

**PATRÍCIA NOGUEIRA DA SILVA**

**SILENCIAMENTO DE SINGULARIDADES:  
o discurso sobre o aluno**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, na área de concentração de ensino e aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini.

**Campinas**

**2011**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

Si38s

Silva, Patrícia Nogueira da.

Silenciamento de singularidades: o discurso sobre o aluno / Patrícia Nogueira da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2011.

Orientadora : Maria José Rodrigues Faria Coracini.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Subjetividade. 2. Discurso. 3. Professores e alunos. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

cqc/iel

Título em inglês: Silence of singularities : the discourse on the student.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Subjectivity; Discourse; Teacher-student relationships.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini (orientadora), Prof. Dr. Conrado Neves Sathler e Profa. Dra. Eliane Righi de Andrade.

Data da defesa: 16/02/2011.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

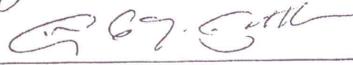
BANCA EXAMINADORA:

Maria José Rodrigues Faria Coracini



---

Conrado Neves Sathler



---

Eliane Righi de Andrade



---

Carla Nunes Vieira Tavares

---

Juliana Santana Cavallari

---

IEL/UNICAMP  
2011

## DEDICATÓRIA

*Para Marina, minha sobrinha,  
pelo desejo de saber que “brilha”  
em seus olhos curiosos.*

## AGRADECIMENTOS

*Esta dissertação foi entretecida com variados fios e, por isso, agradeço...*

*... à professora Dra. Maria José Coracini, minha orientadora, pelas “marcas indeléveis” de nossa convivência ao longo desses anos, marcas que, “lá e cá”, constituíram o texto desta dissertação e da minha história pessoal;*

*... ao Conrado, pelo encorajamento, desde a nossa primeira discussão sobre o aparelho freudiano de linguagem, na areia de uma praia de Ubatuba, até o momento do “desentortar” do texto escrito para o exame de qualificação;*

*... à Eliane, por sua interlocução, desde as problematizações nos encontros com os (des)orientandos, até o apontamento da “contradição constitutiva” do meu trabalho: o meu silenciamento;*

*... ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), pelos serviços e recursos imprescindíveis ao desenvolvimento desta pesquisa e à CAPES, pelo auxílio financeiro;*

*... aos meus colegas do grupo de (des)orientandos, pela partilha das angústias e das conquistas, em especial, à Malu, pela revisão textual deste trabalho e pela amizade construída para além do espaço acadêmico;*

*... aos meus amigos, pelo ouvido atento aos meus desabaços;*

*... à minha família, pelo apoio incondicional, em todos os momentos.*

*A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo.*

(RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*, p. 104)

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado pretende problematizar as teorias pedagógicas que, em seu discurso, afirmam estar centradas *no* aluno, enquanto agente do seu processo de aprendizagem. Apesar desta afirmação, apostamos na hipótese de que o foco do ensino está *no discurso sobre* o aluno. Filiados à psicanálise e à perspectiva discursiva, em especial aos estudos foucaultianos, no que tangenciam a questão da constituição da subjetividade, debruçamo-nos sobre a análise de recortes discursivos, selecionados entre as respostas a um questionário e os relatos em entrevista oral de professores das classes de alfabetização da rede pública de ensino de uma cidade do Vale do Paraíba, estado de São Paulo. Esta pesquisa parte do pressuposto de que o sujeito é efeito de linguagem e, portanto, cindido e incompleto. Contudo, esta não é a noção de sujeito que costuma nortear os trabalhos realizados na área da educação. As formulações dos professores, participantes desta pesquisa, são determinadas pela concepção logocêntrica que considera o sujeito inteiro e centrado, gestor de suas ações e de seu dizer. Em vista disso, o processo de ensino-aprendizagem é tido, por estes professores, como consciente e controlável, no qual se prioriza a discussão sobre “como” ensinar e a avaliação de sua atuação por si mesmo e pelo outro, deixando rastros das relações de poder-saber que permeiam a trama discursiva no contexto escolar. Independentemente das “inovações” teóricas e metodológicas no campo da aprendizagem, o que escapa no/do dizer destes professores aponta para as representações de aluno passivo e esvaziado de saber, sendo nomeado, muitas vezes, em função disso, como “caso” a ser encaminhado aos serviços especializados da área da saúde. Partindo do *corpus* desta pesquisa, podemos depreender que a escola é uma instituição que constrói verdades sobre os sujeitos pela via do olhar vigilante sobre o outro e sobre si mesmo, pelo saber clínico que se impõe no campo pedagógico e pela nomeação dos alunos segundo diagnósticos a eles atribuídos. Justifica-se, assim, o aumento da demanda pelo encaminhamento aos serviços especializados da área da saúde e a transformação das questões escolares em “doenças” a serem tratadas. Estas verdades construídas e disseminadas no contexto escolar indiciam o atravessamento de discursos outros, do saber clínico e da medicalização da subjetividade ao discurso capitalista e mercadológico, tramas discursivas que circunscrevem o laço social na contemporaneidade. Esta imbricação de discursividades engendra, como efeito, um processo de ensino-aprendizagem centrado *no discurso sobre* o aluno e em seu funcionamento enquanto silenciador das singularidades que povoam as salas de aula.

Palavras-chave: Subjetividade, discurso, relação professor-aluno.

## ABSTRACT

This Master thesis intends to problematize the pedagogical theories that, in its discourse, claims to be centered on the student, as an agent of its learning process. Despite this assertion, we bet on the hypothesis that the focus of teaching is on the discourse about the student. Affiliated to psychoanalysis and discursive perspective, especially to Foucault studies, in relation to the issue of the constitution of subjectivity, we lean towards the analysis of discursive clipping, selected among answers to a survey and reports to oral interviews from teachers of primary public schools from a city in Vale do Paraíba, in the state of São Paulo. This Master thesis assumes that the subject is effect of the language, therefore, divided and incomplete. However, this is not the notion that guides the work done in education. The teachers' formulations, participating in this survey, are determined by the logocentric conception that considers the subject whole and centered, manager of its actions and sayings. On that account, the learning-teaching process is taken, by these teachers, as conscious and controllable, in which they prioritize the discussion of "how" to teach and the evaluation of their acting by themselves and the other, leaving traces of the power-knowledge relations that permeate the discursive plot of the school context. Regardless the theoretical and methodological "innovations" theories in the learning field, what evades these teachers' sayings, points to the portrayal of a passive and empty of knowledge student, often being named, because of this, as a "case" to be referred to the health specialized services. From the *corpus* of this survey, we can deduce that the school is an institution that builds truths about the subject through its watchful eyes on himself and the other, by the clinical knowledge that imposes itself in the pedagogical field and by nomination of students assigned diagnoses, which justifies the increased demand for routing to the health specialized services and transforms school issues in "diseases" to be treated. These built and disseminated truths, in the school context, indicate the traverse of other discourses, the clinical knowledge and the medicalization of subjectivity to a capitalist and market discourse, discursive plots that encircle the social ties in contemporary times. This imbrication of discursivities produces, as a result, a teaching-learning process centered on the discourse about the student and on its functioning as silencer of singularities that populate classrooms.

Keywords: subjectivity, discourse, teacher-student relation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**CRP:** Conselho Regional de Psicologia

**CID:** Manual de Classificação Internacional de Doenças

**MEC:** Ministério de Educação e Cultura

**PCNs:** Parâmetros Curriculares Nacionais

**P1, P2...:** professor 1, professor 2..., entrevistados para a constituição do *corpus* da pesquisa.

**R1, R2...:** recorte 1, recorte 2..., recortes do dizer dos professores, selecionados e sequenciados.

### CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO DO MATERIAL ORAL:

/ (**barra**): indica uma pausa breve na fala do enunciador;

// (**barras duplas**): indicam pausa longa na fala do enunciador;

[...]: indicam que houve um recorte na fala do entrevistado;

( ): indicam a inserção de risos ou gestos do interlocutor.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>1. Entrada na escola: a sistematização do/no processo de ensino-aprendizagem.....</b>                | <b>1</b>  |
| <b>2. A motivação para a pesquisa .....</b>   | <b>2</b>  |
| <b>3. Outras pesquisas sobre o ensino centrado no aluno.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>4. Uma hipótese, as perguntas e os objetivos de pesquisa.....</b>                                    | <b>5</b>  |
| <b>5. Metodologia: a descrição do <i>corpus</i>, dos instrumentos e do mo(vi)mento de análise .....</b> | <b>5</b>  |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO 1: SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>1.1. O sujeito psicanalítico (constituído na e pela falta) .....</b>                                 | <b>7</b>  |
| <b>1.1.1. A identificação na constituição do sujeito .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1.1.2. Do espelho às representações.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>1.2. Os modos de subjetivação em Foucault.....</b>   | <b>16</b> |
| <b>1.3. A divulgação dos discursos sobre o sujeito na mídia e na educação.....</b>                      | <b>19</b> |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO NA “ÓTICA” FOUCAULTIANA .....</b>   | <b>31</b> |
| <b>2.1. A sala de aula como um (micro)sistema disciplinar .....</b>                                     | <b>31</b> |
| <b>2.1.1. O exame: a armadilha da visibilidade .....</b>  | <b>33</b> |
| <b>2.2. O discurso escolar (sobr)e a subjetividade.....</b>   | <b>37</b> |
| <b>2.3. As ciências (ditas) humanas e seus regimes de verdade.....</b>                                  | <b>42</b> |
| <b>2.4. Governa(a)mentalidade: as (micro)relações de poder-saber .....</b>                              | <b>44</b> |
| <b>2.5. A escola na contemporaneidade, para além de Foucault.....</b>                                   | <b>47</b> |
| <b>2.5.1. Sociedade de controle: o sinóptico como dispositivo de vigilância.....</b>                    | <b>47</b> |
| <b>2.5.2. Sociedade escópica: o poder do olhar .....</b>  | <b>49</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 3: A INTERFACE EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE.....</b>  | <b>53</b>  |
| 3.1. O desejo de saber e o saber sobre o desejo .....   | 54         |
| 3.2. O conceito de transferência: da psicanálise à educação.....  | 57         |
| 3.2.1. Transferência: uma relação peculiar entre professor e aluno.....                                 | 60         |
| 3.2.2. A Escola de Bonneuil: uma experiência diferenciada com os desajustados<br>escolares .....        | 64         |
| <br>  |            |
| <b>CAPÍTULO 4: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES... .....</b>   | <b>71</b>  |
| 4.1. O olhar: sobre o outro e sobre si mesmo .....  | 72         |
| 4.1.1. O exame e o bio-poder na escola .....  | 72         |
| 4.1.2. A burocracia que vigia .....   | 79         |
| 4.1.3. O professor (in)disciplinado: as tecnologias de si .....   | 88         |
| 4.2. A medicalização da existência: o saber (super)especializado .....                                  | 97         |
| 4.3. Os nomes do aluno: rótulo colado ao corpo .....  | 109        |
| 4.4. O enunciado que apaga a enunciação: os discursos sobre o processo de ensino-<br>aprendizagem ..... | 118        |
| 4.4.1. A educação como objeto de/do conhecimento.....   | 119        |
| 4.4.2. A forma(ta)ção de professores e a voz do especialista.....                                       | 129        |
| <br>  |            |
| <b>(IM)POSSÍVEIS CONCLUSÕES.....</b>  | <b>141</b> |
| <br>  |            |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>149</b> |

## INTRODUÇÃO

### 1. Entrada na escola: a sistematização do/no processo de ensino-aprendizagem

Muito antes de sua iniciação no campo escolar, a criança expressa curiosidade e prazer pela descoberta, começando pela exploração de seu próprio corpo e pela relação com o Outro, ainda em suas relações familiares. Entre a sua casa e a escola existe uma série de diferenças, dentre as quais se destaca a exigência escolar de que a criança passe de uma forma de aprendizagem, que, inicialmente, ocorria somente pela via do lúdico, para uma forma de saber sistematizado, de acordo com as regras impostas pela instituição de ensino. A sala de aula é caracterizada, também, como um espaço para brincadeiras, já que muitas metodologias de ensino procuram utilizar o lúdico para motivar as crianças. Contudo, a espontaneidade do brincar infantil, no ambiente escolar, dá lugar ao direcionamento pedagógico de cada atividade proposta e à sistematização do processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, singular para qualquer criança, “a mecânica” do processo de ensino-aprendizagem pode “emperrar” e pode acontecer, como coloca Cordié (1996, p. 25), “uma recusa inconsciente de aprender”.

A inserção da criança na escola é marcada, principalmente, pela aprendizagem sistemática da língua dita materna, aqui entendida como estrangeira/estranha para ela, já que se trata da “língua da escola”, da língua-padrão, que segue os princípios da norma culta. Acreditamos que a onipresença da língua “materna” na história do sujeito, esse “estar-já-aí da primeira língua”, traz-lhe a sensação de nunca tê-la aprendido. Todavia, o encontro com a “língua da escola” (REVUZ, 1998, p. 215) pode despertar, na criança, o estranhamento familiar constitutivo da língua, já que esta não é pura e homogênea, mas equívoca e, por isso, engendra no sujeito falante a aproximação do estranho maternal e do familiarmente estranho que emergem da possibilidade de (se) dizer.

Desse modo, pensamos, a partir das considerações de Coracini (2007, p. 146), que “apre(e)nder” uma língua está para além da aprendizagem das formas, estruturas e palavras, já que esse processo é marcado pela inserção da criança em discursividades, bem como por sua inscrição em uma língua que é sempre híbrida. Dessa maneira, podemos destacar a

complexidade do encontro da criança com a “língua da escola” – identificada como língua-padrão, como norma culta –, e dos impasses que se produzem no início da escolarização.

Nesse momento, caracterizado pelo processo sistemático de alfabetização, pode ocorrer, na criança, uma inibição do desejo de saber, ou seja, uma recusa inconsciente de aprender. No entanto, os discursos que versam sobre o aluno, em especial a medicina e as ciências “psi”, implantam nomenclaturas clínicas e quadros sintomatológicos que definem os comportamentos (tidos como) desviantes que podem aparecer no contexto escolar. A nomeação do aluno, por meio de uma terminologia técnica, naturalizada no campo pedagógico da atualidade, coloca-o em uma posição objetificada, uma posição que o segrega e o silencia.

Nesta pesquisa de mestrado, compreendemos esses “desvios de comportamento” como sendo expressão singular de uma dificuldade do aluno para entrar na ordem do discurso imposta pela escola, para “acompanhar” sua turma. Essa questão aponta, antes, para a expectativa do alfabetizador pela homogeneização dos ritmos e das vivências anteriores entre as crianças de uma sala de aula. Afinal, estamos falando de uma instituição em que é sempre importante “acompanhar” o programa que define a ordem e o tempo da aprendizagem e o que deve ser ensinado/aprendido. Durante esse processo, em função de conflitos inconscientes, o desejo de saber da criança pode ser inibido e, a partir daí, ela não promove investimentos cognitivos: esse desejo de saber fica interdito, é abandonado e, segundo Cordié (1996, p. 26), a criança “despenderá toda sua energia para *nada* saber”.

## **2. A motivação para a pesquisa**

O ingresso na escola, com a democratização e obrigatoriedade do ensino, trouxe uma expectativa de propiciar igualdade entre as crianças, possibilitando oportunidades semelhantes – em especial, no mercado de trabalho – para todos aqueles que a frequentassem. Porém, sabemos que, no bojo desse discurso, há a suposição de que todas as crianças compartilham das mesmas condições de aprendizagem, no início da escolarização, e atravessam as etapas de desenvolvimento dentro de um mesmo período de tempo. Essa suposição aponta para “o” aluno idealizado que, contudo, afirmamos ser bastante diferente da realidade em sala de aula.

Para constituir o *corpus* desta pesquisa, a escolha pela análise do dizer de professores das classes de alfabetização surgiu não apenas em função de nossa experiência

como professora dessas classes, mas também devido a um maior número de encaminhamentos de alunos dessas turmas para nossa clínica psicanalítica. Recebemos várias crianças que, em meio ao processo de alfabetização – período marcado por peculiaridades diante da sistematização e obrigatoriedade da aquisição da leitura e da escrita –, eram tidas como diferentes em relação à média da classe. Essa diferença era o motivo para a solicitação de laudos psicológicos e possíveis acompanhamentos terapêuticos. Os pais desses alunos passaram a procurar, com maior frequência, pela clínica de psicanálise com o objetivo de “diagnosticar” e solucionar os supostos “problemas de aprendizagem”, acontecimento que reforçou nosso interesse tanto pelo tema quanto pela seleção desse período específico da vida escolar.

Observamos, na atualidade, como os saberes clínicos da área médica e das ciências “psi”, legitimados e autorizados pela academia, produzem conceitos que são disseminados nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Esses saberes clínicos fundamentam os discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus respectivos impasses, apontando para relações de poder-saber que perpassam o cotidiano escolar. Extrapolando as salas de aula, os problemas relativos ao campo da aprendizagem e do comportamento recebem denominação médica – os distúrbios ou transtornos – e seus quadros sintomatológicos autorizam, em última instância, o uso de medicação, associado ao encaminhamento aos serviços especializados na área da saúde. Essa foi a temática de uma reportagem da emissora Globo News<sup>1</sup>, em novembro de 2010, na qual o Brasil aparece como o segundo maior consumidor de ritalina, conhecida como a “droga da obediência”, indicada para crianças com diagnóstico de hiperatividade.

Na medida em que estes procedimentos se intensificam e se naturalizam no campo pedagógico, abre-se espaço para esta pesquisa, a qual visa à problematização das relações que cercam a sala de aula. Debruçados, mais atentamente, sobre o cotidiano escolar, pensamos na relevância de uma investigação a respeito dos traços do interdiscurso que permeiam a atuação desses professores e a construção de suas representações de aluno e de si mesmos, além de suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa de mestrado se inscreve no espaço teórico da psicanálise e das teorias do discurso, filiando-se às suas perspectivas sobre o processo de ensino-

---

<sup>1</sup> Globo News. Disponível em: <http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias>. Acesso em 21 de novembro de 2010.

aprendizagem e sobre as relações entre professores e alunos. Por meio desta investigação acadêmica, pretendemos problematizar os efeitos da trama de discursos na constituição da subjetividade daqueles que fazem parte do contexto escolar.

### **3. Outras pesquisas sobre o ensino centrado no aluno**

A temática escolhida para esta pesquisa já foi contemplada por outros estudos, realizados em universidades públicas e privadas da região sudeste.

Advindos da área da Educação, podemos citar os trabalhos de Pincheira (2007), cujo estudo, desenvolvido a partir de relatos de professores de história vinculados à rede pública de ensino, estabelece como foco de análise a dicotomia ensino centrado no aluno e ensino centrado no professor; Costa (2005), que investigou a aproximação/distanciamento entre as orientações dos PCNs, fundamentadas no ensino centrado no aluno, e as práticas constatadas no contexto escolar; Souza (2002), que estudou o processo de ensino-aprendizagem, no campo da biologia, partindo da realidade do aluno e do ensino centrado no aluno; e Guedes (1978), que discutiu as premissas teóricas que permitem a operacionalização da aprendizagem centrada no aluno, de acordo com a teoria rogeriana de educação.

Encontramos, ainda, estudos em outras áreas, como Artes e Medicina, também articulados à questão educacional. Torres (2002) discorreu, em sua dissertação, sobre o ensino médico enquanto processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, em favorecimento aos modos de construção ativa do conhecimento; Feijó (1997) analisou a capacidade interativa de *hipermídias* em relação a um modelo de educação centrada no aluno; e Silva (1993) estudou o desenvolvimento de habilidades motoras no aluno de dança, partindo do método de ensino centrado no aluno, que valoriza o potencial de cada indivíduo.

Ainda que essas pesquisas contemplem uma questão voltada para o ensino centrado no aluno, ocupamos uma posição diversa, ao tratarmos dos discursos outros que atravessam o campo da educação. A relevância do tema justifica esta pesquisa, que se diferencia das demais supracitadas em função de sua filiação à psicanálise e às teorias do discurso, de seu procedimento de análise enquanto um gesto de interpretação e de seu *corpus*, que traz o dizer de professores das classes de alfabetização.

#### **4. Uma hipótese, as perguntas e os objetivos de pesquisa**

Embora as recentes teorias de aprendizagem defendam que o processo de ensino deva ser centrado *no* aluno, portanto, na aprendizagem, fazemos a hipótese de que o foco do ensino está no *discurso sobre* o aluno.

Considerando nossa hipótese, levantamos como perguntas de pesquisa:

1. Que representações de aluno e de si mesmo emergem no/do dizer de professores das classes de alfabetização?
2. Há fragmentos de outros discursos no dizer dos professores? Que discursos são estes e como funcionam?
3. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, há representações dele no dizer dos professores? Quais são elas?

De maneira mais ampla, a pesquisa visa a contribuir para a discussão a respeito do funcionamento do discurso sobre o processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de viabilizar um deslocamento em relação à formação de professores, objetivo que, desdobrado, aponta para três outros, específicos:

1. Problematizar a relação professor-aluno que emerge no/do dizer de professores;
2. Rastrear a heterogeneidade discursiva que permeia a materialidade linguística do dizer de professores;
3. Discutir as relações de poder-saber existentes no âmbito escolar.

#### **5. Metodologia: a descrição do *corpus*, dos instrumentos e do mo(vi)mento de análise**

Na constituição do *corpus* de análise da pesquisa, escolhemos trabalhar com recortes do dizer de dez professores das classes de alfabetização, da rede pública de ensino, de uma cidade do Vale do Paraíba, estado de São Paulo. Esses professores participaram deste estudo em dois momentos: na aplicação de um pequeno questionário, cujas respostas seguiram a forma escrita e, nas semanas subsequentes, em entrevistas, que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Oito dos dez professores se dispuseram a participar novamente na segunda etapa.

Tentando mobilizar o imaginário desses professores quanto às suas representações de aluno, de professor e de processo de ensino-aprendizagem, reunimos algumas respostas ao questionário, constituído de duas perguntas, com a finalidade de introduzir a temática da

pesquisa: (1) Fale a respeito do processo de alfabetização; (2) O que você pensa sobre os “problemas de aprendizagem”? No momento da entrevista, solicitamos que falassem sobre sua experiência docente nas classes de alfabetização, com o intuito de ampliar a discussão iniciada no questionário. Além disso, na oralidade, pudemos contar com uma maior possibilidade de equívocos e com o ressoar de sentidos outros que fazem “vazar” fragmentos da subjetividade, rastros da enunciação.

Uma vez de posse dos questionários respondidos e das entrevistas transcritas, foram feitos recortes das respostas e dos relatos que serviram para o mo(vi)mento analítico do dizer desses professores sobre a relação professor-aluno e sobre os discursos que a permeiam. A análise da materialidade linguística é fundamentada nas teorias do discurso e em algumas noções da psicanálise e se dá através de uma problematização teórica e analítica dos registros, tendo em vista um gesto de interpretação (CORACINI, 1991, p. 337). Este processo de análise das respostas e relatos desses profissionais da Educação pode apontar não só para discursos (outros) que norteiam a prática pedagógica, mas também para os regimes de verdade que são propagados, no contexto escolar, na contemporaneidade.

## CAPÍTULO 1: SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO

*o sofrimento [...] vem nos lembrar que sempre, em algum lugar, há um impossível, que há sempre, em algum lugar, algo que capenga (MELMAN, 2003, p. 96).*

Para tratarmos da temática da subjetividade, noção norteadora desta pesquisa, filiamo-nos a diferentes perspectivas, buscando trazer, aqui, seus pontos de aproximação e tensão, conforme destaca Cavallari (2005). O que chamamos de proximidade não exclui o conflito entre as teorias, mas aponta para uma tentativa de diálogo entre as abordagens que perpassam esta dissertação de mestrado.

### 1.1. O sujeito psicanalítico (constituído na e pela falta)

No momento em que convocamos o conceito de sujeito, optamos pela filiação a uma linha de pensamento, tendo em vista que sujeito “é sempre um efeito teórico”, enunciado a partir dos avanços e rupturas de abordagens variadas e de problematizações fundamentadas em diferentes teorias, “no limiar entre uma concepção e outra” (SATHLER, 2008, p. 52).

Considerando o *Cogito ergo sum* de Descartes, o sujeito é consciente, racional e logocêntrico, centrado em sua própria mente. O sujeito psicológico, por sua vez, pode ser visto como aquele cujas sensações servem de base para seus conhecimentos; caracterizado como sujeito da enunciação, capaz de controlar os efeitos de sentido do seu dizer e do dizer do outro (CORACINI, 2007, p. 151). Se partirmos dessa concepção filosófica, podemos falar em indivíduo, noção que aponta para a caracterização de um ser indiviso, inteiro, reconhecido por aspectos que fazem dele completo, totalmente diferenciado e único. Nessa abordagem, a identidade consiste em uma construção social, que se dá pelas escolhas e valores conscientes que definem o indivíduo enquanto tal: homogêneo, coincidente e coerente consigo mesmo, em todas as circunstâncias de sua vida.

A grande área da Educação, na maioria das vezes, apoia-se na perspectiva cartesiana e psicologizante, que define o sujeito como unívoco, consciente e racional, ou seja, como aquele que tem o controle de si mesmo e do seu dizer. As teorias da aprendizagem, fundamentadas na ciência psicológica, destacam a importância do desenvolvimento cognitivo, privilegiando esse sujeito psicológico que comanda suas ações. Todas as propostas pedagógicas, desde o processo estímulo-resposta (modelador de comportamentos, sugerido pela linha behaviorista) até, mais recentemente, a construção de hipóteses de leitura e escrita, baseadas nas etapas piagetianas do desenvolvimento cognitivo (segundo uma abordagem interacionista), estiveram voltadas para as maneiras de melhor desenvolver o potencial cognitivo do aluno, buscando colocá-lo em relação com as informações que lhe são importantes. A aprendizagem sempre foi (e ainda é) um processo que considera o aluno como indivíduo pensante, logocêntrico. Seu objetivo principal continua sendo o de formar cidadãos que possam vir a escolher “conscientemente” seus valores, o que implica considerar o ensinar e o aprender como processos inteiramente conscientes.

Em contraposição a tal perspectiva, esta pesquisa se fundamenta na noção de sujeito adotada pela psicanálise, que considera sua determinação pelo inconsciente. Esse sujeito é “feito e efeito de linguagem [e sua] formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas” (KUPFER, 2000 [2001, p. 28]). No viés psicanalítico, o sujeito é heterogêneo, cindido, constituído no e pelo Outro<sup>2</sup>. Esse sujeito é barrado pelo simbólico, dividido pela linguagem e desejante, de maneira que seu desejo é desconhecido por ele e impossível de ser realizado. Sendo assim, o sujeito psicanalítico está marcado pela falta, pela incompletude e pelo desamparo, fontes constitutivas de sua angústia e de sua condição de ser falante.

Enquanto categoria nocional (essencial no “*corpus* teórico da psicanálise”), sujeito é um conceito lacaniano, uma categoria que se impõe à experiência analítica e ao trabalho teórico do psicanalista. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise<sup>3</sup>, fundamentais porque, como já dissemos sobre o conceito de sujeito, impõem-se à experiência analítica, segundo Lacan (1973 [1998]), são inconsciente, repetição, pulsão e transferência. O sujeito não aparece, na obra lacaniana, como um desses quatro conceitos, contudo, de acordo com

---

<sup>2</sup> Conceito da psicanálise lacaniana usado para “designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente – que determina o sujeito [...] em sua relação com a linguagem” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 558).

<sup>3</sup> Esses quatro conceitos são amplamente discutidos em LACAN, Jacques (1973). **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Tradução MD Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, 269 p. O conceito de transferência será tratado, nesta dissertação, no capítulo 3.

Elia (2004, p. 10-17), funciona como seu articulador, uma vez que está implicado em todos eles.

Sendo assim, definimos o sujeito como um operador que se impõe e que, por isso, é sempre suposto, é sempre uma suposição do significante a nos interpelar. Podemos acrescentar a essa definição de sujeito que ele se constitui no momento mítico do “enlaçamento pulsional<sup>4</sup>”, o qual articula significante e corpo, fazendo surgir um falante, um “corporeidade”, “para além da relação do sujeito com sua consciência, do estatuto do corpo no mundo humano” (BURGARELLI, 2007, p. 214). A partir daí, o sujeito busca satisfazer suas pulsões, o que ocorre somente de maneira parcial, pois a falta o constitui e o impede de se realizar plenamente.

Para um melhor entendimento do processo de constituição do sujeito, é preciso pensar na história do bebê, que tem início antes de seu nascimento, em um momento mítico que não pode ser demarcado temporal e espacialmente na história do Outro. Dessa maneira, a linguagem precede o bebê e possibilita sua inserção na ordem significante a que chamamos, a partir de Lacan (1966 [1998, p. 276-279]), de registro do simbólico. Desde o momento em que o bebê é falado por alguém, a linguagem o permeia, mesmo que sua fala ainda não tenha surgido. Podemos dizer, então, que o sujeito não “nasce”, não se “desenvolve”, o sujeito se constitui na medida em que seu corpo é atravessado pelo significante que inaugura a cadeia, inscrevendo, nesse corpo, traços que viabilizam sua estruturação psíquica. Há uma troca entre o *infans* – o filhote humano que não fala – e o Outro primordial que, de acordo com Mannoni (1999, p. 207-208), “lhe devolve em eco seus primeiros vagidos. Desse jogo recíproco vai nascer, em seguida, na criança, o desejo de tomar a palavra”.

O Outro primordial, que não é, necessariamente, a mãe, mas aquele que cumpre a função de “cuidador”, busca atender às necessidades do bebê. Esse movimento de cuidado se dá pela/na linguagem na qual o Outro primordial já está inscrito, cuidando do *infans* pela introdução da palavra e atribuindo sentido à sua “lalação”. O que o bebê recebe, junto com os cuidados com seu corpo/carne, é um grupo de marcas materiais e simbólicas que atravessam esse corpo, então constituído como “corporeidade”. Essas marcas são

---

<sup>4</sup> O conceito psicanalítico de pulsão pode ser entendido, segundo Roudinesco e Plon (1998, p.628), como a “carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem”. Para Kaufmann (1996, p.439-440), é o “conceito-limite entre o psíquico e o somático”, ou seja, “a medida do trabalho imposto ao aparelho psíquico em razão de sua dependência com o corpo”.

nomeadas *significantes*, pela psicanálise. São os significantes que vão engendrar, no corpo do bebê, um ato de resposta e é esse ato que pode ser chamado de sujeito. Sendo assim, sejam quais forem as experiências que temos de nosso organismo, suas exigências ou limitações, por exemplo, só podemos tê-las pela via da significação, já que somos falantes, sujeitos de linguagem.

O sujeito psicanalítico não se confunde com o *eu*, entidade que atribui (ilusoriamente) ao ser humano a sensação de unicidade, inteireza e consciência plena de seus atos e dizeres. A instância do eu trabalha de modo a impedir e acobertar as manifestações do sujeito. O sujeito psicanalítico é o sujeito do inconsciente, conceito que implica linguagem – regida pelos três registros: real, simbólico e imaginário<sup>5</sup> –, bem como prazer e gozo<sup>6</sup>. Nessa operação, o prazer é barreira para o gozo e, por sermos assujeitados à linguagem, constituímos-nos, em um primeiro momento, como objetos (BURGARELLI, 2007, p. 220). Dentro dessa ótica psicanalítica, a relação do “eu” com o “outro”<sup>7</sup> é, primeira e primariamente, uma relação de “objetivação” e, em função disso, essa relação é uma resposta imperiosa de agressividade (MANNONI, 1977). Ao escrever sobre o processo de apropriação da linguagem, Mannoni acrescenta que

[é] quando se apropria da linguagem a partir do Outro, que a criança se liberta, até um certo ponto, da alienação em que se encontra tolhida. Isso pressupõe um trajeto no decorrer do qual, a partir do nascimento, a criança entra na ordem simbólica como objeto, para poder em seguida situar-se aí como sujeito – ao fazer a descoberta de uma realidade moldada pela ordem simbólica. Essa entrada da criança como sujeito na ordem simbólica faz-se acompanhar da organização fonemática da realidade (MANNONI, 1977, p. 76-77).

A constituição do sujeito psicanalítico pela/na linguagem o faz marcado pelo significante. Ao se constituir sujeito, existe um desejo que o move para além da relação com o Outro primordial. Esse desejo é irrealizável, uma satisfação que jamais será alcançada, já que sabemos, a partir da psicanálise lacaniana, que o desejo “é o desejo do

---

<sup>5</sup> Nomeação atribuída por Lacan a cada um dos registros (RSI), designando, respectivamente, “uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar”; “o sistema de representação baseado na linguagem”; e “uma relação dual com a imagem do semelhante” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 645, 714 e 371).

<sup>6</sup> Para Freud, o paciente sempre deriva alguma satisfação de seus sofrimentos, algo que está para além do princípio do prazer. O gozo, na psicanálise, está além do prazer e aponta para “o funcionamento de um sujeito enquanto aquele que repete infatigavelmente tal ou qual comportamento sem de modo nenhum saber o que o obriga a assim permanecer” (MELMAN, 2003, p. 204).

<sup>7</sup> Para a psicanálise lacaniana, segundo Kaufmann (1996, p. 385), o outro, escrito com letra minúscula, é o semelhante, o outro especular.

Outro”, algo da ordem do impossível, que aponta para a falta constitutiva do sujeito. Considerando a questão do desejo do sujeito, pensamos, então, juntamente com Lacan (1966 [1998, p. 696-701]; 1973 [1998, p. 223]), em uma dialética infinita da ordem do real, concebido como algo que é insistente, que retorna e que não tem representação psíquica. Ao vislumbrarmos a ordem do real, podemos trazer as noções de falta, de furo, de uma verdade que é não-toda, impossível de ser dita, já que não há palavra suficiente para dizê-la. Tratamos de um sujeito que é constituído pelo desejo (desejo de completude) e pela falta, portanto, marcado pelo furo da linguagem.

O inconsciente e a linguagem são regidos pelas mesmas leis: a condensação e o deslocamento (FREUD, 1900<sup>8</sup>), ou, depois da teoria lacaniana, a metáfora e a metonímia (LACAN, 1966 [1998, p. 496-533]). Ainda podemos destacar, apoiados em Burgarelli (2007, p. 217), que Lacan contrapõe o ser falante ao ser da filosofia, quando sustenta que o inconsciente se estrutura como uma linguagem. Sabemos, com a perspectiva psicanalítica, que a linguagem não é um instrumento transparente de comunicação, mas uma ordem opaca e equívoca, na qual estamos inscritos enquanto sujeitos falantes. Dessa maneira, não podemos acreditar em uma correspondência biunívoca entre palavra e coisa, mas em uma hiância entre ambas, o que engendra a falta, a incompletude do simbólico e o equívoco da linguagem.

Com os estudos de Freud sobre o “aparelho de memória” ou “aparelho de linguagem”, em *A interpretação dos sonhos* (1900), surge o questionamento quanto à (in)existência do controle do sujeito falante em relação ao seu dizer e aos seus processos de pensamento. Nesse texto do fundador da psicanálise, o modelo de “aparelho psíquico” – também chamado de aparelho de memória ou de linguagem – passa por uma revisão que abre espaço para novas considerações sobre o sujeito. Essas considerações freudianas o definem como aquele que se enuncia no discurso, atravessado pelo inconsciente, dividido pela linguagem e se constituindo na relação com o Outro.

Nessa relação com a alteridade, o psiquismo vai se formando em função dos traços mnêmicos que são registrados pela via do inconsciente, responsável por transformar os estímulos perceptivos, recebidos de forma fragmentada, em um conjunto de traços permanentes. Estes últimos ficam gravados no aparelho psíquico e atuam, ainda em estado

---

<sup>8</sup> Texto sem paginação, disponível em CD-ROM, conforme indicação em Referências.

inconsciente, sobre o sujeito. Dessa maneira, podemos afirmar que pensamento e percepção se dão a partir do referencial do inconsciente.

O sujeito psicanalítico é fragmentado e cindido. Nas palavras de Sathler (2008, p. 80), o “sistema consciente se constitui ao separar-se do sistema inconsciente e, então, divide o sujeito”. Inconsciente e consciente são sistemas dinâmicos que, apesar de relacionados, são regidos por dois princípios diferentes: o inconsciente é atemporal e sua lógica de funcionamento obedece ao prazer imediato; já o consciente segue o princípio da realidade, reconhecendo, portanto, as noções de espaço, tempo e limite.

O princípio do prazer, influenciado pelas pulsões, deve dar lugar ao princípio de realidade e administrar suas exigências pulsionais de maneira coerente com o mundo externo, ou seja, satisfazendo-as parcialmente, na tentativa de não conflitar com a lei. Essa oposição entre princípio de prazer e princípio de realidade<sup>9</sup> se articula em função de o sujeito ser desejante. Como o desejo é uma condição humana e como o homem pensa a partir do que lhe é inconsciente, ou seja, do que não pode ser controlado, tomamos o sujeito, nesta pesquisa, partindo desse lugar, “um lugar assujeitado a um poder aleatório” que advém da alteridade (SATHLER, 2008, p. 62).

Filiados à psicanálise, mobilizamos o pensamento de Freud sobre a constituição da realidade psíquica e a determinação inconsciente, além das noções lacanianas de subjetividade e de linguagem, a fim de marcarmos nossa posição, o lugar de onde falamos nesta investigação acadêmica. Nossa concepção de subjetividade, diferentemente do posicionamento (quase) unânime da área da educação, refere-se ao sujeito psicanalítico, sujeito cindido pela linguagem e constituído pelo Outro; sujeito singular e desejante.

Levando em consideração a determinação inconsciente e o atravessamento da linguagem na constituição do sujeito e em sua relação com o Outro, direcionamos um olhar diferenciado para o campo da educação, apoiado na aproximação de algumas noções psicanalíticas à relação entre professor e aluno na sala de aula. É pela via da identificação, dos traços tomados da/na relação com o Outro, que o sujeito se constitui. Este é o tema discutido na próxima seção.

---

<sup>9</sup> Esses são os princípios que regem o funcionamento psíquico. De acordo com Roudinesco e Plon (1998, p. 603), o princípio do prazer “tem por objetivo proporcionar prazer e evitar o desprazer, sem entraves nem limites”, enquanto o princípio da realidade “modifica o primeiro, impondo-lhe as restrições necessárias à adaptação à realidade externa”.

### 1.1.1. A identificação na constituição do sujeito

A constituição da subjetividade se deixa perceber por meio de traços de identificação, noção que é abordada, aqui, a partir das considerações desenvolvidas por Lacan (1966 [1998, p. 96]), mais especificamente em *O estádio do espelho como formador da função do eu*. Neste texto, o autor atribui dois sentidos diferentes à palavra “eu”: o eu (*je*) como sujeito do inconsciente, constituído na relação com o Outro, e a instância do eu (*moi*) como identidade ficcional, construída nas relações sociais.

O processo de identificação tem início quando o bebê completa, aproximadamente, seis meses e começa a reconhecer sua imagem no espelho. Nesse momento, ele gesticula e se movimenta de forma lúdica, “testando” aquilo que começa a perceber como sendo seu corpo e sua imagem. Em meio a essa brincadeira, o bebê aposta na possibilidade de resgatar o “aspecto instantâneo” de sua imagem, inclinando seu corpo em direção ao espelho, como se essa imagem fosse fixa (LACAN, 1966 [1998, p. 97]). O que o bebê faz com o seu corpo, o adulto tentará fazer com sua identidade: torná-la fixa, inteira, permanente.

O estádio do espelho é entendido como uma identificação, uma transformação ocorrida quando o sujeito assume uma imagem: sua imagem especular. Essa imagem do *infans* é considerada a “matriz simbólica” do eu (*je*) e é construída antes mesmo que ele estabeleça identificações com o outro e que se constitua enquanto sujeito de linguagem. A imagem especular também situa a instância do eu (*moi*) enquanto identidade social, ficção construída e reconstruída via identificação, ao longo da história de vida do indivíduo.

A totalidade do corpo, que o bebê acredita apreender com seu olhar, só pode ser entendida como uma *gestalt*, como uma imagem totalizante, no que diz respeito à sua exterioridade. Essa imagem especular, em que o bebê se imagina uma pessoa inteira, é tida como uma *imago* do corpo próprio e estabelece uma relação do organismo (carne) com a realidade. Esta é a função do estádio do espelho, desenvolvimento que, para Lacan (1966 [1998]),

é vivido como uma dialética temporal que projeta decisivamente na história a formação do indivíduo: *o estádio do espelho* é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com

sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental (LACAN, 1966 [1998, p. 100]).

A conclusão do estágio do espelho dá início à dialética que articula o eu (*je*) às circunstâncias elaboradas no laço social. Isso acontece por meio de identificações com as imagens dos seus semelhantes e pela entrada da criança no complexo de Édipo, que introduz o sujeito na cultura, na lei. Podemos dizer, assim, que há um atravessamento do sujeito não só pelo desejo do outro, mas também pela mediação da cultura.

A identificação, segundo a perspectiva psicanalítica, é vista como um processo inconsciente, que tem uma função estruturante para a posição subjetiva do eu. A partir do olhar do outro, o sujeito se identifica com aquilo que se constrói sobre ele e sobre sua imagem, pela via da linguagem, sempre pautado em suas interpretações sobre o que falam e esperam dele.

O bebê internaliza uma imagem – o seu “eu” – que lhe dá a ilusória sensação de inteireza. Ele se vê no/pelo olhar do outro e sua imagem especular constrói verdades imaginárias a seu respeito. Dessa maneira, o bebê se identifica com essas verdades construídas, acreditando serem fixas, em função de seu desejo de completude, de totalização (CORACINI, 2007; CAVALLARI, 2005).

O processo de identificação implica a presença-ausência do Outro, constituinte e organizador da instância do eu (*moi*) e do sujeito do inconsciente (*je*). Esse processo é dinâmico e, segundo Eckert-Hoff (2003a, p. 275), constantemente deslocado pela “presença de discursos outros”. Assim, podemos afirmar que o sujeito é constituído por movimentos contraditórios e conflituosos, resultando das cicatrizes desse processo identificatório que nele se alojam e se imbricam. Esse é o sujeito da incompletude, em constante elaboração e transformação, ainda que se reconheça, por meio de sua imagem especular e de maneira ilusória, como um todo, como um ser inteiro.

### **1.1.2. Do espelho às representações**

A constituição da subjetividade é determinada por um conjunto de traços inscritos, inconscientemente, no aparelho psíquico que, ao serem nomeados via linguagem, ganham existência e se transformam em representação. Dessa maneira, a instância do “eu” (*moi*) é uma produção do imaginário, em que as auto-imagens se misturam às imagens refletidas

para ele pelos outros significativos de sua convivência. Essas relações imaginárias se dão em função da oposição igual-diferente (FINK, 1995 [1998, p. 108-109]).

As relações de identificação são fundamentadas no dualismo imaginário, mas são, também, atravessadas pelo simbólico, ordem da palavra que nomeia e que traz a marca do Outro, e pelo real, que instaura a falta, a incompletude, entrelaçando os três registros que regem o funcionamento da linguagem, definidos por Lacan, como vimos anteriormente. Sendo assim, os três registros só operam na forma do enodamento, o que se repete na construção das representações.

A subjetividade é, então, (re)construída constantemente pela via da identificação, atravessada pelo inconsciente, nomeada pelo simbólico e desenhada com um contorno imaginário, ao qual chamamos de representação. Sendo assim, a realidade é engendrada, no laço social, por meio de palavras que pertencem a um determinado grupo e as representações que emergem desse imaginário, ao nomearem algo ou alguém, ocupam o seu lugar, tornando desnecessária sua presença física. Portanto, as representações são marcas da falta do/no objeto, cuja presença buscam resgatar na sua ausência.

Como a linguagem é anterior à realidade, podemos afirmar que não há uma correspondência biunívoca entre a palavra e a coisa, o que impede a noção de identidade como totalidade, como inteireza. Na asserção de Lacan (1975 [1985, p. 68]), o signo “não é portanto [*sic*] signo de alguma coisa, mas de um efeito que é aquilo que se supõe, enquanto tal, de um funcionamento do significante”. A tessitura da subjetividade e, conseqüentemente, da realidade social, dá-se em uma pluralidade de fios que rege a cadeia significante e que a faz operar de maneiras diversas e em variados momentos para cada sujeito.

Esta pesquisa de mestrado é fundamentada na noção psicanalítica de subjetividade, cambiante e passível de (re)significação por meio da relação com os semelhantes. No dualismo especular, são construídas as representações de si mesmo e do outro. Esta questão nos interessa na medida em que escapam, no/do dizer dos professores entrevistados, suas representações de aluno, de si e de processo de ensino-aprendizagem; representações estas que produzem efeitos tanto sobre a relação entre professor e aluno, quanto sobre a dinâmica de funcionamento da sala de aula.

Podemos pensar que a constituição da subjetividade, que é multifacetada e constante, dá-se entre a percepção dos traços mnêmicos e sua inscrição inconsciente, o que resultará na representação. Para Freud (1925), todas as representações partem das

percepções “e são repetições dessas”. A oposição entre o que é subjetivo e o que é objetivo vai emergir da capacidade de o sujeito trazer, em seu dizer, uma percepção anterior, reproduzindo-a como uma representação, independentemente de sua presença efetiva. Os traços mnêmicos vão sendo (re)significados pelo sujeito ao longo de sua vida, não só alterando sua auto-imagem e a dos outros, mas também determinando sua constituição subjetiva.

## **1.2. Os modos de subjetivação em Foucault**

Sobre a questão da subjetividade (de alunos e de professores) e sua relação com o contexto escolar, buscamos, nos estudos foucaultianos, um outro viés problematizador. Ao trazer as noções de subjetivação e de discurso, questionando as relações de poder-saber que se dão a ver no plano da micro-física, os estudos de Foucault contribuem para esta investigação acadêmica. Como definimos, no início deste capítulo, propomos uma tentativa de diálogo entre a psicanálise e a perspectiva discursiva, sem ignorar seus pontos de tensão, na busca de uma trama de fios que possa enriquecer e aprofundar a tessitura desta dissertação.

Na perspectiva discursiva, prefere-se a terminologia “modos de subjetivação” à noção de sujeito, visto que a primeira inclui as formações e as práticas discursivas, bem como as condições sócio-históricas de constituição dos sentidos. Essa noção teórica envolve processos de constituição de subjetividades, engendrados por meio de agenciamentos que se utilizam das tecnologias de si (dispositivos que visam a administrar os indivíduos, como veremos mais adiante), cujo funcionamento atravessa as relações de poder e saber (FOUCAULT, 1984 [2004a]). Sendo assim, podemos entender que o sujeito é constituído na/pela alteridade, definindo-o como aquele que não tem controle sobre os efeitos de sentido de seu dizer, os quais dependem da formação discursiva, na qual são inscritos, e de seus regimes de verdade.

Uma formação discursiva é composta por discurso(s) em formação. Ela pode ser entendida como uma regularidade de funcionamentos, posições e correlações entre os objetos do discurso, os tipos de enunciação e as escolhas temáticas (FOUCAULT, 1969 [2004c, p. 43-50]). Dessa forma, podemos afirmar que não se pode dizer qualquer coisa para qualquer pessoa em qualquer lugar e época. Um objeto de saber só ganha existência em meio a uma trama complexa de relações, que envolve as práticas sociais, um sistema de

normas, os tipos de classificação, as técnicas e os modos de conduta estabelecidos na aproximação entre poder e saber.

De acordo com a perspectiva foucaultiana, o sujeito é uma função em um discurso em formação e seu dizer é autorizado e reconhecido na relação com a formação discursiva em que se insere. O foco de interesse de Foucault (1969 [2004c]) está localizado no sujeito do enunciado, no lugar vazio, na função determinada, ocupada por um indivíduo qualquer para enunciar algo. Sendo assim, podemos entender que:

o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 1969 [2004c, p. 105]).

Dessa forma, não há controle do dizer e os sentidos escapam ao sujeito, sentidos que advêm da heterogeneidade discursiva. Na relação com o outro, aquilo que foi dito vai ser entendido de acordo com as formações discursivas em que cada um está inscrito, o que se deve ao fato de a linguagem não ser transparente, mas opaca e equívoca. O discurso é tecido na/pela alteridade e, sendo assim, o sujeito está sempre inscrito em uma rede de filiação de sentidos, em uma trama de discursos plurais, na qual existe, sempre, uma hiância entre o dito e a “intenção” de dizer.

Podemos problematizar a noção de sujeito, no viés foucaultiano, como sendo um lugar no discurso, determinado pela formação discursiva na qual está inscrito e pelas relações de poder que definem a verdade sobre ele e sobre o mundo, os interditos, o endereçamento e a temporalidade dos enunciados. Dessa maneira, Foucault rompe com a noção de sujeito cartesiano – racional e consciente – considerando a impossibilidade de controle de si mesmo e do seu próprio dizer, já que os modos de subjetivação se dão na relação com a alteridade e são tecidos por discursos outros.

O discurso é um conjunto de dizeres, mas podemos entender, de acordo com Sathler (2008, p. 16), que “discurso é, também, poder”. Destacamos, aqui, a lógica de funcionamento do discurso em que há uma relação entre as regularidades e o poder, entre os sentidos e a possibilidade de permissão/interdição dos dizeres. As práticas discursivas que engendram o poder interpenetram o corpo social, afetando os indivíduos e seus corpos

e produzindo subjetividades. Para Foucault (1988 [1999, p. 89-91]), o poder tem como marca a condição de estar em toda parte, por advir de todos os lugares. Na perspectiva discursiva, podemos afirmar que onde há poder, há resistência, já que esta última não se encontra em posição de exterioridade ao poder.

Pensando na imbricação discurso-poder, podemos afirmar que o discurso, ao construir e disseminar verdades sobre os mais variados objetos, cria redes de poder, produz saberes e possibilita ao sujeito a ilusão de estabilidade e de completude. O discurso se transforma em práticas discursivas e produz saber sobre as subjetividades e sobre o mundo nas relações de poder-saber. A produção de saber acontece com a ajuda de variados aparatos, estabelecidos para agenciar o sujeito. Esses aparatos são denominados técnicas ou tecnologias de si, na perspectiva foucaultiana, e consistem em dispositivos determinantes na arte da governamentalidade. Os mesmos dispositivos, segundo Andrade (2008, p. 16), possibilitam que os indivíduos, simultaneamente, administrem a si próprios e sejam administrados.

Os modos de subjetivação são articulados, conforme a discussão de Birman (2001, p. 25), por “modalidades de *agenciamento*” que engendram o social e o político. Dessa maneira, as subjetividades são constituídas pela intermediação de códigos de conduta e normas institucionais. Sendo assim, a gestão desses agenciamentos é, sempre, uma prática de instabilidade, perpassada pelas estratégias de poder e sua arena de forças que circunscrevem o espaço social.

Partindo dessa concepção de sujeito que, na medida em que é social, é cindido pela linguagem e descentrado, assujeitado ao Outro, entendemos que a ordem do imaginário constrói as (auto)imagens e é por elas construída. As identificações são continuamente (re)construídas na/pela relação com o outro, emergindo em forma de fragmentos na porosidade do dizer. Esses momentos de identificação possibilitam a ilusão da estabilidade, por meio da ficção e da interpretação que o sujeito constrói a partir do que falam sobre ele.

Os meandros dos “modos de subjetivação”, para Foucault, estão na construção social e discursiva que se dá em constante processo de mudança. Considerando a perspectiva discursiva, assim como a psicanálise, a heterogeneidade do sujeito é composta pelo social, pela linguagem e pelo Outro, que pode ser definido como uma trama de significações anterior e exterior ao sujeito. Nessa trama, o sujeito é inscrito e dela se torna, então, dependente para se instituir e se significar.

Dessa maneira, pensamos nos pontos de aproximação entre as abordagens discursiva e psicanalítica. De acordo com Cavallari (2005, p. 39), um desses pontos concerne ao postulado da “não consciência do sujeito em relação à presença do Outro em seu dizer”. A diferença está no entendimento da noção de Outro que, na perspectiva discursiva, aponta, principalmente, para ao embate de forças ideológicas (inconscientes), construído em um dado momento histórico-social. Já na psicanálise, o Outro se refere ao inconsciente em sua lógica atemporal.

Podemos definir o sujeito como constituído na/pela heterogeneidade, pertencente a uma dada formação discursiva, determinada ideológica e inconscientemente, sempre dentro de um momento histórico-social. Na relação de afetação entre a psicanálise e as teorias do discurso, o sujeito é descentrado – o sujeito psicanalítico e o sujeito auto-regulado –, determinado tanto pelo inconsciente, quanto pelos agenciamentos e tecnologias de si, destituído da condição de “senhor” de sua própria casa. Depreendemos, dessa forma, que o campo do laço social emerge nas noções de sujeito de Lacan e de Foucault, mesmo que defensores de pressupostos diferentes. Nas palavras de um e de outro, o sujeito deve ser considerado, também, como alteridade, que traz em si traços do outro, do estranho; traços que o transformam e que são transformados por ele, que o constituem e que são, por ele, constituídos, entretecendo o eu e o outro.

### **1.3. A divulgação dos discursos sobre o sujeito na mídia e na educação**

O campo pedagógico traz, como fundamentação teórica, vários discursos. Dentre eles, o discurso “psi” talvez seja o mais determinante no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, ao processo de ensino-aprendizagem e à relação entre professores e alunos. Como estamos na era dos serviços especializados, principalmente no que se refere aos saberes clínicos, podemos acompanhar uma transposição do discurso “psi” das salas de aula para os diversos canais de comunicação de massa, extrapolando as discussões sobre a área da educação.

Notamos que, na atualidade, há um espaço maior para os profissionais da área “psi” nos programas de televisão, explicando comportamentos, avaliando atitudes, ensinando as regras do procedimento equilibrado que uma pessoa “normal” deve seguir. Sua presença está marcada, também, em outras mídias, em matérias argumentativas – “online” ou impressas – que se transformam em “reportagem de capa” ou “coluna semanal” de jornais e

revistas de especificidades variadas. Cada vez mais, os profissionais “psi” são endeusados e ganham um poder maior quanto à possibilidade de controle do outro, por serem vistos como portadores de um saber “sobre” esse outro. Problematizando esta situação, podemos pensar no que Foucault (1973 [1999, p. 121-122]) chama de “poder epistemológico”. Esse tipo de poder extrai dos indivíduos, constantemente submetidos ao olhar do outro, um saber sobre eles. Esse saber advém da observação, do registro e da análise de seus comportamentos, bem como da sua comparação e classificação.

Os livros de auto-ajuda se multiplicam nas prateleiras; as palestras motivacionais são o “carro-chefe” das consultorias organizacionais; as colunas nos jornais, revistas e *sites* incluem discussões que veiculam uma “domesticação” do discurso psicológico, uma derivação dele nas tramas da rede virtual. Em função do aumento do número de psicólogos “procurados pelos veículos de comunicação para se manifestarem sobre os mais diversos assuntos” (JORNAL PSI - CRP SP, 2010, p. 22), o jornal Psi, veiculado pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, apresenta, na edição de maio/junho de 2010, uma reportagem que discute as questões éticas implicadas na atuação dos psicólogos na mídia, fundamentada em artigos do Código de Ética dessa classe profissional.

Trazemos, aqui, alguns exemplos de profissionais da área “psi” que estão na mídia, convocados a responder a demandas variadas que apontam para o mal-estar social. Rosely Sayão é uma psicóloga que posta seus textos em um *blog* da UOL<sup>10</sup>, no qual um dos *links* de destaque é nomeado “Envie sua dúvida”. No texto que trata do seu perfil – “Quem é Rosely Sayão” –, ela enumera suas inserções nos meios de comunicação:

Hoje, escrevo semanalmente no caderno Equilíbrio, da Folha de S. Paulo, a coluna “SOS Família”. Dou assessoria a algumas escolas, sou chamada para fazer palestras para pais e professores, sou colunista da Band News FM, faço, com a Lillian, o programa “Momento Família” no UOL News (SAYÃO, Blog UOL).

A psicóloga, na coluna “Seus filhos”, da Band News FM<sup>11</sup>, pode ser ouvida a qualquer hora mediante um “*click*”. Os assuntos abordados variam da diversão dos adolescentes, às avaliações escolares e às relações entre os pais e seus enteados.

Os profissionais da área “psi” estão presentes em vários âmbitos e seu “aconselhamento” não se restringe às questões escolares. O psiquiatra e psicoterapeuta

---

<sup>10</sup> <http://blogdaroselysayao.blog.uol.com.br/>

<sup>11</sup> <http://bandnewsfm.band.com.br/colunista.asp?ID=23>

Flávio Gikovate possui um programa diário, “No divã com Gikovate”, na rádio CBN<sup>12</sup>, cuja gravação pode ser encontrada no *site* Globo.com. Além dele, o psiquiatra e psicoterapeuta Içami Tiba, colunista da UOL educação<sup>13</sup>, mantém um *site*<sup>14</sup> na rede. Neste último, dois dos *links* principais encaminham o usuário às suas entrevistas em dois programas da rede televisiva. Na área empresarial, o psicoterapeuta mais conhecido, por seus livros e palestras direcionados à formação do profissional “campeão”, é Roberto Shinyashiki, que mantém uma página no site da UOL<sup>15</sup>.

As revistas também abrem espaço para o discurso clínico “psi”. Entre os artigos da Revista Nova Escola<sup>16</sup>, na seção “Mais lidos”, encontramos os artigos “O que é bullying?” e “Cyberbullying: a violência virtual”, nas posições 1 e 6, respectivamente. Contudo, esse fenômeno não se limita às mídias que abordam temáticas pedagógicas. Em uma revista de variedades<sup>17</sup>, uma psicanalista está entre os colunistas e trata das “aflições dos leitores” sobre a temática da sexualidade.

A figura do especialista, portador de um saber e de uma técnica, tem sido convocada a dar respostas para problemas de ordens variadas. Na escola, sua presença é determinante, desde os cursos de formação de professores até a parceria interdisciplinar que ocorre por meio de encaminhamentos dos alunos aos serviços especializados da área da saúde. Em função das perguntas realizadas, são construídas “soluções universais”, previamente estabelecidas e generalizadas, mesmo quando voltadas para problemas particulares, o que implica na desconsideração da historicidade de cada um deles (VOLTOLINI, 2009b<sup>18</sup>). Além disso, a ilusão de que a linguagem é transparente e que, por isso, não haverá mal entendido na emissão e na recepção da mensagem contribui para a difusão do discurso clínico sobre questões psíquicas. O especialista, representante do cientificismo, acredita que o saber científico pode ter domínio sobre a sociedade e a vida dos indivíduos, amenizando o mal-estar coletivo e transformando a desigualdade social.

Todas as especialidades emergem de campos específicos, isolados pela proliferação dos saberes. Além disso, a propagação da interdisciplinaridade no âmbito educacional ou terapêutico vem camuflar a desarticulação dos saberes entre si e a fragmentação do sujeito

<sup>12</sup> <http://cbn.globoradio.globo.com/colunas/no-diva-do-gikovate/NO-DIVA-DO-GIKOVATE.htm>

<sup>13</sup> [http://educacao.uol.com.br/colunas/icami\\_tiba/](http://educacao.uol.com.br/colunas/icami_tiba/)

<sup>14</sup> <http://www.tiba.com.br/>

<sup>15</sup> <http://shinyashiki.uol.com.br/>

<sup>16</sup> <http://revistaescola.abril.com.br/>

<sup>17</sup> <http://veja.abril.com.br/colunistas/>

<sup>18</sup> Texto sem paginação, disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 28 de janeiro de 2009, conforme indicação em Referências.

como resultados dessa “superespecialização”, segundo Lebrun (2004, p. 16). Diante dessa constatação, podemos afirmar que estamos atados ao totalitarismo do discurso médico/clínico, que visa ao domínio aprimorado do seu objeto de estudo – o homem –, na tentativa de esgotar as possibilidades de investigação e de tratamentos possíveis para o mal-estar contemporâneo.

As neurociências trabalham para o estabelecimento de uma leitura do psiquismo com base totalmente biológica e da medicação como instrumento principal de intervenção nas patologias psíquicas. A medicalização do social aumenta, como enfatiza Birman (1999, p. 125), na medida em que há um espaço menor para o potencial crítico sobre o mal-estar na modernidade. Em uma sociedade capitalista, a produção de psicofármacos – cada vez mais diversificados e apropriados para cada quadro de sintomas e para cada síndrome psicopatológica –, sugere a possibilidade de “tratamento” para todos os males e de anestesia para as angústias constitutivas do sujeito.

Com a mudança de paradigmas, a sociedade capitalista migra das regras ditadas pelo discurso religioso para as possibilidades infinitas do cientificismo. As referências simbólicas se perdem diante da “espetacularização” da vida privada (DEBORD, 1967 [1997]) e da predominância do ter em relação ao ser, ou seja, das imagens em detrimento dos valores. O sujeito está fragilizado devido à falta de referências e de limites. Além disso, sua exposição extremada (a interpenetração privado/público) traz à tona o desamparo como definidor das formas de subjetivação na contemporaneidade, tão desordenadas e desorganizadas em todos os âmbitos.

Carente de identificações simbólicas, a dor do homem vem da dificuldade de encontrar um lugar em que se sinta legitimado, sustentado enquanto sujeito do desejo, pois, somente nessa condição, o sujeito se torna singular. O desejo atormenta, cria desconforto, obriga ao trabalho, à vida. Em contraposição, o conforto da sociedade de consumo gera a imobilidade, a lei do menor esforço, o que podemos “ler” como a presença da pulsão de morte<sup>19</sup>. A depressão em larga escala, caracterizada por Birman (2001, p. 26) como “a modalidade maior do desalento” na atualidade, configura-se como um dos novos formatos assumidos pelo mal-estar contemporâneo, o que aponta para o texto de Freud (1930), *O mal-estar na civilização*, com base no qual podemos atribuir o maior sofrimento do homem

---

<sup>19</sup> Conceito articulado por Freud em seu texto *Além do princípio do prazer* (1920). “De origem inconsciente, [...] essa compulsão leva o sujeito a se colocar, repetitivamente, em situações dolorosas; protótipo da pulsão, na medida em que a especificidade pulsional reside nesse movimento regressivo de retorno a um estado anterior” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 631).

às dificuldades de relacionamento com os outros. O “mal-estar na civilização é o mal-estar dos laços sociais”, de acordo com Quinet (2006, p. 17), laços que se amarram a partir dos discursos e das relações permeadas pela linguagem, opaca e equívoca.

A escola não está isenta desse mal-estar determinante nas relações. Sabemos que a sala de aula pode ser considerada uma arena de discursos, direcionada por sua teia de dizeres. A aproximação dos conteúdos – referentes ao campo da aprendizagem – com a disciplina – a vigilância sobre os comportamentos – engendra variados tipos de controle com relação à construção da subjetividade de todos aqueles que fazem parte desse contexto. O exame (FOUCAULT, 1973 [1999, p.164-172]), na escola, está para além das avaliações de conteúdo, uma vez que implica a vigilância e o controle propiciados pelas tecnologias de si que (re)modelam, constantemente, o sujeito.

Além disso, podemos afirmar que todas as relações contemporâneas são permeadas pelo discurso capitalista, marcado por um significante mestre – o dinheiro – discurso este que dá forma às subjetividades. A condição de consumidor é norma na sociedade atual (BAUMAN, 1998 [1999, p. 87-91]), convidando o sujeito ao jogo acelerado do consumismo com a oferta de “novas” sensações e experiências. Para tanto, os bens de consumo devem causar, simultaneamente, a satisfação imediata do “cliente” e o término instantâneo do prazer com o “produto”, favorecendo a criação de sujeitos que não só se instigam, mas também se entediam fácil e rapidamente; sujeitos que, por essa razão, precisam continuar consumindo.

Dentro das regras do discurso capitalista, o desejo passa a ocupar a categoria de necessidade e, por isso, acredita-se que sempre haverá um objeto – criado pela tecnociência – em correspondência direta com essa necessidade. Esses “objetos” passam a mediar as relações do sujeito com ele mesmo e com o outro, fazendo com que estas sejam dessubjetivadas. O discurso do capitalista “vende” a ideia ilusória de uma identidade total e completa, objetificada e consumível, podendo ser paga pelo capital.

A psicanálise, na contrapartida, considera a impossibilidade de esgotamento da falta constitutiva do sujeito, mesmo com os avanços do cientificismo, patrocinados pelo capital. O saber construído pela ciência, com sua pretensão de ser universal e de responder a tudo e a todos, transforma-se em um discurso técnico, no qual aparecem apenas os enunciados, apagando-se os rastros da enunciação. De acordo com Lebrun (2004, p. 185), o enunciado diz respeito ao texto, enquanto a enunciação “é o engendramento do texto em que o sujeito se trai”. O enunciado aponta, inevitavelmente para a enunciação, mas a ciência

contemporânea prima pelo primeiro e tenta apagar a segunda (LEBRUN, 2004, p. 20), validando o conhecimento científico para todos e propiciando o apagamento da verdade singular.

A situação de enunciação é fundamental ao discurso e ao sujeito, por um lado, porque ambos são caracterizados pelo impossível e, por outro, porque todo saber implica, necessariamente, um não-saber, possibilitando ao sujeito se tornar desejante. A psicanálise pretende a (re)introdução da dimensão do sujeito, que não se encontra unificado em seu ato de fala, mas fragmentado entre seu dizer e seu dito, dividido entre enunciado e enunciação, e, por isso, suas noções são convocadas nesta pesquisa de mestrado.

No campo da educação, a ciência e o capitalismo estão presentes na figura do especialista e na “oferta” da boa “gestão” do processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, em que o mundo elege o significante “globalização” como marca de seu processo de evolução política e econômica, torna-se cada vez mais difícil a introdução da noção de singularidade. A “gestão” das subjetividades conduz o processo educativo à produção de uma massa homogênea, sendo a escola um dos locais exemplares desse tipo de silenciamento do sujeito. O discurso do direito, conhecimento advindo das ciências humanas, é um dos caminhos utilizados para a exclusão do sujeito, assim como acontece com o discurso da ciência que, ao proclamar a democracia na educação, acaba engendrando outros tipos de minorias. Além disso, os saberes sobre o psíquico colocam em discussão a modalidade de subjetividade a ser produzida pela educação.

Dentro de uma “nova economia psíquica” (MELMAN, 2003), o sujeito aparece marcadamente constituído pelo imaginário e excessivamente atravessado pelo gozo, mas, ainda assim, alguns traços de sua subjetividade o deslocam dessa zona de conforto e o colocam diante do furo do desamparo. Para Freud (1930), a situação de desamparo é constitutiva do sujeito, angústia que o acompanha em todas as situações e que o faz buscar uma primeira sensação – alucinada – de satisfação total. Referimo-nos ao “mal-estar” produzido nas relações, descrito pelo pai da psicanálise, na década de 30, e bastante pertinente, na atualidade, no que diz respeito ao sujeito. Em suas análises sobre o homem de sua época, Freud escreveu:

Hoje, ele se aproximou bastante da consecução desse ideal, ele próprio quase se tornou um deus. [...] O homem, por assim dizer, tornou-se uma espécie de “Deus de prótese”. Quando faz uso de todos os seus órgãos auxiliares, ele é verdadeiramente magnífico; esses órgãos, porém, não

cresceram nele e, às vezes, ainda lhe causam muitas dificuldades. Não obstante, ele tem o direito de se consolar pensando que esse desenvolvimento não chegará ao fim exatamente no ano de 1930. As épocas futuras trarão com elas novos e provavelmente inimagináveis grandes avanços nesse campo da civilização e aumentarão ainda mais a semelhança do homem com Deus. No interesse de nossa investigação, contudo, não esqueceremos que atualmente o homem não se sente feliz em seu papel de semelhante a Deus (FREUD, 1930).

Em virtude do impacto da alta velocidade da mudança do homem e de suas relações com o outro e com o mundo, emerge a questão do (des)aparecimento do sujeito, o que nos leva a questionar: ainda há espaço para a subjetividade? O que vem norteando o homem na/da atualidade? Se há depressão e angústia, é porque há um sujeito do inconsciente. Problematizando essas questões, podemos pensar que a falta aponta para a ausência do objeto, para a parcialidade da satisfação pulsional, para o contato com o vazio do real. Sendo assim, podemos dizer, juntamente com Melman (2003, p. 178), que “resta sempre um lugar, [...] uma parte do sujeito que, ainda que sufocada, ou, talvez, porque sufocada, está sofrendo [...] há ainda alguma coisa, [...] que pede para existir, para se tornar sujeito”.

Mesmo diante da atrofia do simbólico que podemos observar no sujeito contemporâneo, ainda escapa algo que diz de sua angústia, de seu vazio, algo que também se desenha em sua constituição subjetiva, por meio das marcas de depressão que revelam o sujeito do inconsciente. Esse sujeito sofre diante de algo que lhe falta e, frente ao sofrimento, questiona, problematiza, produz, na tentativa de responder ao enigma que o constitui: o que o Outro quer de mim? Podemos pensar, com a psicanálise, que o sujeito e suas peculiaridades não podem ser ouvidos senão em sua singularidade, nos traços de subjetividade que emergem de seu dizer, que é sempre inconsciente. Para Coutinho Jorge (2005, p. 80), é somente nas palavras enunciadas pelo sujeito que o inconsciente pode ser escutado.

Em relação ao contexto educacional, é o discurso psicológico, “dissolvido” nos textos da área pedagógica, que está na base do conceito de sujeito uno e consciente, fundamentando as teorias de aprendizagem que norteiam o trabalho do professor. Esse discurso clínico apresenta um saber “sobre” o aluno e permeia o imaginário do professor sobre as relações em sala de aula. A escola está filiada a um discurso psicologizante, que impõe à sua clientela uma espécie de adaptação a fases de desenvolvimento e a padrões de comportamento semelhantes, oferecendo uma direção previamente definida para questões que são particulares. Em função dessa perspectiva, que concebe o processo de ensino-

aprendizagem como algo consciente, o especialista em educação aparece em posição de destaque, seja de forma direta, no trabalho com as crianças, seja de forma indireta, nos cursos de formação continuada, oferecidos aos professores para que possam enfrentar os desafios da sala de aula, os impasses diante das diferenças.

O pedido dos professores por formação especializada, como mobiliza Voltolini (2009b), indica a sua “crença na gestão tecnicamente orientada do problema”. A presença maciça dos cursos de “reciclagem” aponta para o lugar ocupado pelos professores: eles são consumidores das ofertas (os cursos, os conceitos) advindas do discurso psicológico, visto como terapêutico e aplicável ao cotidiano escolar. É relevante, ainda, considerar que os termos “reciclagem/ formação” indiciam a vontade que o especialista, reconhecido como portador de um saber, tem de (trans)formar o professor (“em formação”) através da multiplicação de modelos totalizadores e generalizantes.

Na sala de aula, considera-se o processo de ensino-aprendizagem como totalmente consciente e passível de ser controlado pelo professor e pelo aluno, fundamentado na concepção de sujeito centrado, racional, indiviso. O professor quer acreditar que tem o controle sobre o que diz, que é a origem do sentido do que transmite e que este sentido é único, que cada palavra ou enunciado tem apenas um significado. Com a noção de que é o “dono de seu fazer pedagógico” (CORACINI, 1995 [2002, p. 28]) e de que seu trabalho está pautado nas “verdades” científicas, o educador busca garantias para que possa alcançar, com êxito, seus objetivos no final do processo, ao encerrar mais um ano. Dentro dessa perspectiva, cabe aos professores a responsabilidade, tanto pela escolha certa da metodologia utilizada, quanto pela aplicação correta da teoria em sua prática na sala de aula.

Dessa maneira, o discurso didático-pedagógico, legitimado cientificamente, ganha espaço junto às escolas com a divulgação valorizada da técnica, ou seja, da metodologia. No momento da “escolha” da metodologia, agenciada pelas diretrizes educacionais, os professores estão sempre suscetíveis à sedução das “inovadoras” noções apresentadas por cada “nova” teoria aplicada ao processo de ensino-aprendizagem. As metodologias, batizadas pelos especialistas de “inovadoras”, trazem uma versão dos conceitos piagetianos<sup>20</sup>, na qual o processo de conhecimento se dá como consequência da ação do

---

<sup>20</sup> Segundo Lajonquière (1992, p. 122), os estudos de Jean Piaget, chamados de psicogenéticos “começaram centrando-se, exclusivamente, na análise do que se chamou *sujeito epistêmico*, ou seja, aquilo que há de

sujeito sobre o objeto. Nessa perspectiva cognitivo-interacionista, que concebe professor e aluno como sujeitos logocêntricos, as hipóteses que a criança faz sobre o conhecimento estimulariam o seu desenvolvimento, enquanto o professor atuaria como um facilitador do processo de aprendizagem, ocupando uma posição secundária na relação entre o sujeito e o conhecimento.

O formador de professores – o especialista – tem um saber que, supostamente, atravessa a especificidade das disciplinas, já que incide sobre o processo de aprendizagem e sobre o processo de desenvolvimento da criança. Esse saber universal sobre o cognitivismo – expressão que nomeia essa abordagem de ensino – transformou o campo da educação: o que era, antes, território da transmissão de uma herança cultural, segundo Voltolini (2007, p. 208), atualmente, é o lugar do desenvolvimento de potencialidades da criança e da tentativa de construção lógica de seu conhecimento.

A concepção de “novo”, inscrita nas chamadas “metodologias inovadoras”, é entendida, aqui, como algo que se transforma na aproximação entre o tradicional e o contemporâneo, no hífen que une e separa o velho e o novo, na imbricação mesmo-diferente. Não há algo “novo” que não se relacione, de forma intrínseca e lógica, com algo que é considerado “velho”. Aquilo que é novo só pode sê-lo quando em confronto com aquilo que é dito velho, posto que o novo traz consigo traços do que se quer descartar, com o argumento de que este se caracteriza como ultrapassado.

O modelo pedagógico, apoiado na psicologia cognitivo-interacionista, também se apresenta como uma proposta “inovadora”, “diferenciada” dos métodos tradicionais, quando considera as etapas de desenvolvimento e as hipóteses de escrita das crianças, as quais seriam “universais”: todos os alunos passam por elas, cabendo ao professor “mediar” as situações de ensino-aprendizagem. Estar nesta dada formação discursiva aplaca, em parte, os receios dos professores, já que legitima sua posição de autoridade (CORACINI, 1995 [2002, p. 28]), o lugar do mestre, ainda que inconscientemente.

A busca por um conhecimento estabilizado, totalizador e linear é constante entre os grupos de professores. É preciso acreditar em algum ponto de apoio para a atuação em sala e, na proposta construtivista, esse ponto é a construção do conhecimento, que ocorre mediante a interação professor-objeto-aluno. Aqui, faz-se pertinente questionar a crença de

---

comum em todos os sujeitos de um mesmo nível de desenvolvimento, independentemente das diferenças individuais”.

que alunos diferentes compreendem da mesma maneira e em um mesmo momento do processo de aprendizagem, como se este pudesse ser igual para todos. Dessa forma, segundo Coracini (1995 [2002, p. 29]), “tudo parece estar sob o controle do professor (ou pelo menos assim crêem os sujeitos do discurso), a quem é dado *vigiar e punir*, para manter a ordem e garantir o acesso ao saber(-fazer) (cf. Foucault, 1975)”. A tentativa de homogeneização simplifica este processo tão “complexo e multifacetado” que chamamos de aprendizagem. Além disso, a escola não abre espaço para uma avaliação da instituição ou daqueles que nela trabalham.

Sendo assim, podemos notar que, mesmo usando o argumento do respeito à heterogeneidade, tão em moda atualmente, a instituição escolar não abre espaço para as singularidades, para a pluralidade de “leituras”, para a emergência da subjetividade. Essa postura termina por dificultar (para não dizer, impedir) o trabalho com a diferença, com o que foge aos “padrões” estabelecidos pela psicologia desenvolvimentista e pela pedagogia. A noção de heterogeneidade do discurso psicológico e pedagógico se restringe à diversidade, desconsiderando seu caráter constitutivo para o sujeito e para o discurso.

Nesta pesquisa, entendemos a sala de aula como uma arena de discursos e de relações de poder-saber, o que implica considerarmos que professores e alunos, enquanto sujeitos constituídos na e pela linguagem, são falhos, faltosos. Sabemos que é exatamente o que falta ao sujeito que o impulsiona em direção ao desejo, no caso específico da escola, ao desejo de saber. Em outras palavras, podemos pensar que as subjetividades que povoam uma sala de aula, constituídas na/pela língua, estão sempre incompletas e em constante transformação durante a vida dos indivíduos, (re)configurando-se de acordo com suas experiências particulares que são marcadamente sociais, já que estão sempre atravessadas pelo Outro.

Partindo desse pressuposto, não podemos pensar que o planejamento do professor possa ser cumprido “à risca”, sem alterações, já que ele não é “dono” do que diz, pois os sentidos são múltiplos e a linguagem é porosa. Nem os alunos podem “responder” da mesma forma ao que é proposto em sala de aula. A visão da linguagem como algo não transparente e sobre o qual não temos controle, como acreditamos, aponta para a condição do sujeito como dividido pela linguagem, que se relaciona com o Outro barrado pela lei da castração. Essa é a condição do ser falante, do aluno na demanda de saber, enquanto subjetividade, singularidade.

As teorias que tratam do processo de ensino-aprendizagem reservam “pouco ou nenhum lugar para o Outro, como presença efetiva” (BORGES, 2006, p. 20). Tal fato possibilita problematizarmos a (im)possibilidade de desconsiderar o Outro, já que é através da especularidade que o sujeito reconhece a si mesmo e ao mundo, construindo as representações com as quais se inscreve na ordem do simbólico, no campo da linguagem. Buscamos no outro aquilo que acreditamos que ele tem e que nos falta; no caso do professor, um saber. Esse saber pode ser transmitido pelo educador, não porque ele o detém, mas porque o porta, ainda que não se reconheça na condição de portador de um saber. Essa relação singular entre professor e aluno engendra fragmentos de identificação que constituem e são constituídos pelas subjetividades. Na sala de aula, a relação com o outro está marcada por traços da imbricação saber-poder, tema que será problematizado no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO NA “ÓTICA” FOUCAULTIANA

*o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1970 [2007, p. 44-45]).*

A escola, instituição educacional por excelência, já foi discutida por vários estudiosos de diversas áreas do conhecimento. Neste capítulo, como já anuncia o título, trazemos como norte o viés foucaultiano, para entretecer com outros fios a tessitura em que estamos trabalhando nesta pesquisa acadêmica.

### **2.1. A sala de aula como um (micro)sistema disciplinar**

O sistema disciplinar é apresentado por Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* (1975 [1986]) como aquele que permite o controle dos corpos, a submissão de suas forças, atribuindo-lhes uma relação de “docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1975 [1986, p.126]). Entende-se, aqui, docilidade como condição de submissão, transformação e aperfeiçoamento de um corpo, de um indivíduo que, quanto mais obediente, mais controlado e controlável, mais útil para o “bom” funcionamento da sociedade.

A disciplina “fabrica”, através das tecnologias de si, indivíduos submetidos ao poder e exercitados pelo poder, os chamados “corpos dóceis”, segundo Foucault (1975 [1986, p. 127-140]), expressão prenhe de sentidos que aponta para as relações de poder-saber que tecem a malha social. A disciplina se mostra, simultaneamente, como técnica de poder e processo de saber que mantém seu foco no corpo, físico e inteligível, do indivíduo. Esse poder disciplinar avança – e a escola é um dos ambientes que promove esse crescimento – por meio de sua invisibilidade, das tecnologias normalizadoras do eu, que fazem uso das

regras de comportamento, e das verificações de aprendizagem, como afirma Gore (1994, p. 12), tendo como objetivo o controle de todos os que fazem parte do âmbito escolar.

Podemos afirmar que a tática disciplinar aparece no laço singular-múltiplo, ao permitir a caracterização de cada indivíduo e sua disposição em função de uma ordem pré-determinada em um dado grupo. Ao distribuir os indivíduos no espaço, a estratégia disciplinar de exame possibilita localizá-los, estabelecendo entre eles comunicações úteis para vigiar, avaliar e sancionar comportamentos. A ação de vigilância sobre os indivíduos é exercida, de acordo com Foucault (1973 [1999, p. 104]), tendo como parâmetro o que se é e o que se pode vir a fazer. Esse saber sobre o indivíduo, que parte do exame vigilante, é organizado pelo critério estabelecido de “normalidade”, controlando-o ao longo de sua vida.

De acordo com essa estratégia disciplinar, os indivíduos são definidos pela posição ocupada em uma série classificatória (as notas atribuídas aos alunos, por exemplo) e pelo distanciamento entre eles dentro dessa mesma série: seu lugar em relação ao grupo, à média, à normalidade. As fichas de observação, comuns nas salas de educação infantil, ajudam a prescrever os lugares de cada aluno em relação ao grupo, em função das habilidades desenvolvidas por cada criança. Os professores, convocados à posição do cientista, segundo Walkerdine (1998, p. 192), são autorizados a observar e monitorar, registrar e classificar. O olhar “contínuo e total”, presente na observação do professor, parece possibilitar a ele – ilusoriamente, nós sabemos – uma condição de saber pleno, de controle de tudo e de todos, de classificação e hierarquização dos alunos de acordo com a média – de rendimento e de comportamento – da classe.

Desde o Renascimento, com a emergência do saber pedagógico legitimado cientificamente, o Estado se utiliza de dispositivos disciplinares para se apropriar dos saberes e aplicá-los segundo seu próprio interesse. O mito da ciência neutra vem avalizar as relações de força no âmbito da pedagogia, que pratica formas de organização e transmissão de saberes sem questionar a arbitrariedade desse processo (VARELA, 1994, p. 89-93). Os professores são considerados os únicos “detentores do saber”, o qual é selecionado, censurado, descontextualizado e monopolizado pelo discurso pedagógico. Ao criar a especialização/fragmentação destes saberes, a pedagogia tenta criar, simultaneamente, um novo tipo de sujeito: o sujeito da educação.

Na escola, organizada por séries – atualmente, essa nomenclatura foi substituída por anos, em função do Ensino Fundamental de 9 anos –, a determinação dos lugares

individuais favorece “o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos” (FOUCAULT, 1975 [1986, p. 134]): escola enquanto lugar de ensinar, lugar de aprender, lugar de vigiar e de hierarquizar conhecimentos e pessoas. Essas relações, chamadas disciplinares, tornam-se a base dos processos pedagógicos e são impostas pelos e/ou sobre os professores (GORE, 1994, p. 14), obedecendo a uma hierarquia que, ao distribuir todos aqueles que participam do contexto escolar (do Ministério da Educação aos alunos), estabelece uma política de controle e de silenciamento.

O discurso pedagógico traz em si mesmo o ranço do discurso científico que, através de suas pesquisas acadêmicas, legitimadas pela comunidade científica, estabelece verdades inquestionáveis e totalizadoras. Dessa forma, de seu lugar de ciência, a pedagogia estabelece classificações e hierarquias que são apresentadas como sendo naturais, mesmo quando sabemos que são historicamente construídas. Essas verdades dadas não parecem ser passíveis de uma problematização e o que resta dessa operação, em que o mando do jogo está nas mãos da ciência e dos especialistas que dominam esse discurso, é uma disciplinarização dos saberes e dos sujeitos.

Autorizado pela academia, o discurso da pedagogia busca fundamentação nas máximas psicológicas, reforçando seu caráter de legitimidade e propiciando uma espécie de “segurança cognitiva”, expressão utilizada por Varela (1994, p. 94) para se referir à sensação ilusória de autoridade. A noção de ciência propicia o fechamento dos sentidos ao construir uma verdade, ao apagar a enunciação e priorizar o enunciado. Apontando para uma única forma de leitura da realidade sobre a qual se debruça, a ciência, ao criar e usar conhecimentos tidos *a priori* sobre o aluno e sobre as formas de organização e transmissão dos conteúdos como base de sua aplicação prática, impõe classificações dicotômicas que marcam, de forma categórica, os sujeitos e os saberes no contexto escolar.

A educação dos indivíduos e de seus corpos faz deles, disciplinados, à “base de um gesto eficiente”, segundo Foucault (1975 [1986, p. 139]). No Dicionário Aurélio, eficiente se define por “que produz o efeito desejado”. Considerando tal definição, indagamos: que efeito seria esse? Desejado por quem? Desejado para quê?

### **2.1.1. O exame: a armadilha da visibilidade**

A escola faz uso de um conjunto de práticas disciplinares: da organização dos conteúdos em “disciplinas” seriadas à disposição das carteiras na sala de aula, dos variados

documentos de registro do rendimento do aluno e do trabalho do professor às relações hierárquicas de poder. Todas elas visam ao enquadramento dos indivíduos às regras de conduta estabelecidas *a priori* e ao gerenciamento (invisível) da população escolar. Em relação ao aluno, uma das práticas mais utilizadas pela escola é a avaliação. Em meio ao objetivo de verificar aprendizagens, aloja-se, no exame, o poder de fabricar e objetificar o aluno e sua diferença, avaliando-o e o classificando em função de uma média que padroniza aquele grupo.

Pensamos no exame, em um viés foucaultiano, como uma estratégia de poder-saber, como um instrumento de controle, de exercício de poder que permite observar, avaliar, detectar, para melhor “governar” aqueles que estão na condição de examinados. É uma espécie de “poder polimorfo, polivalente”. Fundamentado no discurso do poder judiciário, o sistema escolar avalia, classifica, pune e recompensa, reforçando a dicotomia “melhor-pior”. A questão, para Foucault (1973 [1999, p.120-121]), gira em torno do motivo pelo qual, “para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar”.

O exame está programado para localizar o desvio, ou melhor, o que é desviante, que se distancia da norma, associando a hierarquia que vigia e a sanção que normaliza, de acordo com Pignatelli (1994, p. 129). Essa prática que, como na concepção behaviorista de aprendizagem, prioriza a recompensa e a punição enquanto estratégias de motivação do aluno, silencia as singularidades e destaca a “necessidade” de resgatar o diferente, de restaurar-lhe a normalidade para que esse aluno possa ser incluído dentro da média que caracteriza aquele grupo.

Por meio do discurso da pedagogia, em especial, quando trata do exame – dispositivo ótico e enunciativo, rede discursiva que controla os indivíduos, como podemos ler em Larrosa (1994, p. 67) –, a escola se torna capaz de constituir modos de subjetivação, tanto do professor quanto do aluno, através das avaliações e posteriores representações estabelecidas pelo e sobre o avaliado. É pela/na linguagem que o sujeito é nomeado e, quando o discurso pedagógico o nomeia, está “fabricando” esse sujeito em função das verdades estabelecidas *a priori* sobre ele.

Ao circunscrever noções como a de infância e a de aprendizagem, a pedagogia as produz e as nomeia, assim como produz, ao mesmo tempo, o que é ser criança, o que é ser professor e o que é ser aluno, atribuindo-lhes um lugar discursivo. Esse tipo de poder é chamado, por Foucault (1973 [1999, p. 121-122]), de “epistemológico”, não só por provocar a produção de um saber sobre os indivíduos submetidos ao olhar vigilante do

panóptico, mas também por engendrar o seu controle. Esse saber sobre os indivíduos advém da técnica do exame: da observação, da classificação, do registro e da análise de seus comportamentos, o que permite a comparação entre esses indivíduos.

O panoptismo tem uma caracterização tripla, para Foucault (1973 [1999, p. 103]), que envolve a vigilância, o controle e a correção. Essa é sua dimensão fundamental, a qual determina as relações de poder que cerceiam o laço social. Uma das especificidades da técnica do exame é carregar, em si, a obrigação do “jogo do olhar”, fazendo da visibilidade dos vigiados a condição para sua própria vigilância: uma multiplicidade de vigilâncias que se entrecruzam pela via do olhar que tudo vê, tentando não ser visto (FOUCAULT, 1975 [1986, p. 154]). Esse efeito de permanente visibilidade – baseado no panóptico de Bentham e expandido a outras formas de vigilância – assegura a eficácia do poder disciplinar, que pode ser aplicado sempre que existir uma tarefa e/ou comportamento imposto a um grupo de indivíduos, a quem se pretende avaliar e classificar em função de um padrão de normalidade.

Por estar em toda parte, o poder disciplinar, base do dispositivo do exame, controla também aqueles que são encarregados do controle: ninguém escapa ao olhar que avalia, classifica e sanciona. No cotidiano escolar, podemos “ver” essas práticas nas provas aplicadas aos alunos, nos diários de classe dos professores, nas atas das reuniões internas e/ou de pais, no controle de chegada e saída dos funcionários e dos alunos, na vigilância dos inspetores nos corredores e intervalos de aula. Na maioria delas, a escrita se faz presente: um modo de registro que viabiliza o controle e a construção da “verdade” sobre o que pode ser visto e anotado.

Esses instrumentos escolares, marcados pelo uso de uma escrita “disciplinar”, trazem, em seu bojo, a teoria do desenvolvimento infantil (os estudos piagetianos) que, nas palavras de Larrosa (1994, p. 62), tangencia uma “sequência temporal, normativamente construída, do que a criança, com seu comportamento, torna visível”, estabelecendo, simultaneamente, o sujeito e o objeto da visão, assim como o tempo e o espaço da pedagogia, todos eles homogêneos e uniformes.

O trabalho de Piaget, apoiado nos parâmetros da razão científica sobre estágios “naturais” de desenvolvimento, possibilita, através de suas práticas discursivas, o acompanhamento monitorado do desenvolvimento de cada criança, o que colabora para a naturalização da pedagogia enquanto saber sobre sua educação (WALKERDINE, 1998, p. 177). As categorias das fichas de observação ou de registro, como também são chamadas,

tangenciam o comportamento dos alunos. O comportamento é entendido, segundo a autora (1998, p. 152), como resultado das atividades e experiências oferecidas às crianças, sempre em função de seu estágio de desenvolvimento, o que o torna esvaziado de seu conteúdo singular e normalizado de acordo com os critérios escolares de avaliação.

Como um documento que pode ser usado eventualmente, inclusive para resguardar a escola e seus profissionais de futuras cobranças, o exame pode ser considerado um arquivo mais ou menos minucioso, de acordo com a circunstância em que é utilizado, atando o indivíduo a uma “rede de anotações escritas” (FOUCAULT, 1975 [1986, p. 168-69]). Essa rede permite a criação de parâmetros comparativos que estabelecem categorias e normas e, então, o “aparelho da escrita” constrói o indivíduo como um “objeto descritível” e analisável, em relação a um sistema de medidas globais que fixa a estimativa do que é um comportamento desviante.

Sendo um aparelho de constantes exames e, conseqüentemente, de comparações, a escola fixa padrões no mesmo momento em que estabelece representações que ganham caráter de verdade, verdade sobre o indivíduo. O exame se refere a uma regularidade, em que o comportamento é avaliado quantitativamente: notas boas ou ruins, alunos bons ou ruins, reforçando a ideia dicotômica de sucesso ou fracasso.

Nas palavras de Foucault (1975 [1986]), o exame serve para

distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 1975 [1986, p. 163]).

É significativo ressaltar que o exame pode ter vários nomes, segundo o contexto em que está inserido: consulta, avaliação, entrevista, dinâmica de grupo, perícia, laudo, contemplando os discursos clínico, pedagógico, organizacional, econômico e jurídico. Por ser exercido de maneira invisível, contraditoriamente, impõe visibilidade ao examinado; aliás, é o fato de sempre poder ser visto que mantém o indivíduo disciplinado. Essa técnica produz e é produzida em relações de poder-saber, já que, segundo Foucault (1975 [1986, p. 165]), permite estabelecer e fazer funcionar, dentro de um mesmo mecanismo, as relações

de poder que possibilitam a construção de um saber, fazendo com que ambos se constituam mutuamente.

O indivíduo, diante de uma das técnicas de exame, passa a ser caracterizado como um caso, que pode ser medido, descrito, analisado e comparado com outros, além de ser, a partir daí, treinado, classificado, incluído ou excluído, normalizado e normatizado, segundo as estatísticas. Dessa forma, o exame pode detectar e classificar as diferenças individuais através de seu ritual, legitimado cientificamente, fazendo do examinado, ao mesmo tempo, efeito e objeto de poder e de saber.

O panoptismo é uma forma de poder baseada na vigilância dos indivíduos, por meio dos dispositivos do exame e das tecnologias de si (FOUCAULT, 1973 [1999, p. 86-88]). Esse tipo de vigilância tem o poder de constituir um saber normalizado sobre aqueles a quem vigia, ou seja, consiste em outro modo de saber que se constitui em um saber de vigilância, de exame. Essa relação de saber-poder vai permitir o aparecimento do que chamamos ciências humanas, discutido mais amplamente na seção 2.3 deste capítulo. Antes disso, atentaremos para as questões em torno do discurso no contexto educacional.

## **2.2. O discurso escolar (sobr)e a subjetividade**

Como podemos ler em Foucault (1970 [2007]), os discursos são práticas organizadoras da realidade, que apontam para suas regularidades sem desconsiderar a heterogeneidade constitutiva dos dizeres. A produção dos discursos é controlada, selecionada e distribuída, de acordo com as regras específicas que definem hierarquias e distinções, apontando o que pode ou não ser dito em um determinado contexto histórico-social. Essas normas engendram uma determinada ordem: a ordem do discurso. Nessa ordem, há uma dupla submissão: dos indivíduos aos discursos e dos discursos ao grupo dos indivíduos falantes. Para que um discurso seja reconhecido e aceito, precisa tanto estar de acordo com o local em que será proferido, quanto considerar o endereçamento a um dado público e, ainda, acatar as regras impostas por tal momento histórico-social.

Os discursos são aparatos, práticas que se difundem nas relações sociais e, na instituição escolar, engendram as “práticas discursivas escolares” (SOMMER, 2007, p. 59), aquelas que falam sobre a escola e conseguem impor uma determinada ordem ao “espaço e tempo do ensinar e do aprender”. Essas práticas têm como referência uma organização prévia, um discurso aceito tacitamente no campo pedagógico, ditos que sancionam e

interditam pensamentos e ações dos professores que estão assujeitados a essa ordem do discurso da educação. Os efeitos de verdade dessas práticas discursivas sobre o cotidiano escolar transformam saber em poder e poder em saber sobre o processo educacional, inscrevendo, nos sujeitos, as marcas dessa ordem discursiva, dos jargões pedagógicos aos estigmas carregados pelos alunos encaminhados a um atendimento clínico (super)especializado.

De acordo com essa ótica, Cappelletti (*apud* SOMMER, 2007, p. 61) lança uma expressão que problematiza as propostas pedagógicas: a “fetichização do discurso da didática”. Partindo da leitura de Freud (1927), ao falar do fetiche, a autora aponta para a repetição vazia de alguns termos e para seu uso generalizado no discurso didático, devido ao fato de estes terem origem em textos legitimados – oficiais ou oriundos de centros de pesquisa. Esta forma de generalização de “expressões fetichizadas” pode fazer do discurso didático uma linguagem esvaziada de sentido e repetida, automaticamente, pelos professores, seja pela apropriação banalizada de expressões advindas do construtivismo<sup>21</sup>, mesmo que elas não estejam relacionadas à sua prática em sala de aula, seja pela imposição de um caminho único ao aluno quanto ao processo de ensino-aprendizagem. A essas considerações, pensamos ser possível relacionar, também, o discurso capitalista que, assim como no fetichismo, posiciona o objeto criado – produto da tecnociência – de forma específica para tentar obturar a falta constitutiva do sujeito, almejando a completude impossível.

Em Freud (1927), o fetiche é um facilitador da vida erótica reverenciado pelo sujeito, aquele significante que não pode faltar para que ocorra a satisfação sexual. O corpo do outro se reduz a um objeto fetichizado, guardião do gozo. Desse modo, cabe, aqui, perguntarmos: que tipo de gozo estaria implícito no discurso pedagógico esvaziado? Talvez, possamos pensar que o discurso hegemônico traz, em seu bojo, o gozo da completude e do controle – ilusórios – sobre os sujeitos e sobre o processo educativo, o gozo que vem com a tentativa de tamponar a falta e de driblar a lei da castração. Ao convocarmos o conceito psicanalítico de castração, referimo-nos aos limites que a cultura impõe ao sujeito, o que nos permite afirmar que a instituição escolar ocupa um lugar fundamental na constituição dos modos de subjetivação.

---

<sup>21</sup> A linha de atuação pedagógica conhecida como construtivismo se fundamenta no discurso psicológico cognitivo-interacionista, cujo principal representante é Jean Piaget.

As práticas discursivas escolares, de acordo com Althusser (1976 [1992, p. 57-74]), são mecanismos para a multiplicação das regras de conduta estabelecidas pela ideologia dominante. A escola, instituição especializada, é um dos “aparelhos ideológicos de Estado”, cujo funcionamento acontece por meio da ideologia e da repressão, ainda que simbólica. Esse tipo de funcionamento molda os indivíduos através de sanções, seleções e exclusões.

Os aparelhos ideológicos de Estado visam à reprodução das relações de produção – as relações de exploração capitalista – nas quais este sistema transforma trabalhador e trabalho em mercadorias a serem negociadas, valorizadas na medida de seu uso, o que pode ser chamado de fetichismo da mercadoria. Sendo assim, entendemos que aquele que trabalha não se identifica com o processo de produção; contrariamente, a subjetividade é reduzida a um mero apêndice do produto, produto este que, dentro do sistema capitalista de relações, ganha um destaque maior do que o sujeito que o produziu. O processo de qualificação da “força de trabalho” acontece, inicialmente, entre outras instituições, por meio do sistema escolar e é permeado pela ideologia dominante, que impõe, subliminarmente, evidências e verdades que afetam e interpelam o sujeito através do aparelho escolar e de suas práticas.

Podemos pensar que a escola, instituição que recebe crianças de todas as classes sociais, tem a possibilidade de incutir em seus alunos, desde sua mais tenra idade, saberes contidos na ideologia dominante. O processo de aprendizagem assegura uma reprodução camuflada das relações de produção capitalista em função da construção de uma imagem da escola como “neutra” e “desprovida de ideologia” (ALTHUSSER, 1976 [1992, p. 80]). Neste contexto, os professores são tidos como profissionais que respeitam a liberdade de cada aluno, conduzindo-os à responsabilidade da vida adulta.

A ideologia, que cerceia o processo de ensino-aprendizagem, afeta alunos e professores de maneiras diversas. Os primeiros são submetidos à instituição e adaptados às suas regras quanto aos desvios e normas. Já a maioria dos educadores, segundo Althusser (1976 [1992]),

não têm nem um princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão “natural” e indispensável (ALTHUSSER, 1976 [1992, p. 81]).

Pelo viés foucaultiano, o poder não está identificado ao Estado, enquanto aparelho repressivo, mas a mecanismos relacionados aos micro-poderes que funcionam, em paralelo aos aparelhos de Estado, no nível das relações cotidianas. Para Foucault (1979 [1982, p. 149]), o poder não se localiza no aparelho de Estado, ele é exercido e só existe enquanto ação, enquanto uma relação de força, atravessando a vida cotidiana do indivíduo em sua forma de micro-poder. Sob uma ótica diferenciada, Foucault escreve sobre as instituições e suas práticas discursivas e, aqui, vamos nos ater à escolar, enquanto determinante nos/dos modos de subjetivação, através das relações de poder-saber que se estabelecem entre professores e alunos e/ou da concepção de aprendizagem e do modo de transmissão do saber (PRATA, 2005, p. 109).

Sendo assim, os efeitos de verdade, produzidos pelas relações de poder-saber, são tidos como inquestionáveis, engendrando normas e interdições, na tentativa de domar a diversidade e conferir-lhe uma ordem, um direcionamento de conduta. A linguagem exige do sujeito uma obediência à lei e à sua arbitrariedade. Por sua vez, esse sujeito, como sujeito-falante, precisa enunciar-se em um discurso, já que ele se constitui através da linguagem em relação com a alteridade e em meio a discursos que o produzem e que são por ele produzidos.

Os discursos engendram seus dispositivos estratégicos de poder, como, por exemplo, as tecnologias de si. Elas são definidas por Foucault (1984 [2004a, p. 214-215]) como práticas de investigação e de construção de verdades sobre si mesmo, a partir de modelos de autoconhecimento. Articuladas à técnica do (auto)exame, as tecnologias de si operam transformações no modo de ser dos indivíduos, sempre cerceadas por um conjunto de regras de conduta. Essas práticas são utilizadas para moldar as subjetividades, em suas ações e dizeres, em um determinado momento histórico-social.

A escola, *locus* desta pesquisa, é uma das instituições que faz uso das tecnologias de si para normalizar os modos de subjetivação. Ao produzir um discurso sobre os indivíduos que fazem parte desse contexto, tal instituição produz, ao mesmo tempo, um saber sobre eles, o qual viabiliza maior controle e melhores condições de administração do grupo. A disciplina dos corpos e a regulação da população (escolar, nesse caso) são os pontos nodais do sistema de organização do poder sobre a vida. Estamos na era do “bio-poder” (FOUCAULT, 1988 [1999, p. 135]), ou seja, da atuação crescente da norma, por meio de aparatos de regulação e correção contínuos, assim como da produção de

indivíduos em série, distribuídos em relação aos critérios de valor e de utilidade social. O bio-poder, segundo Foucault (1988 [1999, p. 132]), é um elemento indispensável ao capitalismo, em função da “inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos”.

O capitalismo é um dos discursos que atravessam o contexto escolar e engendram os regimes de verdade que criam e cerceiam as subjetividades. Ao associarmos capitalismo e tecnociência ao campo educacional, faz-se importante discutir, de acordo com Foucault (1979 [1982, p. 4]), “o que *rege* os enunciados”, além da “forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente”. Essas verdades, legitimadas por fazerem parte de um saber teórico embasado nos preceitos da ciência, são produzidas pelo momento sócio-histórico e produzem efeitos de poder nesse mesmo momento. Em outras palavras, Foucault (1970 [2007, p. 44]) nos leva a essa articulação saber/poder/regime de verdade, quando afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

A psicologia também tem uma incidência sobre o funcionamento da escola. Contando com seus saberes autorizados cientificamente, que classificam e distribuem os indivíduos em relação à norma pré-estabelecida e ao grupo, ela é uma das ciências que pode enunciar e administrar as subjetividades, por ser um discurso legitimado, como Sathler (2008, p. 23) mobiliza em sua tese de doutorado. Sendo assim, o discurso psicológico é autorizado a classificar as pessoas, a definir e ditar a normalidade e o desvio através de suas técnicas de exame, atribuindo a cada indivíduo o lugar mais acertado dentro daquele contexto, em relação àquele determinado grupo.

Esse “saber legitimado” da psicologia está presente, no processo de formação (inicial e continuada) dos professores, em disciplinas como “psicologia do desenvolvimento” e “psicologia da educação”. Essas disciplinas instituem padrões de conduta ao futuro profissional da educação e expectativas lineares de desenvolvimento das crianças, fundamentadas em concepções generalistas e idealizadas sobre “o” aluno. A crença na existência de crianças essencializadas que, em uma mesma faixa etária, atravessariam as etapas de desenvolvimento de uma mesma forma, fundamenta-se nas teorias advindas do campo psicológico, balizando o discurso e as ações dos professores, quando fazem menção a “esta representação de criança natural, em contínuo (e natural) processo de desenvolvimento” (SOMMER, 2007, p. 62-63). Os efeitos de verdade do

discurso psicológico produzem uma postura de obediência dos professores às regras postas por essas representações estereotipadas de infância e de criança.

### **2.3. As ciências (ditas) humanas e seus regimes de verdade**

A sociedade disciplinar, com seus agenciamentos sobre o corpo e os comportamentos, faz do indivíduo um produto do poder e um objeto de saber, com o objetivo de avaliar e hierarquizar seus gestos e dizeres. As tecnologias de si abrem espaço para o desenvolvimento das chamadas ciências humanas, domínios de saber que se fundaram em meio a práticas políticas disciplinares. Assim sendo, essas ciências apontam para as relações de poder que as constituem, reafirmando que qualquer tipo de saber é político.

As ciências humanas, enquanto parte do discurso científico, produzem verdades que são difundidas e consumidas pelos aparelhos de educação e de informação. Essas verdades são transmitidas e controladas por instituições autorizadas, como a universidade e os meios de comunicação, produzidas por sistemas de saber e produtoras de efeitos de poder (FOUCAULT, 1979 [1982, p. 13-14]). Essa produção das ciências é nomeada, por Foucault, como regime de verdade:

os tipos de discurso que ela [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979 [1982, p. 12]).

Podemos pensar que a pedagogia formula princípios e teorias carregados de “regimes de verdade” sobre o professor, o aluno e as relações que cercam a sala de aula. Ao tentar falar do singular, a pedagogia adota, de acordo com Silva (1994, p. 257), explicações universalizantes para o processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando, como as psicologias desenvolvimentistas, o caráter contextual, relacional e histórico que envolve cada sujeito do discurso, cada sujeito falante e desejante.

O discurso que poderíamos nomear de psicopedagógico, estando à frente do controle de saberes e de sujeitos, fundamenta-se, predominantemente, na epistemologia genética piagetiana, priorizando o desenvolvimento cognitivo e suas concepções de criança

e de aluno. Quanto aos estudos piagetianos, Varela (1994, p. 94) afirma que, ao estabelecer uma sequência de etapas de desenvolvimento com as respectivas capacidades cognitivas do indivíduo em cada uma delas, esses estágios se estruturam, principalmente, em função de um processo de maturação que se pretende universal.

As práticas pedagógicas chamadas “modernas” e seus “princípios psicológicos do desenvolvimento” são constituídos de afirmações tidas sempre como verdadeiras, porque legitimadas cientificamente (WALKERDINE, 1998, p. 146). O processo de legitimação e “multiplicação” das práticas pedagógicas se dá de forma a limitar professores e profissionais em interface com a área da educação, dificultando a problematização dos artefatos teóricos e técnicos da psicologia e da pedagogia, tornando-os parte, tacitamente, dos pressupostos sobre as crianças e sobre suas condições de aprendizagem.

Pensamos que a pedagogia não se constitui como um espaço neutro, promotor do desenvolvimento das crianças e da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem, visto que esse campo da ciência se caracteriza, segundo Gore (1994, p. 15), como “uma arena de luta”, lugar de poder e resistência, permeado pelas tensões constitutivas das relações interpessoais. Ainda que os especialistas em educação desconsiderem o conflito, constitutivo da/na sala de aula, e trabalhem nas propostas de soluções hegemônicas e homogeneizantes para o âmbito pedagógico, é preciso considerar a sala de aula como parte da sociedade disciplinar, como campo das relações de poder-saber.

A disciplina, espaço no qual emergiram as ciências humanas, é um tipo de poder que contempla instrumentos, técnicas e procedimentos a serem aplicados em um alvo determinado. É uma tecnologia na qual “o indivíduo é fabricado, segundo uma tática de forças e dos corpos” (FOUCAULT, 1975 [1986, p. 190]). Partindo desses sistemas tecnológicos, vários saberes se consolidaram: a medicina, a psiquiatria, a psicologia, a psicopedagogia. Todos eles, enquanto falam sobre o indivíduo, produzem sobre ele enunciados legitimados cientificamente, que o submetem a uma posição de objeto, sobre o qual se exerce um tipo de poder anônimo e funcional.

Desde então, entendemos e analisamos os modos de subjetivação como fundamentados em mecanismos “científico-disciplinares” em que a definição e a medida da normalidade transformam o indivíduo em um ser “calculável”. Essa é a herança deixada pelo advento das “ciências dos homens”, que implantaram outra tecnologia de poder e outra política do corpo, o que nos leva a compreender que toda vez que convocamos um outro

tipo de poder, como alerta Foucault (1975 [1986, p. 198]), trazemos, junto com ele, um outro tipo de saber.

A psicologia, com suas técnicas e sistemas de julgamentos, atua como um corpo de discursos e práticas sobre os agenciamentos da subjetivação na contemporaneidade, gerando moldes baseados na “imagem do eu normal” para “reformatar os eus” (ROSE, 2001, p. 146-186), imagens estas que também aparecem nas salas de aula, através da interface com a pedagogia. Além disso, as práticas pedagógicas, influenciadas pelas disciplinas advindas da psicologia, trazem técnicas de memória – “máquinas de lembrar” – para o seu cotidiano, criando um passado amplamente fundamentado no imaginário e (re)criando subjetividades ilusoriamente lineares.

Não podemos deixar de mencionar o exame (técnica principal do sistema disciplinar, na perspectiva foucaultiana) e seu papel junto às ciências humanas, através dos testes, entrevistas e consultas aplicados como mecanismos da disciplina, como métodos avaliativos autorizados e autorizadores de ações que nomeiam e normalizam o sujeito. No âmbito escolar, a ciência psicológica ganha esse lugar legitimado de diagnosticar “diferenças” e “desvios”, pois, nas palavras de Foucault (1975 [1986, p. 198]), disciplinas como a psicologia “mandam os indivíduos de uma instância disciplinar a outra [das escolas para os consultórios] e reproduzem, de uma forma concentrada, ou formalizada, o esquema de poder-saber próprio a toda disciplina”.

A sociedade disciplinar implanta suas técnicas de controle para vigiar, hierarquizar e sancionar o sujeito e, para tanto, utiliza-se das ciências humanas, de seus técnicos e peritos. Suas técnicas avaliativas são recursos legitimados cientificamente, artefatos apropriados para enquadrar o indivíduo ao grupo em que convive e para adaptá-lo à realidade escolar, profissional, relacional, sempre de acordo com as normas previamente estipuladas por instituições de saber e, portanto, de poder. Cada exame produz classificações e verdades sobre a população educacional, não só favorecendo seu agenciamento e sua gestão, mas também controlando seus corpos e seus dizeres ao longo de sua existência e em meio às suas relações cotidianas.

#### **2.4. Governa(a)mentalidade: as (micro)relações de poder-saber**

A noção foucaultiana de governamentalidade vem circunscrever os modos de subjetivação como efeitos das relações de poder-saber, mutuamente implicadas nas (micro

e macro) relações humanas. Sendo um conjunto de processos de moldagem dos indivíduos, a arte de governar a população afeta suas condutas e seus dizeres, na tentativa de normalizar a sociedade.

Esses procedimentos para “bem governar” se fundamentam na afirmação (ilusória) de que somos indivíduos que partilham da liberdade de escolha em função de nossa autonomia de pensamento (MARSHALL, 1994, p. 29). Contudo, na base dessa proposta libertária está o discurso midiático que, na contemporaneidade, visa à implantação da ideia de que podemos ter aquilo que quisermos, ao alcance de uma opção pessoal, disfarçando o fato de que as escolhas já estão feitas e respondem aos interesses de poucos. A construção dessa imagem de homem livre e pensante permite que sejamos governados, tornando-se uma condição para o assujeitamento, o agenciamento dos indivíduos, emaranhados na teia das relações de poder-saber.

A análise de dispositivos de segurança em um dado momento histórico-social fez com que Foucault chegasse ao termo “governamentalidade”. Em sua aula de 1º. de fevereiro de 1978, no Collège de France, Foucault (1979 [1982, p. 277]) fala da arte de governar e de seus desdobramentos: o governo de si mesmo, o governo das almas e das condutas, o governo das crianças – ponto nodal da pedagogia – e o governo dos Estados. Seja qual for a instância de governo – moral, religiosa, pedagógica e política –, ela deve trazer uma forma de vigilância e de controle tanto em relação aos habitantes de um determinado território, quanto às suas riquezas ou, ainda, aos comportamentos individuais e coletivos da população. Esse tipo de vigilância e de controle deve ser semelhante àqueles exercidos pelo pai diante de sua família.

A família se desloca, a partir do século XVIII, da posição de modelo para a de instrumento privilegiado para o governo da população. Nesse momento, a população é tida, por um lado, como portadora de necessidades e sonhos, mas, por outro lado, como objeto do governo, ou seja, como indivíduos agenciados e manipulados a fazer e a pensar aquilo que se deseja que façam e pensem, para sua própria segurança (FOUCAULT, 1979 [1982, p. 289])<sup>22</sup>. Os interesses individuais e gerais se tornam, ao mesmo tempo, o foco e o instrumento essenciais para o governo da população.

A arte de governar se define como uma continuidade que se estabelece entre os discursos da moral, da economia e da política. Homens e coisas são governáveis e esse

---

<sup>22</sup> Este quadro parece não estar alterado nos dias atuais.

governo deve se referir às relações entre a população e seus objetos de produção, o que inclui as relações humanas. O desenvolvimento da “ciência do governo” foi permitido a partir da percepção dos problemas relativos à população e ao modo ideal de sua gestão, tornando-a fim e instrumento da arte de bem governar. A população ocupa, simultaneamente, o lugar consciente de sujeito de necessidades e a posição inconsciente de objeto do governo (FOUCAULT, 1979 [1982, p. 289-291]).

As noções de governamentalidade e de autogovernamentalidade são discutidas e relacionadas aos modos de subjetivação, por Andrade (2008, p. 25), em sua tese de doutorado. A primeira noção se define por um conjunto de aparatos de controle da população que, ao serem colocados em prática, contribuem para a construção de um saber sobre ela, que engendra um poder quanto ao modo de funcionamento da coletividade e à conduta de cada indivíduo. Já a noção de autogovernamentalidade é entendida como um agrupamento estratégico de dispositivos que instrumentalizam o sujeito, moldando e normatizando sua ação e seu dizer. Essas técnicas são utilizadas, em paralelo, agenciando o indivíduo, em particular, e a população, enquanto coletividade.

As referidas técnicas incluem, ainda, as tecnologias de si, produzindo o controle do sujeito e a docilidade dos corpos, sem que um poder de dominação seja exercido de forma direta e levando em consideração a “utilidade dos indivíduos” (FOUCAULT, 1984 [2004b, p. 309]). Essa forma de poder é chamada, na perspectiva foucaultiana, de bio-poder, construída por meio do conjunto de conhecimentos, principalmente os tidos como científicos, sobre a população. O bio-poder sobre a vida da coletividade, garantido pela produção de saber sobre ela, perpetua as relações de controle e de administração da população. Os estudos sobre os mecanismos que perpassam os corpos, os gestos e os comportamentos do indivíduo, por meio das ciências humanas, também colaboram para a governamentalidade.

Dentro dessa concepção, podemos ler, em Larrosa (1994, p. 54), que as práticas pedagógicas são mediadoras tanto das relações do indivíduo consigo mesmo, quanto dos modos de subjetivação. Desse modo, o “sujeito pedagógico” contribui para a produção de uma verdade sobre si mesmo dentro de uma prática disciplinar de normalização do indivíduo e de controle social. As ciências humanas e a sociedade disciplinar exercem papel importante na implantação e na legitimação da governamentalidade, ao colocarem em funcionamento as (micro)relações de poder-saber e as suas formas de dominação política. Nas palavras de Foucault (1979 [1982]), governamentalidade é

o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 1979 [1982, p. 291-292]).

Pensando nas instituições e em suas formas complexas de poder, bem como “sobre o papel dos agenciamentos sobre a educação”, de acordo com Andrade (2008, p. 28), podemos afirmar que os dispositivos e tecnologias engendram tanto manuais de direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, quanto comportamentos que caracterizam o bom aluno e o bom professor e, mesmo, a definição do “aprendizado eficiente ou conveniente ao sistema como um todo”.

Sendo assim, o processo ensino-aprendizagem é considerado autônomo, consciente e controlável – o que já apontamos anteriormente como ilusão do sujeito que se quer indiviso – e essa visão sobre a educação, legitimada pela ciência, impõe-se de maneira hegemônica entre professores e especialistas, tornando-se inquestionável. Da disciplina como mecanismo de controle do processo de ensino-aprendizagem às “novas” tecnologias como aparatos de controle do laço social, professor e aluno estão, cada vez mais, enredados pelas relações de poder-saber e monitorados pelo olhar do Outro.

## **2.5. A escola na contemporaneidade, para além de Foucault**

### **2.5.1. Sociedade de controle: o sinóptico como dispositivo de vigilância**

No modelo panóptico, concebido por Foucault (1975 [1986]), o poder é exercido com base na incerteza dos “internos”, sejam eles alunos, pacientes ou prisioneiros. Como seus supervisores estão, continuamente, invisíveis, os observados acabam por se comportar como se estivessem, constantemente, sob o onipresente olhar vigilante. Essa constância no processo de avaliação das subjetividades institui a disciplina e os padrões de conduta uniformes, silenciando as singularidades.

O dispositivo do panóptico distribui os poderes de controle e destaca seu objetivo principal: disciplinar os “corpos” por meio de uma constante ameaça de punição aos desvios de comportamento. As técnicas panópticas (BAUMAN, 1998 [1999, p. 56-57])

instituíram uma assimetria na/da vigilância, tornando-se auto-reguladoras em função da possibilidade de controle constante. Além disso, introduziram uma situação em que poucos têm o poder de vigiar muitos.

Com os novos inventos tecnológicos, o panóptico ganhou uma “tradução” no ciberespaço: os bancos de dados, uma nova técnica de poder nomeada de sinóptico. Contudo, podemos apontar como diferença entre esses sistemas a condição de que, no ciberespaço, no controle sinóptico, os vigiados fornecem voluntariamente os dados que serão armazenados para que se produza a vigilância, o que nos leva a concluir que o sinóptico seduz os indivíduos a um processo de vigilância simultânea. De acordo com Bauman (1998 [1999, p. 57-60]), o mecanismo sinóptico é “global” e aplica o dispositivo dos “corpos dóceis” dentro das redes virtuais. Diferentemente do panóptico, o dispositivo de vigilância do sinóptico não usa da coerção, mas da ilusão do livre-arbítrio, fazendo de todos os indivíduos, simultaneamente, vigiados e vigilantes.

Sobre a questão da sociedade disciplinar, Foucault (1978 [2006, p. 268]) afirma que as disciplinas entram em crise nos países industrializados, ainda que a classe dirigente se mantenha marcada por elas, enquanto técnicas de poder. Como no hífen, que une e separa, simultaneamente, propomos pensar em uma imbricação disciplina-controle como característica da sociedade contemporânea. No último capítulo de seu livro *Conversações*, Deleuze (1990 [1992, p. 215-216]) destaca que “entramos em sociedades de ‘controle’, que já não são exatamente disciplinares”, uma vez que a sociedade disciplinar possui o confinamento – espaços fechados sucessivos – como sua forma de funcionamento, enquanto a sociedade de controle é marcada pelo controle contínuo e pela comunicação ininterrupta e imediata.

Na sociedade de controle, podemos assistir a uma crise generalizada das instituições, entendidas como lugares de confinamento, assim como ao surgimento de formas de controle “ao ar livre”, como o que acontece na/pela virtualidade (DELEUZE, 1990 [1992, p. 220-225]). Essa transformação afeta diretamente as instituições. No caso da escola, a formação permanente e o controle contínuo são agregados ao modelo anterior de escola e de exame. Todos os níveis de escolaridade assumem uma postura empresarial em que o conhecimento é tido como valor de troca, como “meio” para se atingir um “fim” determinado: a entrada para o mercado de trabalho. Em relação ao professor, a formação continuada se traduz na saturação de saberes apresentados em formato reduzido e aplicado à educação; saberes estes que serão consumidos com o objetivo de satisfazer uma

necessidade de estabilidade e de conforto. Essa perspectiva de sedução do profissional de educação pela possibilidade da completude – marca do viés capitalista – engendra a manutenção de um controle velado e constante da instituição escolar.

O controle exercido na atualidade carrega, também, a marca da invisibilidade, característica do poder disciplinar, em função de sua naturalização e de sua dissolução na constituição das subjetividades. Essa forma de estruturação sinóptica da sociedade de controle é difundida pela “aceleração tecnológica” (TRIFANOVAS, 2007, p. 102), cuja aparência ilusória de território democrático multiplica o seu uso sem qualquer tipo de problematização. O controle engendrado por meio das tecnologias gera um grande número de registros, o que define o “perfil” dos usuários da rede e cria dispositivos sofisticados de vigilância, devido a seu alcance ilimitado.

Concebemos a contemporaneidade, nesta pesquisa, como uma imbricação entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, em que as técnicas panópticas e sinópticas convivem e são reforçadas, mutuamente, de modo a fazer da vigilância e do controle peças fundamentais do laço social na escola.

### **2.5.2. Sociedade escópica: o poder do olhar**

Partindo de uma perspectiva psicanalítica, a contemporaneidade pode, também, ser denominada de “sociedade escópica”. Comandada pelo olhar, este tipo de sociedade, segundo Quinet (2002, p. 272-280), reúne características da sociedade do espetáculo, apresentada por Debord (1967 [1997]), e da sociedade disciplinar, de Foucault (1975 [1986]). Nesse tipo de laço social, a significação atribuída para a existência é a possibilidade de ser visto pelo Outro, pois, ainda que o sujeito não possa “ver” esse olhar, ele o reconhece (oni)presente e ocupando o lugar de mestre das regras, de senhor do poder. Dessa forma, o controle da sociedade se estabelece em função do poder da imagem, da idealização do espetáculo e do império da vigilância e da transparência do sujeito.

Dentro de uma estrutura panóptica, a sociedade disciplinar prima pela invisibilidade do olhar do poder, mantendo o sujeito, permanentemente, sob sua vigilância. Já a sociedade escópica traz o olhar do Outro como lei, fazendo o sujeito se assujeitar a esse olhar totalizador e totalitário, universal e singular, o qual é encarnado na instância inapreensível do Supereu, conceito psicanalítico que assume, na realidade psíquica, o lugar de representante da cultura. Em relação aos ideais culturais, o sujeito está sempre em falta e

submetido à observação e à crítica dessa instância que, de acordo com Quinet (2002, p. 272), espia os atos e pensamentos do sujeito e transforma-o em um ser “visto” por essa espécie de olhar atribuído ao social, enquanto exterioridade-interioridade.

A sociedade disciplinar é estruturada segundo a insistência da pulsão escópica, que engendra uma vigilância efetiva, um controle social que tenta fazer do sujeito algo transparente, até para ele mesmo. A transparência é a marca da sociedade escópica, comandada pelo panoptismo do olhar do Outro na cadeia hierárquica da vigilância, fazendo com que todos se transformem em vigiados e vigilantes. Essa situação caracteriza o funcionamento discursivo de instituições como a família, o hospital e a escola, instituição que interessa à nossa discussão.

A pulsão de saber – temática do capítulo três desta dissertação –, para Freud, está articulada à pulsão escópica. Esse impulso ao saber, expresso na curiosidade infantil, é mobilizado pelo olhar – objeto da pulsão escópica – no que se refere ao interesse pela sexualidade, pelo corpo e pelo mundo. Essa “pulsão de saber” não é propriamente uma pulsão, mas uma modalidade da pulsão escópica, que foi designada por Lacan como desejo de saber e que aponta para a curiosidade investigativa da/na criança. O desejo de saber é constitutivo do desejo do sujeito e articulado ao desejo do Outro. Por advir da pulsão escópica, esse desejo marca a relação com o Outro pela via do endereçamento: no espelhamento eu-outro emerge o ir e vir pulsional que suporta o jogo de olhares, o ver-ser visto na/da relação imaginária.

Articulada ao contexto escolar, a pulsão de saber – ou desejo de saber –, atravessada pela pulsão escópica, traz a questão do olhar para dentro da instituição de ensino como uma marca característica, desde os documentos e técnicas de exame até as relações mútuas de vigilância entre diretores, professores, funcionários e alunos. O texto de Quinet (2002) pode acrescentar que:

[n]a atividade do pensamento existe sempre um dar-a-ver ao Outro, lugar ocupado por aquele com quem o sujeito está em transferência. Quando pensamos, damos-a-ver ao público, ao analista, ao leitor, ou a qualquer outra figura do Outro, seja em sua vertente de Ideal do Eu<sup>23</sup>, quando o pensamento está vinculado à demanda – demanda de reconhecimento que é sempre demanda de amor –, seja em sua vertente constrangedora do Supereu (QUINET, 2002, p. 258).

---

<sup>23</sup> Instância psíquica designada por Lacan como “instância simbólica que reenvia [o sujeito] a um valor moral ou ético”, constituída por um traço que “atrai o sujeito para um ideal” como, por exemplo, “uma virtude pela qual o sujeito vai sacrificar uma parte de seus interesses imediatos” (MELMAN, 2003, p. 202).

Depreendemos, na escrita deste capítulo, que o campo do laço social emerge tanto no conceito de sujeito de Lacan, quanto na noção de subjetivação de Foucault. Ainda que fundamentados em pressupostos diferentes, ambos os pensadores problematizam a subjetividade, constituída em relação com a alteridade e com a exterioridade-interioridade que engendra o momento da enunciação.

A perspectiva discursiva, por meio da problematização das relações de poder-saber, do discurso em formação como responsável pela construção das posições enunciativas, das verdades e da própria realidade, permite a desconstrução do edifício teórico erguido pelos profissionais da educação e a possibilidade de resistência ao que é pré-estabelecido como modelo de conduta profissional.

Já a psicanálise, enquanto ética do desejo, pode provocar, no campo da educação, uma discussão sobre o desejo de saber. Esse desejo se afirma na falta de saber que lhe é constitutiva, que move o sujeito e o coloca em posição de questionamento e de implicação diante do saber que está buscando. Assumindo um posicionamento muito diferente da tentativa (ilusória) da ciência de colmatar a falta e de se fazer completa, a psicanálise se propõe a subverter o discurso pedagógico, partindo do encontro entre dois sujeitos singulares, falantes e, portanto, faltantes: o professor e o aluno. É sobre isso que discorreremos no próximo capítulo desta dissertação.

### CAPÍTULO 3: A INTERFACE EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

*Todo estudo sobre a infância implica o adulto, suas reações e preconceitos (MANNONI, 1999, p. 30).*

Muitas são as abordagens que discutem as questões da Educação. Apesar de a psicanálise ter participado deste debate, sua entrada no universo escolar é bem modesta, talvez, em função de uma certa recusa por parte do campo educacional em abordar os conceitos psicanalíticos, em especial, o conceito de inconsciente. Podemos compreender essa negação estratégica do inconsciente, na escola, como uma possibilidade de manutenção da posição de mestria do indivíduo diante do objeto de conhecimento, tanto quanto de apagamento do sujeito e de seu desejo de saber.

No atual contexto pedagógico, imperam as teorias psicológicas de base cognitivo-interacionista, como já afirmamos anteriormente, as quais trabalham com a concepção de sujeito racional e consciente, controlador de seu dizer e de sua ação. Nesse âmbito, em que o logocentrismo fundamenta todas as discussões teóricas e as regras de conduta, a inserção da psicanálise se torna um desafio para todos aqueles que têm a pretensão de trazer à baila o conceito de inconsciente, que descentra e divide o sujeito, no campo da educação.

Ainda assim, desde Freud, a educação é campo de interesse para a psicanálise, mesmo não sendo um espaço para sua atuação direta. Foi o pai da psicanálise (FREUD, 1905), em seu texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, mais especificamente, em *A sexualidade infantil*, que escreveu sobre a pulsão de saber – chamada de pulsão epistemofílica por Klein (1921-1945 [1996, p. 214-218]) e citada por Cordié (1996) e Anderson (2010) – e que incluiu o gesto de educar, assim como a ação de psicanalisar e de governar, como tarefas caracterizadas pelo impossível. Podemos pensar que essas ações “repousam sobre os poderes que um homem pode exercer sobre outro mediante a palavra”, como pontua Millot (1987, p. 151). Os limites da atuação destas três profissões

partem daí, além de haver, “em última instância”, uma não submissão do inconsciente, já que é ele que nos assujeita.

Esta pesquisa abre, aqui, um espaço para as contribuições da psicanálise, em sua interface com a educação, para uma visão diferenciada sobre a relação entre professor e aluno, em especial, nas classes de alfabetização, nas quais a aprendizagem se dá por uma sistematização de regras e conteúdos programáticos, uma formalização do processo de aquisição do conhecimento.

### **3.1. O desejo de saber e o saber sobre o desejo**

Pensando no processo de aprendizagem, é preciso levar em consideração, desde o início, o desejo de saber. Na criança, isso acontece quando ela percebe que “o ‘saber’ adquiriu o brilho do objeto do desejo para os pais” (CORDIÉ, 1996, p. 23). Além disso, existe uma expectativa de que ela também o tome como objeto de desejo, afinal, uma das célebres colocações de Lacan (1966 [1998, p. 696-701]; 1973 [1998, p. 223]) destaca o fato de que o desejo do sujeito, invariavelmente, é determinado pelo desejo do Outro. No momento de entrada na escola, a criança nota que sua aprendizagem é valorizada por seus pais. Quando pensamos em aprendizagem, referimo-nos à construção de um saber que, no viés da psicanálise, é entendido como algo subjetivo, elaborado pelo sujeito e (re)significado de acordo com suas experiências singulares.

O que a criança quer saber – o que o Outro quer de mim? – diz respeito ao brilho fálico, que se encontra alhures e que a mãe (Outro primordial) deseja para além dela. Na situação relacional, torna-se importante a relação de cada um com o objeto de seu desejo, além do imaginário sobre a sua posição como objeto de desejo do Outro (MANNONI, 1999, p. 186). Diante da falta do/no Outro, da castração do Outro, a criança pode se confrontar com a própria falta, constituindo-se como sujeito de desejo. Nesse momento, iniciam-se as investigações das crianças, em busca de um saber sobre o desejo – do Outro – , e sobre sua posição enquanto sujeito desejante.

O processo de aprendizagem, nas classes de alfabetização, ganha uma sistematização prévia, exigindo um posicionamento de submissão às regras definidas pela instituição escolar. Durante esse processo, a criança se depara com uma demanda dos pais, dos professores e da sociedade. Essa demanda atribui uma importância ao sucesso e às boas notas que ela deverá obter na escola, para a satisfação daquelas pessoas que são

significativas para ela e para a sua própria satisfação em atender ao que esperam dela. Como a criança não separa o julgamento de valor e o amor dedicado a ela, a angústia gerada pela competitividade, como escreve Cordié (1996, p. 24), parece ser mais nociva nos primeiros anos da aprendizagem escolar.

O desejo de saber, no texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, é chamado, por Freud (1905), de pulsão de saber. O pai da psicanálise afirma que os interesses práticos da criança – a origem dos bebês – irão impulsioná-la ao início da atividade investigatória. Contudo, essa curiosidade, esse desejo de saber, pode ser inibido em função de conflitos inconscientes e, a partir dessa interdição à pulsão de saber, o desejo pode ser abandonado e a criança passa a fazer seus investimentos libidinais para “nada saber”. Assim como na anorexia, em que há uma demanda do Outro para que a criança coma, e ela, em função dessa demanda esmagadora, rejeita o alimento, o processo de aprendizagem pode ser interrompido, quando a criança percebe uma exigência excessiva, uma ordem latente para que aprenda. O desejo de saber é inibido (CORDIÉ, 1996, p. 126) e pode ser interditado, quando a ação de aprender representa uma espécie de ameaça ao equilíbrio psíquico do sujeito.

Essas motivações inconscientes podem fazer com que uma criança não tenha desejo de ler e de escrever e se posicione de forma a resistir à aprendizagem. Porém, esse tipo de motivação é desconsiderado pelas teorias de aprendizagem, em função de estas não tomarem o sujeito como faltoso e cindido pela linguagem. Essa resistência pode estar vinculada a algum ponto de angústia da criança, relacionado à sua realidade psíquica. Podemos entender tal resistência à aprendizagem como um alerta diante de “um perigo desconhecido”, tratado por Freud (1926) como um perigo neurótico, de ordem pulsional. No entanto, essa condição é ignorada pela escola, apagando o sujeito e calando sua voz dissonante. Há, no âmbito pedagógico, uma suposição de que a criança vai gostar de ler, naturalmente, quando motivada pelo professor e que, caso isso não aconteça, é preciso investigar para descobrir qual é o “defeito”, o problema que a impede de prosseguir em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda sobre a inibição diante desse tipo de aprendizagem, Bettelheim (1984, p. 64-83) afirma que os chamados “erros de leitura” podem ser significativos para a criança, por dizerem algo sobre ela. Esses “erros” podem ser tanto mensagens – de motivação inconsciente –, endereçadas ao adulto para quem a criança está lendo, quanto representantes de conflitos provocados pelo conteúdo da leitura, ou podem, ainda, ser atribuídos a um

“desejo de ler diferentemente”, o que não deve ser entendido como incapacidade ou inabilidade da criança. Essas ações, consideradas improdutivas pelos professores, muitas vezes, trazem indícios da posição subjetiva da criança, o que não pode ser reconstruído por meio dos aparatos técnicos e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de os pedagogos considerarem a importância do desejo de aprender dos alunos, eles acreditam que a metodologia, quando bem aplicada, pode suscitar esse desejo, ignorando a existência das fontes libidinais<sup>24</sup> do desejo de saber (MILLOT, 1987, p. 146). Essa economia psíquica, diretamente responsável pelo funcionamento inconsciente – tido por Rassial (2002, p. 2) como o “vetor” de toda e qualquer aprendizagem –, permite-nos afirmar que os métodos utilizados pelos professores para a transmissão de conhecimentos são irrelevantes diante do desejo de aprender da criança.

Dentro dessa perspectiva psicanalítica e, novamente, de acordo com Millot (1987, p. 149), a educação não se dá através da aplicação “correta” de uma teoria de aprendizagem, mas “com o que se é”. Se não comandamos o inconsciente, não podemos controlar os efeitos causados sobre outra pessoa. Esses efeitos não podem ser previamente calculados por teorias pedagógicas, pois o que está em jogo na relação de ensino-aprendizagem, entre o método e os resultados, é o inconsciente do professor e do aluno. Apesar disso, a ciência da educação, como toda ciência, fundamenta-se no pressuposto de que os efeitos da relação professor-aluno podem ser dominados, o que foraclui o sujeito, como nos ensina Lacan (1966 [1998, p. 869-892]).

O que queremos destacar, aqui, é que a relação professor-aluno, uma relação de ordem transferencial, calcada no desejo de dois sujeitos singulares, dá-se na particularidade desse encontro, em que o laço não se faz pelo que o professor crê comunicar ao seu aluno, mas pelo que é transmitido do seu próprio inconsciente pela via da palavra, o que atravessa essa relação de forma mais determinante do que qualquer uma de suas intenções conscientes (MILLOT, 1987, p. 150). Por isso, podemos pensar que aqueles que são considerados bons professores são os que passam, pela via da transmissão, o gosto por aquilo que ensinam (CORDIÉ, 1996, p. 42). Esses professores, quando atuam, transmitem algo de sua “paixão”, contagiando o aluno com seu próprio “amor ao saber” e fazendo dele

---

<sup>24</sup> Nas palavras de Freud, libido “é um termo empregado na teoria [das pulsões] para descrever a manifestação dinâmica da sexualidade; a libido era a manifestação da força do amor, no mesmo sentido que a fome o era do instinto autopreservativo” (*Dois verbetes de enciclopédia: A teoria da libido*, 1923, vol.XVIII).

um sujeito desejante do saber sobre si e sobre o mundo. Contudo, esse encontro entre professor e aluno é sempre imprevisto e cerceado pelas expectativas de todos os envolvidos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os professores, assim como as crianças, também estão submetidos “a um imperativo de sucesso” (CORDIÉ, 1996, p. 24-39) e, diante da singularidade de cada aluno, podem se sentir impotentes, sentados no “banco dos réus”, culpados, juntamente com seus alunos, pelos impasses no/do processo de ensino-aprendizagem. Esse quadro nos faz problematizar a rejeição do professor diante do aluno que se diferencia do grupo, possivelmente, como um mecanismo de defesa, na tentativa de evitar que qualquer tipo de insucesso seja atribuído a ele e a alguma deficiência de seu trabalho. Todavia, sabemos que a diferença, no contexto escolar, não tem uma causa única e que essa posição sempre deflagra um processo de exclusão e de rejeição. Na criança que traz um rótulo “colado à pele”, pode haver um sofrimento psíquico agravado por uma espécie de “ferida narcísica”, de uma depreciação que vem do outro e de si mesmo, em um jogo de olhares de caráter punitivo.

Sendo assim, podemos abordar os problemas vivenciados por alunos e professores como consequências dessa “ferida narcísica”. Sabemos que alguns alunos são marcados por excessivas (e ilusórias) tentativas “de colmatar a irrupção de qualquer falta”, já outros são “bloqueados pela violência da palavra negada” e muitos, ainda, são “inibidos intelectualmente pelo não-reconhecimento de seus desejos ou esmagados pelas imperiosas demandas ditadas de fora” (SOUZA, 2008, p. 221). Quanto aos professores, estes aparecem na posição de desorientados e desestimulados em sua prática, descomprometidos com sua atuação profissional e, muitas vezes, adoecidos, como temos lido continuamente nas reportagens que versam sobre o cotidiano escolar.

Com essas considerações, voltamos ao ponto central de nossa discussão, afirmando que o encontro com o professor tem uma grande influência nas futuras experiências da criança, dentro e fora do contexto escolar (BETTELHEIM, 1984, p. 16). É essa relação entre professor e aluno, tomada, aqui, como peculiar, que trazemos ao longo deste capítulo.

### **3.2. O conceito de transferência: da psicanálise à educação**

A psicanálise está ancorada, de acordo com Lacan (1973 [1998]), em quatro conceitos fundamentais: inconsciente, repetição, pulsão e transferência, conceitos estes que

se impõem à experiência analítica, como está exposto no primeiro capítulo deste trabalho. Nesta seção, vamos tratar do último dos conceitos: a transferência.

Com base no texto de Freud (1912), *Sobre a dinâmica da transferência*, podemos descrever a transferência como uma relação que acontece, “necessariamente”, ao longo do processo analítico, uma catexia libidinal que inclui o médico nas “séries psíquicas” formadas pelo paciente. O pai da psicanálise afirma, ainda, em outro texto de sua obra – *Recordar, repetir e elaborar* (1914) – que a transferência é somente “fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual” (FREUD, 1914). É o manejo da transferência que vai transformar a compulsão à repetição do sujeito em um “motivo para recordar”, já que é somente com a condição da relação transferencial que se tem acesso ao material psíquico inconsciente que emerge, pela via da linguagem, na análise.

Podemos dizer, ainda, lembrando as discussões provocadas por Lacan, que a transferência se dá por um traço qualquer do analista, mas não de qualquer analista, ao que Freud (1912) chama de “condição para o enamoramento”. Esse traço, selecionado como requisito para o amor de transferência, é um sinal que aponta para a demanda do sujeito, demanda àquele que sabe, demanda de amor ao saber, ao saber sobre sua verdade, atribuindo ao analista a posição de ‘sujeito suposto saber’ sobre o seu inconsciente. Para Lacan (1973 [1998, p. 219-220]), a partir do momento em que há o sujeito suposto saber, há transferência, esse “fenômeno essencial” articulado ao desejo do sujeito.

Essa relação transferencial se dá, inicialmente, pela via do imaginário, mas é preciso que ocorra uma transformação por meio da palavra, do significante, para tornar-se transferência simbólica. Dessa maneira, segundo Elia (2004, p. 32), o processo analítico, por meio do método da associação livre, vem “convocar o sujeito a falar”, levando-o a produzir algo que está “para além da palavra, mas nela inteiramente ancorado”: a relação de transferência.

Nessa relação transferencial, essencial para o processo analítico, emergem, também, traços de resistência. No desencadeamento da neurose – e aqui podemos pensar na inibição intelectual –, a libido voltada para a realidade é diminuída e a pertencente ao inconsciente é aumentada, entrando em um curso regressivo e revivendo as “imagos infantis”. Além disso, durante o trabalho analítico, é preciso levar em conta a conciliação entre as forças que querem manter a doença e as que lutam pelo restabelecimento do sujeito. A resistência

sempre acompanha o tratamento analítico (FREUD, 1912) e sua forma mais poderosa surge mediante a necessidade de libertar o material que está sob as garras do recalque. A ambivalência do sujeito, em uma repetição da ambivalência edipiana, é o que marca esta dupla determinação da transferência.

A esse respeito, é preciso considerar um outro tipo de resistência, analisado por Freud em *Observações sobre o amor transferencial* (1914-1915). Nesse texto, o autor afirma que tudo o que exerce algum tipo de interferência na continuação do tratamento pode ser entendido como resistência, inclusive o que é visto como enamoramento, maquiando as pulsões sexuais voltadas à figura do analista. Freud (1914-1915) conclui sua reflexão, elencando os pontos diferenciais do amor transferencial: é provocado pela análise, é intensificado pela resistência e não considera a realidade. Ele se dirige aos futuros analistas, dizendo saber o quanto é delicado seguir os preceitos técnicos e éticos da psicanálise e argumentando, ainda, que, talvez, a mais “séria” dificuldade a ser enfrentada por eles seja o manejo da transferência durante o processo.

Mesmo reconhecendo esses obstáculos, como um bom mestre, o pai da psicanálise lança o desafio:

O psicanalista sabe que está trabalhando com forças altamente explosivas e que precisa avançar com tanta cautela e escrúpulo quanto um químico. Mas quando foram os químicos proibidos, devido ao perigo, de manejar substâncias explosivas, que são indispensáveis, por causa de seus efeitos? (FREUD, 1914-1915).

Podemos refletir sobre a transferência como resistência pelo viés do amor. Com as discussões da psicanálise lacaniana, entendemos que a transferência é o amor ao saber, amor ao saber sobre o inconsciente do sujeito, por meio de uma relação que se dá através de um significante qualquer que o paciente identifica no analista, mas não em qualquer analista, como já destacamos, colocando-o no lugar de sujeito suposto saber. O analisante atribui a esse outro um saber sobre seu inconsciente, o que produz o “enamoramento”. Sendo assim, a partir desse momento, o analisante “resiste” à exposição de suas “feridas narcísicas” diante do novo alvo de seus investimentos libidinais, para não correr o risco de desapontá-lo ou de perdê-lo. No texto *Conferência XXVII – Transferência*, Freud (1916-1917) indica a causa maior da resistência: o endereçamento de “sentimentos de afeição” para o analista e a emersão do desejo de sempre agradá-lo e de “conquistar o seu aplauso e

amor”, como podemos ler em outro de seus escritos, *Esboço de Psicanálise, capítulo VI – A técnica da psicanálise* (FREUD, 1938-1940).

Ainda sobre a transferência, Lacan (1966 [1998, p. 224]) acrescenta que esta diz respeito ao surgimento, em um dado momento da análise, da maneira permanente pela qual o sujeito constitui suas relações de objeto. Em *Intervenção sobre a transferência*, o autor define a psicanálise como “uma experiência dialética” (LACAN, 1966 [1998, p. 215]), noção esta que deve imperar, quando se aborda a natureza da transferência. Em seguida, no mesmo texto, o psicanalista francês lança um questionamento sobre o trabalho da transferência, considerado por Freud como “*invisível*” aos meandros do avanço do tratamento psicanalítico, causando efeitos que “escapam à demonstração”. Lacan responde a essa consideração, evocando o sentido da transferência, qual seja, o “de indicar os momentos de errância e também de orientação do analista”, convocando-o “à ordem” de seu próprio papel (LACAN, 1966 [1998, p. 224-225]).

A relação transferencial, essa “presentificação do inconsciente sob a forma de uma relação de objeto”, segundo Elia (2004, p. 30-31), não se restringe ao campo analítico. Mesmo que de forma diferente, exigindo manejos também diversificados, é Freud (1910) quem escreve, no texto *Cinco lições de psicanálise*, mais precisamente na *quinta lição*, que a “transferência surge espontaneamente em todas as relações humanas [...] agindo tanto mais fortemente quanto menos se pensa em sua existência”. Em sua releitura de Freud, Lacan (1973 [1998, p. 220]) salienta que, toda vez que a função de sujeito suposto saber “pode ser, para o sujeito, encarnada em quem quer que seja, analista ou não, [...] a transferência já está fundada”.

Partindo dessas referências, pensamos na pertinência de tratar a relação que se estabelece entre professor e aluno como sendo uma relação diferenciada, também inscrita na ordem da transferência.

### **3.2.1. Transferência: uma relação peculiar entre professor e aluno**

O início da escolarização traz consigo o aprendizado de uma língua, considerado, nesta pesquisa, como equivalente ao aprendizado de uma língua estrangeira, afinal, uma aprendizagem é sempre uma empreitada diante do desconhecido (KRISTEVA, 1994, p. 198). O encontro com essa “língua estrangeira” se dá, nas classes de alfabetização, por meio da relação estabelecida entre professor e aluno. A aprendizagem da “língua da escola”

pode provocar um mal-estar na criança, quando esta se posiciona diante daqueles caracteres impostos de fora, com os quais terá que ter familiaridade e aos quais deverá atribuir sentido. Sendo assim, a aquisição da linguagem oral, que chamamos de aprendizagem da língua dita materna, é, desde o início, aprender uma língua estrangeira, já que é sempre a língua do outro, o Outro primordial – a mãe ou aquele que ocupa a sua função.

Consideramos, então, a língua materna enquanto língua que é do outro e de si mesmo e, portanto, simultaneamente, lugar do estranhamento, do interdito, do repouso e do gozo (CORACINI, 2007, p. 131-132). Chamada de língua materna, essa língua, assim como a mãe, conforta e expõe a falta que é constitutiva do sujeito e impossível de ser tamponada. Sendo assim, de acordo com Coracini (2007, p. 137), “como falar de língua estrangeira se essa língua também constitui o sujeito? E como falar de língua materna, própria, se também esta provoca, no sujeito, experiências de estranhamento”?

As concepções de aprendizagem, fundamentadas, principalmente, nas teorias psicológicas cognitivistas, entendem a língua como instrumento de comunicação, como língua objetificada, controlada e controlável, desconsiderando, desse modo, a historicidade do sujeito e do discurso. No entanto, segundo Coracini (2007, p. 119-126), a língua falada na escola não é a língua falada pela criança, mas “uma outra língua na mesma língua”, lugar de estranhamento e de muitos impasses no campo da sistematização da aprendizagem.

Pensamos, aqui, no ingresso à escola como uma das formas de inscrição na linguagem e, para tanto, a concepção de língua na qual nos fundamentamos aponta para as fronteiras movediças entre o familiar e o estranho da dita língua materna, o que nos leva a considerar, com Freud, que a educação é um dos campos sociais cuja prática é caracterizada pelo impossível. O impossível ao qual nos referimos é entendido enquanto limite alcançado pela ação educativa, enquanto resistência de pais, professores e alunos diante da posição de assujeitamento aos valores da educação, enquanto parte circunscrita do indizível nomeado por Lacan como registro do Real. O impossível pode, ainda, trazer indícios da constituição subjetiva, sempre faltosa, tangenciada pela passagem da criança pela escola.

Esse encontro com a “língua da escola”, que afeta<sup>25</sup> cada criança de forma diferente, impõe-nos a questão da singularidade. Entendemos que não há como falar em educação, na relação professor-aluno, sem levar em conta essa noção. Na concepção de Coracini (2005,

---

<sup>25</sup> De acordo com a psicanálise lacaniana, “Afeto é portanto [sic] o que afeta o sujeito por uma via significativa, é claro (como ocorre aliás [sic] com tudo que o afeta), mas sem a mediação das significações” (ELIA, 2004, p.32).

p. 24), a singularidade é uma “(re)organização – sempre particular, sempre diferente” – dos elementos que constituem o sujeito, considerando que seu dizer e seu fazer “são sempre repetição [...] e sempre diferença”. Acreditamos que não há possibilidade de pensar no processo de ensino-aprendizagem sem mencionar que essa relação professor-aluno é da ordem da transferência, relação que inclui dois sujeitos singulares e desejantes.

Sabemos que a demanda do sujeito é sempre demanda de amor e, no divã, o sujeito do inconsciente demanda amor pelo saber, amor pelo saber sobre si mesmo que o analisando supõe ao analista. Pensamos que podemos ousar transpor essa situação de análise – guardadas todas as diferenças entre o *setting* analítico e a sala de aula, entre o analista e o professor, entre o processo de análise e o de aprendizagem – para o âmbito da educação. Entre aluno e professor, há (ou deveria haver) uma relação peculiar da ordem da transferência; uma demanda de ambos, que é sempre demanda de amor; há a suposição de um saber que não se limita aos conteúdos transmitidos, mas que aponta para o que é transmitido e compartilhado para além deles.

Uma relação permeada pelas palavras – ditas e veladas – não pode prescindir do inconsciente, o que nos leva a indagar: como pensar a educação sem considerar o inconsciente? Como dizer que a relação professor-aluno-saber pode ser controlada e racional, desconsiderando-se os conflitos constitutivos do sujeito? Essa relação professor-aluno é uma relação transferencial, na medida em que se caracteriza como uma manifestação inconsciente, na qual ocorre a atribuição de “um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo”, como destaca Kupfer (1988 [1992, p. 91]). Nessa relação, há a construção de um saber e não somente a obtenção de informações, que faria do processo de ensino-aprendizagem algo objetivo. A aquisição de um saber, de acordo com a mesma autora (KUPFER, 2000 [2001, p. 119]), exige uma implicação do sujeito – “uma presença de sujeito”, visto como desejante –, porque sempre se dá pela via da transmissão.

Essas premissas, no entanto, estão muito distantes do cotidiano do professor em sala de aula. O que se mostra preponderante, ainda hoje, nas abordagens que ancoram o processo de ensino-aprendizagem, são as teorias psicológicas de desenvolvimento cognitivo que, nas palavras de Mannoni (1999, p. 197), só consideram a história do sujeito na medida em que representam benefício ou impedimento ao processo de “maturação”. Não há como negar a ocorrência do desenvolvimento de habilidades na escola (SOUZA, 2008, p. 220), mas conceber a singularidade do sujeito enquanto comportamentos adquiridos na

mediação/interação com as atividades escolares é uma visão redutora do encontro entre os sujeitos que povoam uma sala de aula.

Sabemos, porém, que, em nossa realidade educacional, as salas sobrecarregadas colaboram para a transformação do professor em “ensinante” (MANNONI, 1999, p. 200-201), aquele que só faz “distribuir os conhecimentos do programa” aos que conseguem acompanhá-lo nessas condições, fato que contribui para a segregação e o desajuste escolar. Todos aqueles que estão em interlocução com a educação conseguem perceber que o “fio” que sustenta a instituição escolar está se rompendo e precisa ser suturado em pouco tempo, mesmo sabendo que o que há de “impossível no cerne do discurso do gozo é que não há gozo último que possa nos aliviar definitivamente de nossa angústia” (LAURENT, 2006, p. 27).

O desamparo define as formas de subjetivação na contemporaneidade, tão desordenadas e desorganizadas em função da falta de referenciais éticos, políticos e sociais. A segregação dos “excluídos” e a luta de classes reafirmam a inconsistência dos laços sociais e da lei que nos amarra à cultura. Do desamparo ao desalento, segundo Birman (2001, p. 26), resta à educação “reinventar suas práticas”.

Ainda que as diretrizes pedagógicas insistam em demarcar seu campo pela via do racional, para Souza (2008, p. 220), “o que nutre a relação é o que não é antevisto pelo método, ou seja, o que subjaz ao encontro do aluno com o professor”, o que chamamos de transferência: uma manifestação inconsciente que baliza as relações vinculares. Filiados à psicanálise, acreditamos, juntamente com o autor (SOUZA, 2008, p.220), que o encontro entre os sujeitos é marcado pelo vínculo que “faz furo nas normas gerais que o estruturam, na imediatez do encontro”, vínculo este que não pode ser planejado e organizado *a priori*, antes da aproximação entre sujeitos cindidos e regidos pelo inconsciente.

Ao convocarmos o conceito psicanalítico de inconsciente, que atravessa a constituição dos sujeitos e de suas relações, reafirmamos a ocorrência da transferência, que traz em seu bojo, de acordo com Elia (2004, p. 32), o amor. Entendemos o amor, aqui, como “o conjunto de todas as manifestações do afeto, como dimensão da experiência humana que, ancorada na palavra [...] ultrapassa contudo [sic] o plano do que é representável pelas palavras”. Faz-se importante destacar que afeto, para a psicanálise, é diferente de sentimento, uma vez que é aquilo que afeta o sujeito pela via do significante, como já destacamos, em nota, anteriormente.

Podemos afirmar que algo do não-calculável marca as relações sociais e o laço professor-aluno está entre elas, perpassado por um investimento libidinal do aluno endereçado ao professor. Esse investimento possibilita a identificação do aluno com um traço, em especial, desse professor, traço este que não pode ser reconhecido, mas que mantém a relação transferencial e a suposição de saber a esse professor. Considerando a ordem da transferência, podemos pensar em uma relação “entre sujeito e sujeito” (VOLTOLINI, 2007, p. 208), na qual estes têm voz, história e responsabilidade para com sua história, já que estão implicados nela, no que ela tem de falta e de desejo.

A proposta da psicanálise, enquanto ética, é possibilitar ao sujeito o confronto com aquilo que o diferencia em sua radicalidade, com o que lhe é próprio e que o faz assujeitado de um modo único, como pontua Voltolini (2009b). Filiamo-nos ao viés psicanalítico em função de seu respeito às diferenças, às singularidades. Longe de manter polarizações como normal/anormal, bom aluno/mau aluno, a psicanálise vem questionar as certezas e as garantias em que o logocentrismo e, conseqüentemente, as teorias de aprendizagem se apóiam, na tentativa de (re)instalar um espaço para as interrogações e para a “causação do desejo de saber” (VOLTOLINI, 2009b) em professores e alunos.

Talvez, as principais contribuições da psicanálise no campo da educação concirnam à tentativa de desconstrução das certezas logocêntricas, bem como à subversão dos discursos, já que o viés psicanalítico aponta para o “furo”, isto é, para a impossibilidade. Além disso, a psicanálise potencializa a reflexão, no que se refere à implicação de cada sujeito com a sua história e à interrogação diante da diferença, diante da singularidade. Considerando essa questão, Mannoni (1977) idealiza uma escola diferenciada para receber todos aqueles que foram segregados na escola regular. É esta vivência peculiar, na interface psicanálise-educação, que trazemos à baila neste momento.

### **3.2.2. A Escola de Bonneuil: uma experiência diferenciada com os desajustados escolares**

Após termos tratado, nos capítulos anteriores, dos impasses na sala de aula e da exclusão dos alunos tidos como “diferentes” do grupo, pensamos ser interessante incluir, nesta pesquisa, um pouco do trabalho da psicanalista francesa Maud Mannoni no campo da educação. Considerada, por Voltolini (2009a), e outros autores, como pioneira em um tipo diferenciado de trabalho institucionalizado com os alunos rejeitados pela escola regular,

Mannoni (1977) destaca que a condição “marginal” da escola de Bonneuil era o ponto central para o funcionamento da instituição. Escapando às regras normalizadoras que cercam a administração de uma escola regular (VOLTOLINI, 2009a), Mannoni aceita (e requer) o rótulo de escola “experimental”.

A possibilidade do não-enquadramento nas leis que regem a educação regular permitiu a Mannoni (1977) fugir dos parâmetros de rendimento e eficácia que, na perspectiva da psicanalista, só fazem aumentar o número de desajustados escolares. Ainda sobre essa questão legal, Voltolini (2009a) afirma que o discurso jurídico, assim como o discurso científico, caracteriza-se pela exclusão do sujeito. Sendo assim, as leis e diretrizes que regem o sistema educacional implicam na “de-singularização” da proposta de inclusão e na criação de regras generalizadas, que contradizem seu ponto nodal: o respeito às diferenças.

Na tentativa de fazer um trabalho diferenciado, Mannoni inaugura na França, em 1969, a Escola de Bonneuil-sur-Marne, para atender crianças e adolescentes considerados inadaptables à escola regular. Mesmo sem a prática da psicanálise enquanto tal, tudo na instituição tem base nela, não como técnica, mas como “subversão de um saber” (MANNONI, 1977, p. 16).

Essa escola experimental de Bonneuil, situada nos arredores de Paris, é teoricamente inspirada nos ensinamentos de Lacan e de Foucault. Mannoni (1977) costuma chamá-la de “lugar de vida”. Lá, as crianças e os adolescentes podem deixar a escola para frequentar outros locais, como oficinas, restaurantes ou o trabalho no campo. A psicanalista se nega a enquadrar Bonneuil nos “moldes” que regem as instituições regulares de ensino e sua modalidade diferenciada de trabalho denuncia a autoridade pervertida das instituições pedagógicas e psiquiátricas. Entretanto, essa experiência terapêutica, iniciada por Mannoni, encontra obstáculos em função de problemas administrativos, da resistência burocrática e da imobilidade das estruturas econômicas.

Mannoni (1977) inscreve Bonneuil em uma ordem que chama de “instituição estourada”. Diferente de toda e qualquer instituição que tem o objetivo de conservar e reproduzir a herança cultural, a instituição estourada busca desvendar a função que cada criança ocupa junto à família e ao grupo, instaurando uma dialética a partir de um corte no discurso coletivo. Dentro dessa práxis, Mannoni (1977, p. 79-80) argumenta que a instituição oferece ao seu aluno uma possibilidade de abertura ao mundo externo e é exatamente essa “*oscilação de um lugar ao outro*” que possibilita “emergir um sujeito que

se interrogue sobre o que quer”. Para a psicanalista (1977, p. 186), a recusa à escolaridade, em certas situações, é a recusa à “prisão escolar”, a esse sistema em que somente se aprende a “manter-se nos trilhos de uma domesticação”, inclusive, política.

Considerando que as crianças tidas como inadaptadas estão muito mais expostas à condição de silenciamento e ao perigo de serem “colonizadas” do que as crianças consideradas “normais”, Mannoni (1977, p. 184-185) acredita que a escola regular e os professores podem contribuir para a adaptação das crianças aos seus limites, engendrando e mantendo tanto essa “diferença”, quanto seus tratamentos especializados de reabilitação.

As atividades com fins terapêuticos ou pedagógicos trazem a palavra como uma “forma de mandamento”, por buscarem fundamentação no saber psicológico (LEFORT *apud* MANNONI, 1977, p. 210). Como podemos ler em *O Seminário – livro 1 – os escritos técnicos de Freud* (LACAN, 1975 [1986], p. 271-272), a “ordem da palavra” é “tudo que instaura na realidade uma outra realidade” e “[u]ma palavra não é palavra a não ser na medida exata em que alguém acredita nela”. Destituído de seu dizer, objetificado diante das regras de conduta e das médias homogeneizantes, ao aluno só resta colar-se ao rótulo que lhe é (im)posto pelo saber clínico. Expressando-se pela via do sintoma – enquadrado nos transtornos de comportamento –, o aluno se transforma, a partir desse momento, em um paciente, reafirmando a sequência escola-hospital.

No entendimento de Mannoni (1977, p. 37-38), os analistas precisariam se haver com uma nova espécie de “doença”, do tipo que não deve ser “tratada”. Para a psicanalista, essa “doença” – entendida como sinal de saúde – seria a recusa da criança à “mentira mutiladora em que a escolaridade a aprisiona”. No nosso sistema escolar, o interesse dos professores, na maioria das situações, está direcionado aos “mais dotados”, aos alunos “cujo comportamento é o mais “ajustado” às exigências de um certo meio” (MANNONI, 1977, p. 175). Esta preferência, ainda que velada, compõe o discurso social, religioso e pedagógico, em que os “bons” serão premiados, reconhecidos e recompensados, entendendo como “bons” aqueles que estão adaptados a “um certo meio”.

Na interface educação-saúde, as definições de normal e patológico ainda são norteadoras nas observações escritas durante as avaliações das crianças, mantendo a “denominação médica, economicamente necessária (cada dificuldade escolar benigna está à procura do seu médico)” (MANNONI, 1977, p. 64). O conceito de “criança”, conforme a leitura de Mannoni sobre as ideias de Foucault, viabiliza a produção de um saber teórico

sobre a infância, limitando-a a um espaço fixo de tempo, diferenciando-a do universo adulto e aplicando à infância os saberes construídos sobre ela.

O saber clínico sobre a infância – uma verdade sob o comando da medicina – é repartido entre os diferentes técnicos, sem espaço para o questionamento sobre esse saber e sua justificativa. Os diagnósticos precoces vão surgindo como “necessários”, o que parece transformar essa criança, tida como “doente”, na fiadora do mercado de reabilitação, que produz uma disputa pelo poder entre as especialidades. Dentro de uma perspectiva capitalista, cria-se o objeto e, depois, a necessidade de consumo: neste caso, a valorização das especialidades clínicas produz a demanda por esses serviços e garante a oferta do profissional da área da saúde.

Essa nova “fatia” do mercado fixa a criança em seu diagnóstico e o poder atribuído à medicina só reforça o movimento de segregação. Cria-se a “era da *infância enferma*” (MANNONI, 1977, p. 152), na qual a vida das crianças passa a ser administrada e todos os distúrbios, indiscriminadamente, medicados, para fins de controle e cuidado. Uma missão impossível emerge, quando a educação cede lugar à instrução, ampliando seus impasses e abrindo espaço para a entrada da “equipe médico-psi” no contexto educacional.

Diante dessa condução arbitrária da medicina e, conseqüentemente, da pedagogia, Mannoni (1977, p. 162-163) recorre aos ensinamentos de Freud, que foram construídos a partir da clínica dos seus pacientes. Diferentemente da tradição psiquiátrica, Freud parte do sujeito, das questões formuladas em função do sujeito, da singularidade. Ele está “à escuta [...] do que fala no sintoma”, segundo Mannoni (1999, p. 11), e suas descobertas não visam a “uma infância real, nem à história do desenvolvimento do indivíduo, mas à linguagem do inconsciente”.

Freud não comunga com uma teoria do desenvolvimento, mas aposta na constituição do sujeito do inconsciente, assim como na verdade que surge entre o paciente e o analista, verdade esta que não pertence a nenhum dos dois. Dentro dessa condição, ressalta sua escolha pela posição de escuta do dizer do outro, descartando a imposição autoritária de um saber pré-concebido sobre o sujeito. É essa a posição que Mannoni (1977, p. 187) assume na Escola de Bonneuil e seu trabalho com os casos chamados de “psiquiatria pesada” (mas também com crianças “normais” em revolta contra o “sistema”) abre espaço para toda uma linha de pesquisa no domínio da educação.

O modelo de educação vigente, sustentado pelo discurso oficial, que se mantém subordinado a um ideal estabelecido *a priori* pela pedagogia, impede o desejo, a

singularidade de que somos constituídos e afasta qualquer possibilidade de posicionamento contrário a esse ideal pré-estabelecido. Essa verdade sobre o desejo, “expulsa do sistema pedagógico” (MANNONI, 1977, p. 44), retorna, como todo material que foi recalçado<sup>26</sup>, pela via do sintoma, para se expressar por meio da inadaptação, da delinquência, da loucura e, podemos incluir, dos quadros clínicos que estão associados ao campo da aprendizagem: a hiperatividade, a dislexia, o déficit de atenção<sup>27</sup>.

Este grave problema da Educação – os “desajustados escolares” – foi sendo transformado em problema médico e monopolizado pelas instituições da área da saúde. Nestas, médicos, terapeutas e professores, também adaptados ao sistema, reduzem seu trabalho a um “mercado” de ofertas e demandas: quanto maior o número de inadaptados, maior a necessidade de desenvolvimento dos meios administrativos que se ocupam deles e maior o número de médicos, pacientes, professores e alunos oficialmente administrados. Nas palavras de Mannoni (1977),

[n]ada poderá ser empreendido no domínio da psiquiatria e do ensino se não se começar por uma contestação radical do monopólio médico, pedagógico e administrativo (monopólio dos diplomas e da administração da “assistência”), fonte de todos os abusos do poder (MANNONI, 1977, p. 16).

O processo de ensino-aprendizagem se dá, segundo a perspectiva psicanalítica, enquanto uma “relação com uma pessoa, um mestre, sobre o qual se torna possível uma forma de transferência” (MANNONI, 1977, p. 174). Nessa relação instaurada entre o professor e o aluno, o que realmente importa é o encontro entre essas duas pessoas singulares, aquilo que é compartilhado e que extrapola qualquer disciplina escolar, qualquer conteúdo teórico.

Retomamos Freud (1913), em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, para problematizar essa relação professor-aluno. Nesse texto, que tem um caráter de “redação escolar”, o pai da psicanálise discute a influência da personalidade dos educadores sobre os alunos, considerando que a importância dessa influência se sobrepõe aos

---

<sup>26</sup> O material recalçado diz respeito aos significantes que se tornam inconscientes em função de algo da ordem do trauma. Freud, em seu texto *O mecanismo psíquico do esquecimento* (1898, vol. III) define o recalque como “fluxos de representações que, a despeito da intensidade do interesse nelas depositado, [se deparam] com uma resistência que os [impedem] de serem elaborados por uma dada instância psíquica, e portanto, de se [tornarem] conscientes.

<sup>27</sup> A definição desses quadros clínicos será explicitada, com detalhes, no capítulo 4, nas notas de rodapé 40 (p.105) e 47 (p.117).

conteúdos ensinados. Ainda na mesma reflexão, Freud destaca que, para muitas crianças, “os caminhos das ciências” se apresentavam por meio de seus professores, e, exatamente, por isso, alguns alunos foram detidos no meio desse “caminho” ou bloqueados quanto ao seu desejo pela “caminhada”.

Podemos ler, em Mannoni (1977, p. 308-309), que a única possibilidade de interrogar a teoria, para tentar fazê-la “renovada”, é provocando um corte, uma ruptura com um tipo de “prática esclerosada”. Ainda hoje, na sociedade contemporânea, há a busca pelo profissional “psi” e por seu aconselhamento (psico)pedagógico, uma vez que esse profissional é visto como aquele que tem as respostas para os males psíquicos. Porém, de acordo com a psicanalista, a multiplicação dos “atos médico-psicopedagógicos” não tem garantido o sucesso do sistema educacional; pelo contrário, o que podemos observar é o aumento crescente dos chamados “desajustados ou fracassados escolares”.

Rompendo com o discurso científico que fundamenta as práticas pedagógicas, a escola de Bonneuil, na ótica de Voltolini (2009a), transforma a possibilidade do tratamento especializado em tentativa de identificação com o “diferente”, no sentido de “resistir a modelar o outro à minha imagem e semelhança”, modelagem bastante corriqueira no campo da educação, na contemporaneidade.

Finalizamos este capítulo, ratificando nossa aposta no processo de ensino-aprendizagem como uma arena de discursos, e, principalmente, como o local do encontro entre professor e aluno: um encontro de ordem transferencial. É nesta relação que o saber pode se transformar em objeto de desejo para alunos e professores, favorecendo uma articulação entre um sujeito que crê e um sujeito que, supostamente, sabe.

Ousamos trazer algumas noções da psicanálise para esta discussão a respeito do campo da educação, em especial, no que se refere às relações interpessoais e ao enlaçamento que se dá no encontro entre dois sujeitos que desejam saber, sobre si mesmos e sobre o mundo. Todavia, diante da ausência do sujeito na relação de ensino-aprendizagem e de seu silenciamento, há a ausência do desejo de saber, endereçado para além do processo educativo. Quando consideramos a ausência desse desejo, estamos nos referindo não apenas aos alunos, mas também aos professores. Esses últimos, na contemporaneidade, estão cada vez mais dessubjetivados e desqualificados, esquecidos, até, de sua função enquanto educadores. Lacan, em alguns de seus textos, afirma que um analista se faz em sua análise pessoal. E um professor, onde se faz: nos cursos de formação inicial e

continuada? Nas relações que construiu com seus professores, durante sua vida escolar, enquanto aluno? Em ambas as situações? Questões que se abrem para novas pesquisas...

## CAPÍTULO 4: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES...

*um pensamento vem quando ‘ele’ quer e não quando ‘eu’ quero [...]. Isso pensa (NIETZSCHE apud ROSE, 2001, p. 156-157).*

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelo dizer de professores das classes de alfabetização, da rede pública de ensino, de uma cidade do Vale do Paraíba, estado de São Paulo<sup>28</sup>. Estes professores contribuíram em dois momentos: respondendo por escrito a um pequeno questionário e concedendo entrevistas que foram gravadas em áudio, como destacamos na introdução deste trabalho<sup>29</sup>. Durante a transcrição das entrevistas com os participantes e, posteriormente, na seleção dos recortes para análise, definimos alguns eixos – que atravessam os recortes e que sugerem regularidades do/no dizer – para nortear nosso gesto de interpretação.

Debruçados sobre a malha do dizer desses interlocutores, foi possível selecionar alguns recortes para análise, referências para que possamos trançar os fios que se seguem e delinear um contorno para esta pesquisa. Pensamos, como Eckert-Hoff, (2003a, p. 275), que é “o fio discursivo (intradiscurso) que nos permite buscar os discursos-outros pela memória discursiva (interdiscurso)”. Trazemos a voz dos professores em exercício, a fim de que possamos discutir melhor o tema que perpassa toda a nossa pesquisa – uma problematização da noção ilusória de que o ensino seja centrado no aluno –, na tentativa de produzir algum deslocamento quanto ao que se tem feito, nas salas de aula, nos anos iniciais da escolarização.

Contemplamos, aqui, a alteridade no discurso, que traz “o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo” (CORACINI, 2003, p. 252). Emergem, no dizer, sentidos inesperados,

---

<sup>28</sup> O mo(vi)mento de análise do *corpus* está descrito de forma detalhada nas páginas 5 e 6 da Introdução.

<sup>29</sup> Os recortes selecionados em meio às respostas ao questionário foram transcritos respeitando a pontuação da redação original. Já aqueles que foram escolhidos a partir das entrevistas, seguiram as convenções usadas para a transcrição do material oral, como explicitado na lista de abreviaturas e siglas.

indesejados e incontrolados; resvalam sentidos (outros) que apontam para a constituição do sujeito no e pelo Outro.

#### **4.1. O olhar: sobre o outro e sobre si mesmo**

Ao problematizar o modelo panóptico de Bentham, Foucault (1975 [1986]) propõe uma discussão sobre o “olhar” como sendo da ordem de uma vigilância constante, do poder sobre os corpos dos indivíduos. Nas palavras de Birman (2000, p. 62-63), “olhar capturante [...] incidência simultânea dos agenciamentos produzidos pelo poder disciplinar”. Esse mecanismo de vigilância é marca do bio-poder, de uma atuação crescente da norma, por meio da regulação e correção contínua, para distribuir os indivíduos em categorias que denotam seu valor e sua utilidade. Este tipo de poder, segundo Foucault (1988 [1999, p. 135]), tende a qualificar, medir, avaliar e hierarquizar a população.

Na chamada “idade da ortopedia social”, o panoptismo se transforma em uma forma de poder constituída, principalmente, pela técnica do exame (FOUCAULT, 1973 [1999, p. 86-87]), enquadrando a própria existência dos indivíduos. As tecnologias de si engendram moldes para a subjetividade, instituindo uma “imagem do eu normal”. Essas tecnologias de si podem ser entendidas enquanto práticas de investigação de si mesmo (FOUCAULT, 1984 [2004a, p. 194]), cujo exercício leva o indivíduo a uma (auto)reflexão, bem como ao exame e ao deciframento de si, construindo sua subjetividade.

Uma das regularidades que percebemos no dizer dos professores entrevistados diz respeito ao olhar sobre o outro e sobre si mesmo como marca de um movimento de modelagem da subjetividade, como traço da pulsão escópica que caracteriza o laço social na contemporaneidade. Trazemos, aqui, essa temática, como um primeiro eixo norteador de nosso gesto de interpretação.

##### **4.1.1. O exame e o bio-poder na escola**

Os pontos discutidos no fio discursivo do relato da professora (P1) trazem as práticas burocráticas e a primazia dos registros que são (im)postos ao professor no cotidiano escolar. Esses procedimentos reforçam indícios do controle exercido por meio de fichas e pautas de observação, as quais produzem e são produzidas por relações de poder-saber (FOUCAULT, 1975 [1986]), que atravessam o ambiente escolar. Vejamos o recorte:

### **R1<sup>30</sup> – Entrevista**

**P1<sup>31</sup>:** eles vão pro parque/ então/ eu tenho que usar o parque como circuito/  
não posso dar o parque/ tá/ livre// aí/ deixa eu ver// até pra ver as crianças  
que não sobem no escorregador/ criança que não gosta de mexer na areia/  
então isso a gente não pode// assim/ eu dou um circuito/ aí eu vejo criança  
que consegue saltar com os dois pés/ a criança que não consegue// já tem  
pauta de observação// é/ eu tenho pauta de observação/ pra preencher de  
todos/ lá eles chamam de eixo/ de todos os eixos trabalhados/ como  
oralidade e escrita/ matemática/ natureza e sociedade//

Convidada a falar sobre seu cotidiano, P1 trata de um dispositivo de exame utilizado na escola: a obrigatoriedade do preenchimento das fichas de observação. Ela explica o procedimento de registro do comportamento dos alunos, iniciando suas formulações com os articuladores *então*, *assim* e *aí* em várias sentenças do recorte (R1). Esses articuladores apontam para uma sequência narrativa que tem como efeito de sentido a naturalização de suas ações por parte de P1, apontando para uma ausência de problematização no dizer da professora (*então/ eu tenho que; assim/ eu dou um circuito; aí eu vejo*).

P1 destaca o “registro” do comportamento de seus alunos como uma de suas funções enquanto professora, mesmo que discorde da maneira com que tem de cumprir tal função, o que é passível de ser observado pela mobilização de verbos como *ter* e *dever*, conjugados no tempo presente, indicando um “tom” de ordem atribuído aos segmentos: *eu tenho, eu dou, eu vejo, não posso*. Para P1, essas regras (*eu tenho que usar o parque como circuito; não posso dar o parque livre; eu dou um circuito; eu vejo criança que consegue*) parecem ser externas, mas entendemos, segundo a perspectiva discursiva, que essa exterioridade constitui o discurso e o sujeito, o que aponta para uma contradição constitutiva do sujeito da linguagem.

O questionamento de P1 se dá quanto ao modo de utilização da pauta de observação e não quanto à existência dela, o que aponta para uma ausência de problematização acerca da obrigatoriedade dessa tarefa. Ao trazer as asserções *eu tenho que usar o parque como*

---

<sup>30</sup> A abreviatura R refere-se ao recorte selecionado para análise, posteriormente numerado.

<sup>31</sup> A abreviatura P refere-se ao professor entrevistado.

*circuito e eu tenho pauta de observação*, P1 atribui um caráter obrigatório às referidas atividades – em especial, por meio do uso da modalidade deôntica “ter que”, no primeiro enunciado, o que indicia uma obrigatoriedade de conduta –, dificultando possíveis alternativas de mudança. Assim, o professor direciona seu olhar avaliativo ao aluno (quando de posse da pauta de observação), ao mesmo tempo em que é examinado pelo sistema educacional (já que é seu dever utilizar-se dessa pauta e do parque como circuito, nos fragmentos supracitados). Destacamos, aqui, o sistema de controle do qual fazem parte professor e aluno, ambos manipulados e silenciados.

A vigilância, discutida por Foucault (1975 [1986]) enquanto mecanismo de controle da escola, está presente no dizer da professora (P1) de forma “natural” e “já-dada”: *até pra ver as crianças, aí eu vejo criança, eu tenho pauta de observação pra preencher*. P1 usa o verbo “preencher”, trazendo a escrita disciplinar exigida pelas “pautas de observação”, o que enlaça o aluno “numa rede de anotações escritas” sobre ele e sobre seus comportamentos escolares (FOUCAULT, 1975 [1986, p. 168]). Esses documentos (re)criam a subjetividade enquanto objeto descritível e comparável, imprimindo, no papel e no sujeito, traços (significantes) que (re)modelam sua constituição.

A dicotomia das classificações se dá a ver no recorte (R1), fundamentada no que é estabelecido como “normal” e como “desviante”, nas formulações de P1 sobre as crianças que sobem ou não sobem, gostam ou não gostam, conseguem ou não conseguem. O processo classificatório imposto aos alunos, característico da sociedade disciplinar apresentada por Foucault (1975 [1986]), alcança até o momento da “brincadeira”, uma vez que o dizer de P1 traz o jogo como mais uma “atividade” de sala de aula, que faz parte da metodologia pedagógica: *eles vão pro parque, aí eu vejo criança que consegue, criança que não consegue*.

O momento de “brincar no parque” permite ao professor avaliar/controlar seus alunos, assim como preencher a *pauta de observação*. Longe de ser um espaço para o lúdico, em que as crianças podem fazer trocas espontâneas, o jogo propicia a observação e a normalização de comportamentos, no formato de um dispositivo pedagógico (WALKERDINE, 1998, p. 181). Os especialistas em educação, chamados de “eles” por P1, são os representantes do “aparelho ideológico escolar”, que nomeiam os eixos de observação e determinam as regras de funcionamento desta técnica de exame escolar.

A política do ensino, marcada nessa pauta de observação, por exemplo, inclui uma manipulação dos corpos dos alunos, modelando e treinando “seus elementos”, “seus

gestos” e “seus comportamentos”, transformando-os em “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1975 [1986, p. 125-127]) que podem ser submetidos, utilizados e aperfeiçoados. Podemos acrescentar que o mesmo acontece com os professores, submetidos e “docilizados” pelo sistema público de ensino, como vemos nos enunciados de P1: *eu tenho que usar o parque [...] não posso dar o parque [...] livre [...] então isso a gente não pode.*

É significativo problematizar o período *não posso dar o parque/ [...] livre*, presente no dizer de P1. A carga semântica da palavra “livre” aponta para aquele indivíduo que não está sujeito ao domínio de outro, em oposição à escravidão e à subserviência. Contudo, o que P1 chama de *livre* já inclui observações do professor, fazendo daquele momento “*livre*” parte das atividades que exigem planejamento, direcionamento, objetivos pedagógicos e, por que não acrescentar, controle. Essa inclusão do jogo como “atividade” já está posta; contudo, em função da contradição que é constitutiva do discurso e do sujeito, P1 parece colocar em questionamento sua obediência ao procedimento enquanto tal.

Queremos destacar, também, a impossibilidade da liberdade total do sujeito, sempre agenciado e atravessado pelas relações de poder-saber. Ironicamente, a criança normalizada foi produzida por meio de um conjunto de aparatos preocupados com a liberdade individual e a racionalidade naturalizada: os estágios de desenvolvimento de capacidades “biologizadas”, que produziram a criança enquanto objeto do olhar científico e pedagógico, através dos mesmos mecanismos que intencionavam produzir sua libertação (WALKERDINE, 1998, p. 196).

Quanto ao professor, apontamos que ele também sofre esse mesmo processo de agenciamento e normalização, através (dos mesmos e) de outros aparatos pedagógicos, como suas tarefas burocráticas, suas atividades de registro e a exigência da formação continuada. Não podemos pensar em total liberdade individual, já que estamos sempre inseridos em práticas discursivas e disciplinares que fabricam indivíduos e regulam a população por meio do bio-poder (FOUCAULT, 1988 [1999, p. 131-133]), tornando-os, alunos e professores, instrumentos de exercício do poder. No entanto, ainda conforme os argumentos foucaultianos (1988 [1999, p. 91]), “lá onde há poder [*sic*] há resistência” e essa é a via pela qual a singularidade do sujeito pode se constituir.

Antes de a entrevista ter sido gravada, P1 já tratava da técnica do exame no questionário<sup>32</sup> que havia respondido. No recorte 2, a seguir, essa professora aborda outro aparato pedagógico que não exige, necessariamente, um registro, mas que opera pela via do olhar atento do professor sobre o aluno. P1 ainda destaca as diferentes metodologias de trabalho, bem como seus efeitos no desenvolvimento das crianças. Para tanto, convoca vozes diferentes e divergentes, que a constituem enquanto sujeito.

## **R2 - Questionário**

**P1:** Existem crianças que ainda não estão “prontas” para este processo ou “pularam” etapas muito importantes que dão suporte para o amadurecimento que é tão necessário para a entrada nesse processo. Outro fator que acredito é de que muitas crianças não se adequam nesse tipo de trabalho (construtivismo) e que precisam de uma atenção mais especializada e individualizada; realizando atividades que hoje muitas vezes deixamos de lado como, por exemplo, exercícios motores, de discriminação visual, auditiva, agrupamentos, seqüências, exercícios de grafismo e pré-escrita entre outros.

Em resposta ao questionário aplicado, P1 tece seu dizer com fios advindos da heterogeneidade discursiva que a constitui enquanto sujeito. Ao escrever, essa professora traz marcas linguísticas em que podemos entrever o discurso da pedagogia construtivista – fundamentado na teoria psicológica do desenvolvimento – e o discurso da abordagem tradicional de ensino, que tem sua base na perspectiva behaviorista da psicologia. As *etapas* às quais P1 faz referência são as etapas do desenvolvimento cognitivo definidas por Piaget<sup>33</sup> e aplicadas à educação; porém, os *exercícios* propostos no final do recorte (R2) remetem à rotina de uma sala de aula tradicional, baseada na repetição e no treinamento que o substantivo “exercício” sugere como efeito de sentido.

Independentemente da querela entre as metodologias de sala de aula, podemos problematizar que qualquer método aplicado ao processo de ensino-aprendizagem tem

---

<sup>32</sup> No questionário, foram propostas as seguintes perguntas: (1) Fale a respeito do processo de alfabetização; (2) O que você pensa sobre os “problemas de aprendizagem”?

<sup>33</sup> Jean Piaget definiu o modo como funciona o pensamento da criança em diversas fases de seu desenvolvimento cognitivo, desde seu nascimento até a entrada na adolescência. Essas etapas foram aplicadas ao campo pedagógico e fundamentaram abordagens teóricas que versam sobre o processo de aprendizagem.

como base as ciências psi e suas disciplinas – a fragmentação do conhecimento –, colocando a criança (e o professor) como objeto de seu “olhar” científico. Ao enunciar que muitas crianças *precisam de uma atenção*, P1 faz uso do verbo modal “precisar de”, indiciando uma tarefa do professor: manter seu olhar atento e reconhecer as “necessidades” de seu aluno, para sequenciar o conhecimento, planejar sua conduta e vigiar as respostas apresentadas por sua classe, propiciando o exame do indivíduo e sua posterior classificação e hierarquização.

Já na primeira oração, a professora (P1) dá indícios desta classificação, favorecida pela técnica do exame na escola. Quando ela afirma que algumas crianças *ainda não estão “prontas”*, podemos inferir que há uma separação destas últimas com relação às crianças prontas, indiciando o funcionamento de um discurso disciplinar que avalia e segrega os alunos dentro da sala de aula. Esta regulação das massas é uma das marcas do bio-poder na trama discursiva que rege as condutas na instituição escolar.

Ao observarmos o advérbio de tempo *ainda*, depreendemos, também, que P1 acredita que essa prontidão poderá ser alcançada em algum momento, tratando, em seguida, das *etapas* que, se ultrapassadas linearmente, favorecem o *amadurecimento* do aluno (e o fruto maduro é aquele que está pronto para ser colhido e consumido). Além disso, a professora (P1) deixa rastros da ilusão de completude que seduz o sujeito, ilusão valorizada e reiterada nos cursos de formação de professores. Ela evidencia, em seu dizer, os pontos negativos de crianças que *“pularam” etapas*, ao enfatizar a relevância destas para a suposta totalidade do processo de alfabetização. Para tanto, escolhe<sup>34</sup> os advérbios de intensidade *muito* e *tão* e os itens lexicais *importantes*, *suporte* e *necessário*, que produzem um efeito de verdade inquestionável em sua asserção. Destacamos, também, que o uso das aspas nas palavras – *“pularam”* e *“prontas”* – indicia, no dizer de P1, uma forma de heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25), forma que inscreve “o outro na sequência do discurso”, já que toda fala é determinada para além do sujeito que enuncia.

Podemos vislumbrar que P1 traz, na primeira oração (*Existem crianças que ainda não estão “prontas” [...] [que não têm] o amadurecimento que é tão necessário para a entrada nesse processo*), a voz do formador, fundamentado nas teorias psicológicas de aprendizagem que embasam a proposta construtivista de ensino. Em seguida, destaca o seu

---

<sup>34</sup> “o termo ‘escolher’ deve ser entendido como uma escolha inconsciente, não como um ato que estaria à inteira disposição do ou dos sujeitos, o que significa que ele deve assumir as conseqüências desse tomar partido” (LEBRUN, 2004, p. 207-208).

saber-fazer (*Outro fator que acredito é de que muitas crianças não se adequam a esse tipo de trabalho - construtivismo*). Entendemos, assim, que a professora (P1) concede, em seu dizer, um “espaço” para as noções da teoria, de maneira que não seja questionada quanto ao valor desta para a formação do educador; contudo, traz a sua prática, na sequência seguinte (*realizando atividades que hoje muitas vezes deixamos de lado*), para afirmar que é nela que deposita seu crédito, que são estas atividades, sugeridas pelo ensino tradicional, que podem ajudar o aluno de modo particular e especializado.

Observamos que P1 faz uma oposição entre teoria (*construtivismo*) e prática (*atividades* sugeridas pelo método tradicional), atribuindo maior relevância à segunda, como já destacamos. Essa oposição também ocorre com relação ao tempo e é marcada, linguisticamente, pelo advérbio de tempo *hoje*, o que inclui um período anterior, já passado, que também é mais valorizado por P1. A mobilização de tais elementos no dizer sugere que a professora, identificada ao método tradicional de ensino, quer apontar que, na atualidade, o saber acadêmico é mais valorizado.

Podemos problematizar, aqui, as marcas que P1 traz dos seus tempos de escola, da atuação de seus professores, da metodologia usada em seu processo de alfabetização. Notamos o uso do verbo *adequar* associado à teoria construtivista: resta saber para quem é tão difícil se adequar a esta metodologia, se para o aluno ou para a professora. Não pretendemos, com este trabalho, discutir metodologias, mas trazer à baila outro olhar para as diferenças, para a singularidade do aluno em seu processo de aprendizagem. Sabemos, contudo, que cada metodologia que “aparece” tem o objetivo de contrariar as já existentes, embora traga em si traços das anteriores, adequados ao momento sócio-histórico, já que a originalidade, na perspectiva discursiva, não passa de uma ilusão, como apontam Foucault (1970 [2007]), Coracini (2003), Mascia (2003), entre outros.

É interessante destacar, também, as representações de aluno e de professor que perpassam o dizer de P1: o aluno é aquele que *precisa de uma atenção*, colocado na posição do “coitado”, daquele que necessita de ajuda e tem que ser vigiado, para maior controle do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto isso, o professor é aquele que pode ajudar, com seu olhar atento e vigilante, com sua atenção *especializada* e com o planejamento de *atividades* e *exercícios* que favoreçam o desenvolvimento do aluno em seu processo de alfabetização. Para poder oferecer este tipo de ajuda *especializada*, o professor precisa estar em contínua formação, como postula a voz dos formadores de professores que, por sua vez, vigiam e controlam a conduta do educador.

Ainda assim, podemos apontar para a contradição constitutiva do sujeito: P1 sugere uma lista de atividades tradicionais de ensino (*exercícios motores, de discriminação visual, auditiva, exercícios de pré-escrita*, entre outros), justificando-as com a argumentação de *atenção mais especializada e individualizada*. Nesta relação de poder-saber, difundida na instituição escolar, relação que atravessa a hierarquia estabelecida entre formadores (“pensadores” da educação, representantes do MEC) e professores, podemos pensar na heterogeneidade de vozes, que marca o dizer da professora (P1), como um indicativo de resistência (FOUCAULT, 1988 [1999, p. 91])? A valorização de seu saber-fazer é uma maneira de resistir ao discurso formatado pela academia? Será uma forma de destacar a voz do professor ou somente mais um dispositivo para produzir o silenciamento dos alunos com a proposição de exercícios repetitivos que visam ao “adestramento” e à docilidade dos corpos (FOUCAULT, 1975 [1986])?

#### **4.1.2. A burocracia que vigia**

Quando o assunto é avaliação, a professora (P8) revela, no fio discursivo, sua representação de “bom” professor como cumpridor de todas as tarefas cobradas pelo sistema municipal de ensino, assim como ela o faz. Simultaneamente, por meio da imagem de professor descomprometido, P8 se refere a um grupo de (outros) professores com quem costuma conviver e dividir o espaço de trabalho. Desse modo, fala de si ao falar do outro e fala do outro ao falar de si, quando dá indícios do jogo de olhares implicado na vigilância que cerceia o contexto escolar.

#### **R3 – Entrevista**

**P8:** acho que/ é válido/ né/ essa ficha também/ porque se você for pensar por outro lado/ fazer só um relatório/ existem professores que vão colocar as coisas assim/ muito/ simples/ assim/ que não tem muito fundamento/ vão colocar qualquer coisinha do aluno/ porque assim como coloca PS<sup>35</sup> de fora a fora/ porque/ às vezes/ nem leu/ vamos dizer assim/ existe também a dificuldade de pegar um relatório e não conseguir avaliar o aluno/ então/ também essa ficha vem pra// organizar o trabalho do professor/ pra que ele

---

<sup>35</sup> A sigla “PS” é uma abreviação de “plenamente satisfatório”, tido entre os três conceitos possíveis nesta ficha de avaliação do aluno: PS, S (satisfatório) e NS (não satisfatório).

tenha condição de avaliar/ criando um padrão/ eles têm que tentar de alguma forma/ meio que monitorar o trabalho do professor/ porque dentro da sala de aula/ não se sabe o que está acontecendo/ então tem os dois lados/ né/ o relatório é bom/ é/ mas também corre esse risco/ né//

Ao tratar de suas atividades na escola, em especial sobre as formas de avaliação do aluno, a professora (P8) menciona os documentos (registros escritos) que permeiam as funções burocráticas do educador: *ficha de avaliação, relatório*. Esses documentos permitem entrever a história do sujeito em sala de aula, (re)modelada pelos aparatos pedagógicos de avaliação. Partindo do relato de P8, inferimos que o sujeito, silenciado e transformado em uma sigla (PS), é vigiado e classificado por um código pré-definido e homogêneo, cuja finalidade é a de “governar” a população escolar.

O controle exercido pelo sistema educacional emerge, na materialidade linguística do dizer de P8, no segmento: *essa ficha vem pra// organizar o trabalho do professor/ pra que ele tenha condição de avaliar/ criando um padrão*. A que padrão a professora se refere? Padrão de aluno? Padrão de avaliação? Padrão de professor? Pensamos que a instituição escolar trabalha, sempre, com padronizações. A escola, ao criar um padrão como “parâmetro” para a avaliação do aluno, fixa os comportamentos esperados e as competências adequadas, produzindo a exclusão daqueles alunos que se afastam da média do grupo. Além disso, as fichas servem para direcionar o olhar do professor e para homogeneizar o processo de avaliação, de forma a torná-lo dessubjetivado.

Interessa-nos acrescentar que, em contrapartida, essas mesmas fichas transformam-se em instrumento de controle do trabalho do professor, calculando os resultados alcançados por ele junto à sua classe e estipulando um “ranking” produzido pelas estatísticas. O sistema de vigilância, que aproxima a sociedade disciplinar, a sociedade de controle e suas diferentes tecnologias de poder, pretendendo-se totalizador, cerceia o funcionamento da escola em vários sentidos. Nesse espaço, todos são vigiados, ainda que de formas diferentes: secretários da educação, diretores, coordenadores, professores, funcionários e alunos.

A professora (P8) destaca, ainda, o papel do sistema público de ensino, discursivizado, no recorte em questão (R3), por meio do pronome pessoal “eles”. Esse sistema é visto como autorizado, pelo lugar que ocupa, a “monitorar” e (tentar) saber o que acontece na sala de aula. Sem a problematização do que é dito e do que é feito por “eles”,

no dizer da professora (P8), ressoam indícios da relação poder-saber que se estabelece no âmbito educativo; relação esta que presentifica traços da voz da escola, a qual funciona, muitas vezes, como um “aparelho ideológico”: *eles têm que tentar de alguma forma/ meio que monitorar o trabalho do professor*. Em seguida, P8 justifica essa postura assumida pelo sistema educacional com o enunciado *porque dentro da sala de aula/ não se sabe o que está acontecendo*. Essa professora parece estar em consonância com tal monitoramento, em função dos profissionais descomprometidos que burlam as regras e dificultam o trabalho dos colegas, o que pode ser inferido pela presença do verbo modal deôntico “ter que”, como indicador de uma espécie de obrigatoriedade.

Em seu relato, a professora (P8) traz uma avaliação em relação ao trabalho de seus colegas, por meio da qual constrói uma (auto)imagem (desejada) de profissional. Na construção desse imaginário sobre si e sobre o outro, o “erro” está relacionado ao lado do outro, enquanto o acerto é referido, apenas, quando P8 fala de sua prática. Todavia, os escritos de Lacan (1966 [1998]) a respeito da identificação versam sobre a constituição do sujeito na alteridade, no espelho do olhar do outro. A imagem do “bom” professor é delineada pelo não-dito, quando P8 circunscreve a figura do colega descomprometido como sendo aquele que vai redigir o relatório de avaliação de modo *assim/ muito/ simples/ assim/ que não tem muito fundamento*, como sendo aquele que vai *colocar qualquer coisinha do aluno*. Esse enunciado traz como pressuposto a caracterização do “bom” professor: aquele que realiza as tarefas burocrático-administrativas com correção e comprometimento, fazendo uma avaliação bem fundamentada de seu aluno.

Ao falar sobre seu trabalho, podemos notar que não é essa professora “que está dizendo o que deve *fazer*, mas é o outro que [ela] ouviu nos cursos de formação” (ECKERT-HOFF, 2003b, p. 294). Vem desse discurso (outro) a necessidade – sempre criada, mesmo que indicie um processo de naturalização – de monitoramento do trabalho do professor, que, quando descomprometido (diga-se de passagem, quando não é vigiado), pode escrever em um relatório *qualquer coisinha do aluno*, o que indicia um julgamento de valor por parte da professora entrevistada.

A ficha de avaliação é um meio de tentar manter o controle sobre o trabalho do professor. Apesar disso, resvala, no dizer de P8, a impossibilidade desse total controle, dessa vigilância completa, já que, mesmo com o modelo de fichas, o professor pode classificar o aluno de forma superficial: *coloca PS de fora a fora/ porque/ às vezes/ nem leu*. Os documentos que registram os comportamentos e competências dos alunos e a

conduta dos professores passam a ser uma demanda criada pelo sistema educacional com o objetivo de maior controle. Faz-se necessário o uso de mais um formulário – a ficha de avaliação –, além do relatório, na tentativa de conter o que sempre escapa: a singularidade do sujeito.

Sobre as folhas de registro – nomeadas “fichas de avaliação”, no recorte (R3) em questão – Walkerdine (1998, p. 192) afirma que o professor é colocado no lugar do cientista, podendo observar, monitorar, registrar e classificar seus alunos. O registro é uma marca das tarefas burocráticas exigidas do “bom” professor; é uma técnica privilegiada da ciência, fazendo do observador aquele que, simultaneamente, é observado, condição própria das relações de poder-saber. A ficha de avaliação “do aluno” é validada por P8, mesmo que, através dela, o trabalho do professor também esteja sendo *meio que* monitorado. A escolha inconsciente da expressão “meio que”, uma modalização que ameniza a força colocada no verbo “monitorar”, implica não só uma normalização da atuação do professor, mas também uma manipulação de sua conduta em sala através de um tipo de controle “indireto”.

A professora (P8) diz validar – verbo usado, frequentemente, em enunciados científicos que apontam para resultados comprovados – o monitoramento exercido pelo sistema educacional porque, talvez, entenda que este seja importante para o bom funcionamento do sistema nas sociedades da governamentalidade (FOUCAULT, 1979 [1982]). As tecnologias de si (re)modelam as subjetividades, de maneira que as regras pareçam não ser externas ao sujeito, mas fazer parte dele de forma naturalizada. Mostra-se essa aceitação às normas, porque, quando fala do outro, P8 também fala dela mesma: se não fosse monitorada, talvez não cumprisse a tarefa de acordo com o procedimento proposto. Podemos pensar em resistência (FOUCAULT, 1988 [1999, p. 89-91]) da parte de P8? E quando essa professora diz, *acho que é válido*, está mesmo concordando com o sistema de monitoramento das fichas avaliativas ou este é um enunciado que camufla seu desejo de fazer o que ela quer em sua sala de aula?

Finalizando a análise do recorte 3, P8 é “traída” pela porosidade da língua, ao trazer a imagem do professor enquanto “dono do seu fazer” dentro da sala de aula (*porque dentro da sala de aula / não se sabe o que está acontecendo*), como se fosse possível saber o que acontece, por completo, dentro de um ambiente de trabalho qualquer. O uso do marcador da indeterminação do sujeito “se”, na expressão “não se sabe”, faz referência a quem? Ao sistema educacional, à direção da escola, aos outros professores? Quem deveria saber o que

acontece em cada sala de aula? Pensamos, então, que essa “necessidade” de saber vem reafirmar a questão tanto da vigilância, dirigida ao sujeito no ambiente educacional, quanto do agenciamento de toda e qualquer relação que implica poder e saber e que, por isso, possibilita uma postura de resistência.

Outra professora (P1), falando sobre as avaliações e as dificuldades que os alunos apresentam, também traz a questão dos documentos escolares relacionada às tarefas burocráticas do educador. Seu enfoque é diferente, mas as relações de poder-saber estão diretamente implicadas em seu relato. Vamos à materialidade:

#### **R4 – Entrevista**

**P1:** eu peço pra guardar o material do aluno/ pra ficar comigo/ porque aí tem todas estas observações que fiz durante o ano/ tem o relatório deles de avaliação/ né/ uma avaliação semestral que a gente faz/ e fica arquivada na escola/ tem o diário de classe/ vários registros das dificuldades/ e das intervenções que eu tive/ então/ é um material que pode ser/ até assim/ você tá vendo que eu acompanhei de uma forma mais/ com um olhar mais especial/ e aí eu passo isso para o professor seguinte/ deixo com a coordenação/ e passo pro professor ver/ até mesmo pro professor entender/ não só/ assim/ pra tirar/ vamos dizer/ olha, eu fiz o que eu pude/ mas pra entender como o aluno chegou//

Ainda que o foco do dizer de P1, durante a entrevista, sejam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, suas preocupações parecem recair sobre a avaliação do seu trabalho por ela mesma, por seus colegas e por seus coordenadores. P1 já foi capturada pelo discurso da escola e vigia seu aluno, já que também será vigiada (*eu peço pra guardar o material do aluno/ pra ficar comigo/ porque aí tem todas estas observações que fiz durante o ano*), antecipando o olhar do outro sobre si. Mesmo que, no discurso, a educação se pretenda centrada no aluno, no cotidiano, a atenção maior do professor se destina aos resultados do seu trabalho e ao devido registro de sua atuação. O recorte supracitado traz os rastros do poder disciplinar, discutido por Foucault (1975 [1986]), nos itens lexicais que se espalham pelo enunciado de P1: *observações, relatórios, avaliação, arquivamento, diário de classe, registro*.

Os documentos que cerceiam a sala de aula – *relatório, diário de classe e avaliação* –, assim como as relações produzidas dentro dela, engendram e são engendrados pela técnica do exame, além de serem usados para (re)modelar o histórico de cada aluno (e, conseqüentemente, de cada professor). Depreendemos das palavras de P1 que os documentos escritos possuem vários objetivos: em primeiro lugar, visam a resguardar o professor de possíveis cobranças futuras (*registros das intervenções que eu tive*); em um segundo momento, servem para notificar a coordenação e o próximo professor daquela turma, perpetuando os rótulos e as verdades construídas sobre o aluno (*áí eu passo isso para o professor seguinte/ deixo com a coordenação*); e, só depois, têm a finalidade de registrar o desenvolvimento do aluno naquele ano (*pra entender como o aluno chegou*). Mesmo assim, nesta última instância, em que P1 trata do aluno, podemos inferir que, ao destacar o momento de entrada do aluno (*como o aluno chegou*), a professora pretende, por um lado, isentar-se da responsabilidade sobre o rendimento deste e, por outro, apontar para a evolução obtida com a sua mediação e com o seu esforço.

A escrita, que regula a subjetividade e a relação interpessoal no contexto escolar, ordena o processo de avaliação do aluno – e do professor – em uma sequência que exige a “observação”, o “registro” e o “arquivamento” dos documentos. Os regimes de verdade que constituem o discurso pedagógico são reproduzidos pela escrita disciplinar do professor e o *registro*, na formulação de P1, cria a subjetividade, regulando o discurso sobre ela. Tal registro possui a função de direcionar o que deve (ou não) ser observado (*todas estas observações que fiz durante o ano*) e o que deve (ou não) ser enunciado sobre os alunos e os professores (*fica arquivado na escola*).

No que concerne ao arquivamento, terceiro elemento da sequência mencionada, compreendemo-lo a partir das reflexões de Coracini (2007, p. 17) e Sathler (2008, p. 41), autores que, ancorados na leitura de Foucault, Derrida e Freud, discorrem sobre a noção de arquivo. Para esses teóricos, o arquivo é “responsável pela materialização das práticas discursivas”; é “um sistema de regras e dispersões discursivas” que favorece a formação/transformação da memória e permite que “os enunciados circulem, se repitam, se modifiquem ou desapareçam”.

Os documentos (*um material*), no dizer de P1, possibilitam um diálogo com o futuro professor da sua turma e é na materialidade linguística dos seus registros que ela tem suporte para apresentar, segundo sua interpretação, o trabalho que foi realizado. No enunciado dessa professora, a questão do “olhar” produz diferentes efeitos de sentido: sua

atuação profissional se dá a ver ao colega no momento em que é observada (*you tá vendo que eu acompanhei de uma forma mais*) e sua dedicação ao aluno ganha destaque no momento em que ela é a observadora (*eu acompanhei [...] com um olhar mais especial*). P1 vê e é vista, simultaneamente, em um jogo de vigilância que se entretetece no contexto educacional.

O “olhar” do outro é sempre avaliativo, o que atribui a ele não apenas uma posição de poder, mas também a possibilidade de construir um saber sobre a professora. Esse outro pode ser entendido como interno/externo, o Supereu<sup>36</sup>, instância psíquica marcada pela pulsão escópica, que representa a interdição da cultura no sujeito, cujos atos são constantemente observados, criticados e vigiados. Por meio de seu dizer, P1 quer convencer a si mesma e ao outro – e ter provas – de que fez um bom trabalho (*passo pro professor ver/ até mesmo pro professor entender*). Contudo, para Authier-Revuz (1990, p. 27), “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito” e a heterogeneidade de vozes que o constitui sempre lhe escapa. Ao tratar dos registros, P1 traz, na primeira sentença, o objetivo pessoal da documentação recolhida e guardada, reforçado pela expressão “não só” (*não só/ assim/ pra tirar/ vamos dizer/ olha, eu fiz o que eu pude*). Somente depois, é enunciado o objetivo pedagógico das anotações (*mas pra entender como o aluno chegou*). Podemos concluir que, no universo escolar, tudo que é documentado serve para avaliar o aluno, ou o professor, ou ambos, tornando-os cada vez mais visíveis.

A visibilidade – do aluno e do professor – também é tema de outra entrevistada. Convidada a relatar sobre o seu fazer em sala de aula, a professora (P7) traz, no recorte transcrito abaixo (R5), indícios de sua concepção de aprendizagem e de sua representação de aluno. P7 destaca o uso das fichas de avaliação – o olhar do professor sobre o aluno –, em que a criança é representada na posição de passividade e de quem precisa da mediação e do saber do professor.

### **R5 – Entrevista**

**P7:** é como a gente estava falando/ às vezes/ a gente pega uma ficha do ano anterior/ e eu noto que tem só PS<sup>37</sup> no final do ano/ e eu estou avaliando ele agora/ no começo do ano seguinte/ e de repente/ ele não está PS/ porque ele

---

<sup>36</sup> Conceito psicanalítico discutido no capítulo 2, na seção 2.5.2.

<sup>37</sup> A sigla “PS” é uma abreviação de “plenamente satisfatório”, como vimos na nota 35 (p.79).

está começando/ tem aquele problema de férias/ que eu acho/ que tem muitas crianças que parecem que esquecem/ né/ (riso)/ a gente tem que fazer uma revisão/ pra reavivar tudo/ né/

A professora (P7) trata da temática da avaliação por meio de uma *ficha*. Nesse documento, que o professor deve preencher em alguns momentos específicos do ano letivo, ficam registrados os resultados alcançados pelo aluno. P7 destaca o conceito utilizado para a classificação dos alunos: *PS* ou *plenamente satisfatório*. Essa sigla faz parte de um vocabulário pré-estabelecido e multiplicado entre os professores de uma determinada rede pública de ensino, transformando-se em uma espécie de vocabulário técnico, restrito a esse grupo de professores. O conceito define cada aluno, enquadrando-o de acordo com o olhar (*eu estou avaliando ele agora*) de cada professor por quem ele passa. O professor tem o poder de vigilância, de controle e de correção sobre o processo de aprendizagem, principalmente, através da *ficha* de avaliação, à semelhança do panóptico de que trata Foucault (1973 [1999]).

Colocando-se na posição daquele que é vigilante, o professor também é vigiado. Os documentos, representantes de um modo de escrita usado para disciplinar os corpos, controlam tanto a conduta dos profissionais, quanto o resultado de seu trabalho ao final de cada ano. Ao avaliar o aluno, essas fichas avaliam, paralelamente, o trabalho do professor, tendo como critério de sucesso a média geral alcançada pela classe ao final do ano.

Cabe, aqui, ainda, outro gesto de interpretação. O aluno, preenchido de conhecimentos pelo professor do ano anterior, estava aprovado, foi bem avaliado (*tem só PS [plenamente satisfatório] no final do ano*). Contudo, esse mesmo aluno, no ano seguinte, está esvaziado de todo o saber (*no começo do ano seguinte/ e de repente/ ele não está PS*), exigindo do novo professor que (re)comece o trabalho, como P7 traz na malha de seu dizer: *a gente tem que fazer uma revisão/ pra reavivar tudo*. A modalidade deôntica “ter que”, como mencionamos, implica a imposição de uma regra externa, ou seja, esse dever do professor, difundido no discurso dos especialistas da educação, é-lhe imposto, seja pelo sistema educacional, seja pela direção da escola.

A professora (P7), em seu dizer, pode estar justificando o esvaziamento do seu aluno, colocando em questão a competência do professor do ano anterior, aquele que preencheu a ficha avaliativa do aluno atribuindo-lhe a categoria *PS*. Como esta ficha também serve para avaliar o trabalho do professor, o que aconteceria com aquele que não

tem uma maioria de alunos em nível *plenamente satisfatório*? Nesse momento, P7 alivia o peso atribuído ao aluno e a ela mesma (*ele está começando* [o ano letivo]). Suas posições conflitantes parecem servir para criticar seu colega de trabalho e/ou seu aluno, na medida em que essa atitude o desresponsabiliza diante do insucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A vigilância no contexto escolar, apresentada por P7 através da *ficha* de avaliação, acontece em vários níveis. Assim como é característico da sociedade de controle e do mecanismo sinóptico, a maioria das pessoas envolvidas nesse dispositivo de poder é, reciprocamente, observada (TRIFANOVAS, 2007, p. 101). Torna-se presente o olhar controlador do sistema educacional sobre os professores, dos próprios professores uns sobre os outros (*eu noto que tem só PS no final do ano*) e dos professores sobre o aluno (*eu estou avaliando ele agora [...] ele não está PS*). O funcionamento discursivo, que permeia os critérios de avaliação do aluno e o modo de preenchimento da ficha, aponta para a classificação e regulação simultâneas de alunos e de professores.

Ainda que de forma indireta, os efeitos de sentido que resvalam do dizer de P7 apontam para uma representação de aluno “tábula rasa”, que precisa ser preenchido com o saber da professora, como emerge da materialidade linguística de seu relato (*muitas crianças [...] parecem que esquecem*). Há, nessa afirmação, uma expectativa de que os alunos não esqueçam, acompanhada de uma concepção de aprendizagem que se aproxima do exercício da repetição e do treinamento, fundamentada na teoria psicológica behaviorista. O riso que se segue marca o desconforto de P7 em abordar o problema das crianças “esquecidas”, que não lembram o que lhes foi ensinado no ano anterior. Podemos pensar que P7 tenta amenizar “os problemas de aprendizagem”, tratando-os como “esquecimento” do aluno? Ou usa da ironia para deixar entrever sua dúvida quanto ao trabalho do outro professor?

Em relação ao verbo “esquecer”, trazido por P7, ao se referir a seus alunos, observamos a atualização de uma memória discursiva em torno dos exercícios de memorização feitos na escola, nos quais se exige a repetição do que foi aprendido em situações variadas como as provas, os exercícios em classe e as tarefas. O conteúdo desenvolvido em sala de aula deve ser apresentado, pelo aluno, repetidas vezes, para que este não o esqueça e para que o professor tenha “garantia”, não só da aquisição do conhecimento, mas também do êxito do seu trabalho. Desse modo, o aprendizado é visto como uma ação plenamente consciente, podendo ser desenvolvida com a “mediação” do

professor, que pode levar o aluno a alcançar o grau nomeado como *plenamente satisfatório*, mesmo que seja apenas naquele ano letivo. Acrescentamos, porém, que a aprendizagem parece se dar por meio da “medição” do professor, que usa de sua autoridade para exercer o controle sobre sua classe e, por que não dizer, sobre os resultados alcançados pela turma (*ele não está PS*).

A memória é entendida por P7 como uma memória cognitiva, consciente e controlável, tal como um “aparelho” retentor de conhecimentos, que deve ser exercitado constantemente para que se dê a aprendizagem. A professora (P7) usa o verbo modal “parece” (*tem muitas crianças que parecem que esquecem*) indicando que sua afirmação não é conclusiva, um recurso linguístico “de ‘descomprometimento’ (embora parcial) do autor com relação ao que afirma” (CORACINI, 1991, p. 124-125). Ainda que aparente uma dúvida, a sequência funciona como uma estratégia de persuasão, atribuindo crédito ao enunciado, já que P7 quer se posicionar como uma pessoa idônea, comprometida com seu trabalho e com a “verdade” dos fatos.

O saber que o aluno deveria apresentar foi esquecido e, novamente, todas as ações são do professor, que *pega, nota, avalia, acha e faz*, enquanto ao aluno, passivo, só resta “encarnar” o *problema das férias*: o esquecimento. Problematizamos, aqui, o discurso pedagógico que afirma ser o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem. Na leitura do dizer dos professores entrevistados, entendemos que o sistema educacional parece valorizar mais os documentos que apresentam resultados (possíveis de serem forjados) e controlam professores e alunos do que o lugar atribuído à criança (e à sua singularidade) dentro do contexto escolar.

#### **4.1.3. O professor (in)disciplinado: as tecnologias de si**

A fala inicial da pesquisadora, na entrevista<sup>38</sup>, estava relacionada ao cotidiano profissional dos educadores. Mesmo assim, os professores usaram o momento da entrevista para trazerem representações de si. Ao falar de si, a professora (P5) fala de seus alunos e do sentimento que marca sua atuação profissional.

---

<sup>38</sup> “Gostaria que você falasse sobre as perguntas que respondeu no questionário, sobre sua vivência como professora da classe de alfabetização”.

## R6- Entrevista

**P5:** eu me sinto/ muitas vezes/ até frustrada/ na minha profissão/ porque eu penso assim/ poxa/ o que que eu consegui construir junto com esses alunos/ né/ e// eu vejo assim/ eu procuro sempre puxar os alunos para a importância do saber/ para a importância daquilo que está sendo feito/ pra ele ver que ele é capaz/ que ele vai conseguir/ que ele tem o ritmo dele/ pra mostrar pra ele que é possível/ que eles vão conseguir/ mas a gente se vê/ muitas vezes/ sem saída mesmo// além disso/ tem muitas crianças com problemas sociais/ como eu falei pra você/

A professora (P5), nesse recorte, relata seu sentimento de frustração em relação à profissão, em meio às representações de aluno e de professor. Ao usar o vocábulo *até*, P5 coloca, em última instância, esse sentimento de frustração, ocupando um lugar importante em sua escala de valores relativos ao fato de ser professora. Ao falar de si, P5 lança mão de uma espécie de confissão, uma tecnologia de si fundamental na construção da subjetividade que implica o “exame de consciência permanente do indivíduo, que se voltaria sempre para si mesmo” (BIRMAN, 2000, p. 84). A professora relaciona, no fio discursivo de seu relato, essa sensação de frustração à resposta “negativa” do aluno ao seu trabalho (*o que que eu consegui construir junto com esses alunos*), formulação da qual podemos depreender que a “construção” do professor só não acontece em virtude dos problemas dos alunos. Ainda que cumpra a parte que lhe cabe (*eu procuro sempre puxar os alunos*), P5 acaba ficando *sem saída*, como as outras professoras, em função das *crianças com problemas sociais*.

A representação de professor, nesse recorte, aponta para a imagem do trabalhador: aquele que *puxa os alunos*, que quer *construir junto*, que incentiva, ativamente, toda a classe. O verbo “puxar”, escolhido, de modo inconsciente por P5, é definido como a ação de mover algo para perto de si ou, em outro sentido, de exigir de algo e/ou de alguém. Sendo assim, podemos destacar que a formulação da professora (P5) – *eu procuro sempre puxar os alunos* – aponta, como um efeito de sentido possível, para a ação do professor de aproximar o aluno do que ele considera importante, de exigir do aluno uma postura previamente esperada. Podemos entrever a dicotomia atividade-passividade relacionada, respectivamente, ao professor e ao aluno, que, mais uma vez, não ocupa o lugar central no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação ao imaginário sobre o aluno, em R6, P5 reserva para ele a condição de (único) portador dos problemas, que são *problemas sociais* trazidos por esse aluno para o campo escolar. Esta nomeação tenta indicar a “exterioridade” destes problemas, como se a escola não fizesse parte do contexto social, o que vai de encontro tanto à perspectiva discursiva, que trabalha com a imbricação interno-externo, quanto à psicanálise, já que o sujeito é constituído no/pelo olhar do Outro.

Ao trazer o “olhar” do Outro, podemos problematizar os efeitos de sentido do verbo *ver*, que parece funcionar de formas diferentes ao longo do recorte (R6). Na formulação *eu vejo assim*, P5 pode ter subtraído a partícula *me* – eu (me) vejo assim – já que relata a sua atuação (apropriada) em sala de aula, apontando para uma representação de si. Na sequência seguinte, *pra ele ver que ele é capaz*, o verbo se refere ao aluno, que talvez precise ser guiado pelo professor para que possa “ver” algo sobre si mesmo. Por meio do enunciado *mas a gente se vê [...] sem saída mesmo*, P5 tenta fechar o sentido do verbo, indicando que o professor “se dá conta” de que não tem alternativas diante dos problemas dos alunos. Contudo, poderíamos pensar que as relações interpessoais em sala de aula fazem com que o professor “se veja” (*a gente se vê*), olhe para si mesmo, situação inevitável (*sem saída*) para o sujeito que se vê no/pelo olhar do outro.

O verbo “ver” também pode ser entendido, na perspectiva foucaultiana, com relação ao “Panopticon de Bentham”, o olho que tudo vê. Este dispositivo engendra uma forma de poder que se fundamenta no exame, na vigilância individual e contínua (FOUCAULT, 1973 [1999, p. 86-87]) que P5 traz em seu dizer: o professor precisa *ver* seu aluno, precisa fazê-lo *se ver*. Esse dispositivo tem o poder de vigiar e, ao mesmo tempo, de constituir um saber sobre aqueles que vigiam e sobre aqueles que são vigiados, um saber que se organiza em torno do que é tido como norma. Esse processo acontece através do controle, da punição, da recompensa e da correção, isto é, da “formação e transformação dos indivíduos” (FOUCAULT, 1973 [1999, p. 103]).

Podemos destacar, mais uma vez, mas de outra forma, a oposição entre o professor e o aluno, entre a atividade e a passividade, marcada na maneira como P5 se apropria dos pronomes pessoais *eu* e *ele*. As orações que trazem a 1ª pessoa do singular são marcadas pela ação, ação do professor (*eu me sinto, eu penso, eu vejo, eu procuro, eu falei*). Diferentemente, o aluno é “chamado” à cena em um papel “coadjuvante”. Ou seria melhor chamar de figurante, aquela personagem que não tem “falas”? O aluno deve entender a *importância do saber* (da professora, da escola), *daquilo que está sendo feito* (pela

professora). Toda a ação é da professora (P5) e o aluno, marcado pela 3ª pessoa do singular, deve responder ao trabalho (de motivação) realizado por ela: ele deve se ver através do trabalho da professora (*pra ele ver que ele é capaz*), realizado para *mostrar pra ele que é possível*. Mas, quem precisa acreditar que o aluno é capaz? O que é possível ensinar e aprender?

Na sequência *eu procuro [...] mostrar que eles vão conseguir/ mas a gente se vê/ muitas vezes/ sem saída mesmo*, trazida por P5, o articulador “mas” faz a oração funcionar como uma adversativa, em que a segunda oração tem uma força maior para o enunciador. Sendo assim, o professor não acredita nas condições do aluno e se vê *sem saída* diante dos entraves da sala de aula. Além disso, a incapacidade do aluno é agravada por seus *problemas sociais*, questões que vêm da família e que a escola não pode resolver. Estamos, aqui, diante de uma questão ética, no momento em que a escola, na fala da professora (P5), parece se isentar da responsabilidade diante dos impasses do processo de ensino-aprendizagem. Como os problemas vêm da família do aluno e/ou dele mesmo, estão fora do campo de ação escolar. A expressão escolhida pela professora (P5) – *sem saída* – parece colocá-la em uma situação de impotência, de impossibilidade de escolha, de ausência de alternativas: não há o que ser feito, quando o problema é do aluno, quando vem com ele. Esse efeito de sentido ainda é reforçado pelo intensificador *mesmo*, na tentativa de nos levar a pensar nos problemas dos alunos como sendo uma situação inevitável, irrecuperável (*sem saída mesmo*).

Podemos inferir do relato de P5 que, em seu cotidiano profissional, o sistema de vigilância tem efeitos sobre o educador, sobre sua conduta, (re)criando, inconscientemente, sua subjetividade. Outra professora (P1) evidencia posições em conflito que dizem do seu posicionamento em sala de aula. Além disso, sua representação de aluno e de ensino faz-se notar na materialidade da malha discursiva.

## **R7 – Entrevista**

**P1:** mas tem crianças que não aprendem/ só com a observação do professor/ fazendo na lousa como escriba/ ou então/ né / vendo a mãe e o pai escrevendo em casa/ e sem pegar e fazer// então / eu tive um aluno/ que eu precisei fazer/ eu tive que fazer escondido/ porque eu não pude mostrar este trabalho pra uma coordenadora/ pra mais ninguém/ porque lá/ não pode fazer este trabalho/ então/ eu fiz os exercícios de pré-escrita/ só com ele/ então eu

fazia aquele velho/ a montanhinha/ o sobe e desce/ tudo com ele/ e eu vi que depois dele ter feito isso/ ele conseguiu fazer a letra bastão/ conseguiu copiar da lousa// mas eu fiz isso/ ficou um trabalho chato/ assim/ porque tive que fazer escondido/ eu vi que aquilo estava dando resultado/ mas eu não podia mostrar//

A professora (P1) imprime, ao longo do seu relato, o jogo de olhares – de mostrar e esconder – que perpassa o contexto educacional. Alguns itens lexicais apontam para esse jogo, marca da pulsão escópica que insiste no sujeito, característica das relações de poder-saber (FOUCAULT, 1979 [1982]): *observação, fazer escondido, mostrar, ver*. Por meio de uma espécie de confissão, P1 (re)vela aquilo que escondeu (*eu tive que fazer escondido/ eu fiz os exercícios de pré-escrita*), mesmo querendo mostrar (*eu não pude mostrar este trabalho*), em função dos resultados que considera positivos. O dispositivo da confissão é um “exame de si mesmo” (FOUCAULT, 1988 [1999], p. 23) que (re)constrói, continuamente, o sujeito e sua história, sempre em consonância com seu momento histórico-social e com as formações discursivas nas quais se inscreve.

Em relação ao recorte supracitado (R7), inferimos que P1 se sentiu impelida a esconder o que fazia, por contrariar as orientações metodológicas da direção da escola e, em um âmbito mais amplo, da secretaria de ensino. Poderíamos pensar que sua atitude é uma marca de resistência ao discurso pedagógico (im)posto? Ao valorizar o saber empírico, P1 faz aquilo que pedem que ela não faça, marcando sua opção pelo saber-fazer. Ela insiste no verbo “fazer”, em diferentes formas de conjugação, durante todo o recorte (R7) – *eu precisei fazer, eu tive que fazer, eu fiz, eu fazia, mas eu fiz isso, tive que fazer*. A professora (P1) traz enunciados assertivos (*eu fiz os exercícios de pré-escrita*) e modalizados (*eu tive que fazer escondido*), destacando a modalidade deôntica que indica uma obrigatoriedade imposta por outro, no caso, a direção da escola. Ainda podemos notar que o verbo de ação – *fazer* – recai, sempre, sobre a professora e a presença regular do pronome pessoal “eu” indicia o que é ser uma “boa” professora: aquela que “faz tudo”.

Ainda que, no fio de seu dizer, P1 traga a asserção de que o aluno, para aprender, precisa *pegar e fazer*, ela oscila, em seguida, e completa: *eu tive um aluno/ que eu precisei fazer [...] então/ eu fiz*. Ao abordar, em sua formulação (*eu tive um aluno*), P1 destaca que sua asserção diz respeito a um caso excepcional, afirmando que sua atitude tinha como objetivo “o bem daquele aluno”. O verbo “pegar” parece se referir à expressão “pegar na

mão do aluno”, conduta interdita nas escolas atualmente, em função, especialmente, da adoção do discurso construtivista. Esse posicionamento de P1 traz indícios de que sua concepção de aluno é a de um ser passivo, submetido ao professor. P1 resiste ao discurso pedagógico, mais especificamente ao discurso construtivista, mas não dá espaço para que seu aluno faça o mesmo.

Dessa maneira, toda a responsabilidade – e o controle – do processo de aprendizagem recai sobre o professor, restando ao aluno somente a condição de obediência. As relações de poder-saber, que fazem da sala de aula um (micro)sistema disciplinar (FOUCAULT, 1979 [1982]), definem as posições a serem ocupadas. Nesse espaço, aos professores está garantido um lugar hierarquicamente superior ao do aluno, o que os autoriza a vigiar, classificar e normalizar o grupo de crianças. Em relação aos que têm problemas com a aprendizagem, às *crianças que não aprendem*, estes parecem ser incapazes e totalmente dependentes da ação da professora, às claras ou às escondidas.

Quando se trata do “segredo” que P1 confia em seu dizer, o enunciado *eu tive que fazer escondido* vem reforçar seu caráter de verdade, trazendo como efeito de sentido a noção de que “foi necessário” fazer essa escolha. P1 modaliza e insiste na repetição dessa frase, a qual indicia a falta de espaço, no meio escolar, para o conflito. Sabemos que, nesse meio, há uma tentativa (inútil) de eliminar a contradição, embora esta seja constitutiva do próprio sujeito. A professora aborda, indiretamente, a relação de poder-saber que impera no âmbito escolar, quando enuncia a proibição do uso de outra metodologia que não a eleita pela equipe diretora: *porque lá/ não pode fazer este trabalho*. O advérbio de lugar, “lá”, substitui a nomeação da instituição escolar e o verbo modal “poder” – que pode expressar possibilidade (modalidade epistêmica) e permissão (modalidade deôntica) –, usado na negativa, por P1, tenta justificar o ponto de vista do enunciador e defender sua atitude: sua conduta transgressora, seu posicionamento diante de tal interdição. Seu enunciado (*não pode fazer este trabalho*) aponta para a proibição em relação aos exercícios advindos da metodologia tradicional de ensino.

Outro ponto a destacar no recorte supracitado é o fato de P1 evocar vozes de diferentes lugares: a voz da academia, por meio da teoria construtivista e a voz de um saber-fazer, construído pela própria professora ao longo de sua prática em sala de aula. É a teoria construtivista, a qual aposta nos modelos dos pais e professores como motivadores da curiosidade pela escrita e da multiplicação de sua função social, que sugere ao professor o lugar de *escriba* de seus alunos no início do processo de alfabetização. É a prática de P1,

juntamente com as marcas do tempo em que foi alfabetizada traçadas em seu corpo, que traz a possibilidade do uso de exercícios *de pré-escrita*, defendidos pela metodologia chamada tradicional, os exercícios de coordenação motora – *aquele velho sobe e desce*.

Quando relata o que fez “escondido”, P1 atribui à escolha da metodologia e dos exercícios propostos os resultados alcançados por seu aluno: *e eu vi que depois dele ter feito isso/ eu vi que aquilo estava dando resultado*. Poderíamos pensar que há resistência, no momento em que a professora decide pelo que acha certo e não pelo que querem que ela faça? O resultado alcançado funcionaria como uma justificativa para sua “transgressão”? Ou sua conduta aponta, apenas, para mais um modo de silenciamento das singularidades, ação que tira o aluno do centro do processo de ensino-aprendizagem?

Com o uso repetido do verbo “ver”, na 1ª pessoa do singular, P1 trata da visibilidade que expõe o corpo e a conduta de seu aluno, reforçando o controle da professora sobre o processo de ensino-aprendizagem. A professora indica, ainda, uma observação sua – como aquela feita pelo cientista – que pode comprovar os resultados alcançados (*eu vi que aquilo estava dando resultado*). Na tentativa de uniformizar a diferença, P1 oferece, exaustivamente, o seu “fazer” aos alunos que apresentam outro ritmo no seu processo de aprendizagem (*crianças que não aprendem*). A professora busca, ousamos dizer, a inclusão desses alunos ao “padrão” do grupo, fazendo-os semelhantes à norma através de sua mediação, de sua medição e da valorização de seu próprio saber.

Ao falar sobre si mesma, P6 discute outro tipo de diferença, a distância entre teoria e prática, repetindo o discurso dos formadores de professores quanto à contínua especialização do professor. Passemos ao recorte:

### **R8 - Entrevista**

**P6:** eu penso que essas teorias/ todas/ que vêm/ são boas/ mas precisam ser realmente discutidas/ e aprendidas/ pra não ter aquela coisa de dizer/ eu sou construtivista/ mas na verdade/ você só está mascarando/ né/ a postura continua tradicional/ encapada de construtivista/ entendeu// então/ é complicado/ então/ eu acho que nosso sistema/ ele empaca nisso/ ele joga e não discute/ como sempre/ não discute com quem é da área/ não discute com quem de direito/ sobre a problemática/ vamos sentar com os professores/ vamos fazer cursos//

Como mencionamos, P6 mobiliza, em seu relato, a “clássica” polêmica entre teoria e prática, o que depreendemos a partir de suas escolhas lexicais. Ao longo de todo o recorte (R8), podemos destacar marcas dessa temática de discussão pedagógica, como por exemplo, *teorias, construtivista, postura e tradicional*. É possível entrever, no dizer de P6, a voz do formador de professores nas seguintes asserções: *essas teorias/ todas/ que vêm/ são boas e vamos fazer cursos*. Mesmo quando sua discursividade é tecida pelo fio de/da voz do professor sobre as teorias (*precisam ser realmente aprendidas*), sobre o sistema (*é complicado*) e sobre a “reciclagem” dos educadores (*vamos sentar com os professores*), “vaza”, novamente, a voz do formador. O verbo modal deôntico “precisar” traz indícios de uma necessidade e pensamos que esta “necessidade” (construída) é suscitada mais pela formação do que pela prática do educador.

Detalhando um pouco mais o recorte, observamos que P6 constrói seu enunciado de forma a obter um funcionamento concessivo: dá voz ao formador (*essas teorias/ todas/ que vêm/ são boas*) para, em seguida, trazer a formulação na qual acredita (*mas precisam ser realmente discutidas/ e aprendidas*). Dessa forma, a professora valoriza o saber acadêmico, mas reforça, na oração seguinte, que tem a marca de ser a mais importante para ela, a elaboração desse saber, sua “passagem pelo corpo” para que possa ser apre(e)ndido. É significativo acrescentar que, ao dizer que todas as teorias são boas, P6 parece destacar, como efeito de sentido, que a boa atuação do professor é mais importante do que qualquer teoria. Seria um indício de resistência, como vimos em outros recortes (R3, R7), ou somente um desejo da valorização (perdida) de sua profissão?

Assim como seus colegas, P6 acata a teoria pedagógica imposta pela secretaria de ensino, mas deixa escapar que sempre se pode dizer: *eu sou construtivista/ mas na verdade/ você só está mascarando/ né/ a postura continua tradicional*. Podemos conjecturar que há, aqui, uma espécie de confissão, em que o sujeito, implicado, faz um exame de consciência e se (re)vela na entrevista. Um dos efeitos de sentido do que P6 enuncia parece apontar não só para a vigilância que permeia as relações de poder dentro da instituição escolar, mas também para a falha desse dispositivo, já que o professor pode, apenas, usar uma máscara, uma capa protetora, evitando qualquer tipo de punição. Sendo assim, inferimos do relato de P6 que não há controle total do sujeito, nem por ele mesmo, já que é assujeitado à opacidade da linguagem.

Fundamentados na leitura de Coracini (2003, p. 323), entendemos que a dicotomização do pensamento ocidental, que prioriza o pólo da razão em detrimento do

pólo da subjetividade, pode ser rastreada no dizer de P6. Em função dessa polarização, as oposições teoria-prática (*a postura continua tradicional/ encapada de construtivista*) e verdade-mentira (*mas na verdade/ você só está mascarando*) também nos levam a problematizar o discurso do sistema educacional, que tenta, em vão, controlar totalmente o trabalho do professor.

Ao se sentir silenciado, o professor se defende com a arma que tem: o espaço da sala de aula. Esse gesto de interpretação está apoiado na materialidade da formulação de P6: *eu penso/ eu sou construtivista/ mas na verdade/ você só está mascarando*. Diante deste enunciado, perguntamos: por que ocorreu a mudança do pronome pessoal para um pronome de tratamento que se refere ao outro? Uma defesa? Uma negação? A professora (P6) parece não poder assumir, nem para ela mesma, seu desejo de burlar as regras, de sair do padrão, de resistir ao que é colocado como norma a ser seguida sem espaço para discussão e questionamento.

Quando P6 afirma que as teorias *precisam ser realmente discutidas/ e aprendidas* – e quem fala dessa necessidade é o formador –, defende um pressuposto difundido pelos cursos de “reciclagem” e já incorporado ao seu dizer, naturalizado em seu relato. A professora continua, enunciando que o sistema educacional apresenta as teorias de forma errada – *ele joga e não discute* –, o que dificultaria o trabalho do professor. A escolha lexical quanto ao verbo “jogar” faz emergir um deslocamento de sentido: o sistema joga com os professores o jogo das relações de poder, joga para os professores as regras prontas desse jogo. Neste ponto, P6 traz, mais uma vez, a relação conflituosa entre a teoria e a prática. As metodologias de ensino, com seu caráter prescritivo, segundo Coracini (2003, p. 258), produzem uma espécie de universalização, que apaga a subjetividade em sala de aula, desconsiderando tanto a tensão imanente às relações, quanto a dimensão inconsciente que atravessa o ensinar e o aprender. Além disso, P6, atravessada pelo mito da teoria, acredita que, se os professores fizerem cursos, aprenderão *realmente* tudo o que precisam sobre as metodologias. A professora se mostra presa à ilusão da completude, difundida pelas formações iniciais e contínuas, na tentativa de tamponar a falta constitutiva do sujeito.

A solicitação por especialistas e especializações já está naturalizada na ceara pedagógica e o professor não sabe mais de onde vem esse pedido (im)posto pelo sistema educacional, pois já o assume como sendo seu. De acordo com Voltolini (2009b), quando há uma demanda de formação especializada por parte dos professores, estamos diante da busca pela “gestão tecnicamente orientada do problema”. A frequência constante da oferta

e da procura pelos cursos de “reciclagem”, na formação de professores, coloca-os na posição de consumidores das ofertas “terapêuticas” aplicadas à educação. O especialista aparece como portador de um saber e de uma técnica. No entanto, trata das questões educacionais sem levar em consideração sua historicidade, oferecendo, assim, “soluções” generalizadas para questões particulares.

Acrescentamos, ainda, um questionamento sobre a reclamação de P6 por uma discussão da teoria, nomeada como *problemática, com quem é da área, com quem de direito*. Neste excerto, indagamos: a quem a professora se refere? Aos professores? Mas o sistema educacional é representado por pessoas que não são da área? A professora (P6) parece problematizar, mais uma vez, o distanciamento entre teoria e prática, entre o saber acadêmico e o saber-fazer. Nessa (con) fusão de vozes, podemos pensar em uma aproximação entre a posição do professor diante do “sistema” e a posição do aluno diante do professor: no jogo das relações de poder, fala quem pode, silencia quem deve obedecer, parafraseando o ditado popular.

#### **4.2. A medicalização da existência: o saber (super)especializado**

A medicina, mesmo classificada entre as ciências naturais, aproxima-se das ciências humanas por ser tida como sua “matriz constitutiva” (BIRMAN, 2000, p. 46), ao mesmo tempo em que a clínica constitui um saber sobre a subjetividade, através do olhar médico e das técnicas de exame.

Fundamentado nos valores do cientificismo, o saber clínico vem priorizando a intervenção pela via dos medicamentos e descartando a relação médico-paciente centrada na palavra. Para cada síndrome psicopatológica pode existir um psicofármaco específico, com o objetivo de amenizar – e por que não, impedir – qualquer tipo de sofrimento psíquico. Visando a produzir o entendimento do psiquismo com base na biologia, o corpo pulsional foi transformado em organismo biológico pelas neurociências e, segundo Birman (1999, p. 241), “a singularidade da experiência do paciente enfermo foi sendo descartada, quando não completamente silenciada”.

Pensando ser pertinente à temática desta pesquisa, elegemos a questão da medicalização como um segundo momento de análise. Podemos notar que os professores entrevistados trazem, em seu dizer, rastros do saber clínico; dizer este que é poroso e

duplamente determinado pelo inconsciente e pelo interdiscurso (AUTHIER-REVUZ, 1998 [2001, p. 17]).

A discussão sobre a medicalização aparece no recorte que se segue (R9). Neste, a professora (P1), que também trabalha em uma escola pública de ensino regular, relata sua experiência profissional em uma escola “alternativa” de educação especial.

### **R9 – Entrevista**

**P1:** A mãe fala/ olha/ eu trouxe meu filho aqui porque meu filho é hiperativo/ porque meu filho é disléxico// então/ já chega/ ele já vem com esse rótulo/ muitas vezes/ dos próprios professores// eles acabam/ às vezes/ falando pros pais mesmo/ ou de algum médico// porque é assim/ a criança não para sentada já é hiperativa/ mas a gente sabe/ que não é só por um item/ por uma característica/ são vários// e associa hiperatividade e ritalina/ já é um parzinho//

Convidada a contar sobre seu cotidiano em sala de aula, a professora (P1) escolhe trazer, primeiramente, sua vivência em uma escola que recebe crianças “especiais”, portadoras de deficiências variadas, de dificuldades de aprendizagem a síndromes mais graves, que incluem comprometimento neurológico. As crianças são recebidas e acompanhadas por professoras/pedagogas.

As formulações de P1, como podemos acompanhar, trazem indícios da nomeação do aluno, a partir do diagnóstico recebido por ele: *meu filho é hiperativo [...] é disléxico e já vem com esse rótulo [...] dos próprios professores [...] ou de algum médico*. O discurso médico-psicológico está entre os fios que tecem o enunciado de P1, apontando para a “superespecialização” (LEBRUN, 2004, p. 16) e para a valorização da interdisciplinaridade, que camufla não só a ausência de articulação entre os saberes, mas também a fragmentação do olhar sobre a subjetividade. Aos pais é recomendado que busquem especialistas, os quais “fecham” o diagnóstico de acordo com suas respectivas modalidades de trabalho, ignorando as particularidades da criança que está sendo avaliada. Como podemos vislumbrar, no recorte (R9), há a incorporação do diagnóstico – pelo filho, pelo aluno, pelo paciente. Os pais, os professores e os médicos nomeiam a criança através do diagnóstico atribuído e, como sabemos, é a partir da nomeação que algo passa a existir.

Sendo assim, a representação de aluno, na discursivização de P1, diz respeito ao rótulo (*ele já vem com esse rótulo*) que ele traz colado à pele e que o transforma em um diagnóstico in-corporado, marcando o sujeito em seu próprio corpo, *in loco*. É significativo acrescentar que a escolha, inconsciente, do verbo “ser”, para acompanhar a designação do diagnóstico (*meu filho é hiperativo [...] meu filho é disléxico*), faz dele um atributo da criança, algo que passa a apresentá-la ao mundo, ao outro, um significante que imprime uma marca psíquica no sujeito.

Ainda sobre os quadros clínicos, a professora (P1) traz uma asserção que funciona como uma explicação para o aumento do número de crianças diagnosticadas (*porque é assim/ a criança não para sentada já é hiperativa*). A terminologia técnica parece estar banalizada e, por isso, utilizada de forma insipiente, na opinião de P1. A professora atribui essa fala inadequada sobre o diagnóstico (*a criança não para sentada já é hiperativa*) a algum outro professor; porém, na sequência, faz uso do articulador “mas” para trazer a sua voz, a sua posição diante da construção de um diagnóstico: *mas a gente sabe/ que não é só por um item/ por uma característica/ são vários*. P1 traz a sua voz, apoiada em um saber compartilhado (*a gente sabe*), um saber técnico que é embasado no discurso médico-psicológico, talvez porque saiba que a pesquisadora tem formação em psicologia.

Podemos problematizar, também, partindo do dizer de P1, o que entendemos como sendo uma característica da atualidade: a medicalização da subjetividade. O enunciado da professora (*associa hiperatividade e ritalina/ já é um parzinho*) faz emergir indícios do uso naturalizado da medicação, independentemente da idade da criança. A medicina clínica, de acordo com Birman (1999, p. 184-185), tem o medicamento como referência para “a nomeação e a construção da síndrome”, com o objetivo de propiciar “a regulação do mal-estar”. Depreendemos, assim, que a busca por algo que permita controlar (ilusoriamente) o sujeito serve, também, para silenciar seus conflitos diante da angústia que o constitui.

A presença efetiva do saber clínico está cada vez mais naturalizada no cotidiano escolar, inserido nas práticas sociais dessa instituição e criando padrões de norma e de desvio. De acordo com os escritos de Foucault (1973 [1999, p. 8]), “as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber” que produzem “formas totalmente novas de sujeitos”. Vejamos a materialidade linguística:

## **R10 – Entrevista**

**P2:** então/ com esta questão da progressão continuada/ dentro da escola pública/ né// aí que o profissional/ se atentou mais pra olhar melhor esse aluno/ e poder procurar um encaminhamento/ pra ajudar esse aluno// por quê?/ porque aí ele não pode mais tirar o aluno/ igual ele fazia anteriormente// é como se antes/ assim/ antes podia repetir/ então tudo bem/ né// repetiu/ né/ e vai repetindo//hoje o aluno não repete/ então/ o que o professor faz// vai encaminhando/ vai encaminhando

A professora (P2) aborda a questão legal da progressão continuada e de seus efeitos sobre a sala de aula, ao conversar sobre o aumento do número de encaminhamentos dos alunos aos especialistas da saúde na interface com a educação. O recorte (R10) é entretecido pelos fios do funcionamento discursivo do saber clínico, que, por meio da técnica do exame, destacada por Foucault (1975 [1986]), engendra verdades sobre a subjetividade.

O aluno é “visto” como um caso a ser encaminhado, como depreendemos do enunciado de P2 (*hoje o aluno não repete/ então/ o que o professor faz/ vai encaminhando*), e ocupa o lugar de paciente, ainda nos bancos da escola. Problematizando o fio desse dizer, pensamos que há uma substituição direta da reprovação pelo encaminhamento do aluno tido como “problema”. O dispositivo terapêutico do saber clínico propõe a medicalização da diferença, condicionada aos procedimentos de exame e cura. Esta cultura, fundada na racionalidade e na normalidade, engendra a exclusão da diferença (*o professor/ vai encaminhando*) da cena social/escolar (BIRMAN, 2000, p. 33-37).

O que queremos problematizar, fundamentados em Voltolini (2009a), é a relação do conceito de diferença com um juízo de valor comparativo, que polariza qualidades e defeitos. O aluno fica marcado por uma “tipologização” e carrega, em si mesmo, o rótulo que segrega, que realça a sua posição de diferente, de desviante do que é considerado normal. Os tratamentos oferecidos pelas especialidades clínicas na interface com a educação (*um encaminhamento*), legitimados pelo discurso científico que os embasa, contribuem para a fragmentação da subjetividade e para sua exclusão da sala de aula. Mesmo repaginada, a ação de segregação permanece na vida escolar: a diferença é rechaçada, a singularidade é silenciada, ainda que a terminologia usada para isso tenha sido

alterada, de aluno reprovado para aluno encaminhado, de aluno repetente para aluno portador de “problemas de aprendizagem”.

O aluno vira “caso” no momento em que o professor, mediado pela lei que instituiu a progressão continuada, é incentivado a *procurar um encaminhamento/ pra ajudar esse aluno*, nas palavras de P2. Atentamos, ainda, no recorte, para o fato de a professora se utilizar da formulação de uma pergunta – uma técnica típica do discurso didático que marca os enunciados dos professores (*por quê?*) –, com a finalidade de explicar a mudança na condução do processo, que deixa de “tirar” o aluno por meio da reprovação para encaminhá-lo ao especialista. O apagamento da diferença do aluno não se limita ao campo da aprendizagem, mas passa a se dar por meio de caminhos tecnológicos produzidos pelo “saber psicofarmacológico e das neurociências” (BIRMAN, 2000, p. 39), quando a reprovação é substituída pelo encaminhamento desse aluno.

As tentativas pedagógicas para evitar a reprovação dão lugar ao diagnóstico e ao aconselhamento de especialistas, na voz de P2 (*vai repetindo [...] vai encaminhando*), fazendo daquela situação, que, muitas vezes, poderia ser trabalhada na sala de aula, uma questão particular. O aluno tem um problema e o professor precisa ajudá-lo: como esse problema, para o professor, parece ser de outra ordem que não a da aprendizagem, resta a ele encaminhar o aluno, encaminhar o problema, o que aparenta ser uma espécie de “higienização” da sala de aula. Ainda é significativo destacar que o verbo “ajudar” (*pra ajudar esse aluno*) aponta para um caráter assistencialista atribuído ao trabalho do professor e à atuação da escola junto à comunidade da qual faz parte. Seria esta a tarefa da educação?

Sobre o professor, vislumbramos, no enunciado de P2 (*aí que o profissional/ se atentou mais pra olhar melhor esse aluno*), a posição ativa de vigilância, controle e correção ocupada pelo professor. Os itens lexicais “atentou” e “olhar” apontam para a importância desse dispositivo – panóptico, segundo Foucault (1975 [1986]) – no cotidiano escolar. Essa prática do exame, difundida nas instituições educacionais, não apenas na aplicação das avaliações, mas na observação e nos registros diários, direciona cada aluno ao seu lugar, em comparação ao grupo. A partir daí, pensamos na imposição de lugares específicos para cada aluno, inclusive em relação ao encaminhamento para os serviços especializados. Ainda no que concerne ao professor, P2, em suas formulações, mobiliza os verbos *atentar, procurar, ajudar, tirar, repetir, fazer e encaminhar*, para indicar suas ações, o que reforça o lugar de passividade atribuído ao aluno.

Notamos, também, no relato de P2, uma relação direta entre as duas ações do professor que *vai repetindo* ou *vai encaminhando* o aluno, atitudes que justificam o fracasso desse aluno, cada uma delas de acordo com sua respectiva formação discursiva<sup>39</sup> (FOUCAULT, 1969 [2004c]). Há, ainda, uma oposição entre os verbos “repetindo-encaminhando” e “tirado-ajudado”: a retenção do aluno é marcada, temporalmente, pelo advérbio “antes” e associada ao verbo “tirar” – o aluno reprovado era tirado daquela turma; o encaminhamento do aluno ao especialista é marcado, quanto ao tempo, pelo advérbio “hoje” e associado ao verbo “ajudar” – o aluno com problemas é ajudado em seu desenvolvimento.

A ação da reprovação parece ser mais prejudicial ao aluno do que a conduta do encaminhamento. Contudo, percebemos que o professor não leva em consideração que esse aluno “encaminhado” ainda é “tirado”, separado, direta ou indiretamente, do grupo do qual se diferencia. Além disso, a locução verbal *vai encaminhando/vai encaminhando*, no dizer de P2, indicia um processo interminável; esse é um dos efeitos de sentido dessa locução de aspecto contínuo e iterativo. Podemos destacar que a repetição da expressão “vai encaminhando” sugere ênfase no número de vezes em que o procedimento é usado pelos professores, na atualidade. Sendo assim, inferimos que a repetência e o encaminhamento do aluno são formas diferentes de exclusão, em momentos histórico-sociais diversos e em diferentes formações discursivas. A discursividade é outra, mas os efeitos sobre o aluno são os mesmos.

Na tessitura do dizer de P2, podemos perceber traços de um discurso nostálgico, que opõe passado e presente. Partindo dessa dicotomização, levantamos algumas questões: seria melhor, na concepção da professora (P2), o tempo da permissão às reprovações, passado marcado pelo advérbio de tempo “antes” (*antes podia repetir*), ou o momento atual, evidenciado pelo advérbio “hoje” (*hoje o aluno não repete*), em que o olhar atento para os comportamentos do aluno pode apontar para possíveis encaminhamentos? Seria melhor para quem?

No relato de outra professora (P5), o saber clínico atravessa as tarefas cotidianas, a formação continuada do educador e a nomeação do aluno.

---

<sup>39</sup> “entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*” (FOUCAULT, 1969 [2004c, p. 43]).

## R11 – Entrevista

**P5:** pra atender a clientela/ que é cada vez mais diversificada/ a gente precisava assim/ ou uma formação anterior muito mais/ é / com um olhar bem focado mesmo/ nessas realidades da criança pra gente saber avaliar/ pra gente saber diagnosticar/ e poder estar trabalhando com essa criança/ porque eu acho que a formação do professor/ até então/ ela é muito falha/ [...] estou fazendo a minha pós-graduação em Psicopedagogia/ na verdade [...] a vontade não é pela graduação/ a graduação em si/ mas de tentar me tornar uma profissional mais completa/ pra poder atender meus alunos de forma melhorada

Ao falar de sua experiência profissional, P5 traz traços do saber clínico em todo o relato, como observamos nos itens lexicais *clientela*, *atender*, *avaliar*, *diagnosticar*. O verbo “atender”, usado repetidamente por P5, marca o atravessamento da terminologia médica no campo pedagógico. De forma semelhante, o substantivo “clientela”, associado ao verbo, é outra nomeação atribuída aos alunos, aproximada do vocabulário clínico no que diz respeito aos pacientes atendidos.

Com relação aos cursos de formação de professores, P5 analisa-os e classifica-os em dois grupos: a formação inicial (*ela é muito falha*) e a continuada, em nível de pós-graduação (*em Psicopedagogia*), com a qual objetiva “evoluir” profissionalmente (*me tornar uma profissional mais completa*). A enunciadora emite, aqui, um juízo de valor, apontando para a superioridade da especialização em relação à graduação. A união das ciências – a Pedagogia e a Psicologia, no caso – tem uma representação de completude para P5, completude fundamentada nas especialidades, principalmente, da área clínica. Essa “superespecialização” está fundamentada no domínio (total) do objeto e na tentativa de esgotar todas as perguntas sobre ele (VOLTOLINI, 2007, p. 201). O fazer terapêutico, que habilita o profissional a avaliar, diagnosticar e curar, parece ser sedutor para a professora (P5) em relação à possibilidade de alcançar seu objetivo (*atender meus alunos de forma melhorada*).

Ao almejar uma formação completa, P5 indicia a visibilidade e a vigilância impostas ao “objeto de saber” da Psicopedagogia: *um olhar bem focado mesmo/ nessas realidades da criança*. Ela traz, no fio de seu dizer, o mecanismo principal da sociedade disciplinar, o exame, quando fala em avaliação e diagnóstico, relacionando saber (*avaliar e*

*diagnosticar*) e poder (*trabalhar com essa criança*). Mais uma vez, a dualidade “professor-aluno” pode ser relacionada a outro par, “agente-paciente”, o que torna o processo de ensino-aprendizagem centrado na ação do professor, relegando ao aluno o lugar de paciente, ou seja, esse aluno é visto não só como um ser passivo, mas também, muitas vezes, como um “caso” a ser diagnosticado e encaminhado. Contudo, podemos problematizar essa demanda pelo diagnóstico, valorizado e naturalizado nessa sociedade medicalizada, que se fundamenta nos enunciados científicos. Diagnosticar seria função do professor? Estamos permeados pelo discurso da prevenção, em que o diagnóstico precoce é vital para um bom tratamento da saúde, ou é o *status* do saber clínico que atrai o professor para outras formações?

Pensamos que os *experts* têm sido cada vez mais solicitados a responder as questões que incomodam o sujeito no campo social. Seu saber é reconhecido, legitimado academicamente e acatado como “verdade”, ainda que apresentem “soluções” gerais para questões particulares, ignorando a historicidade dos problemas e dos sujeitos envolvidos. Talvez, este seja um dos pontos de atração dos educadores na busca pela especialização de seus conhecimentos.

Apontamos, ainda, para a “velha” querela entre teoria e prática que escapa, ao longo do dizer da professora (P5), quando esta questiona a qualidade da sua formação ao se deparar com a diversidade em sala de aula. Ela enuncia – *na verdade* – seu “real” objetivo com a pós-graduação, que não é o título, mas a possibilidade de *atender* seus alunos *de forma melhorada*. Além disso, quando P5 se utiliza da indeterminação e da generalização do substantivo “gente” (*a gente precisava; pra gente saber avaliar, pra gente saber diagnosticar*), tenta “aconselhar” seus colegas (esta é, no imaginário popular, uma das funções do psicólogo) a buscarem continuamente pela qualificação, como medida preventiva para possíveis problemas em sala de aula.

Em relação aos “problemas de aprendizagem”, as teorias psicológicas posicionam a criança como “objeto de seu olhar” e trazem para o campo pedagógico nomenclaturas técnicas que contribuem para a associação aluno/caso, transformando-o em objeto. A nomeação “cria” uma realidade, dá existência a algo que, antes, não existia, como podemos observar na malha do dizer de P8 no próximo recorte (R12):

## R12 – Entrevista

**P8:** eu trabalhei com dois hiperativos na mesma sala/ um usava medicamento/ ele já tinha sido diagnosticado/ quando chegou pra mim/ até porque/ nem posso dar esse diagnóstico/ e// o outro/ não tomava medicamento/ mas também já tinha sido diagnosticado/ era mais sério até que o outro/ ele não tomava medicamento/ e tinha um pai/ assim/ super-rígido/ então/ assim/ imagina o bloqueio que ele tinha além da/ né/ da/ do TDAH<sup>40</sup>/ também o bloqueio do pai/ não aceitava de jeito nenhum//

Instada a relatar sobre seu fazer em sala de aula, P8 apresenta o tema dos “problemas de aprendizagem” por meio de uma terminologia técnica do saber clínico, apropriada pelo campo pedagógico. Essa terminologia é importada do discurso médico-psicológico, em uma versão reduzida e aplicada à educação, que produz seu esvaziamento de sentido. As teorias de aprendizagem abordam os quadros clínicos que podem ser encontrados numa classe e, a partir daí, a nomeação “aluno” pode ser substituída pelo diagnóstico, como acompanhamos na formulação de P8: *eu trabalhei com dois hiperativos*. O aluno passa, então, a ser reconhecido e apresentado pela nomeação *hiperativo*, procedimento que enfatiza a impessoalidade da tratativa dedicada a esse aluno, fazendo-o ocupar a posição de objeto, (re)produzindo o silenciamento de sua singularidade.

Além disso, o uso reiterado da voz passiva – *já tinha sido diagnosticado* – reforça a objetificação desse aluno, tido como ser passivo em sala de aula, sempre falado por alguém e/ou por algum discurso. A diferença fica marcada na sala de aula, como vimos no dizer de P8, pelo nome do transtorno diagnosticado no aluno (*dois hiperativos*) e pelo uso (ou não) da medicação (*um usava medicamento [...] e// o outro/ não tomava medicamento*), já esperada e naturalizada, diga-se de passagem, mediante o diagnóstico médico, uma marca da medicalização dos nossos tempos.

Continuando seu relato, P8 destaca sua impossibilidade de fazer um diagnóstico, com a justificativa de que o professor não tem legitimidade para tal ato: *até porque/ nem posso dar esse diagnóstico*. Na sociedade contemporânea, em que o parâmetro é a normalidade, impera o discurso autorizado da medicina. Talvez, por isso, P8 faz um esforço

---

<sup>40</sup> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: de origem genética, pode vir ou não associado à hiperatividade. Pode ter início precoce, antes dos 5 anos de idade. Faz parte da classe F90 – Transtornos Hipercinéticos (Classificação Internacional de Doenças – CID).

para não deixar dúvidas – até para ela mesma – de que sua função não inclui a ação de diagnosticar: *ele já tinha sido diagnosticado/ quando chegou pra mim/ [...]/ e o outro/ [...]/ também já tinha sido diagnosticado*. Contudo, não é bem isso o que vemos na continuação de seu enunciado.

É significativo destacar o funcionamento dos articuladores no fio discursivo da professora (P8), no enunciado *o outro/ não tomava medicamento [...] era mais sério até*. O conector “até” tem a função de sinalizar, na consideração de P8, uma escala de “gravidade” em relação aos dois casos, os graus de “seriedade” dos casos dos seus *dois hiperativos*, em que apenas um deles faz uso do medicamento. Ao emitir sua opinião, P8 (re)vela o descontrole sobre seu dizer, marca do atravessamento inconsciente do sujeito, afirmando a gravidade ainda maior do quadro apresentado pelo segundo aluno. Mesmo tendo formulado *nem posso dar esse diagnóstico*, P8 faz o diagnóstico de seus alunos. Ainda que seja portavoza de um discurso médico-psicológico esvaziado, a professora parece crer que, com os dados de sua convivência com as crianças e com o conhecimento, advindo dos cursos de formação de professores, sobre os quadros clínicos encontrados em sala de aula, também possa fazer um diagnóstico e o faz. Essa avaliação da escola atribui a cada aluno, “normal” ou hiperativo, sua posição diante do grupo, determinando a representação que uns têm dos outros.

No final do recorte (R12), a professora (P8) hesita várias vezes (*além da/ né/ da/ do TDAH*) e, se assim o faz, é porque, de algum modo, o sujeito se dá a ver. O corte na fala acontece, justamente, quando P8 vai nomear a síndrome, quando vai dar o “seu” diagnóstico, apoiado no parecer médico, como acha que deve ser. Em função das características do pai do aluno (*super-rígido*), a professora atribui um agravamento ao caso, pois o aluno (*hiperativo*) teria, além do transtorno que o nomeava, outros tipos de bloqueio diante do processo de aprendizagem, como a negação do pai.

O exame que, na perspectiva foucaultiana, transforma cada indivíduo em um “caso” (FOUCAULT, 1975 [1986, p. 170]), é uma descrição mensurada do indivíduo, sempre em comparação aos outros, definindo quem precisa de treinamento, de normalização ou, até mesmo, de exclusão. A temática da exclusão está marcada, na materialidade linguística, na postura assumida pelo pai de um dos alunos, que P8 nomeia de hiperativo: *não [o] aceitava de jeito nenhum*. Para qualificar o pai desse aluno, a professora usa o grau superlativo absoluto (*super-rígido*), o que indica um excesso, para intensificar a rigidez do pai diante do “problema” do filho. Em seguida, traz uma locução adverbial de negação (*de jeito*

*nenhum*), também, para enfatizar a rejeição do pai diante da “doença” do filho. Contudo, problematizamos o funcionamento do dizer de P8: para quem, afinal, é difícil aceitar o *hiperativo*? Essa é uma questão para a professora (P8)?

Outra professora (P2), falando sobre seu cotidiano profissional, faz um relato atravessado pelo discurso médico, denunciando o quanto este último está naturalizado no campo pedagógico e cerca toda a rede do laço social, circunscrevendo o mal-estar instalado na atualidade<sup>41</sup>.

### **R13 – Entrevista**

**P2:** então/ a progressão continuada/ sugere o quê?/ esse aluno/ ele está com algum problema/ então/ tem que dar chance pra esse aluno desenvolver/ né / eu tenho que ver qual é o problema// é um problema neurológico/ psiquiátrico/ é um problema emocional/ eu tenho que ver que problema esse aluno tem/ eu/ professor/ porque em casa/ o que acaba acontecendo/ o pai e a mãe/ eles se acostumam com o jeito da criança/ né/ e muitas vezes/ eles não percebem//

Ao abordar a temática das leis e diretrizes educacionais, P2 apresenta sua interpretação sobre a implantação da progressão continuada<sup>42</sup>. A professora faz uma pergunta (*a progressão continuada/ sugere o quê?*) que, em seguida, ela mesma responde: o uso de perguntas é característico do discurso didático e atravessa o dizer de professores em sala de aula e fora dela. P2 explica esse dispositivo pedagógico e seu objetivo (ilusório) de propiciar o bom rendimento do aluno na escola (*sugere o quê?/ esse aluno/ ele está com algum problema*). Ela usa o verbo “sugerir”, que aponta, como um possível efeito de sentido, para uma recomendação da Secretaria de Educação. Contudo, sua formulação explicativa que se segue é contrária à anterior (*então/ tem que dar chance pra esse aluno desenvolver*), já que o verbo modal deôntico “ter que” indica uma obrigatoriedade, uma regra (imposta) a ser obedecida.

No dizer de P2, é o aluno que tem um problema e a tarefa do professor é dar uma chance a ele. O substantivo “chance” traz, como carga semântica, o sentido de

---

<sup>41</sup> Alusão ao título do livro de Joel Birman, “Mal-estar na atualidade”, que consta nas referências bibliográficas que fundamentam essa dissertação de mestrado.

<sup>42</sup> Esse dispositivo permite que o aluno seja retido somente ao final de cada ciclo, que tem duração de dois anos, aumentando o tempo e a possibilidade de desenvolvimento do aluno.

oportunidade, como se o processo de aprendizagem fosse um jogo de sorte que dependesse do acaso. O enunciado de P2 (*tem que dar chance pra esse aluno desenvolver*) tem indícios do discurso missionário, que incentiva a ajuda aos “intelectualmente desfavorecidos”, assim como do discurso da psicologia cognitivista, que defende o estímulo e o acompanhamento desse aluno, com o objetivo de ajudá-lo a se desenvolver. Em contrapartida, o item lexical “problema”, ainda que esteja sendo usado no contexto escolar, não se refere à aprendizagem propriamente dita, mas às questões orgânicas e psíquicas, marcadas em seu enunciado pelos termos *neurológico psiquiátrico, emocional*. Depreendemos que o relato de P2 indicia a medicalização do social (BIRMAN, 1999, p. 125); social interpretado, de acordo com Lebrun (2004, p. 16), a partir “dos campos específicos que a proliferação dos saberes isolou”.

Continuando seu relato, as formulações assertivas de P2 aproximam os âmbitos pedagógico e clínico (*eu tenho que ver que problema esse aluno tem/ eu/ professor*). Ainda que o verbo modal “ter que” aponte para uma imposição externa, P2 parece (re)velar sua demanda pela possibilidade de diagnosticar e, diante dessa suposta demanda, indagamos: o professor se vê no dever terapêutico de identificar o problema para encaminhar o aluno ou quer esse “dever”? Sua preocupação central é com o aluno e seu desenvolvimento ou com a desresponsabilização da escola mediante o “problema” particular do aluno? De qualquer forma, o discurso clínico – situado “na fronteira entre as ciências naturais e as ciências humanas” (BIRMAN, 2000, p. 16) – é marcadamente notável na malha do dizer de P2.

Podemos, ainda, problematizar a presença do verbo “ver” na sentença que se repete no relato da professora (*eu tenho que ver qual é o problema*): a vigilância, o controle e a correção – tripé que sustenta a técnica ótica do exame – permeiam o cotidiano escolar e a conduta do educador. Na formulação *porque em casa/ o pai e a mãe/ muitas vezes/ eles não percebem*, P2, mesmo em uma fala modalizada, parece substituir o verbo “ver” por “perceber”, indiciando a ausência de um “olhar atento” por parte da família, atitude entendida como negligência, descaso ou desatenção para com a criança. Esse olhar vigilante perpassa o funcionamento do discurso da clínica, na tentativa de controle do corpo da população (FOUCAULT, 1988 [1999, p.131]), por meio de atitudes preventivas que favoreçam um diagnóstico precoce.

É interessante destacar que a professora (P2) enuncia que os pais, na convivência diária com a criança, *se acostumam com o jeito da criança* e não percebem os problemas de ordens diversas que acometem seus filhos. Problematizando o dizer de P2, podemos pensar

que a diferença, diagnosticada por variados saberes clínicos, diz respeito ao “jeito da criança”, sua singularidade, silenciada e fixada em um quadro pré-estabelecido de sintomas, possível de ser medicado e de ser tratado.

### **4.3. Os nomes do aluno: rótulo colado ao corpo**

No que se refere ao discurso da psiquiatria contemporânea, notamos como o diagnóstico – que deve ter o objetivo de nortear a direção do tratamento, desde os tempos de Freud – tem servido ao discurso capitalista do culto à medicação. O “invólucro formal do sintoma” acompanha o desenvolvimento da ciência e das pesquisas sobre os psicofármacos: “a novos males, novos remédios. Ou será que é o avesso – a novos remédios, pseudo novos males?” (QUINET, 2006, p. 10). O diagnóstico, na contemporaneidade, tem sido usado como rótulo, transformado em uma etiqueta ou em mero procedimento classificatório, calando a singularidade.

A nomeação se define pelo “funcionamento semântico da atribuição de um nome” (ROSA, 2009, p. 63). O nome próprio é um significante que marca o sujeito e inscreve seu lugar no discurso, apresentando-o ao outro e ao mundo, de acordo com Lacan (1966 [1998, p. 498]). Nesse sentido, as qualificações atribuídas à criança, em forma de significantes, tornam-se traços que, em conjunto, embasam a constituição de sua subjetividade e de sua realidade psíquica.

A escola, enquanto uma das instituições que regem o laço social, também contribui para a construção das subjetividades, por meio das relações interpessoais. Devido a essa questão, entendemos ser relevante ancorarmos nosso gesto analítico em um eixo que verse sobre as diferentes nomeações recebidas pelo aluno. É em torno dessa problemática que giram os recortes seguintes.

Ao falar sobre sua experiência profissional, a professora (P2) aborda a questão dos “problemas de aprendizagem” encontrados em sua classe e explica o procedimento do encaminhamento na rede municipal de ensino da cidade em que atua.

#### **R14 – Entrevista**

**P2:** tem até alguns outros casos/ que um acompanhamento/ facilitaria o trabalho/ mas nós temos conhecimento/ que nem os casos gritantes estão sendo atendidos/ né// que dirá estes outros/ porque/ voltando na questão do

encaminhamento/ é/ pode ser feito pela escola/ ou/ se não for feito pela escola/ né/ então aí/ como que funciona/ a criança vai ter que passar pelo pediatra/ e o pediatra que faz este encaminhamento/ né/ porque senão// todo mundo que quiser vai lá e faz// então /é pra/ direcionar//

A nomenclatura usada por P2, em R14, traz, em seu bojo, o discurso médico/psicológico e transforma os alunos em casos a serem encaminhados, nomeados, a partir de uma seleção escolar que tem valor de pré-diagnóstico: *alguns outros casos/ [...] os casos gritantes*. Observa-se que, em nenhum momento, a professora (P2) usa o substantivo “aluno”. Apenas, a nomeação “a criança” é mencionada no final do recorte (R14), relacionada ao termo “pediatra”, o que coloca esta criança no papel de paciente, a partir do “pré-diagnóstico” realizado pelo professor e/ou pela escola. Mesmo no âmbito escolar, a representação de aluno que emerge no fio do dizer de P2 é a de que ele é um *caso*, portanto, um problema.

O relato de P2 tem início com o período *tem até alguns outros casos*, trazendo indícios da dessubjetivação do aluno. A classe de P2 *tem [...] casos* e ela parece desconsiderar que estes “são” alunos, “são” crianças, antes de serem “tidos” como *casos* que justificam seu encaminhamento. O uso da voz passiva, no enunciado *nem os casos gritantes estão sendo atendidos*, segundo Coracini (1991, p. 160), “além de ‘camuflar’ o agente do processo, põe em evidência o objeto de estudo”, reforçando a passividade em que é colocado o aluno, agora, *caso* a ser tratado.

Podemos perceber, no recorte (R14), uma ordem linear e pré-estabelecida de saberes, o saber pedagógico e o saber médico, como sendo autorizados a falar pelo e sobre o aluno/caso, ou seja, pelo e sobre o aluno/paciente. A sequência escola-hospital aparece, na formulação de P2, quando o assunto são os “problemas de aprendizagem”: *voltando na questão do encaminhamento/ é/ pode ser feito pela escola/ ou/ [...] a criança vai ter que passar pelo pediatra/ e o pediatra que faz este encaminhamento*.

Sabemos, com Lacan (1975 [1986, p. 271-272]), que “a ordem da palavra” é “tudo [o] que instaura na realidade uma outra realidade”. Dessa forma, o que foi dito pelo discurso médico e pedagógico sobre o aluno-paciente passa a ser a história oficial dele nos prontuários do posto de saúde e nos cadastros escolares. Destaca-se, então, no fio do dizer de P2, um caminho seriado, como apontado por Mannoni (1977, p. 49), que vai da escola

ao hospital, cada vez mais precocemente, com a campanha de “prevenção” do desajuste escolar.

Na malha discursiva de P2, depreendemos indícios de lamentação por sua condição de professora da rede pública, ao enunciar que *nem os casos gritantes estão sendo atendidos*. Sua formulação evoca, enquanto efeito de sentido, a negligência da prefeitura na contratação dos especialistas. Todavia, o acompanhamento especializado parece ocupar um lugar secundário para P2, quando escolhe, inconscientemente, o verbo conjugado no futuro do pretérito (*um acompanhamento/ facilitaria o trabalho*), referindo-se ao tratamento como uma probabilidade ou hipótese de auxílio ao processo educacional. Dessa maneira, o problema fica a cargo do especialista – que não existe em número suficiente para a demanda da escola pública –, já que se trata de *casos* e não de alunos, isentando o professor e o âmbito escolar da possibilidade de resolução de tal situação.

Seguindo o relato de P2, podemos perceber uma mudança de turno, do número insuficiente de profissionais do serviço de saúde em relação à demanda, para o procedimento do encaminhamento dos alunos no enunciado *porque/ voltando na questão do encaminhamento*. Além disso, P2 passa a repetir alguns itens lexicais e a inserir outros, num deslizamento de sentidos que parece apontar para uma cadeia metonímica<sup>43</sup> circular: *encaminhamento-escola-criança-pediatra-encaminhamento*. Os significantes desdobrados indiciam uma tentativa de explicação racional – o porquê da “necessidade” do direcionamento da escola e/ou do pediatra – sobre o procedimento adotado no momento do encaminhamento do aluno.

Quanto ao procedimento em relação aos casos, P2 legitima o saber pedagógico e a autoridade médica, quando formula que o encaminhamento *pode ser feito pela escola*, ou, caso isso não aconteça, que *a criança vai ter que passar pelo pediatra*, acusando a imposição da regra pelo sistema de saúde, como indica o uso do verbo modal “ter que”. A professora valoriza o saber da medicina (este profissional pode encaminhar e direcionar o processo) e destaca que o serviço médico funciona (diferentemente de outros especialistas), quando usa o verbo no presente do indicativo: *e o pediatra que faz este encaminhamento*.

P2 também evoca a questão do direcionamento, exercido pelos saberes clínico e pedagógico, por meio do articulador “porque”, que introduz uma justificativa (*porque*

---

<sup>43</sup> Conceito psicanalítico formulado por Lacan. A cadeia metonímica tem uma dimensão de deslizamento do sentido. A metonímia é a “função assumida por um significante S no que ele se relaciona com outro significante na continuidade da cadeia significante [...] uma transferência de significação ao longo dessa cadeia” (LACAN, 1957-1958 [1999 p. 78]).

*senão// todo mundo que quiser vai lá e faz*), e do conector “então”, que indica a consequência (*então /é pra/ direcionar*). Ainda diante do fragmento supracitado, indagamos a respeito das diferentes possibilidades de sentido do verbo “fazer”: este se refere a fazer diagnóstico? A fazer psicoterapia? A fazer o encaminhamento dos alunos com “problemas”? Quanto à expressão *todo mundo*, entendemos que esta aponta para todos aqueles que não pertencem às classes médica e educacional, ou seja, aqueles que “não sabem” sobre o aluno/paciente.

Esses saberes – médico e pedagógico, legitimados pela ciência – constroem regimes de verdade (FOUCAULT, 1979 [1982, p. 12]) que possibilitam e definem o que pode ser dito e o que pode ser feito. Esses regimes de verdade, de acordo com Walkerdine (1998, p. 145), concebem a criança, em sala de aula, como um objeto da ciência e das práticas pedagógicas. Podemos vislumbrar, no recorte (R14), que o aluno é transformado em um *caso* e, a partir de então, falamos sobre ele e por ele. Sua voz é silenciada e seu nome é apagado pela denominação geral e objetificada (*caso*).

Outra professora (P6) relata sua vivência no âmbito escolar e tece seu dizer, mobilizando o imaginário sobre o aluno da escola pública e sobre o professor que trabalha com essa “clientela”, como podemos acompanhar no recorte (R15).

### **R15 - Entrevista**

**P6:** eu acho que a questão está aí/ é uma confusão/ que gera muitos conflitos/ e tudo que começa confuso/ vai confuso e cria problemas/ então// e é essa clientela que a gente recebe lá/ uma clientela/ assim/ muito problemática/ agora/ o que eu noto/ eu noto que eles todos/ todos eles// os meus/ principalmente/ tem “cara” lá que tem problema/ problema que/ a professora só falta virar do avesso/ e o aluno não vai/ então/ a gente tá tentando descobrir o que será/ e são professoras boas/ a gente sabe que são/

Convidada a relatar seu cotidiano em sala de aula<sup>44</sup>, podemos destacar que o “fio” que conduz a tessitura do dizer de P6 está marcado pelo item lexical *confusão*. Esta palavra se refere a quem ou quê? Partindo da perspectiva discursiva e da psicanálise, sabemos que a própria fragmentação do sujeito (re)vela a confusão que lhe é constitutiva, contradição

---

<sup>44</sup> Como vimos, a pergunta que iniciou as entrevistas foi: “Gostaria que você falasse sobre as perguntas que respondeu no questionário, sobre sua vivência como professora da classe de alfabetização”.

inerente que não é tomada, neste momento, como negativa. O termo “confusão”, enunciado pela professora (P6), é problematizado por Coracini (2007, p. 45). Segundo a autora, tal termo pode provocar efeitos de sentido que apontam para uma (con) fusão, fusão inevitável da pluralidade de sentidos em função da opacidade da linguagem e da incidência da heterogeneidade discursiva no dizer do sujeito. Ao mesmo tempo, o referido item lexical indicia uma confusão, já que essa fusão não obedece a uma ordem previsível e não é passível de ser controlada pelo sujeito, ainda que ele tenha essa ilusão.

Em um deslizamento que nomeamos metonímico<sup>45</sup>, no sentido psicanalítico do termo, P6 encadeia uma série de significantes – *confusão, conflitos, confuso, problemas* –, na tentativa (ilusória) de controlar os sentidos e de conter seu dizer. O que é conflituoso produz mal-estar e precisa ser eliminado, já que o professor está preparado para lidar apenas com o “normal”, com o “natural”. Ao enunciar *tudo que começa confuso, vai confuso e cria problemas*, P6 apresenta uma sequência linear, com efeito de causa e consequência: tudo o que começa mal, inevitavelmente, termina mal, ou, na voz dos ditados populares, “pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto”. A professora se refere a uma visão taxativa das pessoas e do laço social; visão que é contrária tanto ao propósito da educação transformadora, defendida pela pedagogia da contemporaneidade, quanto ao tipo de ensino que se diz centrado no aluno.

A enunciadora (P6) nomeia seus alunos como *clientela*, qualificada como *muito problemática*, em que o advérbio de intensidade “muito” tem como efeito de sentido o excesso, algo que está além do que deve ser o trabalho do professor em sala de aula. P6, marcada pela *con-fusão*, mistura os discursos médico-psicológico e mercadológico, ao nomear seus alunos de *clientela*, con-fundindo esses dizeres na sua representação de aluno e de si mesma. Essa “mistura” vem propor uma mudança na relação entre professor e aluno, já que o professor é aquele que recebe clientes, assim como os especialistas da área da saúde e/ou da gestão de negócios. Tanto o discurso clínico quanto o empresarial visam à administração de conflitos e à eficiência, na tentativa de eliminá-los, seja pela boa gestão, seja pelo tratamento eficaz.

Além disso, P6 usa, mais de uma vez, a partícula *lá*, para se referir à escola pública (*essa clientela que a gente recebe lá [...] tem “cara” lá que tem problema*), o que indicia uma oposição com outro lugar, possivelmente melhor, com outra “clientela”, gesto de

---

<sup>45</sup> Conceito apresentado, brevemente, na nota de rodapé 43 (p. 111).

interpretação pautado, também, em outros trechos da entrevista. A professora (P6) escolhe, inconscientemente, o pronome demonstrativo *essa* para apresentar e (des)qualificar seus alunos: *essa clientela [...] muito problemática*. Mais adiante, a nomeação é alterada para a gíria “*cara*” – *tem “cara” lá que tem problema* –, para, só depois, no final do recorte (R15), ser trazida a palavra “aluno”, mas, ainda assim, para afirmar que o *aluno não vai*, validando o caráter problemático dos grupos com os quais trabalha.

Em outra forma de falar dos alunos, P6 substitui o nome pelo pronome pessoal *eles*, o que contribui para a dessubjetivação do aluno. A professora também marca seu dizer com um caráter de impessoalidade, destacando, de maneira enfática, por meio do uso e da repetição do pronome indefinido *todos*, que *eles todos/ todos eles/[...] tem problema*. Ao generalizar, P6 classifica, primeiramente, todos os alunos no grupo dos “problemáticos”, para, em seguida, imprimir a particularidade e, ao mesmo tempo, livrar-se da crítica à generalização: *os meus/ principalmente*.

Na sequência final, P6 fala de si ao falar das professoras: *a professora só falta virar do avesso [...] e são professoras boas*. A professora carrega a marca da completude, da polivalência e do ecletismo, já que o que lhe falta é *virar do avesso*, algo da ordem do impossível. Se a professora parece ser “completa” e, ainda assim, *o aluno não vai*, então, é a ele que “falta”. É sobre essa falta do aluno que P6 afirma: *a gente está tentando descobrir o que será*. A partir desse fragmento, podemos questionar: quem é *a gente*? Uma equipe multidisciplinar? Os professores? Ela mesma? Quem pode fazer esse diagnóstico? O dizer de P6 evidencia a polarização professora boa/aluno ruim, já que o recorte (R15) tem início com os *problemas* dos alunos e termina com o *saber* sobre a eficiência das professoras. O que escapa à professora (P6) é o efeito de sentido do item lexical *confusão*, que traz rastros da heterogeneidade de vozes que constitui o sujeito e que também a constitui, enquanto sujeito falante e faltoso.

Mais uma vez, a questão dos problemas de aprendizagem, “diagnosticados” pelos professores, é colocada na “conta” do aluno, como podemos vislumbrar no dizer de P2, no recorte seguinte. Vejamos:

### **R16 - Entrevista**

**P2:** varia de turma pra turma/ mas os problemas de aprendizagem/ numa turma/ o índice é menor do que na outra// e o que eu conversei com a outra professora/ é que/ não necessariamente/ né// mas o que a gente/ não

necessariamente /é o que a gente estuda/ né/ dentro do meio acadêmico/ que o meio social/ não diz que ele está fadado ao fracasso/ né/ que o aluno de uma classe menos favorecida// porém/ falando destas turmas deste ano/ uma das turmas/ ela vem de um meio social sofrido/ mais necessitado/ né/ então/ tem essa diferença/ a mais sofrida/ tem um maior número de/ eu não digo que/ de distúrbios de aprendizagem/ mas alunos com maior dificuldade/ né/

Ao abordar o tema “problemas de aprendizagem”, P2 hesita, parecendo adiar a entrada no assunto sugerido, ao repetir-se (*varia de turma pra turma; numa turma/ o índice é menor do que na outra*) e ao trazer outros elementos que não incidem, diretamente, sobre a temática (*conversei com a outra professora/ é que/ não necessariamente/ né// mas o que a gente/ não necessariamente/ é o que a gente estuda/ né*). Nesse recorte, podemos observar rastros do discurso médico-psicológico (ponto destacado na seção 4.4.1), marcado nas palavras *índice* e *distúrbios*. O primeiro item lexical – *índice* – remete às estatísticas comparativas, aos gráficos e tabelas que embasam, cientificamente, os dados de uma pesquisa; enquanto o segundo – *distúrbios* – faz menção aos quadros clínicos e sua sintomatologia. A hierarquia e a classificação, típicas da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1975 [1986]; 1973 [1999]), depreendidas do discurso médico-psicológico, também estão no dizer de P2, no trecho sobre os problemas de aprendizagem: *varia de turma pra turma/ numa turma o índice é menor do que na outra*.

Seguindo o recorte (R16) (*é que/ não necessariamente/ né// mas o que a gente/ não necessariamente/ é o que a gente estuda/ né/*), podemos entrever a repetição que serve ao adiamento do assunto, mais uma vez, parecendo que P2 tenta escolher as palavras para tangenciar o tema, para “acertar” no que vai dizer à pesquisadora. Observamos que a professora prossegue, com cuidado, o seu dizer, para tocar na polêmica divergência entre teoria e prática, ainda que, de uma forma disfarçada, como depreendemos: *não necessariamente/ é o que a gente estuda/ né/ dentro do meio acadêmico/ [...]/ porém/ falando destas turmas deste ano/ [...]/ tem essa diferença*. A diferença à qual P2 se refere é “social” e diz respeito à aproximação entre a turma *mais sofrida* e a presença de *alunos com maior dificuldade*. Na teoria, esta associação não é vista como definitiva, mas, na prática, é o que acontece, segundo a professora (P2).

Podemos destacar, nesse dizer, a voz do formador – da graduação e/ou da formação continuada –, trazendo a teoria (*o meio social/ não diz que ele está fadado ao fracasso*). No

entanto, atribuindo um caráter concessivo à formulação, a professora (P2) traz essa voz para ser contradita com sua prática. Os argumentos que evocam a teoria servem para que P2 não seja acusada de desconhecimento, porém, o que a professora reconhece como sendo parte da realidade é a interferência direta da classe social no rendimento escolar (*tem essa diferença/ a mais sofrida/ tem [...]/ alunos com maior dificuldade*). A representação de aluno, no dizer de P2, em especial o aluno da escola pública, que vem de uma classe social economicamente menos favorecida, refere-se àquele que tem dificuldades de aprendizagem, “uma clientela problemática”, cujo destino parece estar determinado em função do meio social em que vive.

Ao trazer a sequência final, a professora (P2) estabelece uma comparação (*uma das turmas [...] vem de um meio social sofrido*) e, juntamente a esta, um pré-conceito sobre cada um dos grupos de alunos com os quais trabalha no ano letivo em andamento (*tem um maior número de [...] alunos com maior dificuldade*). Esse funcionamento do sistema escolar, baseado no poder judiciário, segundo Foucault (1973 [1999, p. 120-121]), pretende punir, recompensar, avaliar e classificar, fixando normas para definir “quem é o melhor, quem é o pior”. O autor continua: “Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” Podemos questionar as relações de poder-saber que perpassam a instituição escolar e “vazam” no dizer de P2, no recorte 16, aqui problematizado.

Depreendemos, ainda, que P2 traz modalizações (*eu não digo que e necessariamente*) e justificativas para seu posicionamento (*eu conversei com a outra professora e é o que a gente estuda*), amenizando sua constatação, dividindo a responsabilidade de suas asserções com colegas e (des)subjetivando seu dizer.

Mais uma vez, podemos ver, no recorte a seguir, o relato da professora (P2), que nomeia seus alunos a partir dos diagnósticos atribuídos e se apropria da terminologia técnica, advinda do discurso médico-psicológico.

### **R17 – Entrevista**

**P2:** então/ dificuldade/ quando a dificuldade é mais gritante/ quando o aluno destoa muito do grupo/ né// porque aí já não é uma questão de hipótese/ porque falando da alfabetização/ não é falando da hipótese diferenciada/ é quando o aluno destoa// uma criança que destoa de todo o grupo/ então a gente faz o quê/ faz um/ encaminhamento// eu estou dizendo assim/ estou

nomeando como// uma hiperatividade/ por aí/ ou as outras “dis” que a gente tem/ né

Ao tratar do cotidiano de sala de aula, P2 fala sobre as dificuldades que encontra no processo de ensino-aprendizagem. Porém, destaca, especificamente, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, descartando os possíveis impasses encontrados pelo professor em seu ofício de ensinar. Novamente, o aluno é re(a)presentado por aquilo que o diferencia, negativamente, dos demais, quando P2 atribui-lhe nomes: *a hiperatividade/ [...] ou as outras “dis”*. A professora nomeia o aluno em função do diagnóstico, situação que já foi mencionada em R12<sup>46</sup>. Naquele recorte, outra professora (P8) substitui a nomeação “aluno” na formulação *eu trabalhei com dois hiperativos na mesma sala de aula*.

Mais adiante, em outro trecho da entrevista, P2 nomeou estas “dis” como dislexia<sup>47</sup>, disortografia<sup>48</sup>, dislalia<sup>49</sup>, entre outras, parecendo se referir aos ditos “problemas de aprendizagem”. Estes problemas estabelecem um distanciamento do aluno em relação aos outros de sua classe, no que diz respeito ao seu aproveitamento, sugerindo o seu encaminhamento para atendimento especializado. Quando a professora (P2) fala das *outras “dis” que a gente tem*, a indeterminação e a generalização do substantivo “gente” parece se referir à sobreposição dos discursos da pedagogia e da psicologia, aproximando entrevistado (a professora) e entrevistadora (a psicóloga).

Podemos pensar, dessa forma, que a professora (P2) estabelece um diagnóstico (*eu estou dizendo/ estou nomeando*), nomeando a diferença que essas crianças apresentam com relação aos colegas de classe. Lembramos que nomear, como já mencionado, é dar existência a algo, é, também, dar-lhe um rótulo. P2 nomeia o aluno, a criança por suas “qualificações”: *que destoa de todo o grupo*, formulação repetida no recorte (R17), e *hiperatividade*. A nomeação tem o poder de estabilizar os sentidos, segundo Larrosa (1994, p. 81), já que faz com que as coisas – e as pessoas – desapareçam sob seus próprios nomes e, muitas vezes, o diagnóstico passa a ser o “nome”, obscurecendo o sujeito singular que o carrega. Sendo assim, o aluno passa a ser um caso, objetificado no fio discursivo de P2. O

<sup>46</sup> O recorte aparece, na íntegra, na página 105.

<sup>47</sup> Distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Faz parte da classe R48 – Dislexias e outras disfunções simbólicas (CID).

<sup>48</sup> Dificuldade caracterizada pela confusão de letras e trocas ortográficas. Faz parte da classe F81 – Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares (CID).

<sup>49</sup> Dificuldade de articulação das palavras. Faz parte da classe F80 – Transtornos Específicos do Desenvolvimento da Fala e da Linguagem (CID).

“problema” (*uma criança que destoa de todo o grupo*) deixa a sala de aula, para frequentar a clínica especializada (*então a gente faz o quê/ faz um encaminhamento*). Considerando formas de objetificação como essa, podemos falar de ensino centrado no aluno?

A dificuldade do aluno “grita” entre os demais, que acompanham, normalmente, o programa, fazendo-se notar (*quando a dificuldade é mais gritante*), como se pedisse por socorro. O critério utilizado pela professora (P2) para a avaliação dessas “dificuldades” está marcado no verbo “destoar”, trazido, repetidas vezes, para a tessitura do seu dizer, como nos excertos: *quando o aluno destoa muito do grupo/ [...] é quando o aluno destoa// uma criança que destoa de todo o grupo*. O verbo “destoar” indicia uma comparação – destoar de algo, de alguém – e, portanto, uma classificação. Assim como mobiliza Foucault, o biopoder traz uma atuação crescente da normatização, através de “mecanismos contínuos, reguladores e corretivos”, que permitem a distribuição dos indivíduos em um “domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar” (FOUCAULT, 1988 [1999, p. 135]).

É significativo problematizar, aqui, que P2 justifica, racionalmente, o procedimento que permite que ela avalie seus alunos (dê seu diagnóstico) e faça o encaminhamento ao serviço especializado. É o que podemos depreender da sua formulação: *porque aí já não é uma questão de hipótese/ porque falando da alfabetização/ não é falando da hipótese diferenciada/ é quando o aluno destoa*. P2 refere-se às hipóteses de leitura e escrita das crianças, pré-estabelecidas, agrupadas em níveis e nomeadas pela proposta construtivista de alfabetização. Contudo, quem faz a hipótese – diagnóstica – sobre seus alunos é a própria professora, fundamentada no jargão técnico, marca da psicologização do campo pedagógico e dos cursos de formação de professores.

#### **4.4. O enunciado que apaga a enunciação: os discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem**

O desenvolvimento da ciência engendra um novo laço social e, para Lebrun (2004, p. 53) “o que comanda, não é mais a enunciação do mestre, seu dizer, mas um saber de enunciados, um conjunto acéfalo de ditos”. Sendo assim, torna-se um desafio para a contemporaneidade o reconhecimento da racionalidade científica como incompleta e a determinação do conjunto de seus enunciados pela dimensão da enunciação.

A ciência se apresenta – e é reconhecida – como um modelo dominante de investigação que pode alcançar a explicação e as soluções para todos os questionamentos da sociedade, indício de seu viés totalitário. Por este motivo, tem uma forte representação no contexto capitalista. Tanto na educação quanto na área terapêutica, seja pela hegemonia da discussão metodológica ou pelas propostas de alternativas para evitar o sofrimento humano, de acordo com Voltolini (2007, p. 198-199), “para qualquer segmento do tecido social para onde se olhe a ciência apresenta seu manto e sua promessa de que com ela as coisas andam melhor”.

No tecido do dizer dos professores entrevistados, indiciando a historicidade do sujeito, emerge a imbricação de vozes que provêm do Outro, em variados momentos de sua formação e de sua atuação na área da educação; vozes que constituem o sujeito e o discurso. A problematização do descarte da enunciação, na atualidade, é o tema que atravessa nosso último mo(vi)mento de análise.

#### **4.4.1. A educação como objeto de/do conhecimento**

Na trama dos discursos sobre a educação, a heterogeneidade de vozes que os constitui deixa marcas que emergem no/do dizer dos professores. Uma professora (P5), ao falar sobre o processo de ensino-aprendizagem, aponta para o seu funcionamento semelhante ao do universo empresarial, mesmo que dentro da rede pública de ensino. Vejamos o recorte:

##### **R18 – Entrevista**

**P5:** então/ às vezes/ se você está num 3º ano você quer cobrar o conteúdo e competências de 3º ano/ só que tem aluno que não tem esse retorno pra você/ mas só que você tem que estar passando esse aluno/ porque/ ele de repente/ já repetiu o ano passado/ não pode ter duas reprovações no mesmo ano/ só uma por ciclo/

Ainda que a temática seja a sala de aula, ao comentar sobre seu cotidiano na escola e sobre sua relação com as leis que regem o âmbito educacional, P5 traz indícios do discurso capitalista impressos na condução do processo de ensino-aprendizagem. Na tentativa de transformar as relações de ordens diversas em relações de negócio, o

capitalismo invade a área da educação, trazendo orientações fundamentadas na ciência, que fazem do pedagogo um especialista em gestão educativa (VOLTOLINI, 2007, p. 202-206). Exemplos dessa “invasão” emergem do dizer de P5, nas palavras *cobrar, competências e retorno*.

O verbo “cobrar”, relacionado aos conteúdos trabalhados pela professora e às competências a serem adquiridas pelo aluno, traz, como efeito de sentido, uma relação de consumo, uma espécie de objetificação do ensino, fazendo dele um processo, cujo funcionamento se aproxima do de um sistema econômico. Os “conteúdos” parecem poder ser negociados e consumidos, conforme afirma Voltolini (2009a), traços do discurso capitalista e utilitarista do ensino. Tendo o ensino como mercadoria que pode ser comprada, o verbo “cobrar” aponta para a questão da dívida, seja do aluno para com o professor, seja do professor para com o sistema educacional. Ainda podemos destacar que o verbo “querer”, que antecede a ação da cobrança, no fio do dizer de P5 (*você quer cobrar*), (des)vela o desejo do professor de cobrar aquilo que foi intermediado por ele na relação do aluno com o conhecimento. A relação professor-aluno ganha o caráter de um sistema de trocas, no qual um valor (de uso) – o conteúdo/a competência – é oferecido para que se possa obter outro – o retorno da produtividade do aluno.

O caráter utilitarista do ensino fica marcado, na materialidade linguística, em itens lexicais comumente utilizados pelo discurso psicológico vigente nos treinamentos empresariais (*cobrar, competências e retorno*). Em uma analogia entre as posições de chefe e subalterno e as de professor e aluno, a ação pedagógica ganha um caráter técnico e estratégico, deixando em segundo plano as relações interpessoais que acontecem dentro da sala de aula. A relação professor-aluno é resumida à oferta e à obtenção de um produto, o que favorece “a ‘objetificação’ de tudo: da educação e do ser humano” (CORACINI, 2007, p. 245).

Além disso, em função de uma exigência do MEC, P5 afirma a condição submissa do professor diante do sistema (*você tem que estar passando esse aluno e, mais adiante, não pode ter duas reprovações no mesmo ano*). Ao fazer uso da modalidade deôntica, a professora (P5) expressa a prescrição de uma ordem, bem como a existência de regras externas que indicam uma obrigatoriedade ao sujeito, marcada pelos verbos modais “ter que” e “(não) poder”. Ao modalizar com verbos deônticos, o enunciador (P5) tenta apagar a subjetividade que emerge em seu dizer, distanciando o enunciado da situação de

enunciação. Assim como no discurso da ciência, o enunciado preza pela racionalidade, na busca de camuflar suas condições de produção no momento da enunciação.

No relato de P5, podemos vislumbrar traços da inibição do professor diante do sistema, o que se repete na relação professor-aluno. Este último é silenciado pelo professor, cuja representação de aluno aponta para um ser esvaziado de saber, como aparece no fio discursivo (*tem aluno que não tem esse retorno pra você*). Por outro lado, o professor também é silenciado diante do sistema educacional, já que seu saber (prático) não é considerado pelos estudiosos da educação. As relações empresariais são repetidas nas relações escolares: o saber do subalterno é silenciado diante das imposições da equipe diretora. De acordo com Deleuze (1990 [1992, p. 225]), os mecanismos de controle se impõem às instituições e alteram seu funcionamento. No caso da escola, estamos assistindo “[à] introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade”.

O período da fala de P5 (*se você está num 3º ano você/ quer cobrar o conteúdo e competências de 3º ano*) aponta para o anseio da professora pela totalização. A demanda do professor continua sendo a de avaliar seu aluno, seguindo os objetivos e conteúdos padronizados para aquele ano escolar, além de poder provar um rendimento semelhante em todos os alunos de sua classe. Porém, em função das diferenças individuais (*tem aluno que não tem esse retorno*), sua demanda não se realiza e P5 se sente obrigada, ainda que não concorde, a *estar passando esse aluno*, uma indicação da escola, uma orientação do MEC, ou, poderíamos dizer, uma exigência camuflada sob o nome de “orientação”. A menção à obrigatoriedade do cumprimento da lei (*não pode ter duas reprovações no mesmo ano/ só uma por ciclo*), na tessitura do dizer de P5, aponta para uma meta a ser atingida, como nas grandes empresas, ainda que se utilize da “maquiagem” dos gráficos e das estatísticas. Mais uma vez, a relação entre dois sujeitos singulares é descartada em nome de enunciados que servem para governar a coletividade.

No recorte apresentado a seguir, podemos observar traços de outro discurso “sobre” a educação. A professora (P7), em resposta ao questionário, escreve sobre os procedimentos adotados diante dos “problemas de aprendizagem”, quando identificados em seus alunos. Sua resposta testemunha o pressuposto de que os discursos médico e psicológico atravessam o campo pedagógico, marcando o dizer daqueles que trabalham com as ciências da educação.

## R19 – Questionário

**P7:** Muitos são os fatores que levam um aluno a ter problemas de aprendizagem. Entre eles estão os déficits que as crianças apresentam em áreas como fonoaudiologia, neurologia, entre outras. No início do ano escolar é feita uma avaliação diagnóstica para ver em que estágio o aluno se encontra. Os alunos com defasagem de aprendizagem participam de um reforço paralelo em uma classe com, no máximo, 8 alunos. Quando a dificuldade é acentuada, o aluno é encaminhado para o Programa de Atendimento da Saúde Escolar, onde é feita uma triagem e o mesmo é assistido por profissionais da área em que ele tem deficiência.

A professora (P7) tece a trama do seu dizer com fios advindos da terminologia técnica da ciência psicológica, oriunda do discurso médico. Esses vestígios da heterogeneidade discursiva (*déficits, defasagem, dificuldade, deficiência, estágio, encaminhado, triagem, assistido*) apontam para as relações de poder-saber (FOUCAULT, 1975 [1986]), que não apenas direcionam as práticas discursivas escolares e os aparatos pedagógicos, mas também avaliam e normalizam professores e alunos, cada qual ao seu modo e ao seu tempo. O atravessamento do discurso médico-psicológico no campo pedagógico indica a universalidade do saber clínico, que, supostamente, vale para todos e que, por isso, engendra a mesmidade no contexto escolar.

A escolha pela voz passiva transforma a resposta da professora (P7) em um texto mais próximo do discurso científico, ganhando um caráter de neutralidade e de distanciamento, já que, dessa maneira, não é o sujeito que pratica a ação. Além disso, o uso da voz passiva, na resposta de P7, coloca o aluno na posição de objeto: [o aluno] *é avaliado, é encaminhado, é feita uma triagem, é assistido*. Mesmo que, na área da educação, o discurso pedagógico verse sobre o aluno como “agente” do processo de aprendizagem, o professor, em sala de aula, ainda o coloca em um lugar de passividade, de mera recepção dos conteúdos. Essa representação de processo de aprendizagem não condiz com a proposta de um ensino centrado no aluno. No âmbito da sala de aula, no dizer de P7, o agente é o professor e sua conduta diante de algum tipo de impasse quanto ao processo de aprendizagem (*os déficits que as crianças apresentam*) continua baseada na comparação e na segregação do aluno (*participam de um reforço paralelo ou é encaminhado para o Programa de Atendimento da Saúde Escolar*).

Os termos técnicos usados por P7 (*defasagem, déficit, deficiência*) são reconhecidos nos alunos e estão atrelados ao que falta em relação à média do grupo, ao padrão de “normalidade”. Esses critérios de avaliação, que classificam, normalizam e constroem uma hierarquia entre os alunos, são característicos do poder disciplinar (FOUCAULT, 1975 [1986]), o qual distribui os indivíduos, no espaço escolar, em função dos comportamentos tidos como “desviantes”. Ao falar do aluno com problemas da ordem da aprendizagem, P7 fala em deficiência (*assistido por profissionais da área em que ele tem deficiência*), terminologia técnica que indica a “necessidade”, (im)posta pelo cientificismo, da fragmentação do sujeito, para sua melhor compreensão, tratamento e, portanto, controle. A palavra deficiência traz, em si, a noção de eficiência, conceitos dicotômicos estabelecidos pelo saber pedagógico que dificultam a aceitação da diferença e a produção da singularidade.

A professora (P7) usa a expressão *avaliação diagnóstica* e traz a marca da vigilância, discutida por Foucault (1975 [1986]), para a contemporaneidade da sala de aula (*ver o estágio do aluno*). Estamos, mais uma vez, diante do exame, enquanto técnica de controle que, ao estabelecer uma visibilidade sobre o indivíduo, “permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1975 [1986], p. 164). Feita a triagem, técnica de exame das ciências da saúde, o aluno é encaminhado (*assistido por profissionais da área em que ele tem deficiência*), o que justifica a presença das equipes multidisciplinares no quadro administrativo do serviço de saúde pública e a divulgação do discurso médico-científico nos cursos de formação inicial e/ou continuada de professores.

O “problema de aprendizagem” é colocado, também por P7, sempre do lado da criança que é taxada como mau aluno: aquele que se encontra em “defasagem”, aquele que tem uma “deficiência”. A avaliação da criança é feita com base nos discursos forjados sobre o aluno, enquanto imago idealizada. Apesar de o item lexical “problema” ter sido utilizado somente na primeira oração, outras palavras do mesmo campo semântico aparecem em outros trechos da resposta: *déficits, defasagem, dificuldade, deficiência*, mas sempre apontando para o aluno. São esses alunos que *participam de um reforço paralelo*. É interessante destacar que a carga semântica do verbo “participar” parece amenizar a tarefa extra que os alunos têm que cumprir nessa outra sala de aula, atribuindo-lhe um caráter de livre escolha.

Com o objetivo de incluir esses alunos no grupo regular, dentro da média esperada, a escola promove, simultaneamente, sua exclusão, já que não há como “agregar sem

segregar”, de acordo com Voltolini (2009a). Ao destacar a diferença como algo que nega a possibilidade de pertencer a determinado grupo, a escola contribui para a adaptação do aluno aos seus próprios “limites” (MANNONI, 1977, p. 184-185), reduzindo-o à condição de “aluno-problema”. Tal atitude limita esse aluno, que deixa de desenvolver suas potencialidades. Como podemos observar no recorte (R19), a professora (P7) usa de orações que funcionam como notas explicativas, para justificar o atravessamento do saber clínico no contexto escolar. Este saber, legitimado cientificamente, apresenta seus enunciados fechados, colaborando com o apagamento da enunciação dos alunos e dos próprios professores.

Com relação ao processo de formação profissional, outra professora (P6) estabelece uma comparação entre a graduação do educador e a do médico, tomando esta última como referência de padrão de qualidade a ser copiado.

### **R20 – Entrevista**

**P6:** eu acho que o problema maior está na formação/ porque/ que nem/ eu acho/ que todas as faculdades de Pedagogia/ deveriam trabalhar associadas às escolinhas/ pra você fazer a observação com o aluno/ não ia prejudicar esse aluno/ muito pelo contrário/ porque ia ter bastante gente pra ajudar a fazer dever de casa/ ajudar a fazer pesquisa/ poderia ter um espaço para aplicação do que se aprende/ o médico não tem a residência/ pra ele colocar em prática/ tudo o que ele aprendeu lá na faculdade?/ então/ porque o que eu noto/ eu noto assim/ a gente tem/ noção de prática/ na faculdade/ com aquele aluno ideal/ então parece/ nossa/ vai ser muito fácil/

Ao falar de sua profissão, P6 atribui à formação o entrave central do trabalho de todo professor (*eu acho que o problema maior está na formação*). Podemos inferir, a partir desse dizer, que o “maior” problema do educador se encontra “fora” dele, na má qualidade de sua formação inicial. A professora (P6) traz, como um bom exemplo, o processo de graduação em ciências médicas. Ela enuncia que, na formação em medicina, a prática tem maior espaço e valorização (*o médico não tem residência* [?]), dando condição ao estudante de aplicar suas técnicas em situações reais (*colocar em prática/ tudo o que ele aprendeu lá na faculdade*). Podemos depreender do dizer de P6 um apelo ao “treinamento”, anterior à

atuação “pra valer”, como se essa conduta fosse suficiente para preparar o profissional para todo e qualquer imprevisto que possa ocorrer em sua carreira.

Ainda sobre o “estágio”, P6 propõe uma entrada mais facilitada para os futuros professores nas salas de aula do Ensino Fundamental. Para tanto, sugere uma parceria entre a faculdade e as escolas, assim como na medicina, em que há um convênio fechado entre a faculdade e os hospitais. Podemos perceber, aqui, uma dicotomização teoria-prática, já que devem existir lugares separados para cada uma delas (*a faculdade de Pedagogia e as escolinhas*). Inferimos, a partir do dizer de P6, que essa polarização teoria-prática aponta para duas outras: estático-movimento e dentro-fora. A teoria é associada a uma condição estática do saber legitimado e parece pertencer ao ambiente interno da universidade. A prática, em oposição, está relacionada ao movimento do saber-fazer em construção nos ambientes externos à academia, em que há a relação com o outro e com o mercado consumidor dos produtos e serviços. Teoria e prática não são vistas como uma imbricação, em que uma produz e é produzida pela outra, pois a prática é entendida como uma aplicação da teoria no cotidiano. O dizer de P6 introduz a questão da valorização da técnica e, segundo Voltolini (2007, p. 208), a importância atribuída à metodologia tenta evitar o “inevitável”, a relação conflituosa entre professor e aluno, o encontro entre as singularidades.

Depreendemos, ainda, a partir do dizer de P6, a imbricação de vozes que permeiam a discursividade do professor. Em sua formulação (*não ia prejudicar esse aluno/ muito pelo contrário/ porque ia ter bastante gente pra ajudar*), P6 traz, na primeira sequência, outra voz, talvez a voz da instituição escolar, justificando a negação ao estagiário como um possível complicador em sala de aula. Em seguida, ao enunciar sua opinião (*muito pelo contrário*), a professora valoriza o saber-fazer inicial do estagiário e evoca o verbo “ajudar”, utilizado em vários recortes selecionados, que aponta para rastros da passividade do aluno e do assistencialismo com que é tratado.

Em relação ao momento da convivência em sala de aula, P6 resgata o dispositivo óptico problematizado por Foucault (1975 [1986]), marcado, no recorte (R20), pela palavra “observação” (*pra você fazer a observação com o aluno*). A vigilância do estagiário sobre o comportamento do aluno em sala de aula, muitas vezes, estende-se para a conduta da professora e, por isso, as “escolinhas” negam a possibilidade de estágio às futuras educadoras. Esse é um exemplo do processo de vigilância, que sabemos ser simultâneo e

contínuo, a partir da sociedade de controle (DELEUZE, 1990 [1992, p. 216]), por meio dos agenciamentos coletivos.

Finalizando o recorte (R20), é interessante destacar, ainda, que a professora (P6) traz, em sua formulação explicativa (*porque ia ter bastante gente pra ajudar a fazer dever de casa/ ajudar a fazer pesquisa*), sua representação de aluno enquanto um ser passivo, submetido e silenciado pelo professor e pelos discursos que versam sobre o processo de ensino-aprendizagem. Vislumbramos mais uma marca do distanciamento entre teoria e prática no fio do intradiscurso de P6: *a gente tem/ noção de prática/ na faculdade/ com aquele aluno ideal*. Para ela, a graduação em Pedagogia trabalha apenas com a noção idealizada de aluno, o que dificulta o preparo do futuro educador para lidar com os impasses da sala de aula. No imaginário de P6, na formação em medicina, a residência permite um melhor “treinamento” do profissional para o enfrentamento das situações reais, tornando-o mais completo e melhor preparado.

Outro discurso que intermedia as relações de ensino-aprendizagem é o discurso do Direito. As leis que regem o campo da educação falam sobre “o” aluno de forma geral e idealizada, o que interfere, diretamente, no fazer pedagógico em sala de aula, como relata a professora (P6).

### **R21 – Entrevista**

**P6:** eu recebi uma aluna agora no final de junho/ antes de sair de férias/ entrando agora/ porque é lei/ a gente não pode recusar criança/ mas tinha que ter um limite/ os outros meus já estão lá na frente/ e eu vou ter que começar tudo de novo com ela/ é isso que eu não aceito// [...] / eu gosto de começar com aquela turma/ e caminhar com ela/ e não/ entra um/ sai outro// não é por nada/ não é pela criança/ é por minha causa mesmo/ eu não sei trabalhar assim/ eu acho que faz mal geral pro sistema

Comentando sobre alguns fatos que ocorrem na escola e que são classificados como “inaceitáveis”, a professora (P6) traz rastros do funcionamento discursivo das leis educacionais. A obrigatoriedade em cumprir as “orientações” da secretaria de educação é reforçada pelo verbo modal “não pode” e pela justificativa inquestionável “porque é lei” (*porque é lei/ a gente não pode recusar criança*). A professora (P6) demonstra sua indignação (*eu não aceito*), mas sabemos que, independentemente da lei, o que é feito na

sala de aula nem sempre segue as regras (im)postas. A formulação de P6 (*recebi uma aluna agora [...] a gente não pode recusar criança*) não dá indícios de que vai acolher a aluna “nova” e trabalhar com ela: o “sistema” tenta impor uma regra, mas, na sala de aula, a professora pode fazer o oposto do que manda a lei e essa criança já estaria, de saída, fadada ao fracasso.

Ao trazer a explicação para o fato que a incomoda (*porque é lei/ a gente não pode recusar criança/ mas tinha que ter um limite*), P6 usa do articulador “mas” para marcar a força dada à última oração. O enunciador aponta para sua oposição ao discurso legal que impera, discurso cujo sujeito é indeterminado: não se sabe de quem veio a ordem, perde-se a enunciação, mas o enunciado é reconhecido como verdade. Além disso, a construção do enunciado (*não pode recusar criança*), atribui, ao substantivo criança, um sentido de objeto: algo que não pode ser recusado mediante a lei, mas que pode ser excluído no cotidiano da sala de aula.

Ao falar sobre aquilo que lhe agrada, P6 traz o verbo “gostar” e sua carga semântica aponta para a idealização da professora em relação ao seu aluno, ao seu trabalho e ao processo de ensino-aprendizagem. Essa imagem idealizada nos permite inferir que P6 busca conforto em uma situação que não pode ser confortável: o encontro entre sujeitos. Usando o momento da entrevista para dar vazão aos seus lamentos – atitude recorrente no dizer dos professores –, P6 insiste: *tinha que ter um limite/ [...] eu não aceito // [...] eu não sei trabalhar assim*.

Seu incômodo é camuflado e amenizado na continuidade do relato, quando P6 destaca: *eu não sei trabalhar assim/ eu acho que faz mal geral pro sistema*. Sendo assim, a trama discursiva do dizer dessa professora indica que o foco principal de sua preocupação não é o aluno e seu processo de escolarização, mas o bom funcionamento do sistema educacional, o que é próprio do sistema disciplinar problematizado por Foucault (1975 [1986]). Fica, para nós, novamente a questão: se assim é, podemos falar em “ensino centrado no aluno”? No fragmento em questão, P6 inicia, falando por si mesma (*eu não sei trabalhar assim*), mas, em seguida, desloca seu dizer do âmbito subjetivo para o âmbito objetivo. Por meio de um movimento contraditório, ao convocar o *sistema* e ao atribuir o seu “mal-estar” ao processo de ensino-aprendizagem em *geral*, a professora tenta avalizar o seu dizer e torná-lo impessoal: não é só um problema para um professor, mas um “mal” generalizado.

No momento em que traz o cotidiano de sala de aula em seu relato, P6 constrói o seu dizer e discursiviza suas representações. A imagem que faz de si mesma é a da professora comprometida com o processo de ensino-aprendizagem, buscando fazer, sempre, o que não *faz mal geral pro sistema*. A imagem do outro – o sistema – é a daquele que impõe as leis sobre seu trabalho. Além disso, notamos que o professor, diante do “sistema”, também não tem sua voz reconhecida.

Outro aspecto diz respeito aos resultados do trabalho de P6, ao que já conquistou com os seus alunos (*os outros meus já estão lá na frente*), em comparação à última aluna que entrou para a sua turma, já classificada como “atrasada” em relação à classe. Observamos que a professora enuncia, colocando-se na função de agente, como se o processo de aprendizagem da “aluna nova” dependesse, unicamente, de sua atuação (*eu vou ter que começar tudo de novo com ela*). Ao colocar que o desenvolvimento da turma depende de seu empenho, P6 indicia, em seu dizer, que o “rendimento” da classe é espelho de sua competência, o que deixa emergir o imaginário de que, ao aluno, é imputada a condição de “esvaziado de saber”.

No recorte (R21), P6 dá indícios de que a figura do professor, em sua opinião, está no centro do processo de ensino-aprendizagem: o professor deve ter o controle, inclusive, sobre a distribuição dos alunos nas salas de aula, evitando o *entra um/sai outro*, que atrapalha tanto a sua atuação. Na continuidade de seu relato, P6 refaz o seu dizer: o problema não está na criança, no entra-e-sai de crianças, mas nela mesma, na sua incapacidade de trabalho nessa situação. A argumentação ainda parece estar insuficiente para P6, de forma que, em uma tentativa de reformulação, a professora inicia a sequência seguinte com o introdutor de opinião *eu acho*, trazendo o seu ponto de vista e ampliando a dimensão do problema, o qual passa a ser atribuído ao sistema educacional “em geral”. Desse modo, P6 faz com que o coletivo prevaleça sobre o individual, o que avaliza a sua fala. Novamente, como em outros recortes, o processo de ensino-aprendizagem está centrado no professor, relegando ao aluno um papel secundário nesse contexto.

Mesmo que o sistema educacional e as teorias de aprendizagem que embasam suas leis reforcem a importância da diversidade em sala de aula e da pedagogia centrada no aluno, pensamos que o professor segue na tentativa de transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo que possa ser controlado e as diferenças (a singularidade, enquanto posição subjetiva inconsciente) em similitude.

#### 4.4.2. A forma(ta)ção de professores e a voz do especialista

Atravessada pelo discurso pedagógico dos forma(ta)dores de educadores, a professora (P5) mobiliza, em seu relato, rastros do seu imaginário sobre o professor, visto como um lutador que busca, na formação continuada, os recursos para permanecer atuante e bem qualificado.

##### **R22 – Entrevista**

**P5:** é que a gente luta/ luta/ luta/ e consegue alguma coisa/ então/ pra mim/ o professor tinha que ser formado continuamente/ ter uma formação continuada/ séria/ que fizesse esse professor/ realmente/ estudar/ porque se a gente não tiver esse compromisso/ a gente não estuda mesmo/ porque o tempo da gente é muito curto/ e a gente está vendo/ se não é possível/ atender a cada um/ como eu já disse/ que se atenda ao professor/ que se dê ao professor uma formação mais específica/ pra que ele possa trabalhar de uma forma mais legal// é uma luta/ assim/ contínua//

A importância da *formação* do professor é uma regularidade que emerge do dizer de P5. Essa terminologia se repete, com algumas variações (*formado, formação, forma*), permitindo, nessa série, o deslize para a palavra “fôrma”, com o efeito de sentido de dar forma a um objeto, a algo que pode ser moldado. Na formulação *o professor tinha que ser formado continuamente*, P5 usa o verbo modal deôntico “ter que”, apontando para uma regra supostamente externa. No entanto, podemos inferir que tal regra já está incorporada ao professor, como se fosse uma demanda particular.

Nessa necessidade, levantada por P5 (*ter uma formação continuada*, aqui, entendida como algo que não é natural, que é construído), ressoa o discurso (do) outro, o especialista, indiciando a obrigatoriedade de qualificação permanente do professor, da “luta” constante, por meio das palavras *continuamente, continuada, contínua*. De acordo com Deleuze (1990 [1992], p. 221), marcas da sociedade de controle, em que vivemos na atualidade, trazem, como efeito, a substituição da escola pela formação permanente, de forma que o controle é contínuo e “nunca se termina nada”.

Todo discurso, como, por exemplo, o discurso do especialista em educação, funciona como “regime de verdade” (FOUCAULT, 1979 [1982, p. 12]), autorizando o que

pode (ou não) ser dito e quando pode (ou não) ser dito, o que caracteriza alguns enunciados como “verdadeiros” e outros como “interditados”. Nessa perspectiva discursiva, as verdades são construídas e postuladas em um dado momento histórico-social, produzidas pelo poder e produzindo efeitos de poder.

O relato de P5 é (entre)tecido com rastros de discursos outros, com fios da voz do outro que sabe e que pode falar nos cursos de formação: o especialista. É esse outro que o convoca ao preenchimento da falta que o constitui (*o professor tinha que ter uma formação continuada/ séria/ realmente/ estudar*), levando em consideração a imagem idealizada do professor como aquele que pode atingir o saber-fazer totalizador. Além disso, o uso do advérbio “realmente” produz o efeito de sentido de que o professor não estuda ou “faz de conta” que estuda. Ao trazer o verbo modal “ter que” e, em seguida, o substantivo “compromisso”, o enunciador (P5) reafirma o sentido de obrigatoriedade que quer atribuir ao seu processo de formação contínua. Problematizamos essa “obrigatoriedade”, construída em meio ao funcionamento discursivo da ciência, pois a norma instituída regula a prática pedagógica de modo arbitrário, disciplinando os corpos e forjando modos de subjetivação (BIRMAN, 1999, p. 281).

A professora (P5), em seu relato, traz indícios de sua representação de professor, apresentado como aquele que está sempre estudando, em contínuo processo de formação. P5 não usa o pronome pessoal na primeira pessoa do singular, mas traz o outro para falar de si, por meio de termos repetidos durante todo o recorte (*a gente, o professor, esse professor, da gente, ele*). Esse distanciamento, essa impessoalidade no dizer, parece apontar para uma tentativa de imprimir, em seu relato, um caráter objetivo, uma marca de veracidade, traços característicos do discurso científico.

Nessa (re)construção da representação de professor, P5 entrecruza a imagem do guerreiro com a imagem do queixoso. A insistência na palavra “luta” e em sua carga semântica faz menção ao contexto da guerra, da batalha diária que o professor enfrenta, para dar continuidade ao seu trabalho. Pensando no significado da palavra “luta”, um “combate corpo a corpo”, a função do guerreiro é oferecer o seu corpo para as pejejas, visando a conquistar vitórias para o seu grupo, num esforço contínuo para vencer os obstáculos.

Essa imagem da professora (P5) traz, em seu bojo, a concepção de sujeito indiviso e logocêntrico, que, identificado ao ideal da completude, pode investir em uma contínua formação para que, enfim, alcance seus objetivos (*gente luta/ luta/ luta/ e consegue alguma*

*coisa*). Os resultados conquistados são vistos como consequência direta de sua “luta”. P5 desconsidera, aqui, os conflitos constitutivos das relações, a tensão/divisão do sujeito, para os quais não há solução, não há receita de enfrentamento (CORACINI, 2003, p. 256), ao contrário do que costumam defender os especialistas das áreas da educação e afins, quando apresentam “novas” abordagens metodológicas nos cursos de formação continuada.

Marcada pela própria contraditoriedade, pela imbricação de vozes que constitui o sujeito e seu discurso, P5 se coloca na posição daquele que lamenta e, nesse lamento, atribui ao outro (talvez o sistema educacional?) a responsabilidade por (trans)formar a situação do professor. O professor é nomeado por meio do pronome demonstrativo “esse”, usado no singular, referindo-se ao educador que não está em formação continuada: *que fizesse esse professor/ realmente/ estudar*. Logo após, ao usar o substantivo “a gente”, que funciona como o pronome inclusivo “nós”, depreendemos que P5 fala de si ao falar do outro, de todos os professores (*porque se a gente não tiver esse compromisso/ a gente não estuda mesmo*).

A queixa marca as formulações de P5 por meio do verbo “atender”, utilizado no vocabulário médico/clínico, como vimos, também, na seção 4.2. Através do mecanismo óptico do exame, um dispositivo da clínica que constitui um saber sobre a subjetividade (*a gente está vendo*), P5 reclama: *se não é possível/ atender a cada um/ [...] que se atenda ao professor*. A expressão “a cada um” pode se referir aos alunos que, por serem em maior número, deveriam ser substituídos pelos professores, quanto ao atendimento pelos serviços especializados, prestados pelo sistema educacional. A professora (P5) relaciona os cursos de formação a uma espécie de “atendimento” ao educador (*que se atenda ao professor/ que se dê ao professor uma formação mais específica*), talvez, associando os cursos às técnicas terapêuticas de tratamento e solução dos “problemas”.

O uso da partícula “se”, como marca da indeterminação do sujeito, nas formulações de P5 (*que se atenda [...] que se dê*), é indício da desresponsabilização do professor quanto à sua formação, obrigação atribuída aos órgãos públicos educacionais. Mais uma vez, P5 reafirma o valor da formação como possibilidade de resolver todos os problemas da sala de aula, o que apaga o sujeito e coloca o professor no lugar de mero “aplicador” de métodos. P5 não problematiza seu silenciamento, ao contrário, atribui ao outro – o sistema educacional – a possibilidade de mudar o que a incomoda, sem se implicar no processo de (re)significação da sua prática.

Outra professora (P1) traz, no funcionamento discursivo que rege seu dizer, a heterogeneidade de vozes que a constitui, destacando a forma(ta)ção sugerida pelos especialistas em educação, advindos da academia.

### **R23 - Entrevista**

**P1:** é que a teoria é muito importante/ né/ assim/ quando a gente entende essas concepções/ o que os teóricos contribuem/ né/ com o desenvolvimento/ faixa etária/ que a criança tem que estar dentro daquele contexto/ tudo/ é de muita importância pra nós/ né// as ideias que as crianças têm na escrita/ as hipóteses/ como que a criança pensa ao escrever/ ao ler/ mas que a prática é assim/ essencial/ né/ por isso que/ às vezes/ quando os supervisores/ os coordenadores/ que a gente sabe que não tiveram muito tempo em sala de aula/ ou às vezes/ nem passaram por uma sala de aula/ vêm e te dão uma orientação/ né/ aí você fala/ gente/ nunca entrou numa sala de aula/ né/ porque/ às vezes/ vem com aquelas orientações que são lindas// na teoria/ mas que na prática/ quando você entra/ fecha a porta com 20/ 25 alunos pra dar conta/ eu falo/ isso não vai funcionar/ e aí/ só com a prática pra você ver o que funciona/ o que é só pra ficar nos livros/ e o que a gente pode colocar na sala/ mas teoria também é muito importante/ é um casamento/ porque a prática também é muito importante//

No desejo de acertar, de atender ao que se imagina ser a expectativa da pesquisadora, advinda do universo acadêmico, produtor de concepções sobre o sujeito e sobre o processo de ensino-aprendizagem, a professora (P1) evoca o valor atribuído à teoria veiculada nos cursos de formação: *a teoria é muito importante/ né/ assim/ quando a gente entende essas concepções/ o que os teóricos contribuem/ [...] tudo/ é de muita importância pra nós*. Na materialidade linguística, o advérbio de intensidade “muito”, associado ao adjetivo “importante”, marca a intenção de valorizar o saber teórico propagado pelos formadores, ou seja, a voz dos cursos de formação. A expressão é repetida por P1 (*tudo é de muita importância*), em uma variação que, associada ao pronome indefinido “tudo”, aponta para a possibilidade (ilusória) da completude da teoria que tenta explicar tudo.

Há, no dizer de P1, uma heterogeneidade de vozes, fragmentos do interdiscurso que apontam para diferentes momentos de sua formação inicial e continuada. A teoria, nas

palavras de Coracini (2003, p. 323-324), marca fortemente o dizer dos professores, “que repetem o tempo todo o que lhes é dito como a verdade a ser seguida”, indiciando a relação de poder estabelecida entre formadores e professores; relação na qual os primeiros assumem um lugar de saber sobre a tarefa de ensinar. Estamos tratando, aqui, do poder disciplinar, um dispositivo discursivo que cria um espaço para a “vigilância hierarquizada”, por meio da qual se constrói uma “rede dos olhares que se controlam uns aos outros” (FOUCAULT, 1975 [1986, p. 153-154]), diretores, supervisores, coordenadores, professores e alunos.

Continuando o relato, P1 relaciona teoria e prática (*a teoria é muito importante/ mas [...] a prática é assim/ essencial/ né*), estabelecendo uma escala de valores entre os adjetivos “importante” e “essencial”, na qual a prática parece suplantar a teoria. Ressoa, nesse dizer, a voz do “saber-fazer” que emerge, novamente, na sequência do relato (*aqueles orientações que são lindas// na teoria/ mas que na prática/ [...] só com a prática pra você ver o que funciona*), apontando para o “conflito e a contradição de vozes de diferentes lugares [...] uma teoria que propõe e [...] um saber-fazer que exige” (ECKERT-HOFF, 2003a, p. 280). Ao usar o adjetivo “essencial”, P1 atribui um valor maior à prática. Porém, em seguida, tenta colocar teoria e prática no mesmo patamar (*teoria também é muito importante/ é um casamento/ porque a prática também é muito importante*), talvez, como uma tentativa de atender ao que imagina ser a expectativa da pesquisadora.

A professora (P1) toca na (e é tocada pela) discussão sobre a distância entre (“o desejo da”) teoria e (“a contingência da”) prática<sup>50</sup>, entre idealização e realidade. Porém, P1 não problematiza a constituição conflituosa do sujeito, que lhe imprime a marca da falta, visto que se inscreve em uma concepção logocêntrica de sujeito, como podemos entrever no enunciado *você entra/ fecha a porta com 20/ 25 alunos pra dar conta/ [...] e aí/ só com a prática pra você ver o que funciona*, em que há o desejo (ilusório) de “dar conta” do processo de ensino-aprendizagem de toda a classe, de saber o que “funciona” para todos os alunos.

Ainda sobre a aproximação/distanciamento entre teoria e prática, P1 – mesmo modalizando, por meio do articulador *às vezes* –, deixa escapar que reconhece *supervisores* e *coordenadores*, aqueles que a aconselham e a orientam, como sujeitos da falta, castrados pelo simbólico, incompletos e incapazes do saber total (como todos nós), ao argumentar

---

<sup>50</sup> CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

que estes *não tiveram muito tempo em sala de aula/ ou às vezes/ nem passaram por uma sala de aula/ nunca entrou numa sala de aula*. Mais uma vez, P1 marca seu dizer com a valorização da prática em detrimento da teoria, o que inferioriza ou reduz a autoridade de seus supervisores e coordenadores. Além disso, podemos inferir que a completude está com ela (P1), detentora do saber empírico, e não com o representante do saber acadêmico, legitimado pela ciência.

Nesse mesmo período, podemos notar um deslizamento de sentidos entre as orações, quando P1 acrescenta advérbios de negação (*não, nem*) e de tempo (*nunca*) no início de cada frase. A professora vai encadeando seu dizer e desdobrando seus efeitos de sentido, de maneira que aquilo que está interdito escapa, permitindo apontarmos para o descontrole do sujeito sobre o que diz, para quem diz e quando diz: seus supervisores e coordenadores *não tiveram muito tempo em sala de aula*, ou melhor, *nem passaram por uma sala de aula*, ou, melhor ainda, *nunca [entraram] numa sala de aula*. Ainda que esses supervisores e coordenadores, assim como os especialistas, tentem “multiplicar”, na sala dos professores e nas reuniões pedagógicas, as “novas” alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem, como escreve Coracini (2003, p. 260), suas orientações parecem ser vazias, ao desconsiderarem ou desconhecerem a “realidade” de cada sala de aula.

Além disso, podemos enfatizar, juntamente com Coracini (2003, p. 263), que essas orientações estão marcadas “pelo desejo do especialista” de que seu saber lhe traga o “poder de transformar o outro [o professor], a partir de uma imagem idealizada do que seja ser ‘bom’ professor”: [eles] *vem e te dão uma orientação/ [...] vem com aquelas orientações que são lindas// na teoria/ mas que na prática/ [...] eu falo/ isso não vai funcionar*. Contudo, o que P1 faz, na sequência supracitada, é trazer a voz do especialista, representante do saber acadêmico, para, em seguida, calá-lo, superando-o com o seu saber-fazer que traz a palavra final no embate entre teoria e prática.

Em outro excerto, P1 ressalta o valor do saber-fazer e do “seu fazer”: *e aí/ só com a prática pra você ver [...] o que é só pra ficar nos livros/ e o que a gente pode colocar na sala*. No entanto, entrecortado e constitutivamente marcado por outros discursos, seu relato exalta, também, a teoria, contudo, em sua “costura” com a prática: *mas teoria também é muito importante/ é um casamento/ porque a prática também é muito importante*. P1 escolhe, dessa vez, a mesma expressão (“muito importante”) como adjetivo tanto para a teoria quanto para a prática, equiparando-as no que concerne ao seu valor, ainda que a dicotomia teoria-prática seja mantida. “Essas diferentes e, por vezes, divergentes posições-

sujeito apontam para a constituição heterogênea do sujeito” (ECKERT-HOFF, 2003a, p. 279), que “vaza” no dizer da professora.

Antes de concluirmos este capítulo, é pertinente mostrarmos fragmentos singulares em meio à regularidade dos dizeres dos professores; fragmentos que, talvez, possamos chamar de dispersão, de dizeres críticos. Os dois recortes a seguir parecem se diferenciar de todos os outros, trazendo dizeres que se imbricam naqueles que se reiteram. Embora pertençam aos mesmos professores que “falaram” durante este capítulo, esses recortes apontam para a contradição constitutiva do sujeito e para a emergência de fragmentos que indiciam as marcas da subjetividade.

Uma das professoras (P1) escreve, em resposta ao questionário, sobre o momento de sistematização da alfabetização.

#### **R24 – Questionário**

**P1:** Hoje em dia acredito que nós, “escola-professores-pais” estamos acelerando muito a entrada, ou seja, o início das crianças nesse processo de alfabetização.

Marcando a temporalidade, P1 inicia sua resposta com o advérbio de tempo “hoje”, destacando a oposição entre passado e presente. Essa oposição se refere ao tempo de entrada da criança no processo sistemático de alfabetização. Usando o marcador de opinião “acredito”, P1 introduz a discussão sobre a aceleração da aprendizagem, diferenciando-se das demais professoras entrevistadas. Quando o enunciador afirma “eu acredito”, nem sempre continua sua formulação com um conteúdo com o qual, realmente, concorda. Contudo, apostamos na possibilidade de P1 ter deixado escapar aquilo que pensa, mas que não pode compartilhar com outros professores em função das diretrizes de trabalho difundidas entre eles.

Essa aposta acontece em função da temática diferenciada que foi abordada pela professora (P1). Ao afirmar que existe, atualmente, uma necessidade (criada) de aceleração do processo de aprendizagem, podemos pensar nas características que marcam o laço social na contemporaneidade. O verbo “acelerar” traz como carga semântica a ação de correr, apressar, aumentar a velocidade. No discurso do capitalismo, a expressão “*time is money*” é a marca da urgência que rege o funcionamento do cotidiano. Problematizando o dizer de

P1, podemos constatar que o ensino não está centrado no aluno, mas no produto que precisa ser consumido.

Na sociedade regida pelo capital, o controle e a vigilância permitidos pela virtualidade são, praticamente, ininterruptos, alcançando (quase) todos os passos do indivíduo, já que há cada vez menos barreiras ou fronteiras físicas para serem transpostas. Qual é o objetivo que justifica a antecipação da entrada das crianças na escola e da sistematização dos conhecimentos transmitidos, iniciando, o quanto antes, o processo de alfabetização? O discurso pedagógico se fundamenta, quanto a essa “necessidade” de antecipação, no argumento capitalista, segundo o qual não se pode “perder” tempo, pois a pressa para bem educar as crianças visa a sua diferenciação no futuro mercado de trabalho.

A professora atribui a “aceleração” desse processo a um grupo de pessoas, quando usa o pronome pessoal na 1ª. pessoa do plural “nós”. Para P1, “*escola-professores-pais*” representam “nós” – que pode ser interpretado por meio do jogo com o substantivo no plural de mesma grafia, os nós –, entraves do processo de ensino-aprendizagem. Pela primeira vez, no dizer de todas as entrevistadas, a professora (P1) se inclui no problema, responsabilizando, ao mesmo tempo, a escola, os professores e os pais por algo que considera negativo: a entrada acelerada da criança no processo sistematizado de alfabetização. Pela primeira e única vez, P1 não traz o aluno para o cenário dos impasses da/na sala de aula.

O fio intradiscursivo de P1 destaca a “velocidade” com que se impõe o processo de sistematização da educação, a despeito das crianças e de seu desejo de saber. Assim como em outras áreas nas quais o capitalismo cria o objeto para, em seguida, instaurar a necessidade de seu consumo, na educação, criou-se a “necessidade” de antecipar a preparação para o futuro, a fim de que os pais possam consumir os “produtos educacionais”, produtos que vão trazer aos seus filhos o diferencial exigido pelo mercado de trabalho. Mais uma vez, a importância atribuída ao produto é maior do que aquela endereçada ao processo, conduta que transforma o desejo em necessidade, silenciando o aluno desde as salas de aula da educação infantil.

Outra professora (P2), participante desta pesquisa, discute a questão do encaminhamento frequente dos alunos aos serviços clínicos especializados.

## R25 – Entrevista

**P2:** tem um livro/ que ele diz assim/ que o professor está gerando uma carniça pedagógica/ quando os alunos são mandados pra algum tipo de encaminhamento/ entendeu// hoje o aluno não repete/ então/ o professor vai encaminhando/ então/ ele coloca assim/ né/ que gera essa carniça pedagógica/ né/ colocando assim/ como se// logo que eu vi/ eu pensei/ não é possível/ né/ porque a gente manda aquele que a gente vê necessidade/ né/ aquele que precisa// aí/ depois/ com o passar dos anos/ com outras leituras/ (risos)/ o entendimento que eu fiz disso/ é essa situação/ eu não posso mais reprovar o quanto eu quero/ então/ esse aluno que está me dando problema/ eu vou me livrar de outra forma/ aí eu entendi/ mais ou menos/ essa situação/ porque eu nunca conversei com o autor pra saber/ realmente/ (risos)//

Para embasar o seu dizer, a professora (P2) recorre a uma autoridade, representada por meio de um livro e de seu autor (*tem um livro/ que ele diz assim [...] eu nunca conversei com o autor pra saber/ realmente*). A legitimidade do saber acadêmico vem colaborar e, até mesmo, autorizar uma reflexão diferenciada sobre o procedimento do encaminhamento de alunos aos serviços especializados no contexto educacional. P2 usa o advérbio de tempo “hoje” para contextualizar seu dizer, apontando para uma oposição entre passado e presente que indica, respectivamente, reprovação e encaminhamento.

Com um tom “explicativo”, marca do discurso didático que busca sempre confirmar a “recepção” correta de sua mensagem, além do contato e da participação do outro (*entendeu [?]*), P2 apresenta uma expressão do autor sobre o aumento de encaminhamentos dos alunos: *carniça pedagógica*. Um dos possíveis sentidos do termo “carniça” se refere a “cadáver de animal em decomposição” que, na expressão em questão, produz o efeito de algo desagradável, do qual se procura manter distância. É nesse lugar indesejado que o aluno é colocado pelo discurso pedagógico que incentiva o encaminhamento clínico. Essa “carniça” é engendrada pelos próprios professores, de acordo com o autor mencionado por P2 (*o professor está gerando uma carniça pedagógica/ quando os alunos são mandados pra algum tipo de encaminhamento*), constatação que desestabiliza a enunciativa.

Na sequência, P2 relata a reflexão feita a partir de sua primeira leitura: *eu pensei/ não é possível/ né/ porque a gente manda aquele que a gente vê necessidade/ né/ aquele que precisa*. Essa primeira interpretação é modificada pelo tempo e pelo estudo (*com o*

*passar dos anos [...] com outras leituras*), o que altera o “entendimento” da professora. Em sua “nova” interpretação, P2 parece se dar conta do autoritarismo do professor – marcado no verbo “mandar”, que se repete no recorte 25 – e do lugar de passividade em que o aluno é colocado, independentemente do discurso do ensino centrado no aluno. Este movimento de análise está apoiado na formulação de P2, relatada na 1ª. pessoa do singular (*eu não posso mais reprovar o quanto eu quero/ então/ esse aluno que está me dando problema/ eu vou me livrar de outra forma*).

A “outra forma” de que fala P2 é o encaminhamento clínico, aceito e aprovado na formação discursiva em que a professora está inscrita, entendido, aqui, como um aparato de poder utilizado pela escola. É significativo acrescentar que os verbos “poder” e “querer” são aproximados na asserção da professora (P2), indicando a reprovação como uma ação deliberada do professor, um dispositivo que reafirma seu poder em sala de aula. O aluno é representado, em seu dizer, como aquele que causa problema, o mau aluno, aquele que se distancia da regra, da normalidade quanto ao rendimento e/ou ao comportamento. O verbo “livrar” tem como efeito de sentido a libertação do professor em relação ao aluno “problema” e a sua desresponsabilização quanto ao que é chamado de “problema”, seja no campo da aprendizagem, seja no campo do comportamento.

Em meio a uma modalização – *mais ou menos* – a professora (P2) reluta em afirmar o que entendeu sobre a discussão. O riso, que se repete durante o recorte 25, aponta para o desconforto ao se dar a ver à pesquisadora, ao (re)velar fragmentos subjetivos em seu dizer. A professora (P2), em um primeiro momento, traz a sua conclusão na 1ª pessoa do singular (*eu não posso mais reprovar o quanto eu quero/ então/ esse aluno que está me dando problema/ eu vou me livrar de outra forma*). Em seguida, P2 recorre ao autor para avaliar sua constatação (*porque eu nunca conversei com o autor pra saber/ realmente*), dentro de uma perspectiva que acredita nas intenções conscientes da autoria e nas pistas deixadas, intencionalmente, ao longo do texto, embora tenha percebido que se trata da sua interpretação sobre a obra.

Nada podemos depreender desses recortes quanto a mudanças na prática das professoras entrevistadas, mas vislumbramos um (pequeno) deslocamento quanto ao seu dizer. Esse deslocamento se encontra imbricado nos enunciados que se reiteram e entretecem uma rede discursiva heterogênea, apontando para uma possibilidade de (re)significação de sua postura, bem como para um posicionamento de resistência ao

discurso pedagógico; discurso este que é (im)posto e faz calar, simultaneamente, professores e alunos.

## (IM)POSSÍVEIS CONCLUSÕES

A finalização de uma pesquisa é sempre uma retomada. Este é o momento de (tentar) amarrar os fios que entreteceram o texto desta dissertação de mestrado. Para tanto, revisitamos nossa hipótese, a qual aponta para uma problematização sobre o processo de ensino-aprendizagem, que nos parece estar centrado no *discurso sobre* o aluno e não *no* aluno, como afirmam as teorias pedagógicas, asserção que é corroborada pelos dizeres dos professores entrevistados para esta pesquisa. A diferença entre essas duas possibilidades está em valorizar ou apagar a singularidade, em dar voz ou calar o sujeito e seu desejo.

Durante este percurso acadêmico, perguntamo-nos sobre as representações de aluno, de professor e de processo de ensino-aprendizagem, para que fosse possível depreender os fragmentos e o funcionamento da heterogeneidade discursiva que constitui o dizer dos professores que participaram desta pesquisa, compondo o *corpus* de nossa análise. Nosso objetivo é contribuir para um deslocamento quanto à formação de professores, no que diz respeito à relação estabelecida entre professor e aluno, à articulação poder-saber na sala de aula e aos discursos que atravessam o cotidiano escolar.

Pensamos ter conseguido tangenciar a questão que nos moveu, na medida em que abrimos um espaço para ouvir alguns professores que se disponibilizaram a compartilhar conosco uma narrativa de si e de seu trabalho. A representação de aluno, ao menos no dizer destes professores, indicia uma posição de passividade e uma desqualificação de seu saber, tendo como efeito o silenciamento de sua voz, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, principalmente, no momento em que há uma sistematização da aquisição da leitura e da escrita. Falado por alguém ou por algum discurso, o aluno parece estar em dívida constante para com o professor: ele deve o retorno dos conteúdos transmitidos, a obediência muda e o reconhecimento do saber do mestre – legitimado e autorizado – sobre o que é o melhor para ele. Gostar de estudar, aprender rapidamente e acompanhar o rendimento da classe são características que ainda fazem parte do imaginário destes professores sobre o “bom aluno”.

Tendo como base esse imaginário, podemos destacar uma outra representação de aluno: aquele que se diferencia, apresentando comportamentos que destoam da regularidade do grupo, e que, por isso, recebe rótulos variados, estabelecidos pelo saber clínico.

Comumente, esse aluno é transformado em um “caso” a ser encaminhado aos serviços especializados da área da saúde. Uma questão que se faz pertinente, a esse respeito, consiste em saber o que acontece no processo de enunciação quando tomamos o outro a partir de algo que já sabemos sobre ele. Ousamos questionar se a expectativa pelo “aluno padrão”, associada à preocupação pedagógica com o desenvolvimento da criança, em detrimento da transmissão dos valores culturais, podem ser os responsáveis pelo apagamento do desejo de saber da criança em relação ao que a escola oferece na atualidade.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, os resultados de análise do *corpus* desta pesquisa sugerem uma representação que aponta para um processo consciente e controlado pelo saber-fazer do professor, o qual, motivado pelo especialista em educação, busca uma formação continuada que atenda às suas necessidades profissionais e o ajude a gerir os impasses da sala de aula com um saber técnico. O campo pedagógico exclui o sujeito, aluno e professor, no momento em que o identifica à sua consciência e o considera somente como um sujeito epistêmico. Esta exclusão nos permite inferir uma outra representação de processo de ensino-aprendizagem, a qual diz respeito à sua condição homogeneizante, que segrega a diferença e cala as particularidades do sujeito desejante.

Depreendemos dos relatos dos participantes das entrevistas a construção de uma representação de professor lutador, de uma imagem de profissional em contínuo processo de formação e de uma (auto)imagem de professor comprometido com os ideais educacionais, cumpridor de todas as suas tarefas, inclusive as burocráticas. Esta imagem foi contornada pelos “tons” do discurso da vítima, uma lamentação que paralisa o sujeito, fazendo com que este enderece ao outro uma demanda de ajuda, de responsabilização por sua (trans)formação, colocando-se em uma posição de impotência diante da possibilidade de (re)significação de sua prática.

O contexto educacional, vislumbrado a partir do dizer dos professores entrevistados, dá indícios do poder atribuído ao olhar como mecanismo de vigilância e controle dos indivíduos. Esse jogo de ver e ser visto, em que todos vigiam e são vigiados, está marcado pela insistência da pulsão escópica e pela instância do Supereu, enquanto olhar inapreensível do Outro que observa e critica as ações e os pensamentos do sujeito. A estrutura panóptica, na instituição escolar, é a presentificação do Supereu na realidade, o que aponta para a vigilância invisível e contínua. Ao produzir a visibilidade dos indivíduos, através das técnicas de exame e das tecnologias de si, essa vigilância acaba por ditar as normas e regular a população, por meio dos princípios da governamentalidade.

As relações entre professor e aluno foram contempladas por esta pesquisa e ganharam um lugar de destaque ao longo de nosso percurso no mestrado: das leituras realizadas à seleção dos recortes analisados como resultado deste trabalho. Do dizer dos professores, inferimos a presença efetiva das relações de poder-saber na sala de aula. O poder do professor produz e é produzido por um saber sobre o aluno e seu processo de desenvolvimento, bem como sobre os conteúdos – as disciplinas – e o modo de seriá-los e apresentá-los à classe. Esta cadeia hierárquica resguarda ao professor uma posição de submissão ao sistema educacional e às leis de diretrizes e bases que regem o funcionamento tanto da instituição escolar, quanto do processo de ensino-aprendizagem. O professor vigia e é vigiado – ou será que vigia porque é vigiado? –, silencia e, no mesmo momento, é silenciado diante da magnitude do sistema educacional.

No que diz respeito à hierarquia das instituições e dos saberes, o *corpus* desta pesquisa traz as marcas do saber clínico, constituído no hífen que une e separa a medicina e as ciências humanas. A nomeação do aluno, a partir de seu (pré) diagnóstico, assim como a naturalização da intervenção medicamentosa, que busca sanar os transtornos do comportamento, atravessam o campo da aprendizagem, apontando para o poder desse tipo de saber sobre o indivíduo no contexto escolar. A preocupação maior com os modos de intervenção sobre as “doenças” do que com suas possíveis causas é um dispositivo da ciência contemporânea, associada ao capitalismo. Tal dispositivo tem sido difundido nas mais diversas áreas que se propõem a “cuidar” do indivíduo e de sua saúde integral. No entanto, é notória a ampliação do mal-estar que circunscreve o contexto escolar na contemporaneidade.

A questão que mobilizou nosso percurso no mestrado foi o acentuado aumento no número de encaminhamentos de alunos aos serviços especializados da área da saúde. Com base no movimento de análise empreendido neste trabalho, entendemos que a presença do discurso “psi” sobre o desenvolvimento da criança e sobre seus comportamentos no campo pedagógico, ainda que em versão reduzida e aplicada às temáticas da educação, é determinante nas representações de aluno e de processo de ensino-aprendizagem. O encaminhamento daqueles alunos que se diferenciam do grupo costuma ser visto como o procedimento adequado para “solucionar” questões particulares do sujeito. Esse procedimento excessivo se dá a ver, no dizer dos professores, como um meio de desresponsabilização da escola no que concerne à história daquele aluno, constatação que

desestabiliza uma das professoras entrevistadas, sugerindo indícios de um deslocamento de sua posição diante da diferença, concebida, aqui, como heterogeneidade.

Postular a heterogeneidade como constitutiva do sujeito permitiria aos professores uma retificação do processo de ensino-aprendizagem, no que se refere aos momentos, maneiras e articulações diferentes de cada aluno em relação ao trabalho realizado em uma sala de aula. Além disso, na dimensão institucional, a consideração da heterogeneidade possibilitaria à escola um questionamento do sistema de avaliação (CORACINI, 2003, p. 218). Entretanto, esse aparato pedagógico assegura o poder de classificação, hierarquização e distribuição dos alunos em função de um parâmetro pré-estabelecido de normalidade, perpetuando verdades construídas sobre a criança, que pode, inclusive, como vimos no dizer dos participantes desta pesquisa, “migrar” da escola para a clínica, da posição de aluno para a de paciente/cliente.

A imagem da escola da atualidade, construída a partir do *corpus* deste estudo, tem um contorno perpassado pela heterogeneidade discursiva. Diferentes discursos teorizam *sobre* o aluno, transformando-o em um ser idealizado e universal, a quem não é permitido o direito à palavra. Considerando que nossa temática tem como foco principal as classes iniciais, nas quais se dá a sistematização do processo de alfabetização, pensamos na dificuldade (im)posta à criança que, aos seis ou sete anos de idade, enfrenta o estranhamento diante da língua da escola e o apagamento de sua possibilidade de enunciação, de sua singularidade.

Esse processo de apagamento da subjetividade tem início nos cursos de formação continuada oferecidos aos professores. A demanda pelo saber do especialista, principalmente o profissional da área “psi”, recorrente nos recortes selecionados para esta pesquisa, aponta para o pedido por um modelo de gestão técnica dos problemas da sala de aula. Esse saber legitimado, muitas vezes, silencia não só o professor forma(ta)do, mas também o saber-fazer construído ao longo de sua prática, na tentativa ilusória de apresentar soluções universais para obturar a falta no processo de ensino-aprendizagem, assim como amenizar a angústia diante da incompletude do sujeito.

Auxiliadas pelos discursos mercadológico, do direito e das neurociências, as teorias psicológicas investem tanto nos estudos da cognição e do desenvolvimento, quanto na mestria sobre o objeto de conhecimento, tomando-os como “produtos consumíveis” no campo pedagógico. Neste momento, a psicanálise subverte o que está posto e problematiza os laços interpessoais. Diferentemente das teorias psicológicas, a psicanálise aposta na

transmissão como marca da educação, o que implica uma relação entre dois sujeitos, uma presença efetiva do Outro para que o desejo de saber possa ser mobilizado. Deve-se a isso nossa escolha por convocar algumas de suas noções para balizar a tessitura desta dissertação.

Na área da educação, a relação professor-aluno, entendida como um encontro da ordem da transferência, seria enriquecida, se fosse marcada pela suposição de saber ao professor, pelos investimentos libidinais do aluno endereçados ao professor, que ele crê ter um saber sobre si e sobre o mundo. Vemos a escola como um lugar de transmissão, de transformação da herança cultural produzida pelo/no laço social, contudo, ela não se posiciona desse modo. Ao convocarmos os efeitos de transmissão que ocorrem dentro do processo de ensino-aprendizagem, estamos nos referindo à interpretação psicanalítica sobre a transmissão, que aponta para um conhecimento que o sujeito (a quem é suposto saber), de algum modo, possui, mesmo que não o saiba. Sendo assim, acreditamos que não há uma relação direta entre ensino e aprendizagem. O que está em jogo, na questão da transmissão, é o fato de que não há um conteúdo a ser ensinado, mas algo que “se passa” (VOLTOLINI, 2009c), independentemente da intencionalidade dos envolvidos nesse processo, pois o momento da enunciação, o ato de dizer, sempre deixa escapar algo que está para além do próprio dizer.

O aprender, nessa concepção psicanalítica, é entendido como apreender, desvelando que há, no processo de aprendizagem, um movimento de ir buscar no Outro, no outro a quem se supõe o saber. Essa mobilização é o que causa o desejo, desestabilizando o sujeito que se movimenta em direção ao saber, o qual é sempre singular, porque reclama uma elaboração, um “passar pelo corpo” que se dá *a posteriori*. Alinhavamos dois conceitos que perpassam o cotidiano de uma sala de aula: o modo e o tempo de aprender. Porém, a instituição escolar, em sua tendência homogeneizante, atribui ao modo e ao tempo da aprendizagem um caráter generalista, na tentativa de padronizar o que é particular, de cercar o que é incontornável. A transformação da instituição pode ser algo da ordem do impossível. Todavia, onde há poder, sempre há a possibilidade de resistência e a relação professor-aluno pode vir a ser o espaço propício – ainda que levemos em conta sua incompletude – à singularidade de professores e de alunos.

Esta pesquisa aponta para uma sala de aula reduzida a relações de poder e não, propriamente, de saber. O saber do professor não encontra, hoje, um lugar privilegiado na escola: foi desqualificado na contemporaneidade e está desatualizado na sociedade

capitalista da produção intermitente de objetos de consumo (VOLTOLINI, 2010). Talvez, possamos concluir que, por esse motivo, os problemas mais frequentes nas salas de aula da atualidade, ao menos no dizer dos professores entrevistados, apontem para a indisciplina. Os impasses do cotidiano escolar não estão relacionados somente à aprendizagem e à transmissão do legado social, mas, principalmente, à ausência de limites e à presença de comportamentos que excedem as regras de convivência. Podemos dizer que, se a sociedade disciplinar estava inscrita no discurso do mestre<sup>51</sup>, em que a produção de saber possuía um valor de verdade, a sociedade de controle, na qual vivemos atualmente, é perpassada por uma nova modalidade do discurso do mestre: o discurso do capitalista<sup>52</sup>. Neste discurso, os objetos imperam e produzem a ilusão de tamponamento da falta. O saber perdeu espaço e o dizer vitimizado dos professores, como vimos nos resultados de análise desta pesquisa, pode ser compreendido como uma produção de nosso momento histórico-social.

No que se refere ao aluno, cuja posição foi problematizada neste trabalho, pensamos que os discursos (outros) que permeiam o campo pedagógico – da escola à formação (inicial e continuada) dos professores –, estabelecem verdades sobre “a” criança idealizada, na tentativa de apagar o sujeito, seu desejo e sua singular incompletude. Circunscrita pelo propósito capitalista de sociedade, a escola parece estar (re)produzindo a dissolução do laço entre sujeitos, em função da produção de objetos que atendam às necessidades imediatas do indivíduo, sejam eles professores, pais ou alunos.

Ao trazermos a questão do laço social para o campo da educação, entendemos que o professor parece ocupar o lugar do motivador, do mediador performático capaz de “prender a atenção” do aluno para que ele aprenda. Talvez, deva-se a isso a preocupação maior da escola em manter a atenção do aluno do que em atentar para o processo de ensino-aprendizagem. Talvez, por isso, a nomenclatura “TDAH” – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – esteja em voga no discurso “psi”, domesticado e aplicado ao campo pedagógico. Talvez, por isso, haja tantos alunos encaminhados aos serviços especializados como forma de resistência por parte dessas crianças, como um gesto (mudo) que apela pela retomada da palavra diante da ordem do discurso escolar. Estes são três pontos que nos interrogam, que abrem caminho para outras pesquisas, que desestabilizam

---

<sup>51</sup> Os quatro discursos designados por Lacan estão em sua obra **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

<sup>52</sup> O discurso do capitalista é definido como sendo um quinto discurso, uma modalidade do discurso do mestre que emerge de sua leitura sobre o laço social na contemporaneidade. Esta discussão faz parte da obra citada na nota anterior.

um saber construído e que nos movem, enquanto sujeitos do desejo, em busca de outras suposições de saber. Partiremos deste ponto, que não é final, mas que aponta para um recomeço...

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Patrick. **Anotações de aulas**. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 3 a 7 de maio de 2010.
- ANDRADE, Eliane. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas**: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008, 266 p.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1998) **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001, 200 p.
- \_\_\_\_\_. Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 19, julho/dezembro, 1990, p. 25-42.
- ALTHUSSER, Louis. (1976). **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 6. ed. Tradução Walter Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992, 127p.
- BAUMAN, Zygmunt. (1998). **Globalização**: as consequências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, 145 p.
- BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 234 p.
- BIRMAN, Joel. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, Vera (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-28.
- \_\_\_\_\_. **Entre cuidado e saber de si**: sobre Foucault e a psicanálise. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, 105 p.
- \_\_\_\_\_. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, 304 p.
- BORGES, Sônia. **O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan**. Goiânia: Ed. da UCG, 2006, 247 p.
- BURGARELLI, Cristóvão. Sobre o sujeito da psicanálise. **Estilos da Clínica**, vol.XII, n. 23. São Paulo: USP, 2007, p. 214-223.
- CAVALLARI, Juliana. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005, 218 p.

- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, 247 p.
- \_\_\_\_\_. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETO, Marisa (Org.). **Prática Identitárias: língua e discurso**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006, p. 133-156.
- \_\_\_\_\_. Concepções de leitura na (pós) modernidade. Em: LIMA, Regina. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 15-44.
- \_\_\_\_\_. (1995) **O jogo discursivo na aula de leitura**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, 141 p.
- \_\_\_\_\_. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991, 216 p.
- \_\_\_\_\_. Análise de Discurso: Em busca de uma metodologia. **D.E.L.T.A.**, vol.7, n.1. São Paulo: PUC-SP, 1991. p. 333-355.
- CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, 342 p.
- CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Tradução Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 211 p.
- DEBORD, Guy. (1967). **A sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, 237 p.
- DELEUZE, Gilles (1990). Política. In: **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 209-226.
- DERRIDA, Jacques. (1972) **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997, 126 p.
- ECKERT-HOFF, Beatriz. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003a, p. 269-283.
- \_\_\_\_\_. A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003b, p. 285-302.
- ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, 80 p.
- FINK, Bruce. (1995). **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Tradução Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, 253 p.
- FOUCAULT, Michel. (1970). **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, 79 p.
- \_\_\_\_\_. (1978). A sociedade disciplinar em crise. In: **Ditos e Escritos IV**. Tradução Vera Lúcia Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 267-269.

- \_\_\_\_\_. (1984). O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: **Ditos e escritos V**. Tradução Elisa Monteiro; Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 192-217.
- \_\_\_\_\_. (1984). A tecnologia política dos indivíduos. In: **Ditos e escritos V**. Tradução Elisa Monteiro; Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p. 301-318.
- \_\_\_\_\_. (1969). **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. 396 p.
- \_\_\_\_\_. (1988). **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999, 152 p.
- \_\_\_\_\_. (1973). **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999, 160 p.
- \_\_\_\_\_. (1975). **Vigiar e punir**. Tradução Lígia Ponde Vassallo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, 280 p.
- \_\_\_\_\_. (1979). **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, 295 p.
- FREUD, Sigmund. Esboço de psicanálise (1938-1940). In: **Obras Completas**, vol. XXIII. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização (1930). In: **Obras Completas**, vol. XXI. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Fetichismo (1927). In: **Obras Completas**, vol. XXI. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. A negativa. (1925). In: **Obras Completas**, vol. XIX. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Conferência XXVII – Transferência (1916-1917). In: **Obras Completas**, vol. XVI. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Observações sobre o amor transferencial (1914-1915). In: **Obras Completas**, vol. XII. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Recordar, repetir e elaborar (1914). In: **Obras Completas**, vol. XII. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1913). In: **Obras Completas**, vol. XIII. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Sobre a dinâmica da transferência (1912). In: **Obras Completas**, vol. XII. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Cinco lições de psicanálise (1910). In: **Obras Completas**, vol. XI. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: **Obras Completas**, vol. VI. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Interpretação dos sonhos (1900). In: **Obras Completas**, vol. IV. 1 CD-ROM.
- GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.
- JORGE, Marco Antonio Coutinho. (2000). **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan: as bases conceituais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, 192 p.

- KAUFMANN, Pierre. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996, 785 p.
- KLEIN, Melanie. (1921-1945). Estágios iniciais do conflito edipiano. In: **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos.** Tradução André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 214-227.
- KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos.** Tradução Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, 205 p.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. (2000). **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001, 162 p.
- \_\_\_\_\_. (1988). **Freud e a educação: o mestre do impossível.** 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1992, 162 p.
- LACAN, Jacques. (1966). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1998, p. 96-103.
- \_\_\_\_\_. Função e campo da fala e da linguagem. In: **Escritos.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1998, p. 238-324.
- \_\_\_\_\_. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1998, p. 496-533.
- \_\_\_\_\_. A ciência e a verdade. In: **Escritos.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 869-892.
- \_\_\_\_\_. Intervenção sobre a transferência. In: **Escritos.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 214-225.
- \_\_\_\_\_. A significação do falo. In: **Escritos.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 692-703.
- \_\_\_\_\_. (1973). Do Sujeito Suposto Saber, da Díade Primeira e do Bem. In: **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** 2. ed. Tradução M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 218-230.
- \_\_\_\_\_. (1975). A função criativa da palavra. In: **O Seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud.** Tradução Betty Milan. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986, p. 269-279.
- \_\_\_\_\_. (1975). O amor e o significante. In: **O seminário, livro 20: mais, ainda.** 2. ed. Versão M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p. 53-69.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens.** A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, 315 p.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- LAURENT, Eric. **Um novo amor pelo pai.** Opção Lacaniana, n. 46, out/2006, p. 20-29.
- LEFORT, Robert. Discurso da instituição e tema do discurso. In: MANNONI, Maud. **Educação impossível.** Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977, p.202-210.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite:** ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Tradução Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004, 218 p.

MANNONI, Maud. **A criança, sua “doença” e os outros.** Tradução Monica Seincman. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 1999, 247 p.

\_\_\_\_\_. **Educação impossível.** Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977, 317 p.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-33.

MASCIA, Márcia. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 211-222.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade:** gozar a qualquer preço. Tradução Sandra Regina Felgueira. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003, 211 p.

MILLOT, Catherine. **Freud: antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987, 162 p.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 127-154.

PRATA, Maria Regina Silva. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n.28. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005, p. 108-115.

QUINET, Antônio. **Psicose e laço social:** esquizofrenia, paranóia e melancolia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, 237 p.

\_\_\_\_\_. Fulgores e emergências. In: **Um olhar a mais:** ver e ser visto na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002, p. 251-291.

RASSIAL, Jean-Jacques. **O que se deve esquecer para aprender.** In: Colóquio do Lepsi IP/FE-USP, 2002. São Paulo. Disponível em <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 05 de julho de 2010.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade:** elementos para discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

ROSA, Marluza. **Entre uma língua e outra:** desdobramentos das designações língua materna e língua estrangeira no discurso do sujeito pesquisador da linguagem. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009, 134 p.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, 874 p.

SATHLER, Conrado Neves. **Psicologia e escrita disciplinar**: Laudos como estratégia de controle das populações. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008, 230 p.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O adeus às metanarrativas educacionais. In: **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

SOMMER, Luiz Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007, p. 57-67.

SOUZA, Marcelo Fonseca Gomes de e PEREIRA, Marcelo Ricardo. O impacto do discurso da ciência na relação professor-aluno: repercussões em psicanálise. **Estilos da Clínica**, vol.XIII, n.24. São Paulo: USP, 2008, p. 210-223.

TRIFANOVAS, Terezinha. **Emails no contexto de gestão de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira**: relações de poder-saber. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007, 153 p.

VARELA, Julio. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 87-96.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Anotações da Oficina: A psicanálise e o discurso pedagógico**. X Jornada Corpolingüagem. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 4 e 5 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. (2009a) **Igualdade e diferença**. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 25 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. (2009b) **A inclusão causa ao pior**. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. (2009c) **Ensino e transmissão**: duas posições na linguagem. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, Nina; AYRES, Sueli; VERAS, Viviane (Orgs.). **Linguagem e gozo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 197-212

\_\_\_\_\_. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? **Estilos da Clínica**, v. IX, n. 16. São Paulo: USP, 2004, p. 92-101.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 143-216.