessoa sob suspeita de incompetência e mais ainda de parcialidade, sendo o único juiz definitivamente reconhecido o médico.

Qualificando o discurso médico como essencialmente normativo, Clavreul (1983) afirma ser este discurso um dos responsáveis pela constituição do estatuto do homem “normal” enunciando, com cada vez mais precisão, as normas pelas quais se reconhece tal indivíduo. “Identificando um número cada vez maior de doenças, caracterizando-as em sua sintomatologia, combatendo-as, a medicina foi admitida entre as disciplinas que contribuem para a constituição de nossa civilização” (CLAVREUL, 1983, p. 74).

Gori e Del Vogo (2005) discorrem em seu texto acerca de um aspecto que consideramos de grande importância também aqui elucidar. A despeito das críticas e reflexões apresentadas pelos autores acerca do discurso médico, estes não ignoram ou deixam de enaltecer o significativo progresso que a medicina científica possibilitou à luta contra determinadas doenças, os inúmeros benefícios e serviços decorrentes de suas técnicas, bem como os estudos estatísticos e suas derivações que permitiram o desenvolvimento e avanço de diversas pesquisas científicas (Gori e Del Vogo, 2005).

Os questionamentos por eles apresentados e que aqui compartilhamos referem-se, por sua vez, exclusivamente a uma *medicina tecnocientífica* que se dedica, cada dia mais, a “medir, avaliar, normalizar, homogeneizar e randomizar suas análises e seus protocolos de tal forma que a noção do singular torna-se naturalmente excluída” (GORI; DEL VOGO,

2005, p. 78, tradução nossa)¹⁰. São reflexões que se opõem ao que percebem os autores como um *prêt-à-porter* do pensamento e da moral, socialmente aceitos e compartilhados, que se constituem obstáculo à palavra e à subjetividade. Considerações acerca da lógica que institui uma *passion de l'ordre* na qual são normalizados e massificados os comportamentos de forma a expropriar os sujeitos de sua singularidade e contribuir para a construção de “uma cultura onde o humano se tornaria supérfluo” (*idem*, p. 248, tradução nossa)¹¹. E tais questionamentos reiteram, segundo Gori e Del Vogo (2005), perspectiva compartilhada por um grande número de médicos que se recusam a ver seu papel reduzido ao que seria uma técnica situada entre a ciência e o consumo.

2.2 CONTORNOS E NUANCES DA LÓGICA (PSICO)PEDAGÓGICA

O ato educativo, como “ato que faz laço social” (LAJONQUIÈRE, 1998c, p. 123), mobiliza discursos que carregam saberes, crenças e ilusões sobre os sujeitos nele envolvidos, suas relações e aquilo que é percebido como ensino. Estes discursos não podem ser entendidos meramente como um *reflexo* daquilo que circula fora dos muros escolares; estes compõem um movimento único deixando revelar – e também encobrir – diversos aspectos da lógica que permeia a sociedade de maneira geral – ideais de sujeito, ilusões e padrões sociais. Estes discursos, por sua vez, constroem na sociedade e cultura nas quais circulam o que Lajonquière (2017) nomeia *imaginários pedagógicos*, e não são estes, tal qual observa o autor, feitos apenas de ideias claras e distintas. “O império de umas em detrimento de outras é revelador da circulação de certas tramas conceituais em sintonia com diversos momentos da história e da política nacional” (LAJONQUIÈRE, 2017, não publicado).

A lógica cientificista hoje bastante presente na educação, longe de representar um fenômeno isolado, é parte do que Lebrun (2004) chama de uma marcação social pela ciência, isto é, a educação está inserida “no contexto de um mundo construído sobre os implícitos do discurso da ciência” (p. 100). Tal qual já aqui discorreremos, para além das marcas impressas em diversos aspectos da organização social, este discurso carrega consigo uma série de

¹⁰ “mesurer, évaluer, normaliser, homogénéiser et randomiser ses analyses et ses protocoles sur des populations où la notion même du singulier se trouve par nature exclue” (GORI; DEL VOGO, 2005, p. 78).

¹¹ “une culture où l'humain serait devenu superflu” (GORI; DEL VOGO, 2005, p. 248).

implicações para os sujeitos, suas relações e formas de enunciação, de tal forma que seu “impacto social altera a dinâmica do que produz os laços sociais” (VOLTOLINI, 2007, p. 199).

Apesar do caráter estrutural da educação em uma sociedade, uma vez que é a forma como recebemos em um mundo pré-existente os recém-chegados, a maneira como se realiza é sempre contingencial, “como qualquer discurso, o pedagógico também se desenvolve historicamente, modificando os termos e os pontos de fixação do objeto” (VOLTOLINI, 2001, p. 107). Ocupando lugar de destaque e com *status* de *saber especializado* sobre a educação está a pedagogia, prática social de discurso essencialmente prescritivo que se propõe a balizar o processo educativo; pode ser ela entendida também como um modo *contingencial* de coordenar e refletir a educação¹².

Na contemporaneidade, os saberes e ilusões veiculadas pelo discurso pedagógico buscam valer-se de pressupostos supostamente naturais e científicos – de distintas áreas do conhecimentos creditadas como tal –, de tal forma que àquilo que professa seja conferido caráter de *ciência*, de uma *metodologia científica*. Observa-se que neste discurso o termo *pedagógico* “sempre que anexado a um ato qualquer parece creditar a este ato uma aura de adequação, de profissionalismo, de planejamento científico, etc. Isto é pedagógico! Isto não é muito pedagógico! Ambas são sentenças que visam legitimar o valor das decisões no universo escolar” (VOLTOLINI, 2007, p. 206).

Seguindo esta lógica, Imbert (1987) nos apresenta a ideia de Jean Boutaud (1981) do que poderia ser uma adequada definição desta percebida “pedagogia moderna”. É ela

bem ancorada no real por controlar seu objeto, cujas leis de desenvolvimento são de seu conhecimento, e por se apoiar em um conjunto de métodos de ensino – métodos ativos, cuja fundamentação objetiva é fornecida pela psicologia genética –, a pedagogia moderna poderá reivindicar, daqui em diante, o estatuto de ciência (BOUTAUD, 1981 *apud* IMBERT, 1987, p. 47).

Neste contexto, a pedagogia, como importante discurso que rege a educação, parece instrumentalizar – valendo-se hoje de saberes e métodos situados principalmente na psicologia e na medicina –, a promessa de normatização e universalização proferida pelo

---

¹² VOLTOLINI, R. *A Psicanálise, o Discurso Pedagógico e a Contemporaneidade*, ago. - nov. de 2015, Faculdade de Educação da USP, notas de aula.

discurso científico. De dentro dos limites conceituais da psicologia e até mesmo da medicina, a pedagogia cria e prescreve, para *uso* na educação, instrumentos – avaliações, testes, relatórios, formulários, laudos, materiais de apoio – que permitem/pretendem situar os sujeitos e as ações na ordem do mensurável, previsível, controlável, de maneira profundamente marcada pela lógica científicista. Tal lógica é aqui pensada a partir do que, essencialmente, teria a ciência como

regras de seu jogo, ou, como diz Askofaré (2005, p. 105) seus significantes mestres: “experimental, calcular, verificar, prever, avaliar, inovar. Ou seja, dominar, submeter e controlar as relações e os problemas do laço social sobre um fundo de forclusão do sujeito, de forclusão das ‘coisas do amor’ e de forclusão da contingência” (tradução livre). Tais regras apenas indicam a relação estreita entre os métodos dos quais ela se vale e os serviços que ela pretende prestar (VOLTOLINI, 2007, p. 199).

Estes instrumentos, longe de serem imparciais e universais, carregam em si relações de poder e um *ideal* – construído – de sujeito, de aluno. Esse *ideal*, como não poderia deixar de ser, exclui e desconsidera traços de singularidade, de contingência e de desejo.

Proferidos, com frequência, como verdades absolutas por sua acreditada cientificidade, estes discursos – científico, (psico)pedagógico e medicalizante – parecem dificultar aos sujeitos o movimento em direção ao novo, a novos questionamentos, à interrupção de movimentos repetitivos ou estereotípias; carregam consigo muitas respostas que, em última instância, nos impedem de fazer perguntas. A lógica por eles sustentada ignora condição estrutural à humanidade apontada por Arendt (1968): “enquanto os homens existirem, o discurso interminável entre eles nunca cessará. Uma única verdade absoluta, se pudesse existir, [...] teria significado o fim da humanidade” (pp. 36-37).

***

Na educação, a lógica do controle – que pretende situar as ações e sujeitos na instância do controlável e previsível – revela-se também por meio de uma notável supervalorização daquilo que se situa na dimensão do método em detrimento do que permanece essencialmente na ordem do imprevisível, da *práxis educativa*. Parece ser este, inclusive, o ponto preciso no qual a pedagogia tem a oportunidade de “se legitimar enquanto um saber científico e encontrar sua garantia de vida no universo escolar” (VOLTOLINI,

2007, p. 207). Esta grande importância dada às questões relacionadas ao método insere-se no mesmo movimento, percebido na sociedade de maneira geral, em direção ao que seria uma supressão da instância do imprevisível.

Azanha (1992) nos traz interessante elemento para tal reflexão ao retomar em seu texto as contribuições e implicações que Comênio, importante pensador do século XVII, trouxe à pedagogia e à educação de maneira geral. Considerado o pai da didática moderna, Comênio em sua principal obra intitulada “Didática Magna” marca o que seria o início da sistematização da pedagogia. Azanha (1992) aproxima, em sua reflexão, as proposições de Comênio para a educação àquilo que Francis Bacon pretendia fazer pela ciência.

Por meio dessa obra, Comênio realizou uma transposição das idéias mestras de Bacon sobre a ciência para o campo da educação. Para não alongar o assunto além do necessário, basta referir o seguinte: para Bacon, o estado lastimável da ciência de então indicava a necessidade de um novo método, que seria único para todas as ciências e fundado na observação. A excelência desse método seria a garantia do êxito de sua aplicação independentemente do talento dos indivíduos que o usassem. A “arte de ensinar tudo a todos” foi a réplica pedagógica, que Comênio propôs, da “verdadeira indução” baconiana (AZANHA, 1992, p. 37).

Para o autor, assim como fazer ciência para Bacon era aplicar um método, para Comênio educar ou ensinar seria também a aplicação de um método. E tais concepções baconianas, da mesma forma que “marcaram de modo indelével a visão mais difundida da ciência nos séculos posteriores, as ideias de Comênio sobre as relações entre ensino e método perduram até hoje” (*idem*, p. 38). Longe de dizer que o pensamento pedagógico de hoje seja um pensamento comeniano, o autor (1992, p. 38) pretende evidenciar uma questão que percebe ter importante influência de Comênio na educação: “a reivindicação da centralidade do método em todo ensino”. Para Azanha (1992), depois de Comênio,

a preocupação metodológica tornou-se uma constante do pensamento pedagógico até os dias de hoje. Desde o fim do século passado e ao longo deste, com as primeiras investigações educacionais empíricas e a posterior consolidação da pesquisa educacional como prática institucional regular, grande parte da temática dessa pesquisa tem sido a busca de procedimentos de ensino mais adequados e eficazes (p. 39).

Além desta centralidade do método no ensino, valoriza-se ainda, de maneira singular, os métodos ou “teorias pedagógicas” mais *modernos, inovadores*, resultantes de estudos e *evidências científicas*. Desta lógica, resulta que a educação nos dias atuais parece ser regida por uma espécie de *modismo*, isto é, por uma eterna busca pelas mais inovadoras e modernas pedagogias. Esse *modismo* segue a lógica do tempo como algo linear e progressivo de tal forma que aquilo que nos sucede seria necessariamente superior. As sempre novas, revolucionárias e científicas metodologias surgem como redentoras de uma sempre obsoleta educação.

Lebrun (2004) percebe este “saber de última moda” como efeito do *saber de enunciados* promovido pelo discurso da tecnociência. Dentre tantas outras consequências, o autor aponta que nesse tipo de saber a “história perderia a sua importância” (LEBRUN, 2004, p. 110). Desta perspectiva decorre a crença em um método excepcional sempre por advir (Lajonquière, 1999) e em uma verdade que possa ser esgotada pelo avanço do saber (Voltolini, 2007).

As explicações, depois que se iniciou a era do progresso, não cessam de se aperfeiçoar para melhor explicar, melhor fazer compreender, melhor ensinar a aprender, sem que jamais se possa verificar um aperfeiçoamento correspondente na dita compreensão. Antes, pelo contrário, começa a erguer-se um triste rumor, que não mais deixará de se amplificar, de um contínuo declínio na eficácia do sistema explicativo, a carecer, evidentemente, de novo aperfeiçoamento para tornar as explicações mais fáceis de serem compreendidas por aqueles que não as compreendem (RANCIÈRE, 1987, p. 23).

Na lógica cientificista, o novo, ao emergir, busca romper de forma absoluta com tudo aquilo que já havia, de tal forma que percebe o passado e a tradição como coisas das quais devemos nos afastar. Parece ser este, também, o movimento no qual se inserem as *novas pedagogias* que buscam a todo custo um afastamento das pedagogias ditas *tradicionais*, bem como da caricata figura do professor que supostamente a praticava. Cláudia, durante a entrevista, relativiza em sua fala a real possibilidade e importância do que seriam algumas reconhecidas teorias e metodologias pedagógicas. A professora, porém, o faz em virtude de uma suposta obsolescência destas, uma vez que seriam datadas, pertinentes à época específica na qual foram criadas.

“Ah, porque Montessori diz que, porque o Vygotsky, porque o Piaget”, gente... Eu acho importante a gente ter essa leitura deles, os estudos, mas os caras fizeram isso em 1932, sabe? Então isso é complicado, acho que as pessoas se apropriam de pesquisas e estudos de outras pessoas, em outra época, com outros alunos, como se fosse a verdade única (informação verbal, p. 21, v. 2).

Caminhando em direção a uma ilusão de adequação – ilusão de que seria possível prever os resultados de uma intervenção pedagógica e adequá-las, ajustá-las às necessidades do aluno (Lajonquière, 1999) – os novos métodos ou novas pedagogias surgiriam sempre da pretensão de elaboração de algo que se revele mais ajustado à criança, sociedade e educação atuais. Neste pensamento, a qualidade do ensino mostra-se diretamente vinculada ao quão inseridos na *moda* estão determinada escola, professor ou sistema de ensino. A *atualidade* da educação, não poucas vezes, está também intimamente relacionada à presença e utilização de novas e modernas tecnologias em seus processos e metodologias.

Desta supervalorização e preocupação excessiva com a escolha metodológica ou abordagem pedagógica, decorre importante questão: a finalidade da educação se modifica à medida que se modificam as teorias vigentes, e o *fracasso educativo* é com frequência explicado em termos de uma inadequação do método (Lajonquière, 1998c) ou de sua má aplicação – em virtude da falta de recursos, despreparo dos professores, falta de planejamento, inadequação dos alunos e tantas outras explicações.

Neste contexto, onde é o método percebido como aspecto fundamental para uma educação bem-sucedida, desdobram-se, com frequência, discussões acerca do *papel do professor*. Cada novo método ou nova pedagogia carrega consigo, em seus pressupostos e prescrições, qual seria precisamente o lugar adequado a ser ocupado pelo professor. Atualmente, pensar a função do professor é, com frequência, um pensar externo à *práxis educativa* e regido pela ilusão da educação como estimulação metódica e científica. Nesta lógica o ato educativo esvazia-se de sua mestria, alienando-se ao método e discurso então hegemônicos na educação.

Ao se pretender reduzir os problemas percebidos na educação a métodos que rapidamente mostram-se insuficientes à realidade, seu aplicador – o professor – passa a carecer também de constante renovação. Como não podem ser simplesmente descartados ou substituídos com o mesmo ritmo em que as mudanças se impõem, são eles frequentemente submetidos a ações que pretendem *atualizá-los* e recolocá-los temporalmente na nova

realidade social: os chamados cursos de reciclagem. Estes cursos parecem decorrer de uma tentativa de fornecer e incorporar o novo ao professor, animados por uma ilusão de que o sucesso e qualidade de sua atuação são única e diretamente proporcionais à *atualidade* e *modernidade* de seus conhecimentos. Aquilo que fundamenta a educação é aos poucos retirado de um lugar situado essencialmente na tradição, como solo estável e seguro sem o qual nós e os recém-chegados não poderíamos caminhar pelo mundo, para se tornar uma aposta em um futuro já aparentemente calculado e projetado para ser melhor.

***

Mostra-se relevante considerar que a pretensão de situar a educação, e todo mais nela envolvido, em lugar passível de controle e previsão pode ocorrer também “em função da eficácia institucional que a operatividade do saber científico oferece à administração” (VOLTOLINI, 2007, p. 208). O método, de certa forma, pretende contribuir com a governabilidade e controle do sistema educacional. Digamos que pensar a educação – a partir da lógica técnica e científica que a rege atualmente – como algo situado predominantemente na dimensão da práxis, do absolutamente não-governável, inviabilizaria ou ao menos dificultaria este processo “administrativo” de regulação e normatização.

Não sem consequências, Mannoni (1973) observa que “em seu anseio de uniformização, a administração educacional apenas retém de um discurso a sua relação de adequação [...], deixando escapar o que, por outro lado, procura fazer-se reconhecer numa relação com a verdade do desejo” (p. 181). Na procedimentalização das ações e em meio a regras absolutas há, em última instância, o apagamento do desejo e, conseqüentemente, do sujeito. O sistema deixa de ser sensível ao que cada situação particular produz, ignorando absolutamente as singularidades, pois, quanto maior a ênfase no *contrato* – rigidez administrativa –, menor a ênfase no *ato* em si¹³. Segundo Voltolini (2007), “esta pretensão universalizante e de apagamento das diferenças tem a ver com o projeto da Ciência de transformar tudo em enunciados, promovendo a ruptura com o lugar da enunciação” (p. 208).

O método, quando se pretende de forma absoluta, parece acreditar-se capaz de suprimir do ato educativo tudo aquilo que se situa essencialmente na ordem da transmissão

---

¹³ VOLTOLINI, R. A Psicanálise, o Discurso Pedagógico e a Contemporaneidade, ago. - nov. de 2015, Faculdade de Educação da USP, notas de aula.

e dos saberes para lidar apenas com os *conhecimentos*, com meras informações, que seriam sistematicamente veiculadas por meio de um ensino planejado e controlável.

A transmissão decorre precisamente da desproporção entre o ensinar e o aprender, de tal forma que é possível “aprender alguma coisa de alguém que não sabe, rigorosamente falando, aquilo que seu involuntário aprendiz alega ter aprendido dele” (VOLTOLINI, 2009). Aprende-se sem saber, nos diz Lajonquière (2017, não publicado), “pois não é paradoxalmente o saber que prende o sujeito, é ao contrário o desejo em causa no ato de transmissão”.

A transmissão é espontânea, não intencional, não está sob o domínio ou controle daquele que transmite; o que captamos são os questionamentos, o que falta àquele que transmite¹⁴. O professor, no diz Cufaro (2000), “não oferece apenas informações neutras, deslibinizadas, passíveis de avaliação na aprendizagem, mas também, mesmo sem saber, palavras e produções de cultura das quais pode advir algo de significativo, transmitindo um saber que não sabe de si” (p. 140).

Os métodos e técnicas desconsideram, sistematicamente, o que o professor ignora como sendo parte do ato educativo. Nesta perspectiva, a educação ocorreria essencialmente a partir daquilo que é intencionalmente *ensinado* – ordem do planejado. Quando tomado como regra absoluta de organização e funcionamento, podemos pensar que o método pretende nos afastar, de certa forma, da possibilidade de transmissão, e ignora o fato de que não se tratam de “duas modalidades apartadas uma da outra, em relação às quais se poderia escolher com qual ficar. Trata-se, sobretudo, de duas faces de um mesmo gesto realizado sempre no interior da linguagem” (VOLTOLINI, 2009).

A partir disso pode-se pensar que reconhecer a dimensão da transmissão implicaria, ao pensamento pedagógico contemporâneo, “abrir mão também de sua ânsia de controlar o processo educativo em todos os seus detalhes e de alimentar sua crença no poder interventivo que o avanço das pesquisas metodológicas em educação poderá lhes conferir” (VOLTOLINI, 2009). Imersos em tal lógica, reiteramos aqui o questionamento de Lajonquière (2017) ao nos propor a reflexão sobre “até que ponto os sistemas escolares possibilitam ou não o desdobramento operativo de um desejo nos encontros entre adultos e

---

¹⁴ VOLTOLINI, R. A Psicanálise, o Discurso Pedagógico e a Contemporaneidade, ago. - nov. de 2015, Faculdade de Educação da USP, notas de aula.

crianças ou entre mestres e discípulos circunstanciais” (LAJONQUIÈRE, 2017, não publicado).

2.2.1 A dimensão do sujeito em uma lógica de supressão do imprevisto

No discurso (psico)pedagógico hegemônico não há espaço para o não previsto, tudo se pretende como absolutamente ajustado, adequado e garantido *a priori*. Suas crenças pautam-se na existência de uma criança ideal, de um estado psicomaturacional natural, preciso e previsível. O caráter absoluto daquilo que professa – pressupostos supostamente naturais e científicos –, em última instância, pretende/acredita poder esconder a fragilidade e a instabilidade do laço educativo, ignorando, inclusive, a dimensão da imprevisibilidade inerente à ação humana, à própria condição de sujeito.

Ainda mais forte do que pautar uma justificativa pela ciência, parece ser dizê-la como algo *natural*, uma vez que é colocada como uma *essência* do ser humano, algo inerente a ele, contra a qual não haveria forças para lutar. Quando se recorre à justificativa de algo como natural ocorre o esvaziamento do diálogo, uma vez que ele pressupõe a possibilidade de movimentação dentro do discurso. A ideia do *natural* tem caráter absoluto e representa algo que não pode ser refutado, questionado, negociado, pois estaria em uma instância inacessível e superior àquela passível de ser modificada pela ação dos sujeitos. Na instância do natural, onde calcular e prever um comportamento é algo acreditado como possível, o espaço do indeterminado, do não planejado, daquilo que se situa precisamente na dimensão dos sujeitos, é cuidadosamente esvaziado.

Sobre o lugar reservado ao aluno no discurso (psico)pedagógico hegemônico, podemos pensar que esse o coloca em uma posição de não-sujeito. A conquista de um lugar de enunciação no campo do discurso, como efeito educativo primordial, torna-se de difícil realização quando imersa em uma lógica na qual a única possibilidade de movimentação ou enunciação parece ser aquela de colar-se ao ideal de criança ou aluno em pauta. Aqui, “a pedagogia fantasia ser possível que, quando um sujeito qualquer se olha num espelho, não se faça presente a distância que medeia entre o lado de lá e o lado de cá” (LAJONQUIÈRE, 1998a, p. 95). Neste discurso, o aluno teria seu destino absolutamente definido e traçado *a priori* uma vez que para a ilusão (psico)pedagógica é ele passível de ser fabricado.

Quanto maior e mais absoluta a regulação imposta pelo discurso, menor a possibilidade de enunciação e movimentação dos sujeitos e, conseqüentemente, menor a possibilidade de se revelar o desejo e a falta. Lebrun (2004) observa que nos dias de hoje somos nós, sujeitos, que arriscamos estar sob a autoridade da ciência, “porque o apagamento da enunciação requerido pelo método científico chegou [...] à desapareição do enunciado, que é a propriedade mais específica do que é um sujeito” (LEBRUN, 2004, p. 66).

E ao professor? Que lugar lhe reserva tal discurso? Imerso na lógica (psico)pedagógica, na ilusão do método como redentor da educação, o professor vê sua atuação regida por uma espécie de manual, elaborado a partir de imperativos supostamente naturais, que determina como deve agir e reagir diante dos alunos. Seguindo a lógica de supressão dos sujeitos, o discurso (psico)pedagógico desautoriza o professor, como mestre, a *mostrar o caminho* e coloca exclusivamente na criança – e em seu momento psicomaturacional – a “escolha” sobre qual caminho seguir. O “sujeito” professor se torna anônimo, suas singularidades são encobertas, ignoradas ou se desconstroem; na lógica deste discurso a educação caminha também em direção à construção de um não-lugar do professor.

Quando o parâmetro é o natural e a regra é a de dar em justa medida, não resta alternativa ao professor senão adequar-se àquilo que à criança naturalmente falta. Refém de um discurso naturalista, “que opera sobre uma certeza natural do agir humano” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 35), suas intervenções se realizam apenas no sentido de corresponder e se ajustar ao momento psicomaturacional do aluno. Nesta perspectiva, a adequação natural é “considerada como chave da felicidade espiritual das crianças, visto que possibilitaria eliminar a cota de *esforço subjetivo* ou trabalho psíquico embutidos em todo *ato educativo* prezado como tal” (*idem*, p. 106).

Além da limitação que tal discurso impõe àquele que educa, restringindo-o à oferta daquilo que o aluno supostamente necessita, o professor neste contexto tem sua enunciação suprimida por *alguém* que fala em nome do discurso da ciência. A partir dos estudos realizados e daquilo que nos trazem as professoras ouvidas, observa-se que a ilusão (psico)pedagógica hoje se vale, com frequência, do discurso médico e seus representantes para legitimar aquilo que crê; busca em solo científico as respostas àquilo que seus saberes mostraram-se *insuficientes*. Proferindo o discurso médico e munidos dos devidos instrumentos, teriam estes profissionais, segundo o relato de Lívia, prestígio e credibilidade muito maiores do que aqueles atribuídos às professoras, inclusive e principalmente junto aos pais de seus alunos.

O laudo é riquíssimo para a gente, até para falar com o pai “olha, está aqui, você está fazendo a sua parte? **Foi o neuropsicólogo que falou**”. E aí sai dessa questão, “ah, a professora mandou”. Não, **não foi a professora, teve um laudo, uma avaliação, é muito maior do que isso**” (informação verbal, p. 36, v. 2).

Assim, nota-se que presença dos saberes da psicologia e da medicina na educação, bem como a atuação frequente e diretiva de seus profissionais junto às escolas e aos alunos, carrega consigo uma série de implicações à prática docente e à forma como os professores se percebem em sua função. Estes saberes, por sua creditada cientificidade, ocupam com frequência lugar de maior validade e importância em comparação àqueles originários da pedagogia – formação inicial e básica dos professores que se dedicam aos anos iniciais da educação. Esta hierarquia percebida entre os saberes é muitas vezes estendida também aos profissionais que os detém; aqueles que transitam entre os conhecimentos e vocabulários médicos e *psi* estariam necessariamente mais aptos a lidar com os problemas existentes na escola.

Sobre os termos da relação estabelecida entre estes saberes, Voltolini (2012) pontua que no caso específico da educação, a psicologia vem oferecer à pedagogia “a caução científica que ela buscava para desembaraçar-se da hegemonia religiosa e tornar-se uma prática laica, mas também, e sobretudo, porque oferecia ao pedagogo a chance de governar a educação” (VOLTOLINI, 2012, p. 19). A posse destes saberes possibilitaria, ainda, ao pedagogo, uma posição distinta no discurso: “A fabricação do Eu-Mestre encontrará a garantia de seu sucesso em uma prática erigida em ciência. Compreende-se, então, a insistência do pedagogo em fazer apelo aos serviços do psicólogo ou de qualquer outro ‘cientista’” (IMBERT, 1987, p. 48).

A partir das entrevistas realizadas para este estudo, foi possível observar na fala das professoras a maior validade ou assertividade atribuída por elas à atuação dos médicos, psicólogos e outros especialistas da área da saúde quando diante de situações percebidas como extremas ou adversas na educação. Lúcia acredita que, apesar da grande importância da função do professor, há casos nos quais a interferência médica mostra-se fundamental:

Eu percebo que o professor às vezes precisa ter uma opinião médica para poder ajudá-lo com o desenvolvimento de um aluno. Na minha prática como professora de quinto ano, em alguns casos, eu não consigo ajudar o aluno sem ter um diagnóstico médico. Mas muitas vezes, mesmo tendo o

diagnóstico, não adianta. É lógico que vai ajudar, mas o problema não vai ser resolvido. Então, com certeza todo professor vai fazer o melhor dentro de sala de aula, mas na parte pedagógica. Só que existem casos em que a gente vê que não é só o pedagógico, o professor precisa sim de uma outra opinião, de um médico, de um psicólogo para poder ajudar no desenvolvimento daquele aluno (informação verbal, p. 37, v. 2).

Apesar de valorizar a intervenção médica em determinados casos, a professora relativiza a eficiência e real contribuição da “devolutiva” – diagnóstico – dada por este profissional. Percebe-o como um instrumento parcial neste processo de auxílio do aluno.

Discorrendo também sobre a importância de um saber especializado, bem como da atuação dos profissionais da saúde junto aos educadores e educandos, Lívia, professora no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada do Município de São Paulo, ao comentar o caso de um aluno que apresentava comportamentos que a preocupavam bastante, observa: “sem o laudo dele que eu tive acesso, sem a reunião com essas pessoas que o conhecem em um outro ambiente [neuropsicóloga e fonoaudióloga], que têm uma avaliação e uma formação que eu não tenho, eu não teria tido sucesso e êxito com ele” (informação verbal, p. 26, v. 2)¹⁵. Sobre outra situação vivenciada por ela com uma aluna que apresentava dificuldades na leitura e na fala, a professora comenta: “Na leitura eu podia trabalhar isso, mas na fala eu não sei como trabalhar isso, eu não tenho essa formação de fono para isso. (...) Então eu acho que é o tipo de coisa que uma fono mataria em três meses e que eu estou aqui tentando, sem ter essa formação especializada” (informação verbal, p. 27, v. 2).

Além da contribuição que a atuação direta destes profissionais teria junto às crianças e aos problemas relacionados à aprendizagem, a posse dos saberes médicos e psicológicos – por parte dos próprios professores – lhes garantiriam um *status* superior dentro de sua função. Questionada sobre a importância destes saberes, Cláudia responde: “Acho que o conjunto te dá um respaldo. Porque quando o pai vem falar com você ele te testa para saber se você sabe o que está falando, se você conhece o filho dele. Ele sabe se você percebeu ou não tais e tais jeitos da criança, o modo de escrever” (informação verbal, p. 22, v. 2).

Em alguns pontos das entrevistas é possível observar também a grande importância dada por estas professoras à uma formação que compreenda os saberes da psicologia de

---

¹⁵ Entrevista concedida por Lívia [nov. 2016]. Entrevistadora: Caroline Fanizzi. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no volume II desta pesquisa - Apêndice C - Entrevista III.

forma mais aprofundada. Ana, em sua fala, comenta a opção que fez ao final de sua graduação:

Quando terminei meu curso de pedagogia, lá em Marília, tinha as habilitações para escolher. Eu fiz habilitação em Educação Infantil, me formei com essa habilitação. Depois que eu me formei eu continuei na faculdade para fazer Educação Especial. E dentro da grade de pedagogia, se você não escolhesse a habilitação de Educação Especial, você não via quase nada (informação verbal, p. 08, v. 2).

Já Cláudia menciona sobre seu interesse em uma especialização em psicologia: “Eu vi um curso de psicopedagogia lá no interior de São Paulo, que seria o meu sonho de curso para uma especialização. Porque uma das matérias, por exemplo, além de diversas outras importantes, é farmacologia” (informação verbal, p. 19, v. 2).

A professora, além de valorizar esse tipo de saberes e especialização para o pedagogo, comenta que considera a relação entre os conhecimentos da medicina, da psicologia e da educação como algo importante e positivo:

Eu acho que estas questões do professor com a medicina e a psicologia precisam andar juntas. (...) Tanto na questão da medicina para você entender o que é aquilo, para entender o funcionamento do cérebro, para saber que a maioria dos transtornos é genético, que a criança não está fazendo isso de propósito. Que pode ser birra, pode ser uma falta de educação porque ela não tem limite em casa, mas pode não ser. E aí eu acho que o professor, mesmo que ele não se especialize, deveria correr atrás de textos para ler para compreender (informação verbal, pp. 19-20, v. 2).

Neste mesmo sentido, Livia acredita ser o sucesso de sua intervenção junto a um de seus alunos resultado de sua familiaridade com saberes situados essencialmente na medicina e na psicologia:

Eu me aproximei do Felipe graças a uma formação que eu tive na época para entender um pouco mais a questão cerebral, das medicações, eu fui atrás. Realmente me incomodava. Mas dependendo do professor que pegar essa criança, vai esquecê-lo ali, rodando no fundo da sala. Ou então vai tirar da sala: “ah, está impossível hoje! Sai da sala!” (informação verbal, p. 31, v. 2).

Das quatro professoras entrevistadas, apenas uma delas disse haver uma psicóloga trabalhando em sua escola. Questionada sobre situações nas quais costuma recorrer ao auxílio desta profissional, Ana relata casos em que surgem dúvidas com relação “àquilo que foge um pouco da área da pedagogia”, acerca do que é considerado “normal para a faixa etária, e o que está excessivo” e “quando deve ou não intervir diante de uma situação”.

Sobre o trabalho da psicóloga em sua escola, Ana menciona, ainda, a importância de poder “dividir a responsabilidade” pelo aluno com um profissional que detém conhecimentos distintos do dela.

Então um pouco do que a gente espera talvez seja o compartilhamento da responsabilidade, de tirar o peso de “e agora, estou com essa criança sozinha”, e ter um psicólogo para te dizer, para te orientar.

[...]

Então essas respostas, essas trocas, acho que são muito importantes. Porque ela tem o conhecimento de uma área que a gente tem pouco. Às vezes tem uma criança que a gente fala “ah, mas fala tão pouco, é tão calado, será que tem alguma coisa?”. Então ter um olhar de um outro profissional para observar e também acrescentar o que ele pensa a partir das observações dele, eu acho muito importante.

Então você perguntou o que a gente espera, acho que é um pouco isso, dividir as responsabilidades, ter condições de falar “puxa, é bacana passar por uma avaliação psicológica”, porque muitas vezes eu me sinto despreparada para dizer. A gente sempre fica em uma linha tênue que é, “ah, eu vejo problema em tudo ou ah, eu não ligo para nada” (informação verbal, p. 09, v. 2).

Sobre se sentir despreparada diante de algumas situações, Ana relatou um caso no qual outra professora de sua escola a alertou acerca do comportamento de um de seus alunos como possível decorrência de um abuso sofrido.

Então eu fiquei apavorada e pensei, “será que eu estou sendo negligente, será que não estou percebendo alguns comportamentos que podem dizer alguma coisa?”. E por outro lado você pensa “puxa, a criança não pode ser um pouco mais agitada que eu já vou pedir uma avaliação psicológica? É criança, poxa! Fala, vai correr, vai falar fora da hora, vai empurrar!”. (...) Então a gente fica em um limiar. E ter um profissional para dividir (...) além de dividir a responsabilidade, dá uma tranquilidade para a gente (informação verbal, p. 10, v. 2).

Nos dois últimos trechos aqui apresentados notamos uma preocupação e uma criticidade, por parte da professora, acerca de sua atitude diante de possíveis *problemas* observados em seus alunos, bem como do discurso que adotará nestas situações. A partir do relatado por Ana, nota-se que o contexto atual da educação – profundamente marcado pelo discurso médico e psicológico – parece colocar o professor em uma posição/condição de fragilidade, uma vez que, diante de determinados comportamentos dos alunos sua atitude se enquadraria facilmente em um dos extremos por ela mencionados: algo percebido como uma negligência diante de situações que poderiam necessitar de uma intervenção médica ou psicológica, ou a reprodução de um discurso essencialmente medicalizante e psicologizante que tenderia a patologizar todo comportamento infantil.

A possibilidade de auxílio ou “compartilhamento da responsabilidade” que Ana atribui à presença de uma psicóloga na escola é estendida por ela, também, aos profissionais da Educação Especial. Comentou que em sua habilitação em Educação Especial, era esse um assunto muito discutido: “como os professores esperam do profissional de Educação Especial uma resposta, a salvação, uma ajuda” (informação verbal, p. 08, v. 2). Essa situação possivelmente relaciona-se ao fato de que profissionais especializados em Educação Especial deteriam, precisamente, um maior conhecimento na área da psicologia e até mesmo da medicina. Nesse sentido Bautheney (2011) observa em sua tese que “a entrada dos saberes médicos no meio escolar é também pela via da educação especial” (p. 86). Esses saberes atuavam, a princípio, na “ponderação sobre os critérios para composição de classes especiais para crianças que apresentassem impedimentos para aprender, a partir da definição de graus de ‘educabilidade’” (*ibidem*).

Neste contexto, Ana comenta, também, de que forma percebe esta relação com o profissional da Educação Especial, atuando agora como professora:

Estando do outro lado, não de quem é da Educação Especial, eu sempre penso “ah, precisava de alguém da Educação Especial”. Porque a gente espera que alguém venha e resolva o seu problema. Você está lá na sala com um monte de crianças e pensa “alguém vai vir e vai dizer o que esse aluno tem, qual é a mágica que eu devo fazer para resolver tudo”. Então é engraçado, porque eu estive estudando aquele outro lado e quando eu vim para cá eu pensei “nossa, como é difícil”. E o professor, quando está sozinho em sala de aula, quer muito que alguém venha e resolva o problema (informação verbal, p. 08, v. 2).

Na escola municipal onde Lúcia trabalha não há um psicólogo. Questionada acerca das possíveis contribuições que este profissional poderia dar ao professor e à escola de maneira geral, Lúcia responde: “Uma orientação para os professores, para os alunos. Porque o psicólogo, em alguns casos, estaria trabalhando com o professor de forma assertiva, não como a gente faz, tentando. Na tentativa de fazer os acertos” (informação verbal, p. 45, v. 2). E acrescenta ainda:

Se houvesse uma parceria... É o que o professor precisa, na verdade. Porque a gente vai na tentativa. Buscando o melhor para os alunos. Mas, na verdade, eu sou uma pedagoga, a minha especialidade é o pedagógico, o processo de alfabetização. Então eu não tenho a parte psicológica. Na verdade, seria essencial ter na escola. Muitas vezes a gente comenta que o ideal dentro de uma escola seria ter a presença de um psicólogo (informação verbal, p. 45, v. 2).

Nas entrevistas realizadas foi possível observar também o incômodo de algumas professoras ao perceberem sua possibilidade de atuação muitas vezes submetida e limitada à existência de um laudo médico. Uma intervenção específica só seria justificada mediante a validação médica, que **atestaria** tal necessidade. Cláudia relata já ter recebido na escola, diante de uma criança que apresentava algumas dificuldades, a orientação de que **nada fizesse a respeito**. “Você não vai fazer nada e, enquanto a mãe não trouxer o laudo, você não pode olhar a prova, você não pode ajudar, porque uma criança de Fundamental I tem que ser independente” (informação verbal, p. 16, v. 2). Nesta situação a professora percebe-se refém deste documento e critica tal procedimento: “a vida da criança e do professor não devem se basear nesses laudos fechados” (informação verbal, p. 17, v. 2).

Já Lúcia, professora da rede pública de ensino, observa que muitas vezes a inexistência de um laudo médico ou psicológico interfere diretamente na qualidade daquilo que ela pode oferecer ao seu aluno. Isto porque, segundo seu relato, determinados serviços oferecidos pelo município dependeriam exclusivamente desta validação e “autorização” médica. “O laudo ajuda na questão de irmos atrás dos benefícios que o aluno pode ter perante a lei, que muitas vezes não chega” (informação verbal, p. 44, v. 2). A professora comenta ainda sobre uma situação por ela vivenciada na escola: “O outro estagiário que eu falei, do CEFAI, trabalha só com as crianças que tem laudo. Se a gente percebe que a criança tem

dificuldade, mas não tem laudo, o estagiário do CEFAI não pode ajudar, **mesmo a gente tendo certeza que ela precisa**” (informação verbal, p. 43, v. 2).

Diante das falas das professoras, revela-se muitas vezes a crença na superioridade dos saberes médicos e *psi*, no sentido de estarem munidos de maiores e mais especializados recursos e conhecimentos que lhes permitiriam uma melhor leitura e encaminhamento de variadas situações escolares. Mostra-se fundamental destacar neste ponto que longe de ignorarmos a existência de situações nas quais as contribuições de uma intervenção médica e psicológica são absolutamente relevantes e necessárias, buscamos suscitar aqui uma reflexão acerca do que estaria realmente circunscrito à atuação destes profissionais quando no âmbito da educação. Dentre os inúmeros *problemas* encaminhados aos especialistas não seriam alguns deles passíveis de serem *resolvidos* no espaço escolar? E, mais ainda, de que se trata isto que estamos percebendo como um *problema*? O que hoje nos faz percebê-lo como tal?

Neste contexto, revela-se fundamental a reflexão acerca dos discursos que compõem a voz que hoje emana da educação, das escolas e dos professores, bem como da importância e lugar reservados a cada um deles. Collares e Moysés (1994) observam que:

O espaço eminentemente pedagógico da instituição escolar tem-se esvaziado, tem-se tornado vago. Uma instituição social em que seus atores – os profissionais da Educação –, rebaixados na escala social, com salários aviltantes, sentindo-se incapazes, expropriados de seu saber, estão prontos a delegar seu espaço, prontos a submeterem-se a uma nova ordem. O trabalho pedagógico, desqualificado, cede terreno para o trabalho de outros profissionais, estimulados pela necessidade de mercado de trabalho. O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar... Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto agrega-se, em taxas alarmantes, a incorporação da doença... uma doença inexistente... (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 31).

Nesta lógica, a função e a palavra do professor parecem ser esvaziadas em nome de *algo* ou *alguém* que tem a posse das chaves e saberes necessários ao êxito do ato educativo e ao que seria um *adequado desenvolvimento dos sujeitos*.

2.2.2 O desvio pelos olhos do discurso (psico)pedagógico hegemônico

“a gente percebia que eram crianças que fugiam da curva, que tinha algo a mais por trás. [...] É a criança que até em uma aula de música não segue o ritmo, a música está fazendo tá tá tá e ela pulando em um ritmo completamente oposto”

(Lívia, informação verbal, p. 24, v. 2)

Em nossa sociedade, parece não ser exclusividade da instituição escolar a ideia de um comportamento desviante ser percebido como disfuncional, e esta questão vai além da mera identificação destes comportamentos: a essência do problema parece residir sobre a dúvida do que fazer diante destes sujeitos. De maneira geral, elementos que apresentam *mal funcionamento* ou que de alguma forma não correspondem ao comportamento esperado são retirados do convívio social para reparos ou reajustes. Pensando no caso das escolas, os alunos que apresentam algum comportamento *desviante* ou *disfuncional* aos olhos do discurso (psico)pedagógico hegemônico não podem ser concretamente excluídos ou retirados do espaço escolar, o que não significa, no entanto, que a exclusão não ocorra na dimensão simbólica. Estes passam a circular pelo discurso daqueles que educam sob uma lógica absolutamente distinta daqueles alunos considerados *normais*.

Diante dos *desviantes* ou *inadequados* parece sempre surgir a necessidade de que sejam encaminhados a locais que, munidos de saberes especializados, possam recolocá-los em lugar de normalidade ou, caso não seja possível, digam qual é o preciso lugar disfuncional que ocupam, dando nome e sobrenome ao problema. Um discurso pautado sobre a existência de um padrão ideal, de uma normalidade específica, impõe sistematicamente rígidos limites ao que é passível de ser aceito e tolerado em determinados espaços e circunstâncias.

Moysés e Collares (2013) nos atentam ainda a importantes consequências desta lógica:

A naturalização dos padrões de comportamento, levando à crença generalizada de que se deve agir segundo determinados moldes, é um dos

elementos fundantes da submissão, do não questionamento, da docilização dos corpos e mentes, tão cara e necessária à manutenção da ordem vigente, em todos os tempos (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 11).

Em toda instituição imersa em uma ilusão naturalista e cientificista, uma vez que há a norma, haverá sempre o desvio. No caso da educação, ao se pensar a existência de uma criança ideal, mensurada com exatidão pela ilusão (psico)pedagógica, todas as crianças reais serão sempre inadequadas. Após a definição de inúmeros padrões, categorias, escalas e formas de exclusão, torna-se inevitável: “dentro dos muros das escolas sobram poucas crianças” (KUPFER, 2000, p. 92).

Ainda mais significativa do que a constante existência do desvio, será a sempre urgente necessidade de combatê-lo, pois inserido nesta lógica o desvio será sempre *disfuncional*, *problemático*. Dessa forma, o *fracasso* passa a ser produzido pelo próprio discurso, uma vez que, ao definir uma escala ou medida de normalidade estabelece-se, também, a superfície da anormalidade. A ideia de desvio como algo *disfuncional* só surge e se sustenta a partir de uma concepção inicial, crença ou ilusão acerca daquilo que seria *funcional*; “norma e desvio não podem ocultar seu parentesco ou, melhor, sua herança em comum” (SKLIAR, 2003, p. 180). A definição do que seria normal ou funcional é tão mais convincente e absoluta – no sentido de dar conta de todas as categorias – quanto maior sua fundamentação em preceitos supostamente naturais e científicos, pois estariam eles protegidos sob a bela face da neutralidade e da imparcialidade.

Ao estabelecermos uma norma, elegemos, arbitrariamente,

uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é natural, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade” (SILVA, 2000 *apud* SKLIAR, 2003, p. 188).

Skliar (2003) considera ter sido o estatístico francês Adolphe Quetelet quem definitivamente contribuiu

para uma noção generalizada e imperativa da norma e do normal. Quetelet formulou o conceito de *l'homme moyen* – homem médio –, afirmando que este homem abstrato era o resultado de uma média ou de um promédio – *average* – de todos os atributos humanos em um determinado país (SKLIAR, 2003, p. 179).

Para o autor, a existência da categoria *homem-médio* mostra-se absolutamente útil e necessária ao desenvolvimento e justificativa de noções como *norma* e *normal*. Neste contexto, “o *homem-average* se transformou numa espécie de super-homem, numa tendência ideal, anelada, desejada, implorada. Mas, sobretudo, estabeleceu um tipo de utopia da norma associada ao progresso” (SKLIAR, 2003, p. 180). A norma torna-se, então, “a supressão das identidades refratárias, incômodas, inomináveis, irredutíveis, misteriosas. E é por isso que a alteridade deficiente acaba por ser identidade deficiente, identidade faltante, patológica, negativa, não-identidade” (SKLIAR, 2003, p. 188).

Considerando a arbitrariedade com a qual muitas vezes se estabelecem as normas e a normalidade, a ideia de que uma identidade percebida como deficiente seja simplesmente um fato biológico e apresente características universais deve, segundo Skliar (2003), ser problematizada epistemologicamente. Para o autor, o objeto do discurso da deficiência

não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. [...] A deficiência está relacionada à ideia mesma da normalidade e à sua historicidade (SKLIAR, 2003, p. 158).

***

Mesmo acreditando-se capazes de prever e garantir determinados resultados, frequentemente, e de forma inevitável – considerando seus parâmetros e pressupostos –, os saberes (psico)pedagógicos acabam por se deparar com o desvio, com aqueles sujeitos que insistem em não atingir e não corresponder à intervenção tão bem ajustada e adequada às suas demandas e *momento psicomaturacional*. Sob a perspectiva desse discurso, o desvio, muitas vezes, passa a ser então percebido e nomeado como *fracasso escolar*.

O *fracasso escolar*, tema bastante discutido por diversos autores sob diferentes perspectivas teóricas, já teve, e ainda tem, sua causa atribuída a questões culturais, de classe social, gênero, etnia, raça, entre muitos outros fatores. Há, no entanto, dentre as possíveis explicações, um elemento comum: a incessante busca por um culpado. A culpa pelo *fracasso* é, com frequência, atribuída ao próprio aluno, ou às condições de seu contexto pessoal, atuando de forma determinista e imobilizante, pois aponta como culpados aspectos que dificilmente poderiam ser modificados.

Quando diante de um aluno que supostamente revela-se como desviante, o discurso (psico)pedagógico, mais uma vez, apresenta um repertório de explicações e justificativas, aparentemente, já *a priori* consolidadas no imaginário e discurso dos professores. Hoje, quando não atribuídas à incapacidade e inadequação do método escolhido/utilizado, o desvio, ou *fracasso escolar*, é, com frequência, explicado a partir de um discurso medicalizante, como “o resultado da existência de disfunções neurológicas” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 27), o que se insere no processo de *patologização do fracasso escolar* (Collares; Moysés, 1994).

Considerando um contexto que pressupõe a existência de um padrão ou comportamento que seria normal, natural, a justificativa do *fracasso* a partir de pressupostos médicos insere-se de forma precisa na lógica apresentada pelas autoras:

Uma vez reduzida a vida a seu substrato biológico, de modo que todo o futuro esteja irremediável e irreversivelmente determinado desde o início, prepara-se o terreno para a medicalização, ideário em que questões sociais são apresentadas como decorrentes de problemas de origem e solução no campo médico (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 13).

Recortando mais especificamente o conceito de medicalização, Collares e Moysés (1994), pontuam que este 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. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 25).

No contexto apresentado, ocupa papel de destaque o chamado *processo de patologização*. Segundo Silveira (2016), apesar de estar contido no conceito de medicalização, patologizar significa, de forma específica,

definir e tratar em termos de doenças ou transtornos, comportamentos que costumam ser considerados como transgressivos ou desviantes em relação a determinadas normas e padrões culturalmente estabelecidos. Patologizar, portanto, seria atribuir uma terminologia médica (categoria nosológica) a esses fenômenos que resultam de uma sobredeterminação complexa de fatores, inclusive biológicos, tornando-os assim um objeto privativo ao campo da medicina (SILVEIRA, 2016, p. 98).

Inseridas na lógica do processo de medicalização da educação, as explicações ao *fracasso escolar* seguem comumente por dois caminhos principais. No primeiro deles, “termos como hiperativo, DCM, distúrbio, dislexia, hipercinético invadem o cotidiano da sala de aula, infiltram-se nas salas dos professores. A hipótese se transforma em verdade absoluta, incontestável. Em crença” (MOYSÉS; COLLARES, 1992 *apud* ASBAHR, 2006, p. 63). Por outras vezes, diz-se que determinado aluno é infantil ou muito imaturo e por isso não responde tal qual o esperado; ao dizer isso “o professor remete-se a teorias do desenvolvimento infantil (...) que concebem o desenvolvimento humano como maturação biológica linear” (ASBAHR, 2006, p. 63).

À identificação do desvio segue-se incessante busca por respostas que o justifiquem e expliquem. Nesta situação, “professores, coordenadores e demais profissionais da Escola anseiam por um lugar aonde possam encaminhá-los e de onde recebam um laudo revelador das causas individuais dessas dificuldades” (ASBAHR, 2006, p. 60). O que motiva e anima estes encaminhamentos, por parte dos professores, parece carregar aspetos comuns. Segundo Machado (2000), “as ideias de ‘falta’, ‘anormalidade’, ‘doença’ e ‘carência’ dominam a formulação das queixas a respeito das inúmeras crianças que são encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica” (p. 145). Mais uma vez, parte-se de um padrão supostamente ideal, da ideia de um desenvolvimento normal, diante dos quais um sujeito facilmente torna-se desviante, disfuncional. Inseridos na lógica (psico)pedagógica, os professores se tornam “verdadeiros vigias do desenvolvimento ‘normal’, isto é, se tornam vigias do desenvolvimento desejado, dominante na sociedade, tomado então como natural” (BOCK, 2000, p. 30).

2.2.2.1 Do que se trata, doutor? – A hegemonia dos laudos médicos e psicológicos

“Antes de nos perguntarmos quem é, quem são os outros, poderíamos já desde o início discutir qual é o significado da pergunta pelo outro”

(Carlos Skliar)

O processo de medicalização da educação, bem como o discurso (psico)pedagógico hegemônico, compreende, como já pudemos observar, além de uma série de pressupostos, saberes e padrões, um vocabulário bastante característico por parte daqueles que nele circulam. Não é raro encontrar na fala dos professores, e daqueles que se dedicam à educação, marcas de um discurso científico, biológico, médico; muitos deles discorrem com fluência acerca de patologias, distúrbios, classificações, diagnósticos, neurotransmissores, psicofármacos, entre outros. Estes termos deixam revelar a perspectiva sob a qual os professores observam tudo aquilo que se passa com seus alunos – seus comportamentos, falas, relações com os pares e professores e *desempenho escolar*. Diante de situações que *destoam/desviam/fogem*¹⁶ do esperado para aquele preciso e determinado momento, percebemo-nos, muitas vezes, em meio a questionamentos como: *Será que ele tem alguma coisa? O que será que ele tem? Ele já recebeu algum laudo?*

Consideramos aqui como importante elemento do processo de medicalização da educação, além de essencial à reflexão acerca da temática, o papel atribuído/representado pelo *laudo*. O laudo, elaborado por um médico ou psicólogo, passou a ocupar no imaginário dos professores posição de grande importância e a ele foram conferidos diversos significados e possibilidades que parecem extrapolar sua *finalidade* bem como aquilo expresso, *stricto sensu*, em sua materialidade.

Segundo o definido pela Resolução 007/2003 do Conselho Federal de Psicologia o relatório ou laudo psicológico

é uma apresentação descritiva acerca de situações e/ou condições psicológicas e suas determinações históricas, sociais, políticas e culturais, pesquisadas no processo de avaliação psicológica. Como todo DOCUMENTO, deve ser subsidiado em dados colhidos e analisados, à luz de um instrumental técnico (entrevistas, dinâmicas, testes psicológicos,

---

¹⁶ Estes termos foram bastante citados pelas professoras durante as entrevistas realizadas.

observação, exame psíquico, intervenção verbal), consubstanciado em referencial técnico-filosófico e científico adotado pelo psicólogo.

Ainda de acordo com o documento, o laudo tem por finalidade

apresentar os procedimentos e conclusões gerados pelo processo da avaliação psicológica, relatando sobre o encaminhamento, as intervenções, o diagnóstico, o prognóstico e evolução do caso, orientação e sugestão de projeto terapêutico, bem como, caso necessário, solicitação de acompanhamento psicológico, limitando-se a fornecer somente as informações necessárias relacionadas à demanda, solicitação ou petição.

Sobre as práticas de avaliação psicológica, Araújo (2007) aponta que caracterizam a primeira fase de atuação profissional do psicólogo aquelas identificadas com os modelos médico e psicométrico¹⁷ – “práticas que valorizam o uso dos testes psicológicos, a eficiência e a objetividade do diagnóstico como forma de garantir a cientificidade da psicologia” (p. 130). Estas práticas fundamentam-se na ótica positivista segundo a qual “o homem pode ser estudado como qualquer outro fenômeno da natureza, ou seja, pode ser tomado como um objeto de estudo observável e mensurável” (p. 129).

De acordo com a autora, o modelo médico exerceu grande influência sobre as práticas de avaliação psicológica, “principalmente no início da expansão da Psicologia, quando os psicólogos atuavam, basicamente, como auxiliares do médico no diagnóstico diferencial de psicopatologias” (ARAÚJO, 2007, p. 130). Na época,

preocupados em avaliar com objetividade, para indicar o tratamento mais eficaz, os psicólogos incorporaram às suas práticas de avaliação características do modelo de diagnóstico médico, tais como: a ênfase nos sintomas, o uso da classificação nosológica e o emprego de testes (exames), para identificar determinadas características patológicas da personalidade do indivíduo (ARAÚJO, 2007, p. 130).

Segundo a autora, a psicometria contribuiu para a ampliação da área de atuação da psicologia; esta foi da clínica para as áreas escolar – com o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem das crianças – e profissional – atuando na seleção de pessoas para funções específicas.

---

¹⁷ Modelos pautados na psicometria, área da psicologia que se orienta à medição de processos psíquicos.

Em pesquisa sobre o processo de medicalização da educação, Collares e Moysés (1997) afirmam possuírem os testes padronizados alguns equívocos conceituais que seriam decorrentes de sua própria concepção, como por exemplo: “a crença na possibilidade de se avaliar o potencial intelectual de uma pessoa em particular” (p. 121). No referido trabalho, as autoras alertam sobre a necessidade de serem colocados limites à pretensão avaliatória destes testes a partir da percepção e reconhecimento dos próprios limites do olhar.

Não podemos deixar de registrar que a não-percepção de limites costuma chegar a tal ponto que os avaliadores acreditam não apenas em seu acesso direto ao objeto da avaliação, mas também no acesso às intenções de quem está sob avaliação. Anotações sobre as intenções de quem está sendo avaliado, geralmente negativas, com destaque para a agressividade, são frequentes nos laudos, evidenciando a carga de juízos de valor incorporada à avaliação, ao diagnóstico (COLLARES; MOYSÉS, 1997, p. 125).

Collares e Moysés (1997) observam que os mais variados testes, de diferentes autores, conservam uma preocupante essência comum: em todos eles “apenas uma forma de expressão é passível de consideração” (p. 129), deixando de lado todas as outras. Nesse sentido, as autoras afirmam não verem diferenças “entre os tradicionais testes de QI, os testes de psicomotricidade, as provas piagetianas, o exame neurológico evolutivo (ENE, que se propõe a avaliar a maturidade neurológica) e outros” (*ibidem*).

Além dos aspectos apresentados por Collares e Moysés (1997) que questionam a própria estrutura e fundamentação dos testes psicológicos, seriam frequentes, segundo Araújo (2007), críticas relacionadas ao seu mau uso e validade. E estes testes, por sua vez, implicam diretamente a elaboração do laudo. A autora evidencia a grande importância desta elaboração uma vez que o laudo, “quando malfeito, pode prejudicar o paciente, em vez de ajudá-lo” (ARAÚJO, 2007, p. 132).

Dentre os diversos aspectos que poderiam caracterizar o que seria um *laudo malfeito*, tal qual termo utilizado por Araújo (2007), foi a nós relatado, por uma das professoras entrevistadas, uma situação que evidencia questões bastante anteriores a qualquer indagação conceitual, ideológica ou metodológica à qual pode ser submetida a validade e elaboração de um laudo. Cláudia menciona encontrar em laudos, além de erros ortográficos, evidências de que se tratam de efetivas **cópias** de laudos já realizados. “Já peguei o relatório de uma aluna minha, particular, que eu fazia acompanhamento, que estava escrito como se ela fosse

um homem. Então falava, ‘Juliana... **Ele** falou que...’ Entendeu? Tinha até o nome do menino, que era Caio, no relatório dela” (informação verbal, p. 15, v. 2).

Autoras como Patto (2005) e Machado (2004) apresentam diversas críticas sobre o que são realmente capazes de informar grande parte de relatórios e laudos psicológicos. Machado (2004) adverte que muitos deles são parecidos entre si; “desconsideram as diferenças, reduzem os sujeitos encaminhados a funcionamentos padrões, realizando trabalhos que enquadram o sujeito em uma estrutura na qual fica parecendo que o sujeito é determinado apenas por questões intrínsecas e familiares” (MACHADO, 2004, sem página).

Patto (2005) corrobora as críticas apresentadas por Machado (2004) e aponta ainda a insuficiência da análise realizada para a *apreensão* das condições desse sujeito.

Os laudos são todos iguais, pobres, plenos de estereótipos profissionais, redigidos com poucas frases feitas que se repetem em todos eles. Os resultados são, salvo raríssimas exceções, negativos. Impossível sequer vislumbrar nesses textos a singularidade do sujeito que se propõem retratar. Nenhum deles refere-se à qualidade do ensino oferecido ou à relação da história escolar do aluno com a produção de seu “fracasso” (PATTO, 2005, p. 91).

Duas das professoras ouvidas nas entrevistas mencionaram alguns fatores que consideram importantes na realização dos testes e avaliações, bem como na elaboração de um laudo psicológico. Para Livia:

O grande problema atualmente são os diagnósticos malfeitos. [...] Eles fazem um exame no qual eles só escutam as mães, não entram em contato com a escola para saber a opinião da escola em relação àquilo, não assistem uma aula e nem a gravação de uma aula para perceber o que é colocado. E nós estamos em um momento em que temos pais e mães muito distantes de seus filhos, o que causa comportamentos que também podem ser confundidos com um transtorno (informação verbal, pp. 23-24, v. 2).

Já Cláudia questiona a própria estrutura do teste e a postura do avaliador:

A gente estuda na faculdade, superficialmente, os testes que são aplicados, mas percebe que a pessoa que está aplicando não avalia quantos anos a criança tem, se ela está conseguindo resolver aquele teste. E são testes

longos, repetitivos, chatos. Então eu acho que às vezes no meio do processo a criança já está cansada, não está mais afim de responder aquelas perguntas e aí acaba tendo um diagnóstico errado (informação verbal, p. 15, v. 2).

Sobre o fato do resultado dos laudos terem, com frequência, *resultados negativos* (Patto, 2005), Asbahr (2006) observa que

os “exames psicológicos” quase sempre indicam a presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, ou seja, são eles os portadores de desajustes, desequilíbrios, deficiências mentais, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, trauma, disfunção cerebral mínima, complexos e tantos outros estigmas (ASBAHR, 2006, p. 60).

A grande variedade de diagnósticos hoje observada parece decorrer do que Kupfer (2000) percebe como um esforço classificatório iniciado já no século XIX. Desse esforço,

resultou uma cacofonia de quadros, explicações, manuais diagnósticos que alcançaram o nosso tempo sem que houvesse obtido qualquer consenso a respeito do que acomete as crianças “especiais”. A grande categoria das “idiotias” fraturou-se nas deficiências mentais, nas dislexias, nas dislalias, nos vários problemas emocionais, nas psicoses, no autismo e em inúmeras outras “disfunções”, de tal modo amplas e imprecisas que não se encontram, hoje, dois profissionais capazes de produzir um só diagnóstico a respeito de uma dada criança (KUPFER, 2000, p. 90).

A proliferação de categorias amplas e imprecisas (Kupfer, 2000), contribuiu para o que diversos autores, como Landman (2015) e Moysés e Collares (2013), percebem como uma “epidemia de diagnósticos de transtornos”. Diagnósticos de transtornos, segundo Moysés e Collares (2013), jamais comprovados ou questionados pela própria medicina. Dados acerca do grande aumento do número de crianças diagnosticadas com um *transtorno* estão entre alguns dos importantes indicativos desta *epidemia*. Nos Estados Unidos, o número de crianças diagnosticadas com TDAH triplicou em apenas vinte anos; atualmente 11% das crianças entre quatro e dezessete anos possuem esse diagnóstico, sendo 6% delas tratadas com medicamentos. Já entre adolescentes do sexo masculino a porcentagem de diagnósticos é de 20%, sendo 10% deles tratados com medicamentos (FRANCES, 2015 *apud* LANDMAN, 2015).

Landman (2015) considera fascinante – e também inquietante – a possibilidade de algo que poderia ser considerado uma *pseudo-doença* vir a se inscrever no campo da saúde pública e, mais ainda, passar a representar um grave problema de saúde pública. Não sem precedentes, o autor relata o ocorrido nos anos 1980 com os casos de diagnóstico de depressão. Segundo Landman (2015), nesta ocasião, o DSM III - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais¹⁸, passou a patologizar comportamentos como a tristeza e a baixa autoestima, que seriam reações normais a determinadas situações, além de espontaneamente reversíveis. Uma vez incluídos esses comportamentos nas categorias do DSM III, “um número considerável destas reações normais foi diagnosticado como ‘episódio depressivo maior’. Os falsos depressivos receberam tratamentos, por vezes, bastante longos, e passamos a considerar a depressão como a ‘doença do século’”¹⁹ (LANDMAN, 2015, p. 16, tradução nossa).

Dessa forma, tal qual apontado por Silveira (2016), o processo de internacionalização do modelo explicativo do DSM, iniciado em 1980, assim como sua nomenclatura,

foi palmo a palmo conquistando novos territórios e incluindo problemas ou dificuldades que antes não eram vistos como “transtornos psiquiátricos”, e que passaram a ser. Não nos parece uma casualidade nem tampouco uma coincidência, o fato de que, no Brasil e em outros países, tenha sido exatamente a partir de meados da década de 1990 que os problemas de aprendizagem e comportamento das crianças passaram a ser cada vez mais identificados e diagnosticados como “transtornos psiquiátricos” (SILVEIRA, 2016, p. 71).

Segundo Landman (2015), existe uma grande flutuação das doenças mentais, uma vez que suas expressões e denominações não são fixas, objetiváveis, “elas variam de acordo com as culturas e as épocas, são construções sociais”²⁰ (LANDMAN, 2015, p. 17, tradução

---

¹⁸ “O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), da American Psychiatric Association, é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. Com sucessivas edições ao longo dos últimos 60 anos, tornou-se uma referência para a prática clínica na área da saúde mental. [...] O DSM se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais. Trata-se de uma ferramenta para clínicos, um recurso essencial para a formação de estudantes e profissionais e uma referência para pesquisadores da área” (DSM-V, 2014, p. 42).

¹⁹ “un nombre considérable de ces réactions normales ont été diagnostiquées ‘épisode dépressif majeur’. Les faux dépressifs ont reçu des traitements parfois très longs, et on en est arrivé à qualifier la dépression de ‘maladie du siècle’” (LANDMAN, 2015, p. 16).

²⁰ “elles varient selon les cultures et les époques, elles sont des constructions sociales” (LANDMAN, 2015, p. 17).

nossa). Nesse sentido, Allan Frances (2013), em artigo intitulado “*Uma doença chamada ‘infância’*”²¹ publicado pelo *New York Post*, adverte que

a natureza humana não se transforma tão rapidamente, mas os rótulos seguem a moda e podem aumentar dramaticamente sem que haja um aumento real nos sintomas. Nossas crianças não se tornaram repentinamente mais doentes, apenas os diagnósticos são aplicados a elas com menor rigor (FRANCES, 2013, sem página, tradução nossa).²²

Para o autor, o aspecto mais preocupante neste contexto é a mudança na definição do que seria um *comportamento normal*. Frances (2013), propõe questionamentos como: “*Estaria uma criança, que se mostra mais interessada em brincar do lado de fora do que ficar sentada na sala de aula, sofrendo de TDAH – ou teria simplesmente sete anos?*”, ou ainda, “*Estaria uma criança que bate a porta de seu quarto e se recusa a jantar sofrendo de depressão – ou tendo um ataque de birra?*”²³ (sem página, tradução nossa). Frances (2013) nos adverte ainda, de forma precisa e objetiva: “*não devemos medicalizar as dores e sofrimentos da infância normal*”²⁴ (sem página, tradução nossa).

Segundo Landman (2015), um diagnóstico incerto transformou algo que seria uma *imaturidade normal* de determinada idade em um problema psiquiátrico a ser tratado com medicamentos – em lugar de esperar que a criança apenas cresça. Para o autor, o diagnóstico de um transtorno como o TDAH fundamenta-se em sinais comportamentais não específicos, como a hiperatividade e a falta de atenção que, além de serem observados em diversas condições patológicas – “deficiências mentais, epilepsia, intoxicações, maus-tratos, lesões cerebrais, ansiedade importante, problemas de aprendizagem, contextos familiares problemáticos, crianças superdotadas, ou simplesmente imaturidade”²⁵ (LANDMAN, 2015, p. 64, tradução nossa) –, não são comportamentos patológicos em si. Para Landman (2015)

---

²¹ Título original: A disease called ‘childhood’.

²² “Human nature just doesn’t change that quickly, but the labels follow fashion and can escalate dramatically without there being an actual increase in symptoms. Our kids haven’t suddenly become sicker, it’s just that diagnoses are applied to them more loosely” (FRANCES, 2013, sem página).

²³ “Is a kid who is more interested in playing outside than sitting in a classroom suffering from ADD — or simply 7 years old? Is a child who slams his bedroom door and refuses to come to supper suffering from depression — or having a tantrum?” (FRANCES, 2013, sem página).

²⁴ “We should not medicalize the aches and pains of normal childhood” (FRANCES, 2013, sem página).

²⁵ “les déficiences mentales, l’épilepsie, les intoxications, la maltraitance, les lésions cérébrales, l’anxiété importante, les troubles des apprentissages, les contextes familiaux problématiques, les enfants surdoués, ou tout simplement l’immaturité” (LANDMAN, 2015, p. 64).

todas as crianças são, em alguma medida, distraídas, desatentas, agitadas, e essas características variam naturalmente entre diferentes pessoas e contextos.

A variedade e imprecisão dos comportamentos tidos como indicativos de transtornos como o TDAH tornaram natural o *diagnóstico* de crianças por parte de qualquer pessoa – pais, professores, amigos – que se depare com uma agitação, desatenção ou comportamento que *destoe* dos demais. Para Silveira (2016), “uma das consequências dessa banalização é a quantidade, nada desprezível, dos diagnósticos chamados falso-positivos, isto é, aqueles que identificam este (ou qualquer outro) transtorno em quem de fato não o tem” (SILVEIRA, 2016, p. 112).

***

Segundo Bautheney (2011), as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade escolar são comumente encaminhadas a duas especialidades médicas: a psiquiatria e a neurologia. Ao serem encaminhados ao psiquiatra, haveria, essencialmente, dois principais pedidos direcionados ao especialista:

que ele avalie se há algum problema nas faculdades intelectuais ou no processo de desenvolvimento que possa estar atrapalhando o processo de aprendizagem (se o sujeito raciocina direito) e /ou se há algum “problema afetivo” que pode estar gerando um “mau comportamento”, ou embotamento intelectual (BAUTHENEY, 2011, p. 68).

Já o encaminhamento ao neurologista estaria à procura de marcadores biológicos que pudessem indicar uma disfunção. Essa busca seria motivada, de maneira geral, pela tentativa de distinguir “entre a intencionalidade na doença, entre aquilo que é voluntário (comportamental) e o involuntário” (BAUTHENEY, 2011, p. 133). Assim, partindo de algo que seria uma evidência biológica, científica e, por sua vez, inquestionável, será a neurologia “quem dará a palavra final sobre a veracidade de uma doença ou se o caso trata-se ‘somente’ de problemas emocionais, distúrbios de conduta, manha, fingimento ou ‘falta de limites’” (*ibidem*).

A partir do trabalho de Moysés (2001), Bautheney (2011) aponta ser grande o número de pedidos feitos por escolas, médicos e pais por eletroencefalograma (EEG) e radiografia

do crânio. Segundo a autora, apesar de não servirem a este propósito, a grande procura por esses exames revela a popular crença de que sejam instrumentos privilegiados para compreender os motivos pelos quais uma criança apresenta *dificuldades de aprendizagem* ou *mau comportamento*. Indicada efetivamente para casos de fraturas, calcificações e má-formação craniana (Bautheney, 2011), “a radiografia do crânio permite a visualização de estruturas ósseas, de calcificações anômalas nos ossos, no tecido cerebral e presença de objetos estranhos radiopacos” (MOYSÉS, 2001 *apud* BAUTHENEY, 2011, p. 134).

Já o eletroencefalograma

é um exame que visa a elucidação de crises convulsivas, cuja alteração não representa necessariamente a presença de uma anomalia, mas está altamente associado à ideia de epilepsia, nervosismo, agressividade. A realização desses exames nos alunos com possíveis distúrbios de aprendizagem cumpririam mais uma lógica de ritualização-teatralização do saber/poder médico (MOYSÉS, 2001) (BAUTHENEY, 2011, p. 134).

Diante deste processo de medicalização e patologização da vida e da educação já observado, discorrido e alertado por diversos autores, mostra-se fundamental a reflexão acerca dos *sujeitos* – e seus comportamentos – aos quais são direcionados os mais persistentes e diretivos esforços medicalizantes. Quem são estes *sujeitos*? Por que e por quem são escolhidos ou identificados para serem inseridos – de forma objetiva – na lógica destes processos – encaminhamentos, tratamentos, medicação?

Segundo Landman (2015), a maioria dos casos de procura por psiquiatras ou neurologistas não ocorre de forma espontânea por parte dos pais, mas pela recomendação de “profissionais da infância, de pessoas ou associações que atuam como um filtro pré-diagnóstico”²⁶ (LANDMAN, 2015, p. 61). O autor, referindo-se especificamente aos casos acreditados como TDAH – segundo ele uma das maiores causas de procura pelos especialistas – afirma que a recomendação pode vir, também, por parte de professores que já ouviram falar do TDAH e, diante de uma agitação psicomotora excessiva ou de dificuldades de concentração, falam aos pais sobre o transtorno. A sugestão do diagnóstico pode vir, ainda, por parte de amigos, familiares ou outros profissionais próximos à criança (Landman, 2015).

---

²⁶ “professionnels de l’enfance, de personnes ou d’associations qui jouent le rôle de filtre prédiagnostique” (LANDMAN, 2015, p. 61).

Durante as entrevistas realizadas para este trabalho, questionadas acerca dos motivos que as levavam a considerar a necessidade de encaminhar uma criança a um *especialista*, as professoras relataram uma série de comportamentos das crianças e situações vivenciadas em sala de aula que, para elas, eram indicativos de que algo não corria bem. Podemos notar na fala das professoras que estas observam os comportamentos das crianças, de maneira geral, a partir de duas grandes perspectivas. Em uma delas as professoras identificam comportamentos de uma criança que, de forma individual, chamam a atenção e são percebidos como algo *preocupante*. Na outra, utilizam-se da comparação – com as demais crianças, com o que acreditam ser o esperado para a faixa etária – como estratégia e parâmetro para aferir a *normalidade* de determinado comportamento. Nesta, aproximamo-nos daquilo que, segundo Canguilhem (1966), em anatomia faz-se valer: “ser anormal consiste em se afastar, por sua própria organização, da grande maioria dos seres com os quais se deve ser comparado” (CANGUILHEM, 1966, p. 86).

Dentre os comportamentos observados de forma individual em uma criança, as professoras estabeleceram, de maneira geral, uma distinção entre dois grupos de *comportamentos preocupantes*: aqueles relativos a uma dimensão que seria social e psicológica, e aqueles que seriam essencialmente da dimensão *pedagógica*. Dos que seriam, segundo elas, comportamentos preocupantes na dimensão social e psicológica destacamos as seguintes falas: “em situação de contrariedade reagia muito mal, reagia violentamente, ficava extremamente nervoso. Se eu deixasse, machucaria o colega”, “é muito argumentativo e tem esse lado muito explosivo”, “o contato social era muito defasado”, “não aceitava ser o último, isso causava um desequilíbrio nele. Se ele era o último da fila, por exemplo, ele chorava, saía batendo, era desesperador para ele”, “introvertida, que não conversa com ninguém, que não socializa, que se cobra muito”, “tinha tique, ficava piscando o olho o tempo todo de tanto que ele se cobrava porque não podia errar”, “problemas em relação ao social, em estabelecer vínculo afetivo, em ouvir o outro, esperar a sua vez, organizar o seu material”, “aquela criança que em momento algum do dia cria vínculo afetivo com outra criança, é aquela criança que em momento algum do dia estabelece uma capacidade de aprendizagem, fica aleatória, se frustra, chora não consegue desempenhar em vários âmbitos, e não só no que a gente chama de aprendizagem formal, mas um desempenho mínimo”, “uma criança que tem traços muito difíceis de lidar. É uma criança que do nada, sem nenhum motivo prévio, pega uma tachinha na sala e tenta furar o olho do amigo. E não demonstra culpa. Mente muito”, “uma criança que não tem o olhar parado, não faz contato visual, está

sempre se mexendo, mente compulsivamente”, “insegura”, “extremamente infantilizado pela família”, “uma criança com comportamentos muito autoritários”.

Diante destes comportamentos *preocupantes* relatados pelas professoras caberia aqui uma reflexão, tal qual proposto por Landman (2015), se seriam estes, em si, comportamentos patológicos, indicativos de uma necessidade de atendimento especializado. Seria esta preocupação que despertam nas professoras um *sintoma* do processo de medicalização pelo qual passa a educação, bem como do discurso (psico)pedagógico que a rege? Muitos destes comportamentos observados não poderiam ser tidos como comportamentos minimamente *esperados* de uma criança e até mesmo em outro contexto passar despercebidos aos olhos da professora?

Trazendo elemento bastante interessante, Livia revela em sua fala ser muito “atenta ao social” por questões que teria vivido em sua própria infância. Coloca a educação e a função docente como um resgate, como um “conserto consigo mesma”.

Eu sou muito atenta ao social, acho que eu fui uma criança muito tímida. Aquela menina média que se apaga, sabe? Que não tem a letra muito bonita, que não vai muito bem. Então eu acho que faltou o olhar de um professor, principalmente de alfabetização, para fazer essa criança desabrochar. É uma das coisas que mais chama a minha atenção hoje. Eu brinco em terapia que eu voltei para trabalhar no ano que eu mais sofri na escola, que foi a alfabetização. Como se fosse um conserto comigo mesma. Então eu fico muito de olho nessa parte do social. Então se olhar no social, é a criança tímida, mas a criança tímida eu pego como uma função como professora (informação verbal, p. 32, v. 2).

Comportamentos relativos à dimensão pedagógica foram muito menos citados pelas professoras como preocupantes ou necessitados de um auxílio especializado. Dentre aquilo que preocupa as professoras na dimensão pedagógica, como indicativos de que algo está errado com a criança, destacam-se as falas: “algumas áreas da memória são bem preservadas e outras muito pouco”, “tem a ver com as dificuldades de aprendizagem, aquelas que a gente fala ‘tentei isso, tentei aquilo e a criança não vai’”, “falta de concentração”, “problemas de leitura e escrita”, “trocas ortográficas frequentes”.

Diante das preocupações relativas à aprendizagem de seus alunos, o auxílio fonoaudiológico foi o mais citado nas entrevistas: “se a criança apresenta sempre os mesmos erros de ortografia que são trocas silábicas, você vai manter aquilo? Não, você vai indicar

para uma fono para ela trabalhar com isso e ele não ter mais esse problema” (Cláudia, informação verbal, p. 17, v. 2).

Dentre as falas que revelam uma tentativa de comparar o comportamento de uma criança com as demais, buscando, em certa medida, um parâmetro de normalidade, destacamos aqui: “ele tem um vocabulário muito desenvolvido, além da idade”, “com o passar do tempo eu fui percebendo que as outras crianças, mesmo as que tinham um desenvolvimento um pouco mais lento, evoluíam e ele não”, “não é uma criança que tem um desenvolvimento muito além nem aquém, está na média”, “comportamentos que são muito destoantes para a faixa etária”, “crianças que fugiam da curva, que tinham algo a mais por trás”. Nesta lógica, sobre uma criança que apresentava dificuldades na fala e na leitura, Livia comenta:

Começamos a progredir nisso, mas quando ela alcançava um desafio ela já teria que ter alcançado quatro para a faixa etária. Então não é que ela não teve progresso, ela teve, mas comparado à faixa etária ela estava sempre lutando para sobreviver para alcançar o grupo (informação verbal, p. 34, v. 2).

A partir das entrevistas realizadas nesta pesquisa, foi possível identificar algumas falas das professoras colocações que podem ser entendidas como *sugestões de diagnósticos*, isto é, como tentativas de explicar e classificar o comportamento de determinadas crianças a partir de categorias e classificações médicas. Pautadas em experiências por elas vivenciadas com outros alunos, leituras, cursos e informações obtidas com outras professoras ou fontes variadas, as professoras arriscam dizer o que poderiam significar determinados comportamentos, percebidos então como sintomas: “minha hipótese é que ele é uma criança com **Asperger**”, “eu tenho um aluno muito querido que tem muito erro de ortografia, muita troca. Eu não sei se é alguma questão que ele teve na época da alfabetização, ou se realmente ele tem algum **distúrbio**”, “as comorbidades poderiam ser uma **esquizofrenia**, até um leve grau de **psicose**, uma **psicopatia**. E era o grau de inteligência dele que nos deixava muito assustados”, “para mim era um buraco mais embaixo. Para mim ia muito para uma **psicopatia**, ou uma **psicose**”.

Percebendo como o que seria também uma função sua, Livia acredita que “o professor pode levantar sim uma bandeira de que algo ali está fora do esperado” (p. 23, v.

2). Nesse sentido, Cláudia pontua ser o professor capaz de identificar determinadas situações, porém com cautela:

Eu acho que o professor é capaz de identificar diversos tipos de transtornos ou distúrbios em uma criança, só que o que tem acontecido é que agora tudo é motivo para ser um tipo de transtorno. Nada é comportamental, questão familiar, ou da própria criança. (informação verbal, p. 14, v. 2).

Agora tudo é remédio, tudo é terapia, tudo é acompanhamento pedagógico. A criança errou um P e “ah não, vamos mandar para a fono porque quando ela crescer ela não vai saber falar”. Mas ao mesmo tempo eu acho que é importante para o professor ir atrás de informação (informação verbal, p. 20, v. 2).

O que tal lógica e mecanismo que pretende qualificar e enquadrar os comportamentos humanos em categorias patológicas, bem como impor lógica nosográfica a toda e qualquer observação e (des)encontro com o outro, até mesmo àquele que ocorre no ato educativo, poderiam revelar sobre nós e sobre o contexto no qual nossa sociedade se insere? Neste ponto, por sua vez, mostra-se relevante observar que, uma vez imersos no discurso médico e apropriados de sua chave de leitura e apreensão dos sujeitos, passamos a compartilhar das mesmas possibilidades e impotências inerentes e constitutivas de tal discurso. Segundo Clavreul (1983), é da visada totalitária do discurso médico

nada querer nem poder saber do que não lhe pertence, porque é inarticulável em seu sistema conceitual, e não pode resultar em nenhuma prática que fosse médica. Esses elementos, estranhos ao discurso médico, e no entanto singularmente insistentes, [...] são verdadeiramente “não fatos” em relação à medicina (CLAVREUL, 1983, p. 84).

Uma vez que o discurso médico atua “reduzindo o sentido dos diferentes ditos do sujeito àquilo que é passível de ser inscrito no discurso médico” (JORGE *apud* CLAVREUL, 1983, p. 18), tal discurso opera no sentido do “estabelecimento de uma identidade em detrimento da alteridade: o mesmo em detrimento do outro” (*ibidem*).

Segundo Caponi (2013), neste movimento de medicalização da vida, perde-se dimensão essencial daquilo que nos constitui como sujeitos:

O processo de ampliação de patologias psiquiátricas, na medida em que supõe a exclusão das narrativas e das histórias de vida dos pacientes, substitui a dimensão ética de nossa existência, a construção subjetiva do eu, pela obediência ao governo que autoridades externas (médicas ou psiquiátricas) exercem sobre nossas vidas (CAPONI, 2013, p. 112).

Em uma seleção que visa reter apenas o utilizável, aquilo passível de ser cifrado em termos médicos, perde-se a dimensão da palavra, da enunciação e daquilo que é essencialmente subjetivo.

A pluralidade de sentido, característica da língua, é abolida para dar lugar à univocidade de sentido, ideal do código. Desse modo, o discurso médico se apropria do discurso do sujeito, transformando os significantes de sua fala em signos²⁷, em sinais médicos. [...] diversos significantes, tais como um abafamento no peito, uma falta de ar, uma angústia por dentro, uma sensação de sufoco etc., serão todos reduzidos, univocamente, ao sinal clínico da dispneia (JORGE *apud* CLAVREUL, 1983, p. 19).

Enredados os sujeitos no discurso médico e suas classificações, “tais informações, tal saber, constituem o elemento que mediatiza, a partir daí, o que se passará no encontro” (JORGE *apud* CLAVREUL, 1983, p. 12).

Aquela criança é rotulada e então nós conversamos, todo professor conversa de um ano para o outro. “Ah, você pode me falar de tal aluno?”, “ah, você pode me contar como ele era?”. Aí ele chega na sua sala e é completamente diferente. E eu passo por essa situação na mesma sala e no mesmo ano. Na minha aula a criança é super participativa, faz tudo o que eu peço, traz contribuições. Na outra sala ela não fica de jeito nenhum, não para, não fala, não quer fazer, joga o caderno, bate em todo mundo. E é o mesmo aluno, no mesmo dia, só muda a professora (Cláudia, informação verbal, p. 22, v. 2).

Perguntamo-nos, então, neste ponto, que espaço tal lógica reserva à dimensão do sujeito, à singularidade de como a cada um é apresentada e vivenciada a experiência escolar? O que uma vinculação *natural* de aspectos do comportamento humano à categorias nosográficas

---

²⁷ “Importa lembrar aqui a definição que Lacan dá do signo como sendo aquilo que representa alguma coisa para alguém (que saiba lê-lo), diferentemente do significante que representa um sujeito para outro significante” (JORGE *apud* CLAVREUL, 1983, p. 19).

encobre e deixa revelar sobre este processo hoje observado na sociedade? No enquadramento em tais classificações, vê-se suprimir o (des)encontro, as inadequações, indeterminações e tudo aquilo que possa haver de contingencial, na mesma medida em que cessam os questionamentos – e investimentos – acerca do outro.

À identificação dos *sintomas* se sucedem algumas atitudes por parte das professoras; segundo os relatos, elas costumam compartilhar os casos com outras professoras e, principalmente, com a coordenadora – situação citada por todas as entrevistadas. Lúcia comenta como geralmente procedem em sua escola nestas situações:

Todas as professoras estavam colocando nas reuniões os casos que a gente achava que fugiam do alcance pedagógico e que estávamos supondo que eram crianças que precisavam de algum atendimento médico. A gente faz assim, a gente apenas supõe que aquela criança precise de alguma coisa e que a gente precise de outros profissionais para apoiar o nosso trabalho (informação verbal, p. 39, v. 2).

Cláudia relatou durante sua entrevista uma situação – distinta das demais relatadas pelas outras professoras entrevistadas – que vivenciou com sua coordenadora: “Eu tentei indicar [a criança a um especialista] e a coordenadora da época me disse que eu não tinha competência nenhuma como pedagoga, porque eu ainda não tinha me especializado, para indicar essa criança. (...) Então depois disso eu nunca mais falei nada para ninguém” (informação verbal, p. 17, v. 2).

Nos comentários das professoras é possível perceber uma oscilação entre uma fala e um olhar bastante imersos e apropriados de elementos dos discursos médico e psicológico, e momentos em que buscam intencionalmente afastarem-se deles. Sobre o TDAH, Livia comenta:

Quando eu estudei o TDAH e outros transtornos da infância havia muitos estudos que diziam que eles não existiam, que o TDAH foi criado. Mas tem também uma vivência prática nossa que a gente percebe que a criança tem alguma coisa que foge do esperado para a faixa etária dela e que isso a atrapalha, e muito. [...] Eu não consigo conceber que não existam essas doenças. Eu acho que existem sim os transtornos de déficit de atenção, de hiperatividade, dislexia, enfim (informação verbal, p. 23, v. 2).

Sobre a polêmica acerca da real existência de diversos transtornos e distúrbios do aprender, bem como sobre o aspecto patológico de determinados comportamentos infantis, Landman (2015) afirma ser o TDAH “a ‘doença das crianças perturbadoras’, crianças que perturbam, com seus comportamentos, a vida escolar e familiar”²⁸ (LANDMAN, 2015, p.126, tradução nossa). Neste contexto, parece ser fundamental a consideração acerca daquilo que essencialmente motivaria a patologização de determinados comportamentos. Para tal, valemo-nos aqui de importante reflexão de Carvalho (2016):

Desde a noite dos tempos escolares, o aluno considerado normal é o aluno que opõe a menor resistência ao ensino, é aquele que não duvida de nosso saber e que não põe à prova nossa competência. Um aluno já conquistado que nos poupa a pesquisas de vias de acesso à sua compreensão [...], um aluno convencido desde o berço de que é preciso conter seus apetites e suas emoções pelo exercício da razão se não quer viver numa floresta de predadores (CARVALHO, 2016, p. 36).

Landman (2015) adverte serem algumas doenças mentais o reflexo das mentalidades e das limitações morais de uma sociedade. De acordo com o autor, o TDAH é percebido como a nova doença da moda, pois as suas manifestações sintomáticas estão integradas em uma perspectiva sociológica. Em uma sociedade, na qual a autonomia é um valor importante, o TDAH seria um obstáculo para a adaptação às exigências da vida escolar e para o desempenho esperado. “A criança TDAH seria, portanto, a criança-sintoma da sociedade contemporânea”²⁹ (LANDMAN, 2015, p. 55, tradução nossa).

Ainda segundo o autor, o TDAH é um transtorno destinado a ser “sobre-diagnosticado”, uma vez que se relaciona a uma demanda social crescente centrada nos sintomas relativos ao comportamento de crianças e adolescentes que incomodam e perturbam as famílias e instituições escolares. A medicalização – ou como chama o autor, a *psiquiatria* – das crianças e adolescentes isenta as famílias e as escolas de questionamentos sobre si, contribuindo, assim, com a *psiquiatria* de problemas sociais, pedagógicos e educativos.

---

²⁸ “la maladie des enfants perturbateurs’, enfants qui perturbent par leurs comportements la vie scolaire et familiale” (LANDMAN, 2015, p. 126).

²⁹ “L'enfant TDAH serait donc l'enfant-symptôme de la société contemporaine” (LANDMAN, 2015, p. 55).

***

Diante do aqui exposto, questionamo-nos acerca daquilo que se configura como um dos principais objetos deste estudo: o que motiva a busca do professor por um laudo médico ou psicológico para seu aluno? Que *respostas* o professor espera que este laudo lhe traga? Que lugar, sonhado pelo professor, ocupa o laudo?

Lívia relata durante a entrevista, a relação e a percepção que tem dos laudos que chegam até ela:

Eu gosto dos laudos dos neuropsicólogos, acho os melhores. Pelo menos os que eu tive acesso para ler. Porque o laudo do neuro vai desde o comportamento até a questão da fono. É muito completo, pedagógico e ainda finaliza com dicas, com formas de trabalho. Então o laudo para mim é norteador. Agora eu já vi laudos que têm o nome da patologia e só. Aí a gente joga no *Google* o nome da patologia e fica assustadíssima com o que pode ser aquilo. Então eu acho que depende do laudo, se é um laudo para a contribuição e evolução daquela criança, é riquíssimo. Eu aprendi a entender o TDAH lendo laudo de neuropsicólogos. Qual parte do cérebro não está funcionando muito de acordo, quais comportamentos em casa e na escola são necessários (informação verbal, pp. 35-36, v. 2).

Destacamos nesta fala a percepção do laudo como um instrumento que pode ser “riquíssimo” e “norteador” do trabalho da professora. Lívia valoriza em um laudo seu detalhamento, além das dicas e formas de trabalho nele indicados. Neste sentido observam Guarido e Voltolini (2009) que os profissionais das escolas parecem “esperar que um diagnóstico proferido por um especialista permita encontrar a metodologia de ensino correta para, enfim, fazer sair da ignorância e da inadequação as crianças e jovens que têm diante de si” (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 240).

Já Ana percebe o laudo como um instrumento que pode auxiliar o adequado encaminhamento de uma criança e condução do caso.

Ter um laudo às vezes ajudaria muito a família a procurar um atendimento mais adequado. Quero dizer, com um laudo a gente saberia “ah, precisa de um acompanhamento psicológico, tem um distúrbio de *sei lá o que* que o psicólogo vai poder ajudar e eu não”. Então se você consegue localizar, isso também ajuda bastante (informação verbal, p. 12, v. 2).

Lívia lamenta o fato de que, muitas vezes, o laudo não chega até o professor e considera isso muito ruim para sua atuação.

As escolas raramente dão esses laudos para o professor e eu acho que isso é o mais triste. Porque nessa hora o professor se sente um horror, porque parece que a gente não tem capacidade para ler o laudo, que nós somos ineficientes porque se a gente lê o laudo a gente vai rotular. E aí você mexe com o ego, não com o ego de uma forma ruim, mas você tira a credibilidade do seu professor e isso é muito chato. Ou só te contam, “olha, é TDAH mesmo, saiu o laudo”. E a coordenação que não está em sala de aula, que não enfrenta o dia a dia com você, lê o laudo. E você que tinha que ter todas as informações não tem (informação verbal, p. 36, v. 2).

Mesmo reconhecendo a importância de se ter um laudo, uma opinião médica a respeito de determinados alunos e comportamentos, Lúcia observa ser fundamental que esta espera por um diagnóstico não seja justificativa para um desinvestimento do professor no ensino daquela criança.

Em momento algum o professor pode deixar aquele aluno de lado e não o atender porque ele não tem um laudo. Não pode dizer simplesmente “não sei o que essa criança tem, então não posso fazer nada”. Isso não existe. [...] A gente já percebeu que não pode ficar contando com outras pessoas, outros profissionais. Então o professor tem que se virar, se o aluno tem ou não tem laudo ele tem que se virar (informação verbal, pp. 44-45, v.2).

Apesar de considerar aspectos positivos dos laudos, Ana percebe como bastante complexas e controversas as questões a ele relativas:

Quando eu estava lá do outro lado [trabalhando como professora de Educação Especial] eu falava “não, não pode medicar, não pode nada, também não pode dar laudo porque rotula a criança” (...) Então essa coisa do laudo, é um campo tenso que ninguém quer se comprometer, que ninguém quer rotular. E ao mesmo tempo não é também para rotular todo mundo. Então é um campo tenso, muito tenso (informação verbal, pp. 12-13, v. 2).

Lúcia, de maneira direta e objetiva, responde ao questionamento sobre o que um professor espera de um laudo:

O professor quer uma resposta. O professor não tem essa resposta, o professor não tem formação para aquilo. Então ele quer uma resposta, o porquê daquele aluno, o que acontece com ele. O professor quer uma resposta que a gente achava que seria uma solução, que se tivesse o laudo tudo seria resolvido. E com o passar do tempo a gente viu que não é assim, que mesmo o aluno tendo o laudo os problemas vão continuar existindo e o professor vai ter que dar conta daquele aluno, tendo laudo ou não (informação verbal, pp. 45-46, v. 2).

O professor parece buscar no saber científico algo que explique a desproporção percebida por ele diante de seu aluno; uma resposta sobre o que fazer com aquilo que resta do (des)encontro com esse sujeito. Apesar da impossibilidade de se proporcionar de forma absoluta o que se passa no ato educativo – oferta do professor e demanda do aluno –, e do fato de – felizmente – nenhum aluno corresponder de forma precisa ao ideal sonhado pelo discurso (psico)pedagógico, a desproporção parece ser acentuada e se tornar insuportável diante de alunos que se distanciam de forma mais significativa/perturbadora/evidente/barulhenta daquilo que se espera para a sua faixa etária/nível de desenvolvimento/momento psicomaturacional, ou ainda, daquilo que se espera de um *sujeito-aluno*.

A partir disso, revela-se importante a reflexão sobre como estes laudos influenciam a atuação do professor. O que fazem eles com as *respostas* obtidas por meio destes instrumentos?

Apesar das grandes expectativas construídas sobre este instrumento, o que se revela no contexto escolar é que um laudo ou diagnóstico por si só mostram-se insuficientes para manter ou recolocar essas crianças em circulação na lógica educacional. As respostas, tão esperadas pelo professor, revelam-se estéreis e as perspectivas que se abrem ao educador não se mostram muito mais produtivas e favoráveis do que aquelas existentes antes do laudo. Diante desta *falta de respostas*, a ação do professor pode seguir por diversos caminhos. Ana observa que:

Se por um lado a gente espera saber o que essa criança tem, por outro lado o diagnóstico não ajuda na sua prática do dia a dia. Não ajuda no sentido de que saber ou não que ele tem ou não tem alguma coisa, ele está lá, ele precisa ser incluído, ele precisa aprender dentro das possibilidades dele (informação verbal, p. 09, v. 2).

Neste mesmo sentido, Lúcia comenta:

O laudo não vai mudar a situação do aluno. Ele vai servir para a gente saber, por um profissional, qual o problema do aluno. Então o laudo serve para mostrar o problema, diagnosticar que existe aquele problema, mas é o professor que vai ter que dar conta do aluno. Então, na realidade, para o professor não muda (informação verbal, pp. 43-44, v. 2).

Em ambas as falas as professoras demonstram ter clareza acerca da importância da implicação do professor no ato educativo, independentemente do que lhes diga o laudo. E é, este, ponto crucial observado por diversos autores nesta relação do professor com aquilo que apresentam os laudos: a busca pela causa do problema tem, muitas vezes, ação contrária àquela que parece ser a desejada e acaba por revelar-se imobilizante, ou ainda, leva o professor a demitir-se do ato educativo. “Eu acho que existem professores que acabam se acomodando com a questão do laudo. Então acabam deixando, ‘ah, o aluno tem o laudo, não tem o que fazer’” (p. 45, v. 2), observa Lúcia.

Pode-se pensar que dentre os diversos motivos para esta imobilização e desencorajamento está o fato de que “o perfil trazido por laudos reduzidos à descrição e/ou quantificação de habilidades mentais do examinando em nada auxiliam a prática pedagógica. Diante deles, os professores continuam sem saber o que fazer ou, pior, podem desistir de ensinar” (ASBAHR, 2006, pp. 60-61). Frente a tantos dados, categorias, distúrbios, medidas e escalas, “é comum o efeito de impotência na professora que lê esse tipo de relatório” (MACHADO, 2004, sem página).

Para você ler um laudo psicopedagógico, psiquiátrico ou neurológico, você precisa entender o que ele está falando. Porque ele vai falar “apliquei o teste de audiometria e a criança respondeu com 37%...”. Tá, e o que significa isso? O professor que lê e não entende vai falar “ah, legal audiometria, uma palavra nova” (Cláudia, informação verbal, p. 20, v. 2).

É importante ressaltar também que quando encaminhamentos aos especialistas se reduzem a tentativas de “encontrar ‘diagnósticos’ que expliquem, justifiquem o não-aprender” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29), a função do professor é desapoderada, e o ensino tem seu sentido esvaziado; “uma vez feito o ‘diagnóstico’, cessam as preocupações e angústias” (*ibidem*). Nesta lógica, “os professores tiram da sua alçada a responsabilidade

pelo processo de escolarização das crianças e conclamam o saber médico a intervir nas questões educacionais” (ASBAHR, 2006, p. 62). Segundo Collares e Moysés (1994),

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. 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. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 30).

Isto posto, coloca-se importante questão acerca da real *função* e importância do conhecimento e apropriação destes laudos e diagnósticos por parte dos professores. Em quais circunstâncias e dentro de quais limites revela-se *produtivo* ao ato educativo e à prática docente este *saber* sobre o outro? Em que situações este *saber* é válido – construtivo, formativo, facilitador – ao contexto educativo? Estes questionamentos emergem a partir da consideração de que muitas vezes a busca por um laudo, por parte dos educadores, anima-se pela obsessão – inserida na ilusão da adequação – por saber com exatidão de que lugar o *outro* fala. Mais uma vez, este saber permitiria situá-lo em lugar passível de controle e de previsão. Ao saber de onde o *outro* vem, de que lugar fala, de que se tratam seus *problemas*, tornar-se-ia possível adequar e controlar as intervenções, para assim *fabricar* um lugar *ideal* para este “sujeito”.

E a criança? Que lugar resta a ela no discurso destes professores, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e demais especialistas que se dedicam ao seu cuidado e educação? Além das diversas providências e atitudes práticas que podem ser tomadas em relação a estes alunos que não correspondem àquilo esperado pela escola e pelos professores – encaminhamento a especialistas, ao reforço escolar, adaptações metodológicas, mudanças de sala e tantas outras soluções encontradas pelo discurso (psico)pedagógico –, alterações parecem acontecer também na dimensão simbólica de todos aqueles envolvidos no processo educativo. Com frequência estes alunos passam a ocupar um lugar diferente no discurso e no imaginário

escolar; são “reduzidos a meros objetos, independentes das dimensões sociais e políticas das instituições escolares” (ASBAHR, 2006, p. 60).

Apesar das dúvidas e das imprecisões que acompanham um laudo, quando no espaço escolar, sabe-se que as rotulações que estes causam dificilmente passam despercebidas ou sem consequências; estas acabam por misturar-se à própria identidade dos alunos. Cláudia observa que, muitas vezes, recebendo um diagnóstico:

Você rotula a criança. Então a pessoa fica “ah, ele é dislético, tadinho”, “ele é dislético, então não vai aprender”, “ah, ele tem TDAH, então não vai prestar atenção em nada do que eu disser”. Isso é muito complicado, porque você não pode rotular a criança. Até porque a gente sabe que esse tipo de transtorno não tem cura, é uma coisa que ela vai carregar a vida toda. E a gente aprende que os sintomas são muito parecidos, então TDAH é parecido com dislexia, que é parecido com dificuldade de aprendizagem, que é parecido com um déficit de atenção mais ameno e assim vai (informação verbal, p. 15, v. 2).

A professora demonstra em sua fala uma preocupação com relação ao risco de uma criança ser rotulada e desinvestida por parte do adulto a partir de um diagnóstico recebido. Apesar desta postura, logo em seguida, Cláudia parece selar o destino e identidade destas crianças ao afirmar serem estes transtornos *algo que carregarão a vida toda, uma vez que não teriam cura*.

Nas escolas, pela forma como são reproduzidos, observa-se que estes *rótulos* adquirem muitas vezes um caráter de *herança*. Já no início do ano letivo, são aquelas crianças que nas listas de classe entregues às novas professoras têm seus nomes acompanhados de diversos asteriscos e observações, *herdados* das professoras e orientadoras das séries anteriores. Estas práticas são parte da rede de significações sociais que aprisiona a diferença com seu “rol de consequências; atitudes; preconceitos e estereótipos” (AMARAL, 1994, *apud* MACHADO, 2000, p. 146).

Cláudia menciona durante a entrevista sobre esta *herança* que as crianças parecem carregar de um ano para o outro em sua trajetória escolar. A professora acredita que isto pode trazer importantes consequências para o aluno, “porque aquela criança é rotulada, aí a gente conversa, todo professor conversa de um ano para o outro. ‘Ah, você pode me falar de tal aluno?’, ‘ah, você pode me contar como ele era?’” (informação verbal, p. 22, v. 2). Sobre esta questão, Ana menciona o fato de não ter a possibilidade de recorrer à professora do ano

anterior, uma vez que trabalha com o 1º ano do Ensino Fundamental. Sem dicas, recomendações ou impressões fornecidas pelas professoras dos anos anteriores, a turma seria para ela “uma caixinha de surpresa”.

A despeito da possibilidade de recorrer às antigas professoras, Ana comenta que se vale bastante das percepções de outras professoras acerca de determinados alunos:

Normalmente a gente troca muito entre as professoras. Quando tem uma criança que me preocupa muito eu pergunto para as professoras de Arte e de Educação Física como que é lá. Porque, às vezes, é uma questão mais da sala de aula, às vezes, quando é atividade física ok, ele funciona bem, para o desenho às vezes funciona bem. Então a gente tenta trocar essas informações. E, normalmente, antes de termos essa conversa, as outras professoras já falaram “nossa, e fulano?”, “nossa, dá trabalho!” (informação verbal, p. 06, v. 2).

Como parte de uma pesquisa sobre o processo de medicalização da educação Collares e Moysés (1997) pediram a alguns professores “que indicassem quais os alunos, em sua sala de aula, que não seriam aprovados ao final do ano” (p. 120). Após a leitura do processo conduzido pelas autoras e suas considerações, mostra-se relevante destacar aqui importante observação por elas realizada, ao final de seu texto, acerca das crianças que na ocasião foram indicadas pelos professores:

Todas são absolutamente normais; ou, pelo menos, eram inicialmente normais. Expropriadas de sua normalidade, bloqueiam-se. E só mostram que sabem ler e escrever quando se conquista sua confiança. Na escola, não. Afinal, não foi lá que lhes disseram que não sabem? Crianças normais que, com o passar do tempo, vão se tornando doentes, pela introjeção de doenças, de incapacidades, que lhes atribuem. Até o momento em que, aí sim, já precisam de uma atenção especializada. Não pelo fracasso escolar, mas pelo estigma com que vivem. Muitas já precisariam de um tratamento psicológico, para reconquistar sua normalidade, da qual foram privadas. Pela escola, pelas avaliações médicas, psicológicas, fonoaudiológicas, que se propuseram a ver apenas o que já se sabia que elas não sabiam (COLLARES; MOYSÉS, 1997, pp. 133-134).

Tal qual exposto pelas autoras, pela introjeção de doenças e incapacidades, estariam as crianças tornando-se doentes, incorporando e tomando para si aquilo que delas e para elas disseram, afinal, cada sujeito fabrica um lugar para si a partir do que lhe é oferecido. Imerso

no processo de medicalização, ao perceber o diagnóstico como uma definição e descrição precisa sobre o *outro*, o professor passa a endereçar-se à criança a partir do *filtro* instituído pelo laudo. Assim,

a criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29).

O discurso medicalizante carrega consigo, tal qual exposto até aqui, uma série de implicações aos sujeitos que nele circulam. Segundo Silveira (2016), estas consequências decorrem não apenas do uso indiscriminado dos Manuais de Psiquiatria (DSM ou a CID³⁰), instrumentos fundamentais e basilares deste discurso, mas de um conjunto de ideias que “nos autoriza a crer que a última palavra sobre os nossos sintomas, nossos impasses subjetivos, enfim, nosso mal-estar contemporâneo, bem como o das crianças, estariam cifrados nesses sistemas classificatórios e normativos anunciados pela psiquiatria mundial” (SILVEIRA, 2016, p. 73).

Estes sistemas classificatórios inserem-se nos esforços cientificistas de normatização dos sujeitos e nos arrastam a uma

mesmidade que conta tudo, em somas e subtrações traçadas desde um sumidouro, esquecendo o sujeito que fica submerso ou ignorado entre posições numéricas, coeficientes, perdas e ganhos. [...] o outro fica sendo a imagem de um outro somente da manipulação numérica, um outro mensurável, um outro obscenamente quantificável, sem rosto, sem língua, sem corpo ou mesmo com um rosto, uma língua e um corpo devidamente medidos (SKLIAR, 2003, p. 75).

Diante de um processo de normatização da vida, mostra-se fundamental o esforço de resgatar a dimensão da *práxis*, daquilo que se desenha no devir da realidade. De encarar, como nos diz Carvalho (2016, p. 58), “o desafio de mover-se no escuro, de tatear caminhos cujos contornos nunca são dados de antemão”, de reconhecer a singularidade do (des)encontro com os sujeitos para, assim, abrimo-nos a “uma experiência que é da ordem

---

³⁰ Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

do incontrolável” (*ibidem*). Não apenas fundamental à educação, parece ser tal ação necessária à própria manutenção de nossa condição de sujeitos:

Pois sobram os catálogos, as prescrições, os médicos, as anamneses. Porque estão demais os manuais, as classificações, os escalpelos, as avaliações. Pois há um excesso ortopédico das instituições, ateneus, seminários, tertúlias, congressos e especialistas. Porque já existem demasiadas hiperatividades, agramatismos, dislexias, psicoses, problemas de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, gagueiras, autismos, superdotados, paralisias, hemiplegias, retardos, atrasos, idiotismos, esquizofrenias, surdezas e cegueiras, síndromes, sintomas, quadros clínicos etc. (SKLIAR, 2003, p. 153-154).

2.2.3 À falta, pílulas!

Em semelhante lógica discursiva e podendo ser entendidos como elemento estrutural à sua manutenção e existência, os medicamentos psiquiátricos, ou psicofármacos, parecem também invadir, sob os postulados do discurso da ciência e da medicina, as diversas dimensões da existência humana. Esta *invasão* retroalimenta-se pelo estreitamento contínuo daquilo que poderia ser entendido com uma conduta ou comportamento socialmente aceitável, adequado, normal. A cada dia os limites do que seria esperado para determinada faixa etária, contexto, condição social, emocional, psíquica – e tantas outras – tornam-se mais rígidos e nítidos, a partir de incontáveis estudos que os definem e mensuram com exatidão.

Nesta lógica, nomeada por Gori e Del Vogo (2005) como uma fármaco-vigilância dos comportamentos, observa-se uma objetivação e normatização dos comportamentos dos sujeitos; busca-se classificá-los e enquadrá-los em categorias estabelecidas por instrumentos e manuais pretendidos também como objetivos e científicos. Apesar de uma pretensão de imparcialidade, diversos autores nos alertam às intenções que parecem marcar e conduzir a elaboração e consolidação destes instrumentos; seriam estes, tal qual apontam Gori e Del Vogo (2005), estruturados em conformidade com uma medicina submissa às duras leis do mercado econômico, aos interesses das indústrias da saúde e à normalização das instituições de pesquisa, além de profundamente enraizados em uma ideologia chamada por eles

neurobiológica. Silveira (2016) acrescenta ainda que a proliferação dos transtornos psiquiátricos tem contribuído de forma importante para o consumo de psicofármacos:

A cada edição, lançada ou revisada, dos principais manuais (DSM e CID) o aumento do número de categorias diagnósticas parece manter uma relação estreita com a produção de novos medicamentos (RUSSO; VENÂNCIO, 2006, JERUSALINSKY; FENDRIK, 2011). Quanto mais ampla a lista de sintomas e síndromes que indicam transtornos, mais pessoas serão diagnosticadas, contribuindo para que o consumo destes medicamentos permaneça em ascensão (SILVEIRA, 2016, p. 86).

Uma vez enquadrados nestas categorias, determinados comportamentos ou estados psíquicos são com frequência reduzidos a uma dimensão estritamente biológica, química. Sucede-se então que “uma interferência química sobre eles é também largamente utilizada” (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 249). Os autores observam ainda que “uma população cada vez maior adere e reclama a boa nova trazida pelos remédios, que sugere efeitos mais rápidos do que aqueles obtidos pelo tratamento psicoterápico e sustenta para o indivíduo que seu sofrimento é uma doença de seu organismo” (*ibidem*). E esta boa nova será cercada de um prestígio tanto maior quanto for tida “como proveniente de uma descoberta de origem estrangeira ou de um grupo médico particularmente célebre, e é porque é apresentado sob tal apadrinhamento que é aceito e desejado” (CLAVREUL, 1983, p. 219).

Assim, neste processo de medicalização da existência, vê-se crescer a “massificação do sofrimento psíquico que tende a transformar as manifestações do humano, de sua resistência à sua condição moderna, em distúrbios comportamentais capazes de produzir novas epidemias psiquiátricas” (GORI; DEL VOGO, 2005, pp. 253-254, tradução nossa)³¹. Nessas epidemias psiquiátricas, habilmente conduzidas e re-mediadas³² com a prescrição de psicofármacos,

os próprios medicamentos acabaram tornando-se um parâmetro aceitável para os diagnósticos. Em outras palavras, se a utilização de um antidepressivo proporcionar uma melhora perceptível nas condições

---

³¹ “massification de la détresse psychique qui tendent à transformer les manifestations de l'humain, de sa résistance à sa condition moderne, en troubles du comportement aptes à produire de nouvelles épidémies psychiatriques” (GORI; DEL VOGO, 2005, pp. 253-254).

³² Guarido e Voltolini (2009), diante da situação atualmente observada com relação ao consumo dos psicofármacos, atentam-nos de forma muito pertinente ao que seria a perspectiva original do termo remediar: “sua perspectiva original, ‘re-medar’, trazer de novo para o nível médio, nunca esteve tão atual e ativa, embora este ‘pôr na média’ agora assuma feições bem mais imprescindíveis” (p. 252).

psicológicas do paciente, isto deverá servir para confirmar seu diagnóstico de depressão (GORI; DEL VOGO, 2009). O mesmo raciocínio clínico tem sido aplicado a outros transtornos, conferindo aos psicofármacos uma função tanto terapêutica quanto diagnóstica (SILVEIRA, 2016, p. 87).

Mesmo apresentando-se como campo profícuo de crescimento, o mercado aberto à indústria farmacêutica parecia, em certo momento, dar indícios de uma saturação (Frances, 2013). Foi então que as indústrias farmacêuticas decidiram voltar sua atenção, de forma bastante intensa e assertiva, àqueles antes aparentemente protegidos e preservados desta lógica e empreendimento: as crianças. Foram, segundo o autor, criadas campanhas para “convencer médicos, pais e professores de que todo problema da infância se trata de um distúrbio mental, resultante de um desequilíbrio químico que, por sua vez, necessita uma solução medicamentosa” (FRANCES, 2013, sem página, tradução nossa)³³.

Neste novo panorama, proliferam-se as demandas, por parte das escolas, pais e professores por soluções às doenças do não-aprender – doenças que parecem hoje acometer número significativo de crianças, ou melhor dizendo, de alunos.

2.2.3.1 Re-mediatar: A resposta escolar diante do desvio

“Em vez de revolucionar o ensino e sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou”
(Maud Mannoni)

“É muito mais fácil para os pais, para o professor e para a escola deixar aquela criança dopada do que tentar interagir com ela de uma forma diferente dos outros alunos que ela tem dentro da sala de aula. É muito mais fácil você fazer um convênio com um laboratório do que você tratar aquela criança e a família”
(Cláudia, informação verbal, pp. 14-15, v. 2)

---

³³ “campaign to convince doctors, parents and teachers that every childhood problem is a mental disorder, the result of a chemical imbalance that requires a pill solution” (FRANCES, 2013, sem página).

Diante do questionamento sobre a existência de algum aluno que fizesse uso de medicação, todas foram as respostas afirmativas: as quatro professoras entrevistadas neste estudo puderam relatar experiências por elas vividas em seus ambientes de trabalho. E esta situação não parece ser uma exceção, tampouco causar espanto naqueles que circulam pelo espaço escolar. A crescente identificação de *problemas de aprendizagem* teria como natural consequência a necessidade de adequado tratamento; uma vez que se tratam de distúrbios ou disfunções biológicas, seu tratamento residiria também nessa instância ou dimensão.

Como já mencionado em capítulos anteriores, mostram-se bastante frequentes dentre os ditos problemas de aprendizagem aqueles decorrentes do que seria um déficit de atenção ou uma hiperatividade – ou ainda ambos. O grande crescimento observado no número de crianças diagnosticadas com TDAH, serve diretamente, segundo Landman (2015), aos interesses de uma indústria farmacêutica que “introduz no mercado uma nova doença a fim de expandir as indicações de uma molécula que ela produz” (LANDMAN, 2015, p. 94, tradução nossa)³⁴. Segundo o autor, o fenômeno nascido e inventado pela psiquiatria americana, e mais precisamente pelo DSM, se propaga por todas as partes do mundo movido por um *marketing* agressivo voltado à promoção dos fármacos. Na psiquiatria, diz Landman (2015), observa-se o que poderíamos chamar de *marketing das doenças*, que hoje as vende tal qual um produto comum.

Landman (2015) acrescenta ainda em seu texto que o uso de medicamentos só deve ser considerado como último recurso, e apenas diante de problemas muito persistentes e prejudiciais à vida do sujeito. Porém, o que se observa atualmente é que estes “são frequentemente prescritos sem cautela, quase como balas” (LANDMAN, 2015, p. 13, tradução nossa)³⁵. Em trinta anos, nos diz Landman (2015), vimos algo passar de um sintoma – a hiperatividade – que poderia decorrer de inúmeros contextos e circunstâncias, a uma síndrome, e de fato uma doença, com evolução do tipo epidêmica. Tudo isso, conclui o autor, em um contexto de grande sucesso de uma molécula específica: o metilfenidato.

Neste ponto Gori e Del Vogo (2005) buscam esclarecer em seu texto importante questão acerca dos psicotrópicos. Segundo os autores, a chegada destes medicamentos ao mercado representou um grande facilitador a determinadas práticas psiquiátricas; são os

---

³⁴ “introduire sur «le marché» une nouvelle maladie dans le but d’élargir les indications d’une molécule qu’elle produit” (LANDMAN, 2015, p. 94).

³⁵ “les médicaments sont souvent prescrits sans précaution – presque comme des bonbons” (LANDMAN, 2015, p. 13).

psicotrópicos medicamentos preciosos desde que prescritos como outra finalidade que não eles próprios. Tal prescrição deve estar subordinada a uma finalidade terapêutica, e não se reduzir a um consumo de medicamentos regido pelo império das indústrias farmacêuticas (Gori; Del Vogo, 2005).

O TDAH, na lógica em que se constitui e perpetua, promove entre os profissionais um desinteresse para as diversas modalidades de tratamento que levam em conta a subjetividade e os efeitos da linguagem e da fala, bem como intervenções de caráter social (Landman, 2015). Tal qual observa Landman (2015), apesar da prescrição de um psicotrópico às vezes se fazer necessária, a promoção de TDAH, tal qual é feita entre o público em geral, difunde a ideia de que todas as questões complexas que envolvem a hiperatividade podem ser resolvidas com uma pílula. Uma vez que se trata de uma doença de origem cerebral, o TDAH decorreria de um desequilíbrio químico que o medicamento visaria compensar (Landman, 2015). Além de representar para o autor o que seria uma grande ilusão e regressão do pensamento, esta perspectiva mascara também inúmeros problemas sociais, educativos, pedagógicos e psicológicos.

A grande difusão deste transtorno, como observa Silveira (2016), decorrente do que seria uma confluência de interesses entre os formuladores dos manuais de diagnósticos psiquiátricos e a indústria farmacêutica, fez com que a associação TDAH/Ritalina se tornasse aos poucos “uma espécie de protagonista da cena educativa contemporânea” (SILVEIRA, 2016, p. 19).

Em tal lógica, para que se possa garantir e “fazer vingar de forma ajustada e/ou harmoniosa, aquilo que se supõe que a criança traz consigo (no seu organismo) para dentro da cena educativa, (...) administram-se os remédios necessários, e é esse gesto tido como parte integrante da educação. A receita do remédio passa, agora, a fazer parte da iniciativa educativa em si mesma” (LAJONQUIÈRE, 2017, não publicado). São os medicamentos “um recurso a mais para que o processo de aprendizagem das crianças possa ocorrer, pois o diagnóstico do transtorno já está validado” (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 257).

Apesar do efeito colateral, o positivo que trazia para a criança era bacana (Lívia, informação verbal, p. 25, v. 2).

Quando eles estavam fazendo uso da medicação adequadamente, eles tinham uma socialização melhor, conseguiam ter um resultado em sala de

aula. Quando esse medicamento, por algum motivo, era interrompido, eu notava muita diferença no comportamento deles, como agressividade, dispersão (Lúcia, informação verbal, p. 38, v. 2).

Nesse mesmo sentido, Guarido e Voltolini (2009) observam ser recorrente o questionamento aos pais por parte dos agentes das equipes escolares, “quando se encontram diante de alguma manifestação não conhecida (ou não desejada) de uma criança que está em tratamento, se ela foi corretamente medicada naquele dia” (p. 240).

A partir dos relatos obtidos com as entrevistas foi possível observar que, da mesma forma como as professoras atribuem ou ao menos relacionam o bom desempenho e comportamento do aluno em sala de aula ao uso adequado de determinado medicamento, o oposto também parece ocorrer. Situações percebidas como inadequadas ou problemáticas são, de maneira semelhante, associadas ao mau uso ou inadequação do medicamento escolhido.

Eu tive o caso de um aluno que tinha o laudo de dislexia e outros comprometimentos. Ele fazia tratamento com neurologista, com psicólogo, com psiquiatra, e a equipe médica decidiu que o aluno precisava tomar um antidepressivo. Só que esse antidepressivo estava agindo ao contrário, estava isolando o aluno, estava deixando-o alienado. Era um aluno que ficava muito isolado, ficava com a cabeça abaixada, não tinha vontade de fazer as coisas, dormia. Então nesse caso eu percebi que o remédio acalmava o aluno, mas ao extremo, e nem vontade de brincar ele tinha. Então, nesse caso, o remédio não estava sendo favorável à situação do aluno (Lúcia, informação verbal, p. 38, v. 2).

E aí tentaram o Metilfenidato, e foi um horror, deu um efeito contrário nele. “Ah, vai aumentar o foco”, não, aumentou a agressividade dele. Ficou agressivo, mal-humorado, infeliz, só piorou (Lívia, informação verbal, p. 30, v. 2).

Nas falas das professoras é possível observar ainda que além de validarem ou criticarem o uso de medicamentos, estas, em determinados casos, percebem e reconhecem algo que seria uma subversão de seu uso:

Aí você rotula o aluno e precisa dar Ritalina, “ah, vamos dar Ritalina porque ele não consegue ficar sentado”. Porque é mais fácil para o

professor lidar com uma criança que fica ali sentada, sem falar nada a aula toda do que com quem fica fazendo bagunça (Cláudia, informação verbal, p. 15, v. 2).

Para o pai é tão bom dar remédio para o filho, o filho fica tão calminho, né? Fica tão *zen* a criança (Lívia, informação verbal, p. 25, v. 2).

Dentre falas, aparentemente opostas, de reprovação ou aprovação do uso de medicamentos, há algo, por sua vez, que se mantém comum: em ambos os casos a essência da questão parece situar-se em uma dimensão exclusivamente neuroquímica. Comportamentos percebidos nos alunos como positivos ou negativos, são, de forma assertiva e natural, associados aos psicofármacos consumidos – ou ao seu respectivo esquecimento. As inúmeras contingências às quais o aluno possa estar submetido naquele momento, bem como as demais dimensões do sujeito, não são consideradas ou, ao menos, citadas nos relatos. Desta situação emerge o questionamento acerca do que tal perspectiva, tal direcionamento do olhar por parte do professor, pode acarretar ao ato educativo e à implicação subjetiva que este lhe exige.

Uma vez que a medicação se torna a resposta ao porquê a criança “aprende ou não aprende, ou ainda, vem se tornar um instrumento imprescindível na aprendizagem da criança, o professor ‘não tem mais nada a ver com isto’, no duplo sentido que essa expressão indica: o de desresponsabilização e o de impotência” (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 257). A impotência aqui, tal qual afirmam os autores, decorre da própria desresponsabilização. Ao alienar o ato educativo a fatores neuroquímicos, o professor demite-se de sua função e esvazia a dimensão da palavra: “a sujeição ao corpo orgânico reduz em muito a possibilidade de pensarmos nas dimensões simbólicas das relações educativas entre adultos e crianças” (*idem*, p. 255).

Essa desresponsabilização parece ocorrer a partir de uma aposta de que determinado aluno ou situação seriam melhor conduzidos, *tratados*, remediados em circunstâncias que extrapolam a possibilidade do professor, que extrapolam a *possibilidade pedagógica*. Mesmo negando o uso de determinado psicofármaco, a solução ainda é colocada pelas professoras fora do espaço escolar, fora do ato educativo:

Porque a gente vê que tem autor que super apoia o uso do Concerta que custa 400 reais a caixa, da Ritalina. E tem pessoas como eu, que sou super contra. E existem outras metodologias, metodologias homeopáticas, com

formas mais naturais que não criam dependência e não alteram o sistema nervoso da criança que ainda não está desenvolvido (Cláudia, informação verbal, p. 20, v. 2).

A gente sabe que tem inúmeros casos que a criança aponta um comportamento como esse, em bons laudos, boas verificações, mas que ainda assim existiriam outras estratégias, que não a medicação, para *tratá-la* (Lívia, informação verbal, p. 24, v. 2).

A ilusão de adequação, sustentada pelo discurso (psico)pedagógico, percebe nesta intervenção química, médica, científica a solução para tamponar o desejo, a falta que se revela irreduzível no (des)encontro entre os sujeitos. Reitera, assim, aquilo que anima sua crença, o desejo elucidado por Lajonquière (1999) como o desejo de não desejar, o desejo de que nada falte.

Esquema 1 – Ideal x Real

Quimicamente remediado (Silveira, 2016) e colado ao ideal estático e mensurável, o real estaria então em condições de receber as ajustadas estimulações e intervenções educacionais para seu adequado desenvolvimento. A medicação aqui aparece como “reguladora da subjetividade, como elemento químico que reordena a desordem de um corpo não-adaptado a uma lógica discursiva que define ideais de produção e satisfação” (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 256).

A redução ao biológico, a “re-tradução de nossa subjetividade em termos neuroquímicos abre espaço para um abandono da dimensão simbólica de nossa constituição como sujeitos” (*idem*, p. 260) e ignora mais uma vez, como nos diria Arendt, a fragilidade e imprevisibilidade dos assuntos humanos. Como tal, convivemos

com uma dimensão do impossível, ou seja, não há garantias para o futuro, não há garantias de satisfação, não há antecipação possível daquilo que um encontro possa nos fazer viver e isso não coincide com impotência. É justamente no reconhecimento do limite que a dimensão criativa pode existir. Mas se concordarmos em somente remediar nossas impossibilidades, talvez estejamos também reduzindo as possibilidades de *inventarmos* formas possíveis de viver neste mundo (GUARIDO; VOLTOLINI, p. 261, grifo nosso).

E estas *invenções*, de forma inevitável, exigem trabalho – como nos diz Livia –, investimento e implicação subjetiva naquilo que se realiza:

A gente conseguiu conversar com os médicos, [...] tiraram a medicação e eu quase enlouqueci. Ele ficou um mês e meio sem nada de medicação. Ele estava com antidepressivo, babando, e aí quando tiraram essa medicação foi bem difícil. Mas ele começou a melhorar e eu falei ‘eu prefiro uma criança que me dê **trabalho**, viva, do que uma criança apática’” (Livia, informação verbal, p. 30, v. 2).

***

Na perspectiva aqui colocada parece ter se tornado impossível aos sujeitos inseridos em uma lógica tecnocientificista olhar nos olhos de um outro que escapa de maneira estrutural ao seu controle. Um outro que contraria aquilo compartilhado nos limites da normalidade e do que se espera de um sujeito naquele tempo, espaço e circunstâncias, um outro que não caminha nos trilhos construídos sobre o solo preciso das regras e da moral.

Imersa neste contexto a educação constitui-se em meio a uma estrutura discursiva que se movimenta no sentido de supressão do desvio, da diferença, da falta. Sob a hegemonia de discursos que têm como premissa e condição à sua realização o controle e governabilidade do processo, de seus *resultados* e, em última instância, do outro, a educação, de maneira

irremediável, caminha em direção à homogeneização dos sujeitos que por ela passam – de todos que do ato educativo participam.

Tal educação insere-se em um modelo no qual “a padronização deixou os conteúdos para inscrever-se na alma, para se transformar em governabilidade dos indivíduos e de suas formas de ser, para ditar os traços de personalidade que têm ‘valor’ em uma sociedade de consumo, e que, portanto, devem ser massificados” (CARVALHO, 2016, p. 70). Assim, a experiência escolar – que é justamente o não replicável – é esvaziada e vê-se sob risco de desaparecimento. A mesmidade e a normatização apagam aquilo que a experiência singulariza: “sem a pluralidade não há singularidade de cada um, mas a repetição do mesmo” (*idem*, p. 56).

Nesta lógica, a tarefa de educar reduzida ao ato de *fabricar mesmidades* (Skliar, 2003) transforma a escola em uma “instituição total/totalitária que de tudo deseja apoderar-se, que tudo deseja conter e incluir, que não suporta as ausências, os esquecimentos, as ambivalências, e que repousa satisfeita ao fechar suas portas por dentro, ao enclausurar-se” (SKLIAR, 2003, p. 24). Construída sob tais preceitos, nela impera a pedagogia do *outro que deve ser apagado*, nos diz o autor, “uma pedagogia para que a mesmidade possa ser, sempre, a única temporalidade e espacialidade possível” (*idem*, p. 202).

CAPÍTULO 3 - RECONHECER E SUSTENTAR O INDETERMINADO – NOTAS DE PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO

Pautado pelas ilusões de adequação e controle, o discurso (psico)pedagógico hegemônico parece acreditar e pretender a educação como algo absoluto, na qual não haveria furos ou a possibilidade de se revelar a *falta* que precisamente a anima, a causa. Uma vez enredados por sua teia de ilusões, crenças e prescrições tal discurso acredita ter os sujeitos – bem como o próprio ato educativo –, sob lógica precisa e previsível, na qual todo e qualquer *deslocamento* ou *movimentação* subjetiva ocorreria a partir de parâmetros bastante claros. Ao traçar trilhos precisos e unívocos sobre os quais devem se movimentar os sujeitos, o discurso ignora algo que lhes é constitutivo: seu caráter indeterminado.

Tais ilusões implicam uma educação que se realize sobre sólidas bases metodológicas, isto é, uma educação na qual faz-se hegemônica a dimensão do método, da técnica, em detrimento do que se situaria essencialmente na dimensão da *práxis educativa*. Construída externamente ao ato educativo, a técnica, quando percebida como dimensão constitutiva da educação, reduz a função do professor à mera aplicação de métodos e prescrições. Já a *práxis*, uma vez que é construída dialeticamente no ato educativo – trabalha no campo do aberto, do indeterminado –, reserva ao professor um lugar de um sujeito de enunciação.

Ao buscarmos diferenciar a dimensão da *práxis* daquela situada essencialmente na técnica, é possível perceber que cada uma delas sustenta importante distinção no que tange à forma como o *outro* é percebido.

A *práxis* se expõe ao risco de um confronto com sujeitos, com parceiros não mutilados, não reduzidos ao estatuto de objetos de ensino, mas com plena posse de sua história singular, de suas dimensões de razão e de afetividade, de consciência e de inconsciente, assim como de sua capacidade em produzir significações (IMBERT, 1987, p. 101).

De forma oposta, diante de métodos e técnicas absolutas, o *outro* só poderia ser percebido como um *sujeito-objeto*, como um objeto à espera de ser fabricado.

Neste ponto mostra-se importante a ponderação de que reconhecer e valorizar aquilo que se situa essencialmente na dimensão da *práxis* não significa negar que o trabalho do professor seja, em alguma medida, ordenado ou influenciado pela dimensão metodológica. Aquilo que de forma mais ou menos sistematizada o professor acumula em sua prática atua como chave de leitura da experiência e o permite nela se localizar. Deve-se ter em conta, porém, as reais limitações e implicações da dimensão estritamente metodológica ao ato educativo para que “não tomemos lamparinas por sóis” (AZANHÁ, 1992, p. 14). Assim, o que se mostra arriscado e situa a educação em lugar de difícil realização é a crença na possibilidade de absoluto governo e determinação do trabalho docente pelo discurso científico e suas recomendações metodológicas.

Quanto maior a regulação e padronização das aulas pelo método, proporcionalmente menor o efeito de mestria e a possibilidade daquele que ensina falar em nome próprio. Mesmo com a redução deste efeito, é importante a consideração de que, independentemente do lugar que o professor ocupe no discurso e do papel que ele exerça no ato educativo, não há como tornar passiva sua função ou posição – a despeito daquilo que parecem desejar os criadores de técnicas e métodos precisos e absolutos. Ao pensarmos no professor, toda ação ou não-ação é sempre propositiva e reveladora de ideias, intenções e crenças, pelo simples – e complexo – fato de ser ele o professor, contrariando aquilo que seriam as metas da tecnoburocracia: “a desconsideração da contingência, a ignorância da singularidade e a afirmação da superfluidade do humano” (CARVALHO, 2016, p. 41).

Assim, sob a influência deste discurso de supervalorização do método, da instância do controlável e mensurável, a educação, além de se realizar em meio a ilusões que veiculam a possibilidade de um ensino que ofereça em justa medida tudo aquilo que precisam os que aprendem, sustenta a crença desta ou daquela opção metodológica como decisiva ao sucesso ou fracasso de todo o processo educativo. A educação passa a ser pensada como

o processo de estimulação metódica e científica de uma série de capacidades psiconaturais. A criança vira objeto de saberes psicológicos especializados e, por outro lado, as vicissitudes do ato de educar são reduzidas ao desenvolvimento de uma racionalidade didático-instrumental (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 157).

Em uma educação reduzida à dimensão metodológica não reconhecemos sistematicamente a posição do outro, tampouco a nossa.

***

A educação realiza-se e exerce seu poder na linguagem, o que a faz estar inserida e submetida à lógica que rege o campo da palavra. A psicanálise e a realidade do inconsciente nos mostram que o movimento é inerente ao estatuto da palavra e seu significado não é estático, tampouco previsível. A palavra se autogoverna e “escapa ao falante. Ao falar, um político ou um educador estará também fadado a se perder, a revelar-se, a ir na direção contrária àquela que seu eu havia determinado” (KUPFER, 1989, p. 59). A impossibilidade de controle refere-se também aos “efeitos de nossas palavras sobre nosso ouvinte (ou sobre nosso leitor...). Não sabemos o que ele fará com aquelas ideias, a que outras associará, que movimentos de desejo o farão gostar mais disso e menos daquilo” (KUPFER, 1989, p. 96).

Reconhecendo esta impossibilidade, Catherine Millot (1987) observa que:

Teoria pedagógica alguma permite calcular os efeitos dos métodos com que se opera, pois o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o Inconsciente do pedagogo e do educando (...) Quando o pedagogo imagina estar se dirigindo ao Eu da criança, o que está atingindo, sem sabê-lo, é seu Inconsciente (MILLOT, 1987, pp. 149-150).

Neste mesmo sentido, Kupfer (1989) considera não ser possível a construção de um método pedagógico a partir de um saber psicanalítico acerca do inconsciente, uma vez que esse saber poderia ser formulado a partir da afirmação: “não há método de **controle** do inconsciente” (KUPFER, 1989, p. 75). O saber acerca da impossibilidade de controle do inconsciente coloca o educador diante dos verdadeiros limites de sua atuação (Kupfer, 1989) e o reposiciona na trama educativa.

A ilusão (psico)pedagógica segue em lógica oposta à importante reflexão de Freud (1937) na qual afirma que educar, governar e psicanalisar, seriam profissões “impossíveis”. Esta impossibilidade apresentada por Freud (1937)

trata-se de uma impossibilidade de direito embutida em todo ato (...) que faz laço ou discurso. Trata-se de uma impossibilidade que implica em estarmos certos de antemão de que “os resultados serão insatisfatórios” (Freud, 1937b: 3361) ou, em outras palavras, que o ponto de chegada não reitera o de partida (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 26).

A afirmação acerca da impossibilidade da educação revela-nos aspectos fundamentais daquilo que podemos conceber por uma educação “bem-sucedida”. Mais precisamente, a impossibilidade refere-se ao fato de que os resultados da educação nunca estarão em coincidência com suas pretensões, ela nunca se fará tal qual o esperado. A educação se realiza na dimensão dos sujeitos, do desejo, o que a situa, invariavelmente, na ordem do indeterminado.

Ainda segundo Kupfer (1989), deve-se ter claro que *impossível* não pode ser entendido como algo *irrealizável*. Neste caso, *impossível* “indica principalmente a ideia de algo que não pode ser jamais integralmente alcançado: o domínio, a direção e o controle que estão na base de qualquer sistema pedagógico” (KUPFER, 1989, p. 59) e não “necessariamente um niilismo, uma declaração paralisante, nem uma constatação de que a Educação é inútil” (*idem*, p. 12).

Opondo-se sistematicamente à ideia de educação como uma estimulação metódica, estudos de psicanálise na educação elucidam ser fundamental ao ato educativo a possibilidade de emergência e movimentação dos sujeitos dentro do discurso. Para que isso possa ocorrer, o *outro* – aquele que se põe a transmitir marcas – deve revelar-se como um *outro* que testemunha a falta; nele deve haver espaços/furos para que algo da ordem do sujeito possa emergir. No ato educativo o professor deve prezar pela “sustentação de um Outro primordial ‘esburacado’ – não o Outro perverso da (psico)pedagogia – doador de significantes” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 120).

No discurso (psico)pedagógico hegemônico, este *outro* “doador de significantes” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 120), assim como o *sujeito-objeto* que fabrica, encontra-se absolutamente acabado; “com efeito, receia qualquer irrupção, nele, do imprevisto, do não-controlável. A forma magistral, a da maturidade – ou, ainda, a forma moral –, excluem o tempo, temem qualquer processo de autocriação, qualquer emergência de algo novo” (IMBERT, 1987, p. 33). Nesta lógica, os professores se constituem como “verdadeiros modelos de enclausuramento da forma. Caracterizam-se, essencialmente, pela perfeição de

sua ‘moral’; dobram-se, de uma vez por todas, a ‘hábitos’ e regras, a um ‘regime’, que lhes garantem que não se desviarão de seu curso” (*ibidem*).

Tal condição ignora, por sua vez, importante reflexão trazida pela psicanálise acerca do laço educativo, laço que se estabelece entre os já velhos e os novos no mundo: é precisamente do furo deixado pela educação que surge a possibilidade de emergir algo que antes não havia em parte alguma; é deste lugar aberto que emerge o imprevisto e garante que isto que conhecemos como humanidade permaneça no mundo. É a apresentação da educação como algo em falta que permite ao aluno transitar de um ponto ao outro no discurso, revelando-se como sujeito no campo da palavra. Para que a educação se faça possível é necessário que se mantenha sempre aberta “a possibilidade de que surja esse *imprevisto* por excelência chamado desejo” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 126).

Assim, a partir daquilo que nos apresentam os trabalhos em psicanálise na educação, pode-se afirmar que a boa educação é, na verdade, aquela “malsucedida”, aquela que deixa furos para que o sujeito possa emergir. É aquela que vê e reconhece o outro em sua posição de sujeito desejante, singular e historicizado. É aquela que sustenta o ato educativo diante de um outro que se move sob a lógica do inesperado, do imprevisível.

Uma educação que se pretende como absoluta parte da crença na possibilidade de existência de um aluno que não imponha resistência a nada e que, assim, coisa alguma venha a emergir de um lugar de sujeito. A singularidade e o imprevisto constituem-se, nessa lógica, como impedimentos ao bom andamento dos planos e programação da “empreitada pedagógica”; para se realizar tal qual pretendido pelo discurso, esta deve, antes de tudo, “limpar, purificar, simplificar, a fim de conseguir melhores condições para tomar providências e exercer o controle” (IMBERT, 1987, p. 82). Assim,

a criança útil – o aluno – é essa criança simplificada, uma criança regularizada que não opõe resistência à imposição da ordem; uma criança suficientemente leve para ceder totalmente ao trabalho da educação. O trabalho inaugural consiste em esvaziar a criança de si mesma, de sua história, de seu desejo, de sua fala; esse trabalho constitui a condição da eficácia dos Mestres. Eliminação, esquecimento das diferenças, das histórias singulares. Sobretudo, impedir que essas histórias sejam ditas; caso contrário, elas introduziriam um excesso de sentido que ameaçaria suprimir as regras. A criança histórica e socialmente enraizada deve ser substituída por uma criança abstrata, des-historicizada: criança permutável, banalizada, privada de tudo que constitui sua diferença (IMBERT, 1987, p. 82).

A isto, que para realizar-se exige a existência de uma criança abstrata, des-historicizada, mostra-se possível atribuir qualquer definição que não educação.

Tal qual pensamento arendtiano, é a educação que abre aos recém-chegados a possibilidade de enraizarem-se em um mundo já velho. É a educação, precisamente, a resposta que os adultos dão aos que chegam e que permite a eles existirem em *condição humana*, de tal forma que pensar ou desejar a existência de uma criança abstrata faz-se incompatível à própria ideia de educação.

Neste mesmo sentido, Silveira (2016) afirma que o adulto, na posição de educador,

deve endereçar à criança uma palavra que a permita encontrar um lugar, de enunciação, em uma história que a precede. Mas pressupõe também, e de modo paradoxal, que ele denegue (inconscientemente) sua própria demanda educativa. Isto é, uma educação se torna possível – no sentido de produzir efeitos subjetivantes sobre o infans – na medida em que o adulto reconhece que entre aquilo que ele demanda que a criança apre(e)nda e como ela fará isso, há uma diferença radical que (in)felizmente nenhuma ciência pedagógica poderá apagar e nenhuma ciência médica poderá remediar (SILVEIRA, 2016, p. 120).

Imersos na ilusão da adequação, “o ideário pedagógico atual não propicia que o adulto venha a interrogar o impossível em torno do qual se articula sua própria relação à criança” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 68). Como consequência disso, Silveira (2016) observa que “o fato de não conseguirmos desfazer a diferença, que sempre existiu e continuará existindo, entre nossas demandas educativas e como as crianças irão apreendê-las tem sido visto, muitas vezes, como um fracasso” (SILVEIRA, 2016, p. 126).

Diante disso mostra-se possível a consideração de que reconhecer a impossibilidade, a desproporção desta relação – deste (des)encontro –, visando a oferta de uma educação como algo em falta, revela-se como a “única e paradoxal possibilidade – assim sendo, antimetódica – de virmos a sustentar as condições para que alguma coisa da ordem de um desejo possa advir como resto de toda proporção educacional” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 120-121).

Apesar do espaço deixado para que algo possa emergir de um lugar de sujeito, toda educação, para que possa ocorrer, requer algum nível de adaptação por parte do aluno. Nela a criança deve assujeitar-se a uma tradição que já está dada, introduzindo-se em um mundo que é sempre um mundo velho, preexistente (Arendt, 1957). Lajonquière (2017), reiterando

aquilo por ele já elucidado em outros trabalhos (1999), observa que “às crianças cabe, invertendo a demanda [dos adultos], conquistar para si um lugar de palavra numa história em curso” (LAJONQUIÈRE, 2017, não publicado). E é precisamente neste ponto que Arendt nos atenta a algo que a educação carrega em si que lhe é intrínseco e fundamental: sua dimensão conservadora. Tal qual apresentado por Arendt (1957), este conservadorismo, “faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa — a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (p. 242).

O que preexiste não pode ser absoluto e determinante a ponto de ignorar o potencial de criação do novo daqueles que chegam. Por outro lado, também não pode ser negligenciado e esquecido de modo a romper com o solo comum que nos une entre as diferentes gerações e nos permite estabelecer laço: a tradição. Se fosse possível pensar uma educação que crie o novo sem raízes, esta, em última instância, nos desumanizaria. Ainda sobre o que nomeia continuidades e permanências, Arendt (1968) nos diz tornar-se o mundo “inumano, inóspito para as necessidades humanas — que são as necessidades de mortais —, quando violentamente lançado num movimento onde não existe mais nenhuma espécie de permanência” (ARENDT, 1968, p. 18).

O que nos situa precisamente na condição humana, o que nos torna algo para além de uma curta existência de vida, é aquilo que nos enraíza em um mundo que nos transcende tanto em sua materialidade, como pela existência daqueles que nos precederam e dos que nos sucederão. É este aspecto conservador da educação que nos historiciza – e também *estoriza* – e nos permite partir sempre de um ponto situado entre outros sujeitos, situado em uma “teia de relações humanas que é, por assim dizer, urdida pelos feitos e palavras de inumeráveis pessoas, tanto vivas quanto mortas” (ARENDT, 1956, p. 192).

Nesta perspectiva, ao mesmo tempo que o educador tem a função de ofertar aos recém-chegados o mundo preexistente, já construído, deve manter sempre aberto o espaço para a possibilidade de emergência do novo, do imprevisto, daquilo que, em última instância, salva o mundo da “ruína que seria inevitável não fosse a renovação” (ARENDT, 1957, p. 247). É a ação, nos diz a autora, com todas as suas incertezas, “como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para iniciar algo novo” (ARENDT, 1956, p. 194).

A respeito daquilo que emerge como inesperado, em movimento oposto ao que já havia, daquilo que se opõe à regra, à norma vigente, Imbert (1987) pontua que

a transgressão da regra inscreve-se como motor da criação social-histórica. O crime de Sócrates estilhaçou enclausuramentos instituídos; esse crime é, de algum modo, “simbolígeno”, como diria Françoise Dolto; ele desfaz os vínculos e as captações imaginárias, abre novos espaços de fala e desejo (IMBERT, 1987, p. 120).

A transgressão da regra, da norma, em uma lógica moralizante, pretendida como absoluta, instaura e desvela a falta, expondo, como tais, os modelos construídos, as clausuras, os espelhos.

***

Na lógica do discurso (psico)pedagógico hegemônico o aluno é visto, essencialmente, como um *outro de necessidades*. Somos nós que decidimos “como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais” (LARROSA & PÉREZ DE LARA, 1998 *apud* SKLIAR, 2003, pp. 119-120). Estas necessidades, uma vez acreditadas passíveis de serem identificadas e mensuradas, estariam colocadas em lugar seguro e controlado – protegidos de qualquer pulso desejante – à espera de uma educação que venha a atendê-las e, até mesmo, saná-las. “A ação educativa encontra, aqui, sua legitimidade: uma vez identificadas tais necessidades, deverá fornecer aos alunos os meios de satisfazê-las” (IMBERT, 1987, p. 53).

Imbert (1987) percebe essa educação, reduzida a uma prática que visa, de forma objetiva, *completar* a aprendizagem dos alunos, dar-lhes aquilo de que necessitam, como *poiesis*, isto é, como uma atividade fabricadora-manipuladora voltada às regras e à lógica de fabricação. O autor vale-se do conceito de *poiesis* tal qual distinção aristotélica estabelecida entre *poiesis* e *práxis*:

A *poiesis* realiza-se em uma obra (*érgon*) exterior ao agente. Nesse caso, a atividade cessa quando sua finalidade é alcançada: quando a casa está terminada, deixa-se de construir; quando se conseguiu o “emagrecimento”, “deixa-se de emagrecer”; “quando se aprendeu a lição, deixa-se de

aprender”. Esses fazeres dependem da ação transitiva e fabricadora; representam meios e não fins que permaneceriam imanentes à ação; aqui, estamos em presença de uma atividade imperfeita, de um “movimento” e não de um “ato” (*enérgeia*) propriamente dito (IMBERT, 1987, pp. 29-30).

Reduzida à *poiesis*, a educação, como não poderia deixar de ser, direciona-se a um tipo específico de sujeito, chamado pelo autor de *sujeito-objeto* – um sujeito fabricado, esvaziado de suas condições que essencialmente o distinguem como sujeito. Ela visa uma criança

totalmente identificada, definida, presa em circuito fechado. Assim, o “bom aluno” corre o risco de ser privado de qualquer ex-sistência possível. Sua função consiste em refletir, ou seja, servir de espelho. Ser o reflexo do sucesso do Mestre, o da instituição escolar, de uma família, de uma classe social (IMBERT, 1987, p. 78).

Dessa forma, na lógica deste discurso, o educador “crê ter em conta as necessidades e os interesses da criança, sem duvidar que essas necessidades e esses interesses sejam, antes de tudo, seus (como adulto). Dá à criança a sua própria representação do mundo da infância” (MANNONI, 1967, p. 235). Assim, a possibilidade do novo ou da diferença a ser produzida pela criança diante de um mundo preexistente, a partir da conquista de um lugar no circuito do desejo, apaga-se em uma necessidade a ela atribuída e passa a se apresentar

como um fato consumado. Esse futuro consumado é o reverso especular daquilo que se supõe faltar ao presente, não por impossibilidade dos tempos mas por impotência dos adultos implicados. Obviamente, quando o adulto pensa nesse registro, resta-lhe guiar-se na empreitada educativa graças aos sinais infantis que lê narcisicamente (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 47).

Ao colocar a criança nessa posição, o ato educativo reduz-se a uma atividade de identificar e suprir necessidades ignorando, de forma absoluta, a impossibilidade inerente ao educar já elucidada por Freud (1937). Mannoni (1967) nos adverte, ainda, que “pode resultar disso um desconhecimento da criança como sujeito de uma fala ou de um desejo” (MANNONI, 1967, p. 235). Definir a criança como sujeito de necessidades, “elimina as ‘contradições’ e efetua a adesão de cada um aos benefícios do ‘tratamento’ educativo. Em

poucas palavras, a ‘necessidade’ permite evitar o único verdadeiro problema que não é outro [...] senão o do desejo” (IMBERT, 1987, p. 53).

Logo, em situação oposta, diante do reconhecimento do desejo, a educação abre-se à uma problemática absolutamente distinta daquela da necessidade. Nela,

já não se trata de preencher, satisfazer as demandas imediatas, nem de supor que a cultura, a troca, o compromisso e o trabalho dependem de tais demandas, de tais “necessidades”; mas, sobretudo, de articular o campo simbólico necessário para a ruptura com as “falsas demandas”, instituídas pelos discursos e imagens já vigentes que acabaram mandando calar o desejo (IMBERT, 1987, p. 54).

A instituição destas “falsas demandas” ou “pseudo-necessidades” (Imbert, 1987) parece constituir parte dos esforços de normatização e moralização dos sujeitos, como se pudesse existir uma necessidade única, coletiva. A partir de uma concepção durkheimiana, Imbert (1987) pontua que, neste contexto, caberia à escola apenas operar a unidade de uma *alma coletiva*, “evitando a qualquer preço a fragmentação dessa unidade ‘em uma infinidade incoerente de pequenas almas fragmentárias em conflito umas com as outras’³⁶” (IMBERT, 1987, p. 58). Mais uma vez, tal empreitada visaria subsumir o singular e o subjetivo em prol de uma ilusão de controle e regulação. Sobre isto que a educação pautada na moralização impõe ao professor e ao educando, Fernandes (1994) observe que:

Uma única sentença bem poderia ser a síntese da peça: nesse jogo, copiar é apostar no vencedor, inventar é condenar-se ao estigma de desviante. Um jogo que a arte do educador transformará em dura realidade cotidiana burilando a sentença, esmiuçando cada palavra, marcando toda interrupção, anotando os silêncios, vigiando as pontuações: um trabalho de colonizador (p. 149).

***

Para que se torne possível a passagem da posição de objeto para a de sujeito no campo do discurso e para que a criança seja colocada em circulação no laço social,

---

³⁶ Durkheim, E. *Education et sociologie*, Paris, Alcan, 3ª reimpressão da nova edição, PUF, 1977.

deve poder advir uma metaforização das demandas imaginárias endereçadas pelo Outro. Uma metáfora implica uma substituição e, portanto, aquilo que a situação reclama é a possibilidade de a criança, em lugar de ter que entregar-se como objeto, dar em troca alguma outra coisa. [...] Como sabemos, uma metáfora produz uma significação nova que não existia antes em lugar nenhum (LAJONQUIÈRE, 1999, pp. 114-115).

Uma metáfora carrega em si a possibilidade de surgimento do novo, do imprevisto; sem a metaforização daquilo que o outro lhe endereça torna-se impossível à “criança se posicionar num processo de conquista de um lugar a partir do qual o desejo lhe seja possível” (*idem*, p. 118), o que impossibilita, também, a realização da própria educação.

Na lógica do discurso (psico)pedagógico hegemônico a resposta do aluno deve sempre surgir do exato lugar previsto no método para que possa ser reconhecida e validada; esta, ao emergir de um lugar diferente do esperado, é comumente percebida como algo desviante e desconsiderada, tal qual ocorre com o desejo. Guarido e Voltolini (2009) apontam como importante fator na construção da ilusão de uma educação absolutamente adequada e ajustada à criança, a criação de classificações e escalas de inteligência. Estas, segundo os autores, exerceram grande influência

no que diz respeito à individualização do olhar sobre a particularidade de cada criança, o que serviu em muito para os ideais de uma escolarização que pretende oferecer a cada um o que lhe seja necessário para otimizar suas capacidades, tornando a proposta do “ensino individualizado” um ideal do século XX (p. 246).

De forma inevitável, pressupostos pautados na possibilidade de mensurar e apreender o outro com exatidão, somados às científicas escalas e classificações, desdobram-se na definição de padrões de normalidade, média, anormalidade, patologia, reforçando o movimento de tentativa de normatização dos sujeitos.

Em lógica oposta, o acolhimento daquilo que retorna de lugar onde não se havia pensado revela justamente o reconhecimento do desejo e do outro como sujeito desejante. E nesse sentido Mannoni (1967) nos adverte: “É preciso estar atento ao que a criança traz quando o adulto não esperava” (p. 239). O rechaço do desejo é, em última instância, o não reconhecimento do outro na condição de sujeito da palavra; quando no endereçamento ao outro não há lugar para o desejo – ideal simbólico restrito e limitado – a educação passa a

ser algo de difícil realização, uma vez que “depende das chances de uma criança de vir a situar o desejo no horizonte da experiência educativa” (LAJONQUIÈRE, 2017, não publicado).

Uma vez que lida com o real, com a incompletude do simbólico, a pretensão totalizante do discurso (psico)pedagógico, apesar de frequentemente bem articulada e fundamentada, depara-se de forma constante e inevitável com o imprevisível, com algo que faz ruir pressupostos pretendidos como absolutos. À educação, como ato que faz laço social, é inerente o (des)encontro com o outro, o enfrentamento de assimetrias, desproporções, e faltas. A despeito do outro que já fora “inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado a partir das metáforas temporais da repetição, do constante, do cíclico, do linear, do circular” (SKLIAR, 2003, p. 38), há sempre um outro que nos é “irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável” (*ibidem*).

Percebemos como interessante elemento à discussão aqui pretendida, as reflexões trazidas por Cufaro (2000) ao discorrer acerca da lógica normativa da educação e das implicações que chegada de um determinado *grupo* de sujeitos ao espaço escolar impôs à lógica educativa.

Esse louco, com sua identidade social deteriorada por tantos séculos de reclusão, é o sujeito substituído pela metáfora da desordem, do imprevisível, da irracionalidade, do perigo que, rompidos os muros dos manicômios, chega à escola, instituição que, como qualquer outra – familiar, hospitalar, judiciária etc. –, tem por função manter a lei e a ordem, bem como conservar os bens adquiridos (cultural, social etc.) para fins de reprodução de indivíduos semelhantes que respondam adequadamente a uma sociedade aí posta (CUFARO, 2000, p. 135).

O processo de *inclusão* destes sujeitos no espaço escolar, segundo a autora, coloca, de forma irremediável, o narcisismo da escola diante do não saber, da falta, e daí do desejo. “A inclusão obriga a escola a se haver com um saber que nada sabe de si, e que por isso se modifica continuamente rompendo com os estereótipos de professor que tudo sabe, e de aluno que tudo deve aprender, num tempo e método previamente estipulado” (CUFARO, 2000, p. 136). O louco, nos diz a autora, opõe-se sistematicamente à ordem estabelecida pelo discurso à aprendizagem e impõe ao processo educativo lógica própria, tornando-o “inavaliável por métodos e técnicas pedagógicas clássicos” (*idem*, p. 139). Em tal lógica

“suas respostas podem ser ressignificadas, mas nunca avaliadas nos moldes do ‘toma lá, responde aqui’” (*idem*, p. 136).

Neste ponto, vemo-nos diante do questionamento sobre quem, afinal, seriam esses “loucos”, na lógica sustentada pela ilusão (psico)pedagógica. Quem seriam estes sujeitos que resistem a colarem-se ao ideal sustentado pelos pressupostos naturalistas dos discursos hegemônicos? Parece ser que em tal contexto seria todo e qualquer sujeito que se lance à conquista de “um lugar a partir do qual o desejo lhe seja possível” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 118), passível de ser enquadrado em tal *categoria*, passível de ter sua *normalidade* contestada, passível de ser encaminhado a um adequado tratamento fora do espaço escolar. “Em sala de aula a gente pega de tudo, né? É uma *inclusão* o tempo todo” (p. 18, v. 2), nos diz Cláudia em sua entrevista referindo-se às distintas necessidades e comportamentos de seus alunos. Parece ser sobre tal contexto que nos fala Kupfer (2000), e mais uma vez trazemos aqui sua colocação: mostra-se inevitável, após tantas categorias e exclusões “dentro dos muros das escolas sobram poucas crianças” (p. 92).

A despeito das especificidades do discurso que em determinada circunstância faz-se hegemônico na educação, é possível afirmar, segundo Imbert (1987), que a moral constitui o que seria a própria essência do trabalho pedagógico. A escola, para além de seus objetivos declarados de instrução, desfere em sua empreitada pedagógica a “perspectiva herdada de uma ‘regularização’ e ‘moralização’ da criança que, diz-se, tem uma disposição natural para a ‘irregularidade’ e a ‘anarquia’” (IMBERT, 1987, p. 22). E tal instituição, de acordo com o autor,

continua sendo o espaço e o tempo da aquisição dos “bons hábitos”, dos quais dependem não só o surgimento de um indivíduo conforme às normas, mas ainda o da “alma coletiva”. Compreende-se, então, que Durkheim tenha feito essa observação: “Em vez de servir à emancipação do indivíduo, para libertá-lo do meio que o envolve, (a moral) tem como função essencial transformá-lo em parte integrante de um todo e, por conseguinte, retirar-lhe algo da liberdade de seus movimentos”³⁷ (IMBERT, 1987, pp. 22-23).

Desta forma, diante de tais proposições colocamo-nos o questionamento acerca do lugar reservado à perspectiva de regularização e moralização em uma educação que se realiza sob a hegemonia da ilusão (psico)pedagógica. Em oposição aos esforços

---

³⁷ DURKHEIM, E. *De la Division du travail social*. 10 ed. PUF: Paris, 1978.

moralizantes, nos quais mostra-se fundamental ter o outro, a alteridade, sob o mais absoluto controle, Imbert (1987) situa o que seria a dimensão ética da educação, dimensão na qual caminha-se em sentido a uma ex-sistência dos sujeitos, fora das formas e imagens já fixadas (Imbert, 1987). Ante os esforços normativos e moralizantes que marcam estruturalmente os discursos hoje hegemônicos na educação, de que forma nela faz-se presente a dimensão ética?

3.1 A DIMENSÃO ÉTICA E A POSSIBILIDADE DE EX-SISTÊNCIA

“(...) a ética introduz a dimensão do sujeito, [...] ela leva a educação a enfrentar a tarefa inacabável de não mais visar o Um; ou, ainda, de estilhaçar a dominância da imagem; ou seja, reconhecer que para o ser vivo falante, não existe modelo único, não existe um referente, não existe sistema fixo de representações”

(Francis Imbert)

Para a breve discussão aqui pretendida, nos valeremos essencialmente das reflexões e proposições de Imbert (1987), ao distinguir as dimensões ética e moral da educação, e as profundas implicações da sustentação de cada uma delas aos sujeitos que do ato educativo participam. Trazendo elementos daquilo que Durkheim (1934) desenvolve em sua obra *L'Education Morale*, Imbert (1987) afirma ser a atuação da dimensão moral restrita essencialmente à esfera do previsível, do simplificado e do controlável; a moral exige ordem e disciplina, e vale-se da identificação e classificação à realização de seus propósitos. É a moral, nos diz o autor (1987), o domínio das regras e estas, por sua vez, têm por função criar ligações, subjugar, unificar. É a regra o princípio constitutivo dos “hábitos e das formalizações; ela estabelece o vínculo; reúne e mantém o todo unido” (*idem*, p. 23). A moralidade “pressupõe uma certa capacidade de repetir os mesmos atos nas mesmas circunstâncias e, conseqüentemente, implica um certo poder de aquisição de hábitos, uma certa necessidade de regularidade” (DURKHEIM, 1934, p. 24).

Atuando desta forma, a regra se aproxima e deixa seduzir pela “vertente de uma produção de ‘belas formas’, cujo objetivo secreto seria a fabricação-de-uma-imagem, o estabelecimento de um Eu magistral” (*ibidem*). Por meio da instituição de regras, moralizar,

nos diz Fernandes (1994), “é o processo mesmo de inscrição do Outro na psique infantil de modo que ele seja literalmente encarnado” (p. 59). Tal processo ocorre, segundo a autora, em absoluto descompromisso “com o ideal da autonomia de cidadãos livres, responsáveis e criadores” (p.15) e tem por efeitos: “identificação com a norma; submissão; demanda de crença no Outro, único a decidir, providencial e onipotentemente, sobre os destinos da vida individual e coletiva” (*ibidem*).

A educação moral, para que se realize, não pode ser localizada com rigor no horário das aulas, neste ou naquele momento do tempo escolar (Durkheim, 1934). Da mesma forma que a própria moral se mistura à trama total da vida coletiva, ela deve compreender todos os instantes da escolaridade. Misturada à própria vida escolar, a educação moral constitui-se, segundo Fernandes (1994), tal qual “fantasma invasivo, que funda o universo escolar ocupando-o integralmente” (p. 148). Neste contexto, “a escola primária apresentará à criança um espelho que ela aprenderá a amar e desejar. Nele não encontra sua imagem de criança, mas a do adulto que ela deverá ser encarnando-o antecipadamente” (*ibidem*). E não apenas a criança, em tal lógica também o educador torna-se, de acordo com a autora, prisioneiro do *fantasma*:

Representante do Outro, só é ativo como e enquanto porta-voz do padrão da normalidade do mundo adulto. Não é como sujeito que ele encontra a criança, mas como padre, juiz, rei, governante, hipnotizador, colonizador, segundo o repertório que o Outro apresenta e obriga a dramatizar. Comprometido no fantasma, seu lugar na cena oscila entre o sedutor – sei o que lhe falta, tenho o que lhe falta, mire-se nesse espelho (do Outro), corresponda à imagem que lhe é oferecida e fie-se na garantia ambígua, incerta, provisória, de ser eleito! — e o censor – sua vigilância contínua avalia os desvios e retifica a rota graças a punições cuja visada é a vergonha e a impotência (pp. 148-149).

Já a dimensão ética da educação, tal qual proposto por Imbert (1987), em estrutural oposição à da moral, substitui a pretensão de uma fabricação de hábitos e de uma imagem, “pela perspectiva do sujeito, da fala e do desejo singulares. Exatamente onde a moral estabelece ligações, canaliza, unifica, a ética desliga, desfaz os hábitos, visa a ex-sistência fora dos moldes e das marcas indelévels” (p. 15). A dimensão ética, distinguindo-se das regras que visam a boa forma da instituição e dos indivíduos, “estabelece a separação e a diferença, enuncia o projeto – projeto especificamente ético – de uma ex-sistência fora das

‘boas’, assim como das ‘más’, formas, fora das imagens já fixadas e dos discursos já desgastados” (p. 66).

As distinções elucidadas pelo autor revelam o que nos parece uma estreita relação entre os discursos neste trabalho apresentados como hegemônicos na educação e a dimensão estritamente moral do educar. Os discursos medicalizante e (psico)pedagógico, essencialmente construídos sobre pressupostos tecnocientíficos e naturais, ao visarem a governabilidade, previsão e controle do ato educativo e de seu *produto*, sustentam de forma estrita, em sua própria lógica de criação e manutenção, a dimensão da moral, das regras, a partir do não reconhecimento ou apagamento da dimensão ética. Tais discursos realizam-se em articulação comum à das “regras, cujo objetivo consiste em desembaraçar-se de tudo o que lhes escape – ou seja, desejo, angústia, fala” (IMBERT, 1987, p. 100), de tal forma que poderiam ser, estes, considerados modalidades modernas de uma educação construída sobre pressupostos moralizantes.

Imbert (1987) percebe a função tradicionalmente desempenhada pelos educadores e pedagogos, quando estes visam a fabricação de sujeitos-objetos submetidos a diferentes regras, como função essencialmente poiética, tal qual distinção aristotélica já aqui apresentada. Lançados a tal função, “eles desenvolvem práticas compreendidas no sentido correto do termo, ou seja, o sentido industrial ou político comum; trata-se de fazeres produtores em que a questão do sujeito – a de sua autonomia, de sua capacidade para se autocriar –, tende a ser esquecida” (IMBERT, 1987, p. 30). Reduzida à *poiesis*, a função do professor não visa “o sujeito em sua ‘discernibilidade’ e sua singularidade; interessa-se por ele unicamente na medida em que poderá moldá-lo no interior de uma ordem, de um sistema de imagens, de um discurso” (*idem*, p. 103).

Distinguindo-se estruturalmente da *poiesis*, o engajamento ético, segundo o autor, não depende, de modo algum, de uma atividade fabricante-manipuladora, que se extingue quando sua produção está consumada. Ele não visa, nos diz Imbert (1987) “uma produção interna, tal como a edificação de um Eu ‘superior’ com traços acabados; nem uma produção externa, tal como, para o legislador e o educador, a produção de sujeitos-objetos submissos” (p. 31). Em lógica oposta, o engajamento ético situa-se na dimensão da práxis, em dimensão na qual é possível ao sujeito não apenas exercer e desenvolver suas capacidades, mas “se autocriar, ex-sistir, através da autocriação e da ex-sistência de outro(s) sujeito(s)” (*ibidem*). Se a relação pedagógica

tem a ver, quase sempre, com uma sutura – ou seja, uma relação acabada entre elementos que, por sua vez, estão inteiramente acabados –, a ética descostura tal sutura ou, no mínimo, irá modificá-la; ela destotaliza em prol de uma nova totalização para sempre inacabada e inacabável. A ética mostra que a relação não visa o controle do outro, sua de-finição, mas se confronta com o inesgotável, com o *infinito* das pessoas e das situações (IMBERT, 1987, pp. 94-95).

Sustentar a dimensão ética da educação implica o reconhecimento de que o psiquismo “não é integrável num projeto propriamente científico no qual o saber se identifica com o saber do previsível. Sobre o que diz respeito ao desejo e ao gozo, não há nenhuma possibilidade de um saber totalizador, nenhuma dominação possível” (CLAVREUL, 1983, p. 143). Pressupõe a consideração da posição subjetiva do outro “através de um fazer que, em vez de produção de ‘belos moldes’, prefere a produção de estruturas aptas a sustentar ‘o aberto’” (IMBERT, 1987, p. 91). E à sustentação do *aberto*, da falta, do desejo faz-se imprescindível o reconhecimento de que “a relação é não-sistematizável e escapa à totalidade” (*idem*, p. 95). Nesse sentido, a dimensão ética “substitui uma perspectiva fabricadora-manipuladora da educação por uma perspectiva *praxista*; tal práxis deverá ser entendida, em seu sentido mais profundo, como prática portadora de um intuito de autonomia que reconhece o outro como agente de sua autonomia” (*idem*, p. 100).

Como dito, a dimensão ética fundamenta-se essencialmente sobre a possibilidade do sujeito vir a ex-sistir, sobre a possibilidade de que este ocupe um lugar no circuito do desejo, livre da identificação com formas (psicológicas, institucionais ideológicas), das imagens fabricadas e estereotípias, que conquiste para si um lugar de enunciação, um lugar de palavra (Imbert, 1987). E é precisamente sobre a privação desta condição – de um sujeito de enunciação – que reside o que Duschatzky e Correa (2002) percebem como uma exclusão, uma expulsão do sujeito. Para as autoras, o sujeito expulso é aquele que “perde visibilidade, nome, palavra, é uma vida nula – não porque não nos defrontemos diariamente com os que ficaram fora, mas porque sua presença está privada de linguagem, já não são vistos como sujeitos de enunciação” (DUSCHATZKY; CORREA, 2002 *apud* SKLIAR, 2003, p. 93). A educação, regida por discursos que se pretendem possuidores da equação precisa do ato educativo – sem restos ou faltas –, exclui sua dimensão ética e retira do sujeito a possibilidade de este vir a emergir onde antes não foi pensado; na educação, passa a ser única e imperativa a lógica da moral.

Assim, àqueles que desviam de forma mais persistente e acentuada, que não se adequam à norma, ao parâmetro, que lugar é destinado? Se aos alunos considerados *normais* pela lógica do discurso (psico)pedagógico é permitido pouco ou nenhum deslocamento dentro do discurso, o que resta aos alunos *desviantes*, aos alunos já definitivamente inseridos em categorias nosográficas, e também àqueles tantos ainda sob a suspeita de tal classificação? A lógica que parece reger o destino de tais *sujeitos* caminha em direção inteiramente oposta ao “projeto de autonomia, redefinido na perspectiva ética [como] projeto de ex-sistência” (IMBERT, 1987, p. 29). O laudo, suas categorias, seus *sintomas*, passam a falar mais alto do que o que diz o próprio sujeito; resta a ele colar-se àquilo que sobre ele disseram. A estes *sujeitos*, a conquista de um lugar no circuito do desejo, de um lugar de enunciação, torna-se algo de difícil realização.

Em sentido oposto, é a falta, o desejo sustentado na dimensão ética da educação que

permite a cada sujeito adquirir a “discernibilidade”, ou seja, a capacidade de ter uma apercepção crítica do mundo, a fim de não se deixar englobar, massificar. Sem dúvida, essa capacidade é sustentada por seu próprio desejo. O desejo – efetivamente, o desejo inconsciente – é o que se manifesta do sujeito, de sua própria unicidade (OURY, 1986 *apud* IMBERT, 1987, p. 18).

Ao reconhecer a dimensão ética da educação o professor abre-se à possibilidade de confronto com sujeitos em “plena posse de sua história singular, de suas dimensões de razão e de afetividade, de consciência e de inconsciente, assim como de sua capacidade em produzir significações (IMBERT, 1987, p. 101); este apresenta àquele que ensina a possibilidade de *emancipação* (Rancière, 1987). Na dimensão ética, o professor coloca-se à consideração de que não é apenas “a ciência do Mestre” (*idem*) que os alunos aprendem, uma vez que é a eles possível traçar caminhos e chegar a pontos distintos daqueles que inicial e intencionalmente lhes foram propostos. Em tal perspectiva, o professor entrega-se ao reconhecimento de que se faz Mestre apenas “por força de ordem que mergulha os alunos no círculo de onde eles podem sair sozinhos, quando retira sua inteligência para deixar as deles entregues [a outras]” (RANCIÈRE, 1987, p. 31), por dar aos alunos “ordem de atravessar uma floresta cuja saída ignora” (*idem*, p. 27).

Segundo Imbert (1987) introduzir e considerar a dimensão da ética, do sujeito, de seu desejo e de sua fala, equivale a abrimo-nos a uma ‘relação de desconhecido’³⁸,

a afirmarmos “a esperança de outra coisa, um além, uma promessa de profundidade”³⁹. É reconhecermos que alguma coisa da ordem do “inesperado” deverá ser pensada, com o risco adjacente, sublinhado por Piera Aulagnier, da “reconsideração de um já-pensado que, supostamente, estivesse a salvo de qualquer controvérsia”⁴⁰ (IMBERT, 1987, p. 95).

No âmbito dos assuntos humanos, propõe Arendt (1961, p. 189), o teste da causalidade, – “a previsibilidade do efeito se todas as causas forem conhecidas” – não pode ser aplicado. E essa imprevisibilidade justifica-se pelo fato de que

não estamos capacitados a chegar algum dia a sequer conhecer todas as causas que entram em jogo, e isso, em parte, pelo simples número de fatores implicados, mas também porque os motivos humanos, distintamente das forças da natureza, ainda são ocultos de todos os observadores, tanto da inspeção pelo nosso próximo como da introspecção (ARENDT, 1961, p. 189).

A ação, considerada não da perspectiva do agente, “mas do processo em cujo quadro de referência ele ocorre e cujo automatismo interrompe, é um ‘milagre’ – isto é, algo que não poderia ser esperado” (p. 218). Tal afirmação, segundo a autora, soa mais estranha do que realmente é, uma vez que “é da própria natureza de todo novo início o irromper no mundo como uma ‘improbabilidade infinita’, e é, contudo, justamente esse infinitamente improvável que constitui de fato a verdadeira trama de tudo que denominamos de real” (*ibidem*). E desta improbabilidade decorre que o impacto de um acontecimento nunca é também “inteiramente explicável; sua fatualidade transcende em princípio qualquer antecipação” (*idem*, p. 219). Tal condição parece mais uma vez expor aquela inevitável à qual devemos nos submeter e sustentar no ato educativo – e em todo ato que faz laço ou discurso –, condição estrutural de “que o ponto de chegada não reitera o de partida” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 26).

³⁸ ROSOLATO, G. *La relation d'inconnu*. Paris: Gallimard, 1978.

³⁹ JANKÉLEVITCH, V; BERLOWITZ, *Quelque part dans l'inachevé*. Paris: Gallimard, 1978.

⁴⁰ CASTORIADIS-AULAGNIER, P. "Le travail de l'interprétation", in *Comment l'interprétation vient au psychanalyste*. Paris: Aubier-Montaigne, 1977.

3.2 QUEM ÉS?

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade — um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.

Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho? Há-os «bons» e «maus», os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? O senhor dirá: as fotografias o comprovam. Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apoiam antes que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes. E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando⁴¹.

(Guimarães Rosa)

---

⁴¹ Trecho inicial de “O Espelho” de João Guimarães Rosa - *Primeiras Estórias*.

As diversas discussões e reflexões aqui trazidas parecem orbitar ao redor de centro comum: a tentativa de *apreender o outro*, de tê-lo sob categorias e parâmetros precisos para que a relação que com ele se estabelece seja passível de ser prevista, controlada, aplicável e replicável a *outros* – ou *mesmos*. Quem é este sujeito que diante de nós se impõe e sustenta algo da ordem do indeterminado? O que nos podem dizer os saberes modernos sobre *isto* que estruturalmente nos escapa? A despeito das ilusões sustentadas pelos discursos hoje hegemônicos na sociedade, e mais especificamente no campo pedagógico, é inerente ao (des)encontro entre sujeitos a desproporção, a assimetria, o resto, algo que os torna – os sujeitos e suas relações – inapreensíveis, não-sistematizáveis e singulares.

Caminhando em direção contrária àquilo que pretendem os testes, manuais, laudos, avaliações e os mais novos e inusitados instrumentos científicos, acreditados capazes de *apreender quem são os sujeitos*, apenas o homem, nos diz Hannah Arendt (1956), “pode expressar a alteridade e a individualidade, somente ele pode distinguir-se e comunicar-se a si mesmo e não meramente comunicar alguma coisa” (p. 190). A revelação de “quem alguém é”, observa a autora,

está implícita no fato de que de certo modo a ação muda não existe, ou se existe é irrelevante; sem a fala, a ação perde o ator, e o agente de atos só é possível na medida em que ele é ao mesmo tempo o falante de palavras que se identifica como o ator e anuncia o que ele está fazendo, o que fez e o que pretende fazer (ARENDT, 1956, p. 191).

Para Arendt (1958), é por meio de atos e palavras que nos inserimos no mundo humano; tal inserção representa “um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original” (p. 219). Responsáveis por nossa entrada no mundo humano, é por meio da ação e da fala que os homens mostram *quem são*;

revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Essa revelação de “quem”, em contraposição a “o que” alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exhibir ou ocultar –, está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz. Só no completo silêncio e na total passividade pode alguém ocultar quem é, mas seu desvelamento quase nunca pode ser alcançado

como um propósito deliberado, como se a pessoa possuísse e pudesse dispor desse “quem” do mesmo modo como possui e pode dispor de suas qualidades. Pelo contrário, é quase certo que o “quem”, que aparece tão clara e inconfundivelmente para os outros, permanece oculto para a própria pessoa, à semelhança do *daimon*, na religião grega, que acompanha cada homem durante toda sua vida, sempre observando por detrás, por cima de seus ombros, de sorte que só era visível para aqueles que ele encontrava (ARENDT, 1958, p. 222).

Embora plenamente visível, nos diz Arendt (1958), a manifestação de quem o outro inconfundivelmente é

conserva uma curiosa intangibilidade que frustra toda tentativa de expressão verbal inequívoca. No momento em que queremos dizer quem alguém é, nosso próprio vocabulário nos induz ao equívoco de dizer o que esse alguém é; enleamos-nos em uma descrição de qualidades que a pessoa necessariamente partilha com outras que lhe são semelhantes; passamos a descrever um tipo ou um “caráter” [*character*], na antiga acepção da palavra, com o resultado de que sua unicidade específica nos escapa (ARENDT, 1958, p. 225).

Na lógica (psico)pedagógica, ao se pretender apreender o sujeito – quem ele é – a partir de categorias e descrições replicáveis a outros tantos – o que ele é –, perde-se, inevitavelmente, algo da ordem do indeterminado, algo precisamente da ordem do sujeito. Não há subjetividade, unicidade ou singularidade em *categorias*, naquilo que a pessoa partilha com outras que lhe são semelhantes. A existência de categorias e *parâmetros* não representam em si algo negativo em absoluto. O problema se impõe, todavia, quando estes passam a ocupar o lugar do próprio sujeito, quando buscam enredar algo que é da ordem do indeterminado. Passam a governar, aos olhos do outro, suas falas e suas ações: passam a dizer *quem ele é* e se tornam filtro às suas experiências e relações.

Em tal ponto, deparamo-nos com reflexão acerca da proposição que intitula tal trabalho. A despeito da busca por distintos saberes e instrumentos que nos possam revelar quem o outro é, aquilo que nos chega – feliz e inevitavelmente – mostra-se incapaz de sequer aproximar-se de tal dimensão, lançando-nos continuamente ao devir impreciso e indeterminado dos (des)encontros.

No homem, a alteridade e a distinção convertem-se em unicidade, e o que o homem insere com a palavra e o ato no grupo de sua própria espécie, é a unicidade. [...] Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato da pluralidade humana, o fato de que não Um homem, mas homens, no plural, habitam a Terra e de uma maneira ou outra vivem juntos (ARENDT, 1956, p. 190-191).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos ao longo deste trabalho a articulação de distintas vozes que, a despeito das especificidades dos lugares de onde são enunciadas, aproximam-se ao proporem reflexões acerca de centro comum. Reflexões acerca da relação que entre adultos e crianças se desdobra, sobre como, em nossa sociedade, recebemos hoje aqueles que nela chegam. Os discursos que atualmente constituem tal laço discursivo – a educação – e suas implicações aos sujeitos nele envolvidos consistiram objeto principal de nosso interesse, em virtude da forma hegemônica como se realizam e são suas consequências percebidas. O discurso (psico)pedagógico (Lajonquière, 1997; 1998a; 1998b; 1998c; 1999), maneira específica de pensar, entender e sonhar o laço entre adultos e crianças, parece hoje desdobrar-se de forma bastante acentuada e sintomática em um discurso nomeado por autoras como Moysés e Collares (1994; 1997; 2013) discurso medicalizante – discurso que apreende e interpreta questões relativas à educação a partir de saberes advindos, de maneira geral, da medicina e demais áreas da saúde. Como elucidado neste estudo, para além daquilo que conceitualmente singularizam e especificam tais discursos, o discurso medicalizante pode ser aqui compreendido como a face moderna do discurso (psico)pedagógico hegemônico, isto é, como o discurso que hoje põe em circulação as crenças e ilusões sustentadas pelo ideário (psico)pedagógico.

Convergingo para a emergência e manutenção destes discursos, observamos que determinadas circunstâncias e condições se fazem presentes na sociedade de maneira geral. Uma vez que estes se realizam sobre pressupostos técnicos e metodológicos, alimentados e justificados por ilusões de adequação e controle, encontram solo fértil e apropriado em uma sociedade profundamente marcada e fundamentada sobre os domínios da ciência, sobre *discursos científicos*. Nesse contexto observa-se a existência de uma realidade que se aliena a discursos percebidos e pretendidos como absolutos e válidos para todos, a uma lógica construída e situada em lugar distante, incólume às mudanças de rumo e imprevistos da vida cotidiana. Uma vez absortos por tal lógica, aquilo que se situa na dimensão da contingência,

do detalhe da singularidade revela-se como algo de menor importância e se reveste em uma aura de superfluidade, tornando-se, muitas vezes, invisível ao nosso olhar.

Em uma lógica ou discurso construído a partir de ideias, conceitos e padrões absolutamente rígidos, prescritivos e estáticos, ignora-se, sistematicamente, aquilo que na realidade cotidiana desenha-se em seu devir, aquilo que não é passível de ser previsto, predito, esperado: aquilo que se situa essencialmente na dimensão do sujeito.

Movidos por uma pretensão totalizadora, caímos com frequência naquilo que Veyne (2011) observa a partir do pensamento foucaultiano: “Se se buscam generalidades nas coisas humanas, conceitos, uma essência que seria comum a uma daquelas ‘pluralidades emaranhadas de objetos’, só se chega a ideias falsas, vaporosas (muita extensão, pouca compreensão), demasiado vastas” (VEYNE, 2011, p. 89). Ao passo que na natureza física, investigada pelas ciências exatas, os objetos do discurso científico podem apresentar regularidades, o autor afirma que “nas coisas humanas, só existem e só podem existir singularidades de um momento, uma vez que o devir da humanidade é sem fundamento, sem vocação nem dialética que o ordenem” (*idem*, p. 87).

Em lógicas e discursos que buscam dar conta da totalidade dos assuntos humanos são estabelecidos conceitos pretendidos como absolutos, grandes polos totalitários animados por forças que os permitem expandir e incorporar tudo aquilo que se situa próximo ao seu perímetro. Estes sugam para si o que está à margem, para além de sua área de dominação, no solo das exceções, das singularidades, daquilo que não se pode classificar. Neste movimento, criam a ilusão de que na consideração destes grandes polos tudo mais estaria contemplado.

Tal tentativa de buscar enredar e definir de maneira precisa a realidade, observada em diversas dimensões sociais, compõe o que Skliar (2003) aponta como projeto deste tempo denominado modernidade: “o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo o que é vago, a certeza de toda palavra, o futuro certo e seguro de si mesmo” (SKLIAR, 2003, p. 39).

Ao serem estabelecidos grandes pontos ou conceitos gerais tendemos, com frequência, à armadilha de uma lógica binária – céu x inferno; cristão x pagão; normal x patológico. Presos em polaridades e generalidades, ignoramos as nuances, as tonalidades e as contingências – o desejo – que se desdobram entre os pontos instituídos. Ignoramos que

“no mundo real, as transições e estágios intermediários são muito mais comuns do que estados opostos nitidamente diferenciados” (FREUD, 1937, p. 241).

Um discurso, para realizar-se, carrega consigo uma teia de ideias, argumentos, pressupostos, crenças e ilusões que constituem o seu *corpus discursivo*. A partir das discussões aqui apresentadas, observa-se que a teia de ilusões hoje presente no imaginário dos professores e na educação de maneira geral, veiculada pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico, encontra-se tecida de tal forma e sob tal lógica que dificilmente há espaço para a falta. Fundamentada em argumentos que se ordenam e operam tal qual sistema fechado, é esta teia regida e governada por lógicas próprias que possuem pouco ou nenhum espaço para questionamentos ou desconstruções, esvaziando a dimensão do diálogo, de movimentação no discurso.

Neste ponto, é possível pensar que a forma como este discurso se estrutura é responsável inclusive por sua própria manutenção e permanência, pois as respostas aos possíveis questionamentos – que longe de representarem uma possibilidade de ruptura ou ameaça à lógica construída, parecem também ser por ela previstos e calculados *a priori* – estão contidas no próprio corpo de ilusões e pressupostos do discurso. Constitui-se como lógica circular que, pela cuidadosa sutura do desejo, ignora a existência de toda e qualquer falta.

Tal qual uma teia, as ilusões operam, muitas vezes, de maneira quase invisível, tornando-se nítidas e perceptíveis apenas ao olhar daqueles que decidem mirá-la. A *invisibilidade* ou *naturalidade* com que circulam entre os sujeitos não representam, de forma alguma, uma fragilidade; são, estas, qualidades inerentes à sua própria lógica de construção, manutenção e funcionamento.

Assim, diante do que Foucault (1969) nomeia formas prévias de continuidade, como sínteses absolutas e não problematizadas, mostra-se importante

sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (FOUCAULT, 1969, p. 31).

Não se trata de dispensar ou negar as grandes unidades – a ciência, por exemplo – ou tomá-las “por ilusões, construções sem legitimidade, resultados mal alcançados” (FOUCAULT, 1969, p. 31). Trata-se, de fato, de arrancá-las de sua quase evidência, “de liberar os problemas que colocam; reconhecer que não são o lugar tranquilo a partir do qual outras questões podem ser levantadas [...] Trata-se de reconhecer que elas talvez não sejam, afinal de contas, o que se acreditava que fossem à primeira vista” (*idem*, pp. 31-32).

Ainda segundo lógica foucaultiana, diante de enunciados que se revelam – ou ao menos se pretendem – hegemônicos ou totalitários, a análise deve seguir no sentido de buscar

compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 1969, p. 34).

Na dimensão da educação, considerar, tal qual proposto por Foucault (1969), a estreiteza e singularidade dos enunciados, bem como dos acontecimentos, implicaria ao discurso pedagógico – de lógica essencialmente prescritiva e totalizante – abrir mão de algo que hoje lhe é constituinte: sua pretensão de controle. As atuais reformas pedagógicas, nos diz Skliar (2003), “parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre” (p. 27). Pensar em um destino que se fabrica todos os dias pressupõe, de forma estrutural, a renúncia à ilusão de controle do ato educativo, o que representaria uma ameaça à governamentalidade de todo o processo.

Para que tal controle se realize, a pedagogia, com frequência, sai à procura de saberes situados fora daquilo que poderia vir a ser uma possível simbolização ou elaboração da experiência educativa. Vemos hoje ao lado da pedagogia – e não poucas vezes à sua frente em importância e validade –, dedicando-se aos temas relativos à educação, a psicologia e a medicina. Nas falas dos professores nota-se, com frequência, que conhecimentos advindos da psicologia e da medicina – discursos da *ciência* – revelam-se soberanos no espaço escolar. Os saberes “*psi*” costumam ser apresentados, muitas vezes pelos próprios professores, como superiores e capazes de trazer respostas e soluções às mais diversas situações e supostos dilemas escolares. Assim,

o emprego de um discurso médico e psicológico por parte das equipes escolares em seus relatórios, parece conferir-lhes uma legitimidade e um poder que certamente não adviria de seus saberes, de seus salários e de suas condições de trabalho. Os saberes “psi” posicionam-se majoritariamente como o conjunto disciplinar que forneceria o fundamento das práticas educativas (BAUTHENEY, 2011, p. 195).

Neste mesmo sentido, Souza (1998) observa que na escola, a psicologia, muitas vezes, “representa um álibi - fornece um conjunto de prescrições cujo fundamento maior é serem autorizadas por *experts*, tanto mais dignas de crédito quanto mais estiverem cifradas numa linguagem que escape à compreensão dos não iniciados” (SOUZA, 1998, p. 80).

Uma vez situada sob a hegemonia do discurso medicalizante a educação passa a ocupar lugar onde questões próprias do ensino e da *práxis educativa* não se mostram como prioridade ou são, muitas vezes, inexistentes.

A fluência desse discurso psychologizante e medicalizante é atributo de status, de reconhecimento (de quem são os bons professores, os pais adequados, etc.). Mas a sustentação e a circulação dessa forma discursiva se dá às custas do encolhimento de um discurso pedagógico sobre os fenômenos escolares e corrobora o esvaziamento do ato educativo. Sobre questões referentes à importância da transmissão, da implicação das esferas pedagógicas com o processo de ensino, fala-se pouco (BAUTHENEY, 2011, pp. 168-169).

Identificar aqueles que por algum motivo mostram-se desviantes e estimular de forma absolutamente ajustada – por meio da escolha metodológica perfeita – aqueles que minimamente se enquadram no parâmetro de *normalidade* parece, então, tornar-se o objetivo maior da educação.

Na lógica sustentada pelo discurso (psico)pedagógico, a dimensão do sujeito, do indeterminado, é cada vez mais suprimida pela tentativa de normatização, adequação e controle do (des)encontro que no ato educativo ocorre. Para isso, instituem-se de forma cada vez mais precisa e assertiva as metodologias e técnicas necessárias ao encontro professor-aluno.

Neste ponto, parece-nos que o trabalho docente, ao alienar-se a algo situado em dimensão absolutamente externa à sua *práxis* – do método à educação moral –, constrói-se

em lógica análoga àquela do *trabalho industrializado*. Mostra-se como uma ação sujeita a uma lógica e regulação externa, na qual parece ser impossível descolar-se do discurso hegemônico e falar em nome próprio; tem grande ênfase na dimensão do controle e da regulação, visando ao máximo a produtividade, a eficácia, bem como a padronização daquilo que se *produz*. É fundamental neste processo que todo traço de singularidade – ou subjetividade – seja apagado – ou atenuado ao máximo – em vista de uma homogeneização de seu *produto*. Revela, ainda, a importante necessidade de se saber de antemão o preciso lugar em que se chegará ao final do processo e aquilo que resultará de seu trabalho.

Em lógica oposta, a função docente, pensada sob a lógica de um *trabalho artesanal*, permite ao professor *tocar a experiência*, manter-se aberto ao devir docente, àquilo que ocorre na dimensão da *práxis*, do contingencial, do imprevisto. Esta lógica carrega marcas da subjetividade, se desenha na própria realidade e situa sua governabilidade na dimensão própria da ação e de sua elaboração ou simbolização artesanal. Dos espaços deixados por uma lógica que se constrói a partir daquilo que *espontaneamente* emerge, revela-se a possibilidade de diálogo e reflexão, bem como de um sujeito que fala em nome próprio. O trabalho assim percebido suporta mudanças de rumo e não persegue de forma obstinada um objetivo ou produto final. Guia-se por um tempo lógico – aberto ao devir e situado na experiência – e não cronológico e persegue a ideia de uma “sacralização do encontro pedagógico” (CARVALHO, 2016, p. 35), isto é, da ênfase que se coloca no momento presente, no instante do encontro. Por fim, resulta em *algo* impregnado de marcas de mestria e singularidade de alguém que fala em nome próprio, *algo* que carrega em si signos que o historicizam. *Algo* que, uma vez descolado de quem a ele se debruçou em sua constituição, consolida-se capaz de também falar em nome próprio, em absoluta oposição ao *produto de larga escala*, homogeneizado, padronizado, enquadrado, produto que testemunha a apática alienação à técnica.

Professora Lúcia, em sua fala a nós concedida, deixa revelar a intenção que a move em sua função docente, deixa revelar a responsabilidade por ela sustentada de se abrir e tocar a experiência, de acolher e mirar aquilo que diante dela se apresenta a despeito do que possam lhe dizer os instrumentos e discursos totalizadores construídos e legitimados em lugar externo à sua *práxis*.

A intenção é ajudar o aluno, ele tendo laudo ou não. Eu vou sempre em busca de ajudar o meu aluno. A minha função é fazer com que o aluno aprenda, sinta-se seguro, com vontade de ir para a escola. O professor tem

que ter essa sensibilidade de perceber que mesmo sem o laudo ele vai ter que dar conta daquele aluno (Lúcia, informação verbal, p. 44, v. 2).

Em lógica na qual, privado de falar em nome próprio, o professor parece desviar o olhar ao ser olhado por outrem, ao ser olhado por aquele que educa, revela-se fundamental a reflexão sobre o que nos propõe Skliar (2003):

É preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente. Voltar a olhar bem, isto é, voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade (p. 20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria de Fátima. Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. In: *Psicologia: Teoria e Prática* – 2007, 9 (2), p.126-141.

ARENDT, Hannah. (1956) Trabalho, obra, ação. *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 7, 2/2005, p. 175-201.

_____. (1957) A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 2ª reimpressão da 7ª ed. de 2011. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. (1958) *A Condição Humana*. Tradução Roberto Raposo. 12. ed. rev. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. (1961) O que é liberdade? In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 2ª reimpressão da 7ª ed. de 2011. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. (1968) *Homens em tempos sombrios*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ASBAHR, F. S. F. *A culpa é sua*. Psicologia USP, 17 (1), 53-73, 2006.

AZANHA, José M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BAUTHENEY, K. C. S. F. *Transtornos de aprendizagem: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico*. Tese de doutorado, FEUSP, 2011.

BOCK, Ana M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: E. R. Tanamachi; M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos* (pp. 11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CANGUILHEM, G. (1966) *O normal e o patológico*. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas – 7 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

CAPONI, S. *Classificar e medicar: a gestão biopolítica dos sofrimentos psíquicos*. In: A medicalização da vida como estratégia biopolítica / orgs. Sandra Caponi [et al.]. São Paulo: LiberArs, 2013.

CARVALHO, J. S. F. *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.

CLAVREUL, J. A *Ordem Médica – Poder e impotência do discurso médico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). In: *Série Idéias* nº 23, São Paulo, FDE, pp. 25-31, 1994.

_____. Respeitar ou submeter: a avaliação da inteligência em crianças de idade escolar. In: MACHADO et al (orgs.), *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 117-133, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica e revoga a Resolução CFP ° 17/2002. *Resolução n. 007* de 14 de junho de 2003.

CUFARO, A. C. Quando a loucura vai à escola... discursos de uma história. In: *Coleção Psicanálise da Criança: Coisa de Criança*, v.1, n.1. Org. Maria Cristina Machado Kupfer. Salvador: Ágalma, 2000.

DE LAJONQUIÈRE, L. A criança, “sua” indisciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Dos erros e em especial daquele de renunciar à educação. *Estilos da Clínica*, nº 2, pp. 26-43, 1997.

_____. A psicanálise e o mal estar pedagógico. *Revista Brasileira de Educação*, nº 8, mai/jun/jul/ago, 1998a.

_____. A psicanálise, a educação e a Escola de Bonneuil. *Estilos da Clínica*, nº 4, pp. 65-79, 1998b.

_____. (Psico)pedagogia, psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*, nº 5, pp. 120-134, 1998c.

_____. (1999) *Infância e Ilusão (psico)pedagógica*: escritos de psicanálise e educação. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Figuras do infantil*: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. (1992) *De Piaget a Freud*: para uma clínica do aprender. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *O outro na cena escolar e a ilusão (psico)pedagógica: notas para uma educação comparada, Argentina, Brasil, França*, 2017 (não publicado).

DURKHEIM, E. (1934). *L'Éducation Morale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. (1969) *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FRANCES, A. A disease called 'childhood'. *New York Post*, 31 de março de 2013.

FREUD, Sigmund (1937). Análise Terminável e Interminável. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Trad. Maria Aparecida Moraes Rego; v.23. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIMENEZ, E. H. R.; TIZZEI, R. P. Avaliação e laudos psicológicos: contribuições da Psicologia. In: *Encontro: Revista de Psicologia*, vol. 14, nº20, 2011, p. 49-61.

GORI, R.; DEL VOLGO, M-J. *La Santé totalitaire: essai sur la médicalisation de l'existence*. Paris: Denoël, 2005.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, abril de 2009.

IMBERT, F. (1987) *A questão da ética no campo educativo*; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KUPFER, M. C. M. Educação: Especial? In: *Coleção Psicanálise da Criança: Coisa de Criança*, v.1, n.1. Org. Maria Cristina Machado Kupfer. Salvador: Ágalma, 2000.

_____. (1989) *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo, Scipione, 2002.

LEBRUN, J. P. *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

MACHADO, A. M. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? In: *Revista Educação*, 2004.

_____. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MANNONI, M. (1973) *Educação Impossível*. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, R.J. 1977.

_____. (1967) *A criança, sua "doença" e os outros*. Tradução de Monica Seincman – São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 1999.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Tradução de Ari Roitman – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1987.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. In: *Revista Desidades*, n.1, ano 1, dez. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia*. São Paulo: Queroz Editor, 1984.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. Freud e a Pedagogia. In: MACEDO, Lino de (org.). *Psicanálise e Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RANCIÈRE, J. (1987) *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013. *Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo*, São Paulo, SP, 25 de abril de 2013. Disponível em:

<<https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=30fcfe0e-4558-41e6-8a6b-135b9cf807b3>>

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 54.769, de 17 de janeiro de 2014. *Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo*, São Paulo, SP, 18 de janeiro de 2014. Disponível em:

<<https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=cf657a76-d13d-45c7-b9ac-6897022231c0>>

SÃO PAULO (Município). Lei nº 15.960, de 8 de janeiro de 2014. *Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo*, São Paulo, SP, 9 de janeiro de 2014. Disponível em:

<<https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=c7b4e106-bbab-4f81-95d6-3a1957cbcb2f>>

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 55.309, de 17 de julho de 2014. *Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo*, São Paulo, SP, 18 de julho de 2014. Disponível em:

<<https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=648c37ad-8d62-4ec5-b5d6-1faa4e071d80>>

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 6.566, de 24 de novembro de 2014. *Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo*, São Paulo, SP, 25 de novembro de 2014. Disponível em:

<<https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=88c65557-fb58-4d51-a152-478814b6f98c>>

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 2.963, de 15 de maio de 2013. Disponível em:

<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=16052013P%20029632013SME>

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 5.594, de 28 de novembro de 2011.

SILVEIRA, T. C. da. *Da infância inventada à infância medicalizada: considerações psicanalíticas*. Tese de doutorado, FEUSP, 2016.

_____. (2012) *Por que as pílulas não podem educar?*

Disponível em:

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/16373.doc>

Acesso em: 21 de março de 2016.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse lá?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, M. C. C. C. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. *Estilos da Clínica*, ano III, n. 5, pp. 63-83, 1998.

VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na Educação. In: *Estilos da Clínica*, vol. VI número 10, IPUSP, São Paulo, SP, 2001.

_____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: Nina V. de Araújo; Suely Aires; Viviane Veras. (Org.). *Linguagem e Gozo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 197-212.

_____. (2009). *Ensino e Transmissão: duas posições na linguagem*.

Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=332:ensino-e-transmissao&catid=36:especial&Itemid=46>

Acesso em: 4 de novembro de 2015.

_____. A pedagogia como técnica: psicanálise e rentabilização dos saberes. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n.131, abr. de 2012.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita A. T. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp 287-309.

Sites:

Portal da Secretaria Municipal de Educação

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/>>

Acesso em: 10 de julho de 2016