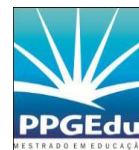




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



DANILO FLÁVIO STEFANI NETO

**CORPOS INFANTIS QUE “NÃO CABEM” NA ESCOLA: OS DISCURSOS DE
PROFESSORAS NOS PROTOCOLOS DE ENCAMINHAMENTO AO SETOR DE
PSICOLOGIA**

**Rondonópolis
2017**

DANILO FLÁVIO STEFANI NETO

**CORPOS INFANTIS QUE “NÃO CABEM” NA ESCOLA: OS DISCURSOS DE
PROFESSORAS NOS PROTOCOLOS DE ENCAMINHAMENTO AO SETOR DE
PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado

Rondonópolis
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S816c Stefani Neto, Danilo Flávio.
Corpos infantis que "não cabem" na escola : Os discursos de professoras nos protocolos de encaminhamento ao setor de Psicologia / Danilo Flávio Stefani Neto. -- 2017
179 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Raquel Gonçalves Salgado.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia.

1. infância. 2. corpos infantis. 3. queixas escolares. 4. escola.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep: 78735-901 -
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "CORPOS INFANTIS QUE NÃO CABEM NA ESCOLA: OS DISCURSOS DE PROFESSORAS NOS PROTOCOLOS DE ENCAMINHAMENTO AO SETOR DE PSICOLOGIA"

AUTOR : Mestrando Danilo Flávio Stefani Neto

Dissertação defendida e aprovada em 19/05/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Flávio Vilas-Bôas Trovão
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Marcelo Santana Ferreira
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Examinador Suplente Doutor(a) Leonardo Lemos de Souza
Instituição : UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

RONDONÓPOLIS, 22/05/2017.

Dedico esta à minha filha, Estela, de quem tantas e tantas vezes senti imensa saudade nos trajetos, durante as leituras e escrita.

Dedicar esse trabalho a ela é também lembrar das tantas crianças que ficaram ocultas nessa pesquisa, silenciadas mais uma vez para dar voz ao que nós adultos, por tantas vezes, fatalisticamente enunciamos sobre seus futuros.

AGRADECIMENTOS

Não seria coerente com meus pressupostos se os primeiros agradecimentos dessa trajetória não fossem para minha orientadora, professora Dra. Raquel Gonçalves Salgado, a quem devo as grandes revoluções causadas pelas leituras e discussões em minha prática como psicólogo e leitura sobre a infância contemporânea. Sua paciência, sapiência e delicadeza ao apontar equívocos e necessidades de aprofundar as temáticas propostas estarão continuamente vivas a cada reflexão e desdobramento dessa fase de conhecimento e descobertas. Agradeço por ter acreditado que a distância pudesse ser encurtada pelos objetivos comuns nessa trajetória.

Estendo com carinho meu muito obrigado aos professores doutores Marcelo Santa Ferreira o qual, apesar de não ter pessoalmente conhecido, muito me honrou pela dedicação na leitura e apontamentos críticos ao texto e Leonardo Lemos de Souza de quem já me declarava admirador da obra e engajamento desde o GDE. Ao Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão um agradecimento especial pelo acompanhamento ao longo de todo o Programa, da seleção quando me emprestou sua caneta ao momento último em que colaborou de maneira decisiva com a organização e discussões teóricas presentes neste texto. Sou profundamente grato pela sinceridade nas devolutivas e o quanto impactaram por meio de suas mediações em meu trabalho e vida. Suas contribuições na disciplina ministrada no Programa refletem e refratam em minha escrita.

Ao Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” agradeço pela possibilidade de vislumbrar os estudos sobre a infância e juventude, partindo de um olhar altero, que desloca as possibilidades e necessidades de intervenção sobre e para o outro, para uma abordagem, inclusive em pesquisa, com o outro. Decorre das discussões desses encontros a postura de ouvinte, que tanto contribuiu para perceber, nas entrelinhas dos discursos, entre ditos e não-ditos, as demarcações do “corpo ideal da criança” pelo olhar do professor/a.

Ao professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, representando todos os professores com que tive a oportunidade de aprender, devo o lastro a uma pesquisa voltada à Educação. Mesmo nas diferenças conceituais, seu acolhimento às diferenças de formação permitiu ricos debates que trago neste texto para caracterizar as demandas pelo serviço psicológico sobre as queixas escolares.

Com especial apreço e carinho o reconhecimento das contribuições de dois colegas, Bruno e Ronaldo, pelo auxílio no fortalecimento e relevância do tema, pois, tendo passado por distintas experiências, nos encontramos os três com um objetivo comum. Os diálogos para as possibilidades de investigação e a identidade com os problemas apresentados resultaram mútuas

contribuições que se apresentam, mesmo sem citações diretas ou indiretas, nas análises dos resultados deste processo denominado pesquisa. Foram as tantas diferenças e distâncias que aproximaram e convergiram para o presente resultado. A Ronaldo e Ed meu especial carinho por abrirem sua casa e me acolherem durante as estadias.

A minha companheira, grande amiga e esposa, Cristiane, devo não apenas os agradecimentos, mas a própria possibilidade de realizar esse projeto pessoal. O apoio, o carinho e o incentivo diante das angústias, dos medos, do choro foram sempre acalentadores. Obrigado por tua presença rememorar em minha vida que nem só de razão e discussões vivem os homens.

A meus pais agradeço por sempre terem incentivado e valorizado aquilo que me faz ir além do já conquistado pela certeza que o afeto e o abraço farão parte tanto das vitórias quanto dos tropeços. Obrigado a meu pai por ter me permitido ser artista, ter incentivado a estética e investido em minha felicidade. Obrigado a minha mãe por ter sempre acolhido, conversado e valorizado cada esforço de minha trajetória. Obrigado minha irmã por estar sempre comigo.

Agradeço especialmente aos pais de minha esposa, meus sogros Valcir Batista e Maria Inês, os quais durante o período de contínuas viagens, estudo e escrita acolheram a mim e minha família na própria casa, compartilhando intimidades, a comida e abrigo. Serei eternamente grato pelo carinho e dedicação dispensados a nós nesses dois anos de convivência e respeito.

Por fim, meus agradecimentos a todos que contribuíram de modo direto e indireto, anônima ou publicamente para que esse trabalho fosse concretizado como mais um elo responsivo sobre a infância e juventude. Obrigado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sorriso – MT, professores, crianças, servidores, amigos, colegas e leitores que escreveram comigo essa pesquisa.

RESUMO

A necessidade de terapias, laudos, pareceres e intervenções sobre crianças encaminhadas pela escola por suspeitas de déficit de atenção, dificuldades de concentração, descontrole emocional, problemas comportamentais e de relacionamento com os pares encontra no Serviço de Psicologia a possibilidade de produzir discursos como forma de referendar o fracasso, encerrando-o na própria criança. Esta pesquisa, pertencente ao Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), parte do seguinte questionamento: quais discursos sobre os corpos das crianças tecem as queixas apresentadas nos protocolos de encaminhamento, feitos por professoras da rede pública municipal de Educação de Sorriso, Mato Grosso, ao Serviço de Psicologia? Apresenta-se como principal objetivo analisar os discursos de professoras sobre os corpos das crianças nos formulários aos psicólogos, com vistas a compreender as necessidades de intervenção psicológica, ressaltando os motivos e os agentes na teia discursiva que a solicitam (professores/as, coordenadores/as, pais, comunidade escolar). Como objetivos específicos, busca-se: caracterizar as demandas “psicológicas” das escolas, com base nos encaminhamentos realizados pelas educadoras; investigar as causas e as diferenças de necessidade de intervenção psicológica junto às crianças, pautadas nas relações de gênero no contexto escolar e nos modos como as professoras as concebem; demarcar, nos discursos das professoras, o que se configura como o “corpo ideal da criança”, adaptado e adequado à sua escolarização, ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem. Apoiado/a em concepções dicotômicas sobre a educação e o desenvolvimento das crianças, o/a professor/a que encaminha essas crianças procura, por meio de expectativas atribuídas ao fazer da Psicologia, por terapêuticas, intervenções, observações e avaliações que contribuam com o “ensino pedagógico” em classe regular. A emergência do “indivíduo” desviante no espaço amparado por visões essencialmente biológicas sobre a criança, ora em uma perspectiva maturacionista de déficits e atrasos neuropsicológicos, ora relacionadas à falta de vontade, motivação ou interesse, fomenta a tendência à solução desses conflitos no espaço exterior à instituição escolar. De abordagem qualitativa, a pesquisa divide-se em três estágios: o primeiro corresponde à análise, tabulação e organização dos dados de protocolos encaminhados das unidades escolares municipais ao longo do ano letivo de 2015; o segundo, à análise e categorização das queixas descritas por professoras; o terceiro, às entrevistas com seis professoras (duas de cada fase - Educação Infantil, Ensino Fundamental até o 5º ano e Ensino Fundamental após o 6º ano). Com base em conceitos de dialogismo, ideologia, responsividade e gêneros de discurso para Bakhtin, propõe-se a análise das ideologias presentes nas queixas escolares, considerando, também, autores, como Le Breton, Vigotski e Foucault. A análise dos protocolos de encaminhamento e das entrevistas evidenciam distinções na caracterização dos problemas educacionais entre meninos e meninas presentes nas queixas de suas professoras. Como um ato responsivo na cadeia de produções sobre o tema, a pesquisa intenta contribuir para os debates sobre a “desmedicalização” e a não patologização da infância contemporânea.

Palavras-chave: Infância; corpos infantis; queixas escolares; escola.

ABSTRACT

The need for therapies, reports and interventions on children referred by the school for suspicion of attention disorder, concentration difficulties, emotional unrest, behavior problems and problems in relationships with peers finds in the Psychology Service the possibility of producing speeches as a way to refer the failure, ending it in the own child. This research, belonging to the Research Group “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” – GEIJC - (“Childhood, Youth and Contemporary Culture”), parts of the following question: which discourses about the children's bodies compose the complaints presented in the protocols, made by teachers of the municipal public education department of Sorriso city, Mato Grosso state, to the Psychology Service? The main objective of this study is to analyze the teachers' discourses about the bodies of the children in the forms to the psychologists, intending to understand the needs of “psychological” intervention, highlighting the reasons and the agents in the discursive net that request it (teachers, pedagogical coordinators or counselor, parents, school community). As specific objectives, we seek to: characterize the "psychological" demands of schools, based on protocols' complaints enunciated by educators; To investigate the causes and differences in the needs for psychological intervention with children, based on gender relations in the school context and in the ways in which the teachers conceive them; To demarcate, in the teachers' discourses, what constitutes the "child ideal body", adapted to their education, development and learning. Based on dichotomous conceptions about the education and development of children, the teacher who directs these children seeks, through the expectations assigned to the practice of Psychology, for therapies, interventions, observations and evaluations that contribute to the “pedagogical teach” in classroom. The emergence of the "individual person" that doesn't concerns in the space supported by essentially biological visions on the child, or in a maturation perspective of deficits and neuropsychological delays, sometimes related to the lack of will, motivation or interest, foments the tendency to solve these conflicts in outer space beyond the school. With a qualitative approach, the research is divided into three stages: the first corresponds to the analysis, tabulation and organization of protocol data sent from municipal school units throughout the academic year of 2015; The second, to the analysis and categorization of the complaints described by teachers; The third one, the interviews with six teachers (two from each phase - Early Childhood Education, Elementary School up to 5th year and Elementary School after the 6th year). Based on concepts of dialogism, ideology, responsiveness and genres of discourse for Bakhtin, it is proposed to analyze the ideologies present in school complaints, also considering authors such as Le Breton, Vigotski and Foucault. The analysis of the referral protocols and the interviews evidences distinctions in the characterization of the educational problems between boys and girls present in the complaints of their teachers. As a responsive act in the chain of productions on the theme, this research tries to contribute to the debates on the "unmedicalization" and non-pathologization of contemporary childhood.

Keywords: Childhood; Children's bodies; School complaints; school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O ESPAÇO E O TEMPO DAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE CORPOS INFANTIS.	16
1.1 A Rede Municipal de Educação e Cultura em Sorriso/MT e o Programa CEMAIS	16
1.2 A produção do discurso: o protocolo de encaminhamento	23
1.3 As participantes (entre)vistas	32
2 A FORMAÇÃO DISCURSIVA DO PROFESSOR	43
2.1 Bakhtin e a ideologia nos discursos	43
2.2 O preenchimento dos “esvaziados”	56
3 SOBRE OS CORPOS NA ESCOLA: RELAÇÕES DE GÊNERO E A PRODUÇÃO DE “INFÂNCIAS LAUDADAS”	64
3.1 Desse lado, as meninas; daquele, os meninos?	66
3.2 Os que “não cabem”	83
3.2.1 As cisões e o cerceamento da unidade	86
3.2.2 O saber clínico sobre o sujeito e o corpo.....	101
3.2.3 O corpo apagado.....	108
4 AS RESPOSTAS AO PROTOCOLO DE ENCAMINHAMENTO AO SERVIÇO DE PSICOLOGIA	116
4.1 Demarcação de gêneros nos discursos de encaminhamentos	123
4.2 A experiência de maternidade e feminilização do trabalho docente	137
4.3 O corpo evidente no espaço escolar	140
4.4 Crianças “ímaturas” versus o aceite às etiquetas corporais.....	145
4.5 A recorrência à “medicalização” dos corpos	147
4.6 Concepções sobre as intervenções em Psicologia.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	170
ANEXO 1 - “FORMULÁRIO EM DESENVOLVIMENTO DE TRIAGEM” – CEMAIS 2013	177
ANEXO 2 - “FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO” – CEMAIS 2014.....	178
ANEXO 3 - “FLUXOGRAMA CEMAIS 2015” – CEMAIS 2014.....	179

INTRODUÇÃO

Caminhar entre as queixas sobre dificuldades escolares não é fato inédito nas pesquisas em educação e psicologia. Por meio do escrito nos protocolos de encaminhamento ao Serviço de Psicologia, as crianças e adolescentes que “não cabem” no espaço escolar são transcritas em enunciados contendo a descrição do que as caracteriza como desviantes. Partindo da leitura e análise dos protocolos ao Serviço de Psicologia ao longo do ano letivo de 2015 na rede pública municipal de Educação de Sorriso, Mato Grosso, as ideologias presentes nos formulários preenchidos por professores são tema de análise e discussão desta pesquisa à luz de referenciais da psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e da teoria da enunciação em Bakhtin.

Compreendendo os discursos na queixa dos protocolos como pertencentes a um gênero discursivo que supera a fala cotidiana e ampara-se em condições culturais complexas – gêneros discursivos secundários –, faz-se necessário um resgate das ideologias presentes nas ciências modernas para a compreensão dos motivos e finalidades dos encaminhamentos. Essencialmente enunciadas por professoras mulheres, as queixas sobre as crianças demonstram preocupações e pedidos de suporte ao Serviço de Psicologia. Aliados à epistemologia dos enunciados científicos referenciados, são analisados os discursos históricos que avançam a cisão do sujeito em múltiplas unidades, em pensamentos dicotômicos que insistem na dissociabilidade e primazia de um aspecto sobre o outro.

O corpo *versus* a alma de outrora passou a ser apresentado como o intelecto *versus* as emoções. A “psicologização” da criança contemporânea faz com que na atuação da Psicologia Escolar estejam também presentes dualismos: ora recorrendo a fatores de personalidade, ora a aspectos de desenvolvimento cognitivo, como se fossem vias paralelas e independentes. Os movimentos em sala de aula evidenciam práticas de professores/as que vislumbram nos estudantes, essencialmente, intelectos ávidos por conteúdos e métodos pedagógicos. A presença de corpos ou emoções pode romper com normas sociais de ocultamento destes, principalmente no espaço escolar, e causar a desconfortável sensação de estranhamento do adulto – posto como o intelecto – e a criança – a materialidade reduzida ao *corpus*. A escola não deseja o corpo.

Crianças que não aprendem, não são atentas, não se concentram, não se comportam, não possuem interesse, não demonstram motivação, não respeitam regras,

não possuem limites, não controlam o choro, não seguram o riso, não participam, não interagem, não atuam de acordo com os seus “corpos do nascimento”... Em suma, tais divergências constituintes das queixas representam crianças que não pertencem à escola. Apoiado/a em concepções dicotômicas sobre a educação e o desenvolvimento das crianças, o/a professor/a que encaminha procura, por meio de expectativas atribuídas ao fazer da Psicologia, por terapêuticas, intervenções, observações e avaliações que contribuam para o “ensino pedagógico” em classe regular. Fica atribuída ao consultório psicológico a necessidade de produzir discursos que validem ou refutem hipóteses, que confirmem verdade ou ganhem legitimidade ao serem delegados aos profissionais da saúde para que deem o aval sobre as possíveis disfunções, como forma de referendar o fracasso ao individualizar e encerrá-lo na própria criança.

Atuando como psicólogo estatutário na Rede Municipal de Educação de Sorriso, Mato Grosso, deparei-me com a expectativa de colegas professores, coordenadores, orientadores e diretores por uma atuação prioritariamente clínica. Tanto a concepção do programa de educação inclusiva, ao qual estive vinculado, quanto as primeiras solicitações de professores ao encaminharem crianças e adolescentes ao Serviço de Psicologia previam um modelo de atendimento similar ao ambulatorial. O procedimento de acesso aos estudantes encaminhados envolvia, em primeiro lugar, um processo de triagem e, em segundo, o atendimento nos moldes clínicos sacralizados pela iniciativa privada, gerando a expectativa frente ao processo de devolutiva das informações postas “em análise” durante o acompanhamento psicológico.

Por acompanhar a elaboração do formato dos formulários e quantificar estatisticamente as informações advindas dos protocolos encaminhados pelos professores e coordenadores das escolas e Centros de Educação Infantil municipais de Sorriso, alguns dados despertaram o olhar para a coletividade de fenômenos que insistem em ser particularizados. Os enunciados descritos nos protocolos encaminhados ao Serviço de Psicologia ao longo dos anos de 2013 a 2015 apontam, nas palavras dos/as próprios/as professores/as, para necessidades de crianças “serem observadas, realizadas intervenções, atendidas em terapia e integradas ao espaço escolar”. As queixas demonstram que o enunciador, em parte significativa desses documentos, espera que a criança compreenda os sentidos e significados da escolarização na sociedade contemporânea longe da sala de aula, no *setting* terapêutico¹, tal qual a um nadador iniciante do qual se espera que aprenda

¹ Espaço de atendimento utilizado pelo profissional de Psicologia.

a nadar longe da água, no seco. Há, nesses discursos, algo errado com os corpos descritos, que ecoam vozes quando deles é esperado o silêncio, que andam quando deveriam sentar, que questionam ao presumir obediência, que lutam contra o esforço institucional para que se resignem.

Por meio da tabulação e análise das respostas aos protocolos, vislumbrei a possibilidade de aprofundar uma informação pungente: o número de encaminhamentos de crianças e adolescentes da rede municipal de educação de Sorriso ao Serviço de Psicologia era significativamente maior para pedidos de intervenção sobre meninos. Queixas relacionadas a déficit de atenção, dificuldade de concentração, descontrole emocional, problemas comportamentais e de relacionamento com os pares, entre outros, são distintos quanti e qualitativamente entre meninos e meninas. De posse desses dados quantificados, a pesquisa passou a se dedicar às diferenças sobre as necessidades de intervenção junto a crianças, demarcadas como meninos *ou* meninas, como uma refração a discursos vigentes, buscando nas palavras das professoras as razões das distinções entre as demandas psicológicas desses corpos errantes generificados. Mais especificamente, esta pesquisa parte da seguinte questão: que discursos sobre os corpos das crianças tecem as queixas apresentadas nos protocolos de encaminhamento, feitos por professoras ao Serviço de Psicologia?

O trabalho busca analisar os discursos de professoras sobre os corpos das crianças, explicitados nos protocolos de encaminhamento ao Serviço de Psicologia, bem como que ideologias e posicionamentos estão presentes nesses textos que descrevem aqueles/as que a escola não consegue inscrever no projeto da escola contemporânea. Com vistas a ampliar os diálogos que convergem às práticas de professores e psicólogos na escola, objetiva-se compreender os discursos de professoras sobre a necessidade de intervenção psicológica junto a crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ressaltando os motivos que conduzem ao Serviço de Psicologia e quem são os agentes na teia discursiva que a solicitam (professores, coordenadores, pais, comunidade escolar); caracterizar as demandas “psicológicas” nos discursos das professoras, com base nos encaminhamentos realizados por elas; investigar as causas e as diferenças de necessidade de intervenção psicológica junto às crianças, pautadas nas relações de gênero no contexto escolar e nos modos como as professoras as concebem; demarcar, nos discursos das professoras, o que se configura como o “corpo ideal da criança”, adaptado e adequado à sua escolarização, ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem.

Parte-se, além dos dados da frequência dos encaminhamentos, das entrevistas com seis professoras – duas de cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II), bem como das revisões de literatura para o questionamento do maior número de meninos nas produções discursivas de queixa escolar encaminhados aos psicólogos do município de Sorriso. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para abordar os quatro eixos de organização da pesquisa: por que e quem realiza os encaminhamentos; como os psicólogos se inserem nessa teia discursiva; as distinções de gênero nas queixas escolares; e as ideologias presentes nos enunciados sobre a escolarização dos corpos infantis. As participantes, que nominaram a si com a alcunha das cantoras preferidas, cederam uma única entrevista, das quais excertos ilustram o espaço de meninos e meninas no ideário educacional, especialmente quando se trata de crianças com problemas que não estão enquadradas nas ideologias *dessas* escolas. Em busca da análise dos discursos de professoras sobre as crianças e por um *habeas corpus*, a pesquisa, de cunho qualitativo, divide-se textualmente em quatro seções.

A primeira seção trata do espaço e do tempo das criações discursivas, dos protocolos encaminhados ao Serviço de Psicologia. A descrição da rede municipal de educação e a concepção do programa são explanadas juntamente ao instrumento utilizado para a análise desses discursos. As análises das entrevistas, pelo viés da relação dialógica na pesquisa com o cotidiano das professoras que encaminham crianças e adolescentes para intervenção psicológica, fecham a seção expondo a dinâmica entre pesquisador e os textos produzidos (entre)vistas.

Na segunda seção, conceitos de Bakhtin são abordados para a explanação da importância do desvelamento das ideologias presentes nos encaminhamentos e discursos sobre as crianças retratadas por meio dos protocolos. A seção é concluída com a discussão da presença do ideário construtivista na escola brasileira e a remanescência ideológica do escolanovismo, defendidos como constituintes das composições discursivas para as concepções de déficits, maturacionismo e acentuação da desvalorização do trabalho pedagógico no Brasil.

A terceira seção das discussões aborda o avanço do particionamento das práticas sociais, com destaque para as diferenças de gênero na escola, no universo privado das casas e na organização social. A escola reflete as disparidades do privado na estrutura e prática pedagógica, implicando para meninos e meninas papéis e distintas expectativas. A recorrência à maternagem e a aproximação das meninas implicam em um rompimento do espelhamento e vínculo afetivo com os meninos em uma via de mão dupla: da

professora com os meninos e dos meninos com suas professoras. Os meninos são mais incidentes nos protocolos de encaminhamento, mas por quê?

Discussões sobre aqueles que “não cabem” envolvem as contínuas cisões seguindo a lógica cartesiana de pensamento sobre atividades genuinamente humanas, culminando em um olhar clínico, de afastamento das relações com as emoções e aspectos subjetivos, para a valorização do mecanicismo e incremento de produtividade. Ainda que a educação brasileira possua forte influência do movimento higienista no início do século XX, acentuando-se fortemente como uma educação *para e no* corpo, discutiremos com maior propriedade a entrada da Psicologia no ideário educacional brasileiro por entender que foi essa a principal influência que possibilitou a dicotomia intelecto *versus* corpo aqui criticada. Encerra-se a seção explanando o presente apagamento do corpo na sociedade ocidental, a consequência da lógica do cientificismo e dos olhares clínicos, biomédicos sobre o corpo, provocando a patologização² das condutas alheias ao projeto de modernidade.

A última seção do trabalho diz respeito ao que é enunciado sobre aqueles/as “que não cabem” na escola considerando como eixos temáticos a demarcação de gêneros nos discursos presentes nos protocolos de encaminhamento; a experiência de maternidade e feminilização do trabalho docente, destacando as relações entre professoras e estudantes; o ocultamento do corpo no espaço escolar, tanto dos adultos quanto de crianças e adolescentes; a concepção de “imaturidade” frente à recusa das etiquetas e convenções culturais sobre o controle do comportamento; a medicalização de condutas indesejáveis no espaço escolar; e as concepções e expectativas das professoras sobre o serviço do/a psicólogo/a na escola.

Como um ato responsivo³, este trabalho tem a intenção de se enquadrar na cadeia de produções que consideram a patologização da infância como um ato não mais sutil ou condizente a minorias, mas responsável pelo silenciamento de um sem número de

² Trabalharei o conceito de patologização da educação amparado no conceito de Zucolotto, que afirma: “A patologização da educação consiste em um reducionismo biológico, que é explicar a situação e o destino de indivíduos e grupos através de suas características individuais, desse modo, esconde os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar. Como decorrência dessa concepção, é o indivíduo o maior responsável por sua condição de vida e destino, as circunstâncias sociais e políticas teriam influência mínima. (ZUCOLOTTI, 2007, p. 137-138)”

³ Citam-se a respeito as obras de Patto (1987; 1990), Moysés e Collares (1992; 2008; 2011), Facci (2004; 2001), Eidt e Tuleski (2007), Angelucci et al. (2004), Duarte (2008).

crianças taxadas como desatentas, disléxicas, hiperativas, desafiadoras, desconcentradas e tantas outras descrições que, tratadas fora das relações materiais, históricas e culturais em que são produzidas, causam o crescimento desenfreado de laudos, prescrições e a violenta medicalização da contemporaneidade.

1 O ESPAÇO E O TEMPO DAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE CORPOS INFANTIS

As análises dos protocolos de encaminhamentos de crianças e adolescentes ao Serviço de Psicologia envolvem os alunos e professores da rede pública municipal de educação e cultura de Sorriso, em Mato Grosso, no ano letivo de 2015. Além das escolas e centros de Educação Infantil, a pesquisa concentra-se em um órgão da Secretaria dedicado à atenção a alunos com necessidades educacionais especiais, o Centro Municipal de Atendimento e Apoio à Inclusão da Educação Especial de Sorriso – CEMAIS.

O município de Sorriso, reconhecido nacionalmente como “A Capital do Agronegócio” (BRASIL, 2012), devido a uma base econômica relacionada essencialmente à produção de soja, milho e algodão, situa-se na região do Alto Teles Pires (médio norte do estado de Mato Grosso), distante 423 quilômetros da capital Cuiabá. Além da sede, compõem o município três distritos: Boa Esperança, Caravágio e Primavera, totalizando uma área geográfica de 9329603 km² (SORRISO, 2015). De acordo com o Censo de 2010 (BRASIL, 2010), a população estimada era de 66.521 habitantes, enquanto em 2015 passou a 80.298 habitantes (BRASIL, 2015b).

1.1 A Rede Municipal de Educação e Cultura em Sorriso/MT e o Programa CEMAIS

Registros apontam o início da escolarização em Sorriso com o atendimento de quatro alunos na casa da professora Arlete Maria Cappelari – uma extensão da “Escola Nilza de Oliveira Pipino” do município vizinho, Sinop – no ano de 1977. Com o aumento do número de alunos, em 1978 foi construída a primeira escola, com duas salas de aula, cozinha banheiro e secretaria. A partir de 1979, a escola passou a ser extensão da “Escola Estadual Nilo Povoas” do município de Nobres. Criam-se a pré-escola, turmas multisseriadas e, no período noturno, a 5ª série. Gradativamente, as turmas seguintes foram abertas seguindo a progressão dos alunos (SORRISO, 2015).

A segunda instituição, qualificada como “a primeira escola a funcionar no município” no Plano Municipal de Educação (Ibid., p.81), foi a Escola Estadual Mario

Spinelli, construída em 1982. A seguir, pelo Decreto 2451/85, foram criadas as primeiras escolas rurais municipais de Sorriso: Escola Rural Sete Lagoas, Escola Rural Santo Antônio do Morocó e Escola Rural Palmital. No ano de 1985, foi construída a primeira escola particular. Com a emancipação de Sorriso, a partir de 1987, são regularizadas as escolas dentro dos limites territoriais do município: Escola Municipal Rural 1º Grau Boa Esperança, Escola Municipal Rural 1º Grau Ribeirão do Ouro e Escola Municipal Papa João Paulo II (SORRISO, 2015).⁴

Com base no banco de dados do Conselho Estadual de Educação, em 2014 estavam ativas 32 unidades escolares na rede municipal, sendo cinco na área rural e 27 na área urbana; seis unidades escolares na rede estadual, uma na área rural e cinco na urbana; 15 unidades na rede particular de ensino, em totalidade na área urbana; e cinco instituições de nível superior e médio técnico, todas na área urbana – como disposto no quadro 1.

O município de Sorriso possui 56 (cinquenta e seis) unidades escolares considerando as três esferas de governo e as unidades particulares. Há carência em suas infraestruturas, fazendo com que as salas de aulas sejam superlotadas. As exigências legais e dos planos federais e estaduais de educação, orientam para parcerias e regime de colaboração. Mas efetivamente, em Sorriso, há uma sobrecarga da educação na rede municipal. Das 56 (cinquenta e seis) unidades escolares, 15 são particulares. Das 41 (quarenta e uma) públicas, 32 são da rede municipal. Destas a grande maioria dos profissionais da educação e dos alunos ficam sob o atendimento do município, o que o limita em sua capacidade de investimento para melhorar o seu atendimento e propiciar infraestruturas adequadas e de qualidade em todas as suas unidades. (SORRISO, 2015, p. 88-9)

⁴ Para maiores informações sobre a criação das escolas municipais, estaduais e particulares do município de Sorriso, vide Plano Municipal de Educação – Lei 2492/2015 (SORRISO, 2015, p. 81-5)

Quadro 1 – Modalidade de atuação e responsabilidade das Unidades Educacionais de Sorriso, MT em 2015.

Nível/Modalidade	Municipal	Estadual	Federal	Particular	Total
Educação Infantil	12			5	17
Ensino Fundamental	3				3
Educação Infantil e Ensino Fundamental	17				17
Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio				4	4
Ensino Fundamental e Médio		3		1	4
Ensino Médio		1			1
Ensino Médio e Superior Profissionalizante			1		1
CEJA		1			1
Profissionalizante		1		2	3
Superior		1	1	2	4
Especial				1	1
TOTAL	32	7	2	15	56

Fonte: SORRISO (2015, p. 89)

Dados divulgados nos resultados finais do Censo Escolar pelo INEP em 2016, sob o ano de referência 2015, apontam que a rede municipal de educação e cultura de Sorriso teve 3.899 crianças matriculadas na Educação Infantil, 8.894 crianças e adolescentes no Ensino Fundamental e 109 jovens e adultos na EJA (BRASIL, 2016b), totalizando 12.902 matrículas. O quadro 2 demonstra o número de matrículas conforme divisão por níveis e etapas:

Quadro 2 – Matrículas na rede Municipal de Educação de Sorriso, MT, por nível e Etapa em 2015

Dependência Administrativa	Nível	Etapa	Soma de Fi
Municipal	Educação Infantil	Creche	1673
		Pré-Escola	2226
	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	6150
		Anos Finais	2744
		EJA Fundamental	109
Total Geral			12902

Fonte: BRASIL (2016b)

As unidades pertencentes à administração municipal totalizam 12 Centros Municipais de Educação Infantil, comumente chamados CEMEIS, um Centro Municipal de Educação Básica e 19 escolas municipais. A seguir, no quadro 3, encontra-se a listagem completa das unidades ativas da rede municipal, contendo a localização e nível/modalidade de atuação. No cotidiano, costuma dividir-se o Ensino Fundamental em

duas fases: Ensino Fundamental I – compreende do primeiro ao quinto ano – e Ensino Fundamental II – do sexto ao nono ano.

Quadro 3 – Instituições educacionais por localização e modalidade de atuação

Localização	Nome da Escola	Nível/Modalidade
URBANA	CEMEIS ANTONIO SANTO CAPELLARI	Ed. Infantil
URBANA	CEMEIS CAMINHOS DO SABER	Ed. Infantil
URBANA	CEMEIS CRIANÇA ESPERANÇA	Ed. Infantil
RURAL	CEMEIS ESPAÇO CRIANÇA	Ed. Infantil
URBANA	CEMEIS FLOR DO AMANHÃ	Ed. Infantil
URBANA	CEMEIS FRANCISCO VILMAR GARCIA	Ed. Infantil
URBANA	CEMEIS JARDIM AMAZONIA	Ed. Infantil
URBANA	CEMEIS PINGO DE AMOR	Ed. Infantil
URBANA	CEMEIS SÃO DOMINGOS	Ed. Infantil
URBANA	CEMEIS SÃO JOSÉ	Ed. Infantil
URBANA	CEMEIS SONHO ENCANTADO	Ed. Infantil
URBANA	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA SORRISO	EF I ao VIII
URBANA	CME INFANTIL BOM JESUS	Ed. Infantil
URBANA	E. M FLOR DO AMANHÃ	EF I ao VIII
URBANA	E. M. AURELIANO PEREIRA DA SILVA	EF I ao VIII
RURAL	E. M. BOA ESPERANÇA	EF I ao VIII
RURAL	E. M. CARAVAGIO	EF I ao VIII
URBANA	E. M. FRANCISCO DONIZETI DE LIMA	EF I ao VIII
URBANA	E. M. GENTE SABIDA	EF I ao VIII
URBANA	E. M. JARDIM AMAZONIA	EF I ao VIII
URBANA	E. M. JARDIM BELA VISTA	EF I ao VIII
URBANA	E. M. LEÔNICIO PINHEIRO DA SILVA	EF I ao VIII
URBANA	E. M. LEONEL DE MOURA BRIZOLA	EF I ao VIII
URBANA	E. M. PAPA JOÃO PAULO II	EF I ao VIII
RURAL	E. M. PRIMAVERA	EF I ao VIII
URBANA	E. M. PROFESSORA GENI TEREZINHA FORGIARINI	EF I ao VIII
URBANA	E. M. PROFESSORA IVETE LOURDES ARENHARDT	EF I ao VIII
RURAL	E. M. PROFESSORA MARIA TERESA PALOSCHI	EF I ao VIII
URBANA	E. M. RUI BARBOSA	EF I ao VIII
URBANA	E. M. SÃO DOMINGOS	EF I ao VIII
URBANA	E. M. VALTER LEITE PEREIRA	EF I ao VIII
URBANA	E. M. VILA BELA	EF I ao VIII

Fonte: BRASIL (2016b)

A rede municipal de educação, em 2015, contava ainda com 18 professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando em 12 salas de recursos multifuncionais, para atender aos 171 crianças e adolescentes matriculados com deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial, com Transtornos Globais do

Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista (SORRISO, 2015). Não havia no corrente ano matrículas de crianças ou adolescentes com altas habilidades na rede municipal de educação. As salas de recursos multifuncionais, em que ocorrem os atendimentos às crianças com tais especificidades, são:

[...] espaços onde o professor regente com a formação específica em Educação Especial realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Constituem-se de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos específicos e estão localizadas nas escolas de educação básica que possuem matrículas de estudantes público alvo da educação especial.

O AEE é um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes [...]. Esse conjunto de atividades, registradas no Projeto Político Pedagógico de cada escola é realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização. (Ibid., p. 101).

Paralelamente ao Atendimento Educacional Especializado e à escola na perspectiva inclusiva, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura implantou o programa CEMAIS – Centro Municipal de Apoio à Inclusão da Educação Especial de Sorriso (SORRISO, 2015; SORRISO, 2016a), rebatizado *a posteriori* como Centro Municipal de Atendimento e Apoio à Inclusão da Educação Especial de Sorriso (SORRISO, 2016b) com a finalidade de:

[...] promover a identificação das necessidades educacionais específicas, a transposição de barreiras, orientar aos professores, alunos e familiares dos alunos com deficiência, TGD⁵, TEA e/ou altas habilidades/superdotação, além de garantir estratégias que promovam a aprendizagem, melhorias na qualidade de vida e saúde.

O CEMAIS também tem por objetivo promover parcerias e criar uma equipe de apoio à inclusão da educação especial, oportunizando melhorias na aprendizagem dos educandos [...] da rede municipal de ensino, minimizando barreiras educacionais, oferecendo apoio especializado e precoce na identificação e atendimento das necessidades educacionais especiais, bem como na organização escolar institucional e na formação continuada dos educadores. (SORRISO, 2015, p. 102-103)

⁵ Prática comum nos saberes clínicos, a adoção de siglas para simplificar a escrita também indica e simplifica os próprios sujeitos: PC, TEA, TOD, TDAH, DI. Além disso, encobrem a própria perspectiva inclusiva no trato cotidiano ao tratar pessoas como paralisias cerebrais, transtornos do espectro autista, transtornos opositivos desafiadores, transtornos de déficit de atenção com hiperatividade, deficientes intelectuais e tantas outras siglas que a Organização Mundial de Saúde, Associação Psiquiátrica Americana e tantos outros foram capazes de criar.

Tendo início no ano de 2013 e vigente até o momento da conclusão deste texto, o programa envolve profissionais das áreas de pedagogia, psicopedagogia⁶, fonoaudiologia, e psicologia. Complementar à equipe “multiprofissional”, pertencem ao programa um auxiliar administrativo, uma agente social, motorista e zeladora. Ao todo, são três profissionais de psicologia, uma fonoaudióloga e duas psicopedagogas responsáveis pelos atendimentos, orientações e intervenções do programa na rede municipal de Educação. Destaca-se que o programa conta com profissionais das áreas de psicologia e fonoaudiologia, com vínculo estatutário, ou seja, todos com acesso via concurso público.

Autorizada a instituição do Centro pela Lei 2616, de 27 de abril de 2016 (SORRISO, 2016b), o CEMAIS é formado por uma equipe com profissionais “exclusivos ou não” (Ibid., p. 2). Sua proposta é a atuação em quatro núcleos distintos, interseccionados pelas atuações dos mesmos profissionais em diferentes funções:

- I. Núcleo de atendimento e apoio ao processo de ensino aprendizagem dos educandos com deficiências (sensorial, intelectual, motora ou múltipla), Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, altas habilidades/superdotação.
- II. Núcleo de atendimento e apoio aos educandos com comportamentos disruptivos *clanicamente relevantes*.
- III. Núcleo de atendimento e apoio a pesquisa, formação e produção no sistema Braille.
- IV. Núcleo de atendimento e apoio a pesquisa e formação em Libras – Língua Brasileira de Sinais. (SORRISO, no prelo, p. 3, grifo meu)

Estão previstos no decreto de funcionamento do CEMAIS (SORRISO, no prelo) a extensão das atribuições do programa, para além dos alunos regularmente matriculados na rede municipal de educação, no atendimento a pessoas com deficiência visual. Além de produções no sistema Braille, o Centro é também responsável pela produção de materiais ampliados, relevos e sonoros para estimulação e substituição dos sinalizadores comprometidos.

São finalidades do Centro: oportunizar melhorias da aprendizagem dos educandos; assessorar e dar suporte a propostas de melhorias educacionais; identificar de forma precoce barreiras que possam prejudicar a aprendizagem; organizar atendimentos

⁶ Não me atarei aqui às discussões quanto à regulamentação da profissão ou especialização nos debates atuais. Tratarei como área de atuação, partindo das necessidades e possibilidades apresentadas na rede municipal de Educação de Sorriso como possibilidade de atenção a crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

individuais ou em grupo a educandos, professores e familiares; promover formação continuada, supervisão e orientação aos professores, estagiários, educandos e familiares; coletar e sistematizar os encaminhamentos; publicar resultados das pesquisas para os gestores das escolas e Secretaria; articular com as redes primárias e secundárias de Saúde e Assistência Social; proporcionar devolutivas e orientações sobre os alunos encaminhados e avaliados; desenvolver a formação continuada em Braille e produções para atender às necessidades dos alunos cegos; e oferecer atendimento, orientação e devolutiva aos familiares do público alvo do programa que estão sem assistência da rede pública, particular e organizações não governamentais (SORRISO, no prelo).

O encaminhamento dos alunos da rede municipal é preferencialmente realizado pelo “formulário de encaminhamento disponibilizado pelo Centro em endereço eletrônico” (Ibid., p. 8). São atendidas também crianças sob solicitação da Secretaria Municipal de Educação e do poder Judiciário. A partir do último trimestre de 2015, intensificaram-se os pedidos e determinações de atendimento a crianças por promotores e juízes, demandando informação por meio de relatórios sobre frequência e permanência das crianças e adolescentes no programa.

O preenchimento dos dados solicitados no protocolo de encaminhamento deve ser preferencialmente realizado pelo/a professor/a, após realizar uma “pré-avaliação diagnóstica orientada, que acontecerá no próprio contexto escolar, contando com a participação do professor da classe comum, da equipe gestora da escola e familiares ou responsáveis” (SORRISO, no prelo). As parcerias entre as ações das secretarias são enfatizadas no texto do Decreto para possibilidade de realização dos diagnósticos das crianças e adolescentes encaminhados, reforçando a ideia de um centro para avaliação e patologização das relações escolares encaminhadas pelos professores. No artigo seguinte do mesmo Decreto, intenta-se resgatar paradoxalmente a necessidade da visão escolar inclusiva de tal apontamento:

[...] Observada a necessidade haverá um trabalho profissional conjunto e multiprofissional que vise superar a fragmentação, de modo a tratar o aluno de maneira integral, onde o saber escolar, o especializado e o clínico se juntem para proporcionar oportunidades de desenvolvimento do conhecimento e da pessoa como ser social. (Ibid., p. 9)

No item seguinte, apresentamos o instrumento de encaminhamento das crianças e adolescentes para o CEMAIS, a trajetória de desenvolvimento, alguns dos embates e as

disputas nessa arena discursiva. É por meio das queixas descritas nos formulários pelos professores que a “equipe multiprofissional” lança o primeiro olhar (clínico) sobre a criança, no intuito de atender a todas as finalidades, objetivos e previstos pelo programa CEMAIS e expectativas dos enunciadore das queixas.

1.2 A produção do discurso: o protocolo de encaminhamento

Do primeiro ano de atividade do CEMAIS até 2015, ano de análise dos discursos dos professores pelo recorte temporal realizado, o protocolo de encaminhamento foi alterado três vezes. As mudanças são justificadas pelas dificuldades de preenchimento, censura, o controle por parte dos gestores escolares sobre as informações, a irrelevância de perguntas para as diferentes áreas de atuação, as dificuldades de transmissão e a falsa ideia de ausência ideológica na confecção do instrumento de coleta de informações.

No primeiro ano, 2013, o então “Formulário de Triagem” (Anexo 1) era dividido em cinco tópicos: Identificação do Professor (informações de identificação, contato via telefone e e-mail, dia e hora das “horas-atividade”, instituição de ensino, coordenador(a) e diretor(a) responsáveis); Identificação do(a) aluno(a) (nome completo, idade, sexo, série, turma, turno, nome do(a) responsável e telefone de contato do(a) responsável); Vida Escolar Recente (informações sobre repetência, em que séries teria repetido, tempo de matrícula na escola, escola anterior, participação no atendimento educacional especializado, anos de participação no AEE, participação em projetos oferecidos pela escola, programas ou projetos de atenção dedicada à criança, acompanhamento multiprofissional e intervenções sem conjunto com o CEMAIS); Aspectos de Desenvolvimento Escolar; e Descrição da Queixa.

No tópico Aspectos de Desenvolvimento Escolar, era adotada uma escala na qual o professor responsável pelo preenchimento do protocolo deveria avaliar em comparação aos pares da mesma turma: “abaixo da média”, “média da turma” e “acima da média”. Divididos em dois grupos, Linguagem e Conceitos, os critérios são detalhados em seus aspectos, como exposto no quadro 4. A fim de auxiliar o preenchimento do formulário, ao posicionar o cursor sobre o campo a ser avaliado, no rodapé da página, apareciam

explicações e exemplos sobre o critério, todavia o recurso não estava disponível a todas as versões de softwares disponíveis nas escolas⁷.

Quadro 4 – Critérios utilizados no formulário de Triagem em 2013

Grupo	Critério
Linguagem	Leitura: relação entre letras e fonemas para formação de palavras e frase
	Comunicação através da escrita – capacidade de responder e expressar
	Vocabulário – riqueza de repertório de palavras conhecidas pela criança
	Interpretação de sentenças, frases e textos escritos
	Interpretação de sentenças verbais
	Capacidade de utilizar palavras para conceituar conhecimentos
Conceitos	Atenção direcionada ao processo de mediação realizado pelo educador
	Memorização dos conteúdos explorados
	Apropriação dos materiais e instrumentos de ensino
	Sistematização e Planejamento de atividades de estudo
	Mudanças qualitativas no desenvolvimento (Funções psicológicas Superiores)
	Utilização de exemplos para explicar conceitos

Fonte: Formulário de Triagem CEMAIS em 2013 – SEMEC

Por fim, o/a professor/a dissertava sobre a “queixa” relacionada à criança. O campo não tinha limite de caracteres, possibilitando que os enunciados das situações de dificuldade da criança em sua relação escolar pudessem ser escritos conforme necessidade, possibilidade e interesses do escritor. Assim, ao menos foi o esperado pelos idealizadores do protocolo. O modelo teve descontinuidade no seguinte ano pelos argumentos da equipe do CEMAIS frente a problemas com o instrumento de coleta de informações: argumentou-se que os professores não conseguiam preenchê-lo e que as informações não eram suficientes para uma leitura adequada dos casos.

As discussões entre a equipe, ao término do primeiro ano de atuação com o modelo, demonstraram que parte significativa dos protocolos eram preenchidos e encaminhados pelos orientadores ou coordenadores pedagógicos das escolas. Os professores não tinham acesso direto aos formulários, uma vez que os arquivos foram encaminhados às equipes gestoras. Dessa forma, os critérios solicitados não eram devidamente avaliados pela falta de proximidade e condições de avaliação de aspectos tão específicos. Via de regra, os encaminhamentos demonstravam unanimidade nas respostas: todos os aspectos na média da turma ou todos abaixo da turma. A intenção de

⁷ Esse recurso do Microsoft Word, programa no qual se baseava o Formulário, não era reparado por todos os que preenchiam os protocolos, além de problemas de compatibilidade de versões quando o arquivo em questão era acessado por outros softwares, como o editor de texto do Open Office.

receber um posicionamento avaliativo do/a professor/a não foi satisfeita pelo instrumento, levando à exclusão dos doze critérios no formulário do ano seguinte, 2014.

Outra dificuldade que gerou a proposta de inserção de um novo campo no formulário de 2014 corresponde ao direcionamento do encaminhamento. Ao longo do ano de 2013, os formulários recebidos eram levados pela equipe de volta à escola, no que se convencionou chamar de “processo de triagem”: a equipe se dirigia a uma escola determinada previamente, “triava” os casos pertinentes ao CEMAIS, encaminhando os pertinentes à Secretaria Municipal de Saúde, à Secretaria Municipal de Assistência Social, entre outros projetos, serviços e programas. Contava-se para tal empreitada com o auxílio de um núcleo especial da Secretaria Municipal de Saúde, composto por psicóloga, enfermeira, auxiliar de enfermagem, e outros, conforme disponibilidade. A partir da avaliação *in loco*, definiam-se quais os serviços urgentes e a sugestão de direcionamento ao caso. Descontentes com a abordagem e o *modus operandi*, os profissionais optaram pela extinção das triagens nas escolas. O protocolo do segundo ano do CEMAIS passou a contar, no espaço após a descrição da queixa, com a opção de Direcionamento de Serviços, contendo as seguintes opções: Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Ao/A professor/a era possível assinalar mais que uma área, realizando direcionamentos concomitantemente para duas ou mais.

A integração da equipe no desenvolvimento dos formulários nos anos seguintes possibilitou a superação de algumas das dificuldades enfrentadas no primeiro ano de atuação. Se em 2013 envolveram-se no desenvolvimento do protocolo apenas o psicólogo (eu) e a coordenadora da unidade na época, com a chegada dos novos colegas via concurso público a partir do mês de maio de 2013 e retorno às atividades após licença prêmio da psicóloga estatutária, a equipe avançou em discussões sobre a atuação do CEMAIS.

O formulário de 2014 (Anexo 2) apresentava a mesma estrutura do utilizado em 2013, com vícios parecidos no que tange ao controle das informações e falta de participação direta dos/as professores/as no preenchimento do instrumento. Ambos os modelos estavam baseados em formatos para impressão: eram preenchidos no programa editor de texto, salvos em arquivos individuais e encaminhados por e-mail. Observou-se que muitas escolas direcionavam os casos diretamente para a Secretaria Municipal de Educação, enquanto outros imprimiam os formulários, entregando-os pessoalmente à coordenadora da Educação Especial ou colegas em visitas às escolas. Tais situações causavam atrasos e dificuldade de controle do próprio CEMAIS quanto aos pedidos

dos/as professores/as, uma vez que distintas formas de encaminhamento do protocolo eram adotadas. Frequentemente, o mesmo caso era encaminhado mais de três vezes, gerando desencontros de informações e cobranças sobre trabalhos já realizados.

No término de 2014, foi proposto um fluxograma para minimizar as dificuldades de controle e recebimento dos casos. A organização propôs um fluxo de recebimento e intervenções genéricas sobre os casos direcionados ao CEMAIS a partir de 2015, como exposto no Anexo 3. Previu-se que os encaminhamentos seriam aceitos apenas se encaminhados pela nova plataforma, via internet. Para 2015, foi adotada a estrutura de formulários online, baseado no servidor de formulários *Google Forms*⁸ da Google©. O modelo do formulário foi revisto e o acesso disponibilizado diretamente aos professores através do endereço eletrônico de um blog, igualmente criado para o ano de 2015. Dessa forma, o/a professor/a, por meio do blog do CEMAIS no endereço eletrônico [cemais.wordpress.com], passou a acessar diretamente o link que o direciona ao formulário online, sem necessidade de intervenções dos coordenadores, orientadores e diretores. Disponível também para encaminhamento via smartphones e tablets, o serviço de formulário mostrou-se, além de eficaz e direta, uma alternativa econômica para a transmissão das informações necessárias entre os/as professores/as e a equipe do CEMAIS.

Com a alteração da plataforma e modo de acesso, a equipe propôs um formulário que se desdobrasse em formulários específicos para cada área de direcionamento. O formulário central coletava informações próximas às que já vinham sendo solicitadas nos dois anos anteriores, porém após a escolha da área a qual se direciona o encaminhamento, um novo formulário é acessado para preenchimento de aspectos pertinentes especificamente a cada área. Assim, por exemplo, questões referentes à Fonoaudiologia, de interesse particular da profissional, surgem apenas quando o caso é direcionado a esta especialidade. A estrutura geral parte do formulário central, comum, que se desdobra em subformulários específicos para as áreas de fonoaudiologia, psicopedagogia, pedagogia, psicologia, serviço social e grupos de discussão e orientação psicológica ou outros.

⁸ O serviço *Google Forms* faz parte da suíte de aplicativos disponíveis no *Google Drive*. Gratuito, o serviço permite a criação de formulários editáveis e o acompanhamento em tempo real das respostas recebidas. Do término de 2014 até o ano 2016, o aplicativo apresenta melhoras no desenvolvimento que aprimoram o serviço, permitindo controle e acompanhamento em tempo integral tanto dos profissionais quanto da coordenadora da Educação Especial e do CEMAIS. Dessa forma, a centralização das informações em um único canal de coleta de dados permitiu o compartilhamento para todos os membros da equipe.

A divisão do formulário deixou-o mais extenso, todavia mais específico. As queixas referentes à dificuldade de preenchimento reduziram, assim como as triagens, com base nos protocolos, ficaram mais fáceis para o profissional ao qual se destina o encaminhamento. Cada qual foi responsável pelas contribuições e elaboração dos critérios de sua área de atuação. A exemplo das especificidades de cada área, no formulário de fonoaudiologia há duas avaliações distintas: uma para crianças na Educação Infantil e outra para os matriculados no Ensino Fundamental. Para a profissional, foi preferível desmembrar a continuar recebendo reclamações sobre o instrumento sob argumentos que alguns dos critérios não seriam possíveis de avaliar em crianças com menos de cinco anos, e vice-versa.

Intencionalmente, os encaminhamentos podem ser destinados apenas a um serviço por vez, contrariando a possibilidade múltipla no formulário de 2014. A decisão foi coletiva e, caso houvesse necessidade de mais que um direcionamento, o/a professor/a deve iniciar o preenchimento de um novo protocolo. Argumentou-se que os casos, mesmo que precisem de atenção multiprofissional, devem ter uma prioridade no momento do encaminhamento para áreas escolhidas pelo próprio professor. A figura 1 é uma captura de tela do formulário on-line utilizado em 2015, especificamente no espaço destinado à descrição da queixa e ao direcionamento do Atendimento no CEMAIS.

Figura 1 – Captura de tela do formulário utilizado em 2015 no espaço destinado a queixa e ao direcionamento.

Queixa Escolar

Descrição das necessidades especiais apresentadas pelo alun@ no ambiente escolar.

Dificuldades enfrentadas pelo Professor *

Descreva os principais pontos de dificuldade ou conflitos para a criança no ambiente escolar. O foco deste espaço está no detalhamento das dificuldades encontradas pelo educador na tentativa de desenvolver o aluno .

Direcionamento do Atendimento do CEMAIS *

Selecione a área de avaliação que gostaria de direcionar o alun@

- Fonoaudiologia
- Psicopedagogia
- Pedagogia
- Psicologia
- Serviço Social
- Grupo de Discussão e Orientação Psicológica
- Outro:

Continuar »

11% concluído

Fonte: Formulário de Encaminhamento CEMAIS 2015

Nos anos de 2013 e 2014, muitas das queixas estavam centradas exclusivamente no aluno, em suas dificuldades e problemas. A equipe do CEMAIS propôs alterações sobre o campo relacionado à descrição da queixa escolar, buscando deslocar as queixas do indivíduo, depositário único para as relações escolares. Com isso, a proposta alterou a redação do enunciado no campo “Queixa Escolar”. No campo descritivo do item é enunciado: “Descrições das necessidades especiais apresentadas pelo alun@ no ambiente escolar”, tendo em vista uma perspectiva inclusiva e as demandas da criança “na” escola. O campo que segue, intitulado “Dificuldades encontradas pelo professor”, procurava auxiliar esse deslocamento com a seguinte descrição: “Descreva os principais pontos de dificuldade ou conflitos para a criança no ambiente escolar. O foco deste espaço está no detalhamento das dificuldades encontradas pelo educador na tentativa de desenvolver o aluno.” É especificamente sobre esse campo que muitas das queixas dos protocolos são analisadas pelos profissionais. Ainda que não seja tão claro, o enunciado da questão

procura prezar mais pela relação do que pelo indivíduo, pelas dificuldades encontradas pelo/a professor/a no ambiente escolar “com” aquela criança ou adolescente, quando comparado com os enunciados nos formulários de anos anteriores.

Ao direcionar a crianças ou adolescente ao atendimento específico da Psicologia, o/a professor/a era questionado/a sobre o motivo de encaminhamento para uma Avaliação Psicológica. O texto explicativo do campo em questão: “Descreva os motivos pelos quais acredita ser necessário avaliar a criança para acompanhamento psicológico”. Os enunciados coletados apontam que poucos/as professores/as compreenderam as diferenças entre a descrição da necessidade de intervenção específica do Serviço de Psicologia sobre a queixa escolar e a descrição da queixa escolar propriamente dita, ou seja, das dificuldades enfrentadas por eles/as em sala de aula respondidas na primeira parte do protocolo. Via de regra, o texto da queixa era copiado ou reafirmado. A figura 2 demonstra a captura de tela dessa seção do subformulário:

Figura 2 – Descrição do motivo de encaminhamento para avaliação Psicológica

Avaliação e Intervenção Psicológica

Motivo do Encaminhamento para Avaliação Psicológica *

Descreva os motivos pelos quais acredita ser necessário avaliar a criança para acompanhamento psicológico.

Fonte: Formulário de Encaminhamento CEMAIS 2015

Complementar a esse questionamento, com base no quarto eixo da avaliação multiaxial do DSM IV-tr, no qual são propostas investigações sobre “problemas psicossociais e ambientais que podem afetar o diagnóstico, o tratamento e o prognóstico dos transtornos mentais” (APA, 2002, p. 62), foram elaborados critérios a serem assinalados pelos/as professores/as quanto às suspeitas das causas de conflitos psicológicos. Tal referência foi adotada após conversas da equipe do CEMAIS sobre a dificuldade ou resistência dos/as professores/as apontarem históricos sobre as crianças e adolescente que seriam de grande relevância ao caso, de forma espontânea. As conversas com os/as professores/as apontavam para a necessidade de perguntar no próprio

formulário se sabiam de informações complementares a situações de vulnerabilidade da criança, pois essas eram algumas das primeiras informações disponibilizadas quando das visitas escolares. Propôs-se que tais itens, quando preenchidos e assinalados pelos/as professores/as, poderiam facilitar as discussões com os psicólogos do Centro durante o acolhimento do caso. Dessa forma, a partir do referencial e das reuniões, chegou-se ao exposto na figura 3, com a possibilidade de ser assinalada mais do que uma resposta concomitantemente.

Figura 3 – Captura de tela da seção sobre “Suspeitas de Conflitos Psicológicos”

Suspeitas de Conflitos Psicológicos *

- Suspeita de Violência
- Características de Personalidade
- Supeita de Atrasos de Desenvolvimento
- Conflitos Familiares
- Conflitos Educacionais
- Conflitos Econômicos/ Sociais
- Agressividade com os outros
- Agressividade voltada para si
- Outro:

Fonte: Formulário de Encaminhamento CEMAIS 2015

Resgatando a ideia de critérios de avaliação prévia utilizados em 2013 e descontinuados em 2014, o Protocolo de 2015 solicitava aos/às professores/as que avaliassem dez itens, comparando a criança ou adolescente encaminhado com os colegas de turma: “Baseado em aspectos observados nas demais crianças da sala de aula, compare os critérios solicitados assinalando: “Conduta esperada” para conformidade e “Alterações funcionais” para quando diverge dos colegas. Optou-se na ocasião pelo termo “alteração funcional”, em contraposição à noção de déficit, de redução das capacidades da criança, uma vez que uma alteração funcional pode decorrer não apenas de um problema fisiológico, mas de uma relação da criança com a escola e seu meio cultural. Outro aspecto que precisa ser explicitado ideológica e intencionalmente diz respeito à solicitação de comparação da criança ou adolescente com seus pares de sala de aula. Decorrente das conversas entre a equipe, observou-se que, especialmente na Educação Infantil, alguns/mas professores/as tendem a comparar o desenvolvimento das crianças com filhos, netos, sobrinhos, filhos de conhecidos e amigos. Atentar-se para as condições econômicas, culturais e sociais, relação com os pares e a realidade escola foram algumas

das preocupações que culminaram nesse pedido de comparação. A figura 4 demonstra a captura de tela e a lista dos dez critérios avaliados: coordenação motora fina; equilíbrio; linguagem; atenção; comportamento; relacionamento com colegas; desempenho nas atividades; respeito às regras e normas; resistência frente a novas propostas; e participação de atividades em grupo.

Figura 4 – Captura de tela do comparativo de Desenvolvimento com colegas de turma

Comparativo de Desenvolvimento com os colegas de turma
 Baseado em aspectos observados nas demais crianças da sala de aula, compare os critérios solicitados assinalando "Conduta esperada" para conformidade e "Alterações funcionais" para quando diverge dos colegas.

	Conduta Esperada	Alteração Funcional
Coordenação motora fina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equilíbrio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comportamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento com colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempenho nas atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeito às regras e normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resistência frente a novas propostas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em atividades de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Formulário de Encaminhamento CEMAIS 2015

Ao término do preenchimento desse último item, o/a professor/a recebia na própria tela uma mensagem confirmando o envio dos dados para a equipe do CEMAIS. Por mais que o protocolo seja mais extenso, não houve tantas críticas quanto nos modelos anteriores. Acredita-se, entre os membros do CEMAIS, que esse fato deriva do/a próprio/a professor/a ser o autor do encaminhamento. Se anteriormente coordenadores e orientadores ocupavam-se com esses encaminhamentos, perguntas mais específicas exigiram o olhar de quem passa e dedica maior tempo com as crianças. Fato distinto ocorre com as crianças e adolescentes a partir do sexto ano. A dinâmica decorrente do número plural de professores/as faz com que se eximam da responsabilidade de encaminhamento, terceirizando esse papel a orientadores/as e coordenadores/as da escola. Não tendo um/a professor/a responsável pelo encaminhamento, espera-se que alguém o faça.

1.3 As participantes (entre)vistas

Do número total de 157 protocolos encaminhados em toda a rede municipal de educação de Sorriso no ano de 2015, 153 foram por professoras e 4 por professores, portanto, utilizarei apenas “professoras” para me referir às entrevistadas. O recorte utilizado para a seleção das entrevistas seguiu o critério de professores que mais encaminharam crianças nas três etapas da educação municipal: Infantil, Fundamental I e Fundamental II. Nas três etapas, as listas foram lideradas por mulheres. No universo dos protocolos encaminhados, os realizados por professores homens possuem representatividade inferior a 3%. Ainda que estatisticamente não relevantes, qualitativamente a análise desses encaminhamentos é de grande valia para o enriquecimento do debate em desdobramentos desta pesquisa.

As escolhas das participantes com base no *ranking* das que mais encaminharam crianças ao Serviço de Psicologia resultaram em nove convites, dos quais três foram declinados. Uma vez que optei por entrevistas semi-estruturadas (TRIVIÑOS, 2001), algumas leituras e aprofundamento de conceitos foram necessários previamente ao estabelecimento do roteiro, a fim de possibilitar diálogos com as entrevistadas pertinentes ao problema e objetivos da pesquisa.

Sendo o discurso, os enunciados dos professores nos protocolos de encaminhamento ao Setor de Psicologia e sobre as crianças, o material pulsante de análise desta pesquisa, os processos de escrita e estruturação das questões foram de fundamental importância para o diálogo. Longe de neutras ou não-intencionais, todas as perguntas possuem sentido ideológico, uma provocação para o ato responsivo do interlocutor, possíveis no contato (entre)vistas, nas entrevistas:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1996, p. 110)

Para as entrevistas das duas representantes da Educação Infantil, foram escolhidas professoras que encaminharam 3 e 2 crianças, doravante denominadas Cássia e Ana

Carolina. Uma professora declinou do convite por indisponibilidade de tempo e outra por participação na campanha política de um candidato a prefeito.

Na primeira etapa do Ensino Fundamental I, que inclui as crianças de primeiro a quinto anos, não foi possível entrevistar a professora que mais encaminhou por motivos de deslocamento. A professora, que ao todo encaminhou 7 crianças, leciona em uma escola que não fica na sede do município, mas em um distrito distante a mais de 120 quilômetros, dificultando o contato pessoal para a entrevista. Seguindo a lista pelo número de crianças encaminhadas, cederam entrevistas Simone e Marisa, respectivamente com 5 e 3 protocolos enviados.

Novamente, a mesma professora residente no distrito foi responsável pelo maior número de direcionamentos à psicologia também no Ensino Fundamental II, que engloba crianças e adolescentes matriculados do sexto ao nono anos. Foram entrevistadas Gal e Pitty, ambas com dois encaminhamentos. Entre as convidadas dessa etapa de ensino, houve desistência de uma participante que, chegando a agendar a entrevista em dois momentos distintos, desmarcou alegando acúmulo de atividades na escola e dificuldade de dispor de alguém para cuidar de seu filho.

Os nomes das entrevistadas utilizados no texto da pesquisa estão salvaguardados, como já apontado, pelos nomes de cantoras as quais foram questionadas pela preferência no início da entrevista. Dessa forma, Marisa Monte, Simone, Gal Costa, Cássia Eller, Pitty e Ana Carolina são os pseudônimos das professoras com as quais tive a possibilidade de dialogar sobre as constituições discursivas nos enunciados que versam sobre as queixas escolares no município de Sorriso para o Serviço de Psicologia.

Além dessas, assinam também os termos de consentimento e anuência à pesquisa das queixas presentes nos protocolos e documentações referentes ao programa CEMAIS e da rede municipal de educação as senhoras Lenide Alves Pereira, Secretária Municipal de Educação e Cultura de Sorriso/MT, e Rosely Alves de Souza, coordenadora da Educação Especial e do CEMAIS na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sorriso/Mato Grosso.

Os locais das entrevistas variaram conforme a disponibilidade das entrevistadas. Como argumentaram dificuldades de deslocamento e/ou a necessidade de atenção aos filhos pequenos, quatro encontros tiveram que ser realizados na própria escola de atuação das professoras. Marisa e Simone conseguiram participar da entrevista em meu consultório, nos dias 10 e 12 de agosto de 2016, local eleito inicialmente pela possibilidade de gravação de áudio e condução da entrevista com menos interferências

externas, seja por barulhos ou outras pessoas. Já Gal, Cássia, Pitty e Ana aceitaram o agendamento para entrevistas no espaço escolar, durante suas horas-atividade⁹. A entrevista de Gal ocorreu na biblioteca da escola, no dia 18 de agosto de 2016; a de Cássia, assim como a de Ana, na sala do Atendimento Educacional Especializado, respectivamente nos dias 23 e 25 de agosto de 2016; e a de Pitty no saguão da escola após o intervalo em 23 de agosto de 2016.

Um dado a ser mencionado diz respeito às transferências de unidade escolar. Quando do encaminhamento dos protocolos, em 2015, Cássia, Pitty e Ana lecionavam em outras escolas ou CEMEIS. No ano letivo em que se realizou a entrevista, 2016, uma das professoras atuava em função distinta do ano anterior – no Atendimento Educacional Especializado. As professoras entrevistadas lecionam em unidades escolares distintas, ou seja, foram ouvidas profissionais de seis escolas ou CEMEIS distintos.

Retomando uma informação citada anteriormente que considero importante para a compreensão dos enunciados nos protocolos da presente pesquisa, concentro as próximas linhas àquela que não pode ser ouvida: Edith¹⁰. A inquietação pelos 11 encaminhamentos de uma única professora levou a uma investigação paralela ao roteiro da entrevista.

Justifica a professora em um breve encontro, quando da ocasião de uma capacitação envolvendo todos os professores da rede, que os quatro adolescentes do Ensino Fundamental II e as sete crianças de Ensino Fundamental I foram encaminhados por ela, professora de matemática – “de área” no jargão escolar –, pois seus colegas, diante de conversas, perceberam a necessidade de avaliação psicológica, mas não tomaram iniciativa de preencher os protocolos. Dessa forma, por se tratar de turmas com múltiplos professores, não significa que tenha sido essa professora exclusivamente a notar a necessidade de encaminhamento, mas a primeira e única entre os colegas a se dispor a enunciar sobre as queixas escolares. Para Edith, a necessidade de avaliação faz-se pelas acentuadas dificuldades de compreender conceitos básicos e demonstrar motivação e interesse pela escola. De certa forma, ela prenunciava o que seria dito por Gal e Pitty, também professoras de sexto ao nono anos do Ensino Fundamental: há, entre os chamados

⁹ As horas-atividades correspondem às atividades exercidas pelos professores de planejamento, correção, pesquisas, organização de material entre outras realizadas fora da sala de aula mas com finalidade pedagógica. Na Rede Municipal de Educação de Sorriso, legalmente, os professores têm direito a 1/3 de sua carga horária destinada às horas-atividades.

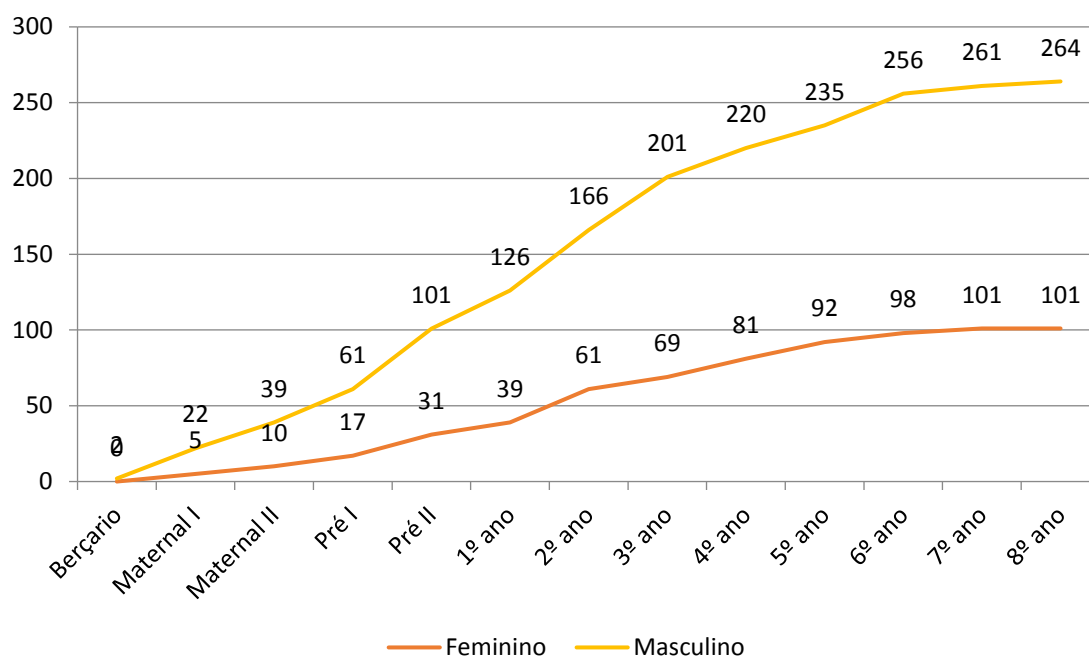
¹⁰ Arbitrariamente, chamarei a professora de Edith em alusão à Edith Piaf, cantora francesa, por ser uma “estrangeira” à sede do município: aquela que não pode ser ouvida como as outras por questões de distância.

professores de área, uma redução do tempo em que permanecem com os alunos e uma distinta forma de organização das relações escolares, impactando diretamente na atenção dedicada a estes, seus reconhecimentos e espelhamentos, bem como nas análises das necessidades de intervenção.

Além desses, há um adendo que precisa ser registrado com base na abordagem estética do enunciador: percebe-se que Edith é uma professora que gosta de dialogar, falar coletivamente sobre seu trabalho e a relação com estudantes. O faz com qualidade. Pela minha própria memória, recordo de conversas com essa professora em situações passadas que ultrapassaram uma hora e só foram interrompidas pela necessidade de atender a outros compromissos ou retornar à sede do município. Há de se registrar a competência e estética linguística dessa professora que dá voz e organização à queixa dos demais que se ocultam.

Enquanto para as crianças menores, até seus 12 anos, as demandas dos professores aparentam solicitar intervenções dos psicólogos após terem sido esgotadas as investigações das próprias professoras, a partir do sexto ano uma nova estrutura se configura. Não há tempo ou condições para tais contatos. A escola se torna mais objetiva com as transições de professores e a complexidade dos conteúdos ministrados. O número de disciplinas aumenta, bem como o grau de exigência, independência e autonomia. Materializado nos encaminhamentos e nas entrevistas, as professoras discursam sobre tal distanciamento com as crianças e adolescentes, naturalizando os comportamentos e mudanças, como veremos a seguir, essencialmente por questões hormonais, ou seja, por seus corpos biológicos. Mesmo as emoções e falta de sentido e significado são abordados como consequência do “amadurecimento” adolescente.

Sentimento de abandono aos adolescentes do Ensino Fundamental II refletido na expressiva queda do número de encaminhamentos para todas as áreas de atendimento do CEMAIS. As diferenças de estrutura escolar implicam em mudanças que podemos afirmar que impactam na relação das professoras com as crianças e adolescentes. O menor tempo de convivência e as dificuldades na relação com as situações críticas na escola marcam o afastamento afetivo da professora, bem como a possibilidade de intervenções. Há marcadamente uma redução nos pedidos de intervenção em Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia, como se a partir do 6º ano os problemas estivessem “consertados” ou já não mais fossem merecidas intervenções:

Gráfico 1 – Frequência acumulado do número total de encaminhamentos para o CEMAIS em 2015.

Fonte: Protocolos de Encaminhamento CEMAIS 2015

Nota-se que a partir do sexto ano há o acréscimo de 8 encaminhamentos para crianças e adolescentes identificados com gênero masculino e 3 para o feminino. Acumulados até o sexto ano há 256 encaminhamentos para masculino e 98 para feminino; já no oitavo ano a frequência acumulada é de 264 meninos e 101 meninas; a partir do Ensino Fundamental II o acréscimo no número de encaminhamentos corresponde a apenas 3,02%.

O contato (ou a falta) com os adolescentes são revelados em trechos das entrevistas, como veremos doravante: são descritos como sexualizados, masturbam-se, não apresentam interesse, desconcentrados, não conseguem acompanhar as salas de aula, estão “em outro lugar”. Todavia, diferentemente do que ocorre na queixa com os menores, não são mais encaminhados para o Serviço de Psicologia ou qualquer outra área do programa CEMAIS. Pelo menos não o são na mesma intensidade.

Retomando o roteiro para as entrevistas com as seis professoras, as perguntas foram pensadas em quatro blocos referenciados aos objetivos específicos da pesquisa. Buscou-se contemplar os questionamentos da pesquisa desdobrando-os em 24 questões. Destarte, a fim de contemplar o objetivo geral e o problema de pesquisa, as perguntas não se restringiram a essas questões, mas partiram delas para a compreensão dos discursos

que compõem as queixas das professoras sobre as necessidades de encaminhamento de crianças e adolescentes ao Serviço de Psicologia do programa CEMAIS.

Antes do início da entrevista, foi entregue para cada professora junto ao termo de consentimento a transcrição das queixas contidas nos protocolos enviados em 2015 pela entrevistada. Dessa forma, as entrevistadas leram novamente em conjunto com entrevistador as queixas das crianças e adolescentes encaminhados no ano letivo anterior, lembrando, em alguns casos, os motivos e necessidades que provocaram o preenchimento do protocolo para o Serviço de Psicologia.

O primeiro bloco de entrevistas do roteiro contemplou questões referentes à compreensão dos discursos das professoras sobre a necessidade de intervenção psicológica, com ênfase nos motivos de tais encaminhamentos e quais seriam os agentes envolvidos nas solicitações. As perguntas sobre esse objetivo foram:

- 1.1 Quais as situações em seu trabalho que levaram à necessidade de encaminhar esses alunos ao Serviço de Psicologia?
- 1.2 Quais foram os motivos e expectativas do acompanhamento psicológico frente às queixas descritas nos encaminhamentos?
- 1.3 Na escola, quem, além de você, percebeu tais necessidades de intervenção psicológica sobre essas crianças?
- 1.4 Os responsáveis pelas crianças foram envolvidos nesse processo de encaminhamento?
- 1.5 De que forma os responsáveis receberam a informação de que o/a filho/a seria encaminhado para o Serviço de Psicologia?

O segundo grupo objetivou a caracterização das demandas “psicológicas”, ou seja, as circunstâncias atribuídas pela professora aos aspectos subjetivos nos discursos dos protocolos. A pergunta que fecha o bloco buscou comparar crianças e adolescentes de diferentes anos, questionando as professoras se as ocorrências que levariam ao encaminhamento seriam exclusivas daqueles encaminhados ou se tais questões se repetem.

- 2.1 Que elementos/situações/attitudes das crianças encaminhadas marcam para você a necessidade de uma intervenção psicológica?
- 2.2 Quais os conflitos psicológicos mais frequentes entre seus/suas alunos/as?
- 2.3 Quando se comparam as turmas de 2016 e 2015, existem alunos no corrente ano com queixas diferentes dos encaminhados no ano passado?

O terceiro objetivo específico – que visa investigar as causas e as diferenças de necessidade de intervenção nas e para crianças e adolescentes, considerando a categoria gênero pela perspectiva da professora – foi amparado na revisão bibliográfica e em dados decorrentes do primeiro estágio da pesquisa para afirmar que em 2015 houve 3,5 encaminhamentos de meninos para cada menina ao Serviço de Psicologia do CEMAIS:

- 3.1 Esses problemas, conflitos, crises psicológicas são mais frequentes em crianças de que gênero?
- 3.2 Você encaminhou quantos alunos meninos e quantas meninas no ano passado? E ao longo do serviço do CEMAIS?
- 3.3 Em sua opinião, por que há maior número de meninos encaminhados?
- 3.4 Por que as meninas são menos incidentes nas queixas dos professores?
- 3.5 Como você vê a relação das meninas com a escola?
- 3.6 Você concorda com a proporção de aproximadamente 3,5 meninos com demandas psicológicas para cada menina?
- 3.7 Diante de conflitos e dificuldades em uma sala de aula, você consegue contornar tais situações de maneira mais eficaz com meninos ou meninas?
- 3.8 Em sua opinião, por que a relação da professora com as meninas é assim?
- 3.9 Se você fosse um professor (homem), acreditaria em uma inversão desse cenário?

Por fim, com intenção de demarcar no discurso das professoras o que seria o “corpo ideal” da criança na escolarização, optou-se por questões comparativas entre dois momentos históricos distintos: a escola da professora quando aluna, discente, e a escola da professora, hoje, como docente. Questionou-se às professoras sobre quais seriam os motivos do aumento no número de pedidos para intervenções psicológicas sobre problemas escolares, assim como as possíveis contribuições de intervenções individuais em um contexto pretensamente coletivo e supostamente democrático como a escola.

- 4.1 Quando comparamos os alunos de hoje com os de seu tempo escolar, quais as diferenças que percebe na escolarização, em seu desenvolvimento e aprendizagem?
- 4.2 Em que momento o professor tinha crianças mais propensas à aprendizagem?
- 4.3 Quais são os momentos em que o comportamento ou atitudes contrárias à prática pedagógica são mais frequentes?
- 4.4 Em sua opinião, quais os motivos para o crescente número de encaminhamentos ao Setor de Psicologia?
- 4.5 O que seria o ideal do comportamento infantil escolar e de que forma a psicologia contribuiria para tal?

- 4.6 A atuação das terapias favorece a prática pedagógica na coletividade?
- 4.7 Quais seriam as condições ideais para o trabalho do professor na atualidade?

Passando em revista o roteiro, o número de perguntas pode ter sido alto. Por outro lado, penso que tais demarcações pela inexperiência como pesquisador permitiram que a entrevista mantivesse um mínimo de padrão comparativo e unidade entre as respostas das entrevistadas. Ao pensar pela coletividade das respostas, a utilização do roteiro permitiu uma maior unidade de respostas, mesmo com tantas reverberações polifônicas nos distintos discursos sobre os corpos que “não cabem” na escola.

Fenômeno que não pode ser destacado da análise das próximas páginas diz respeito à proximidade que tenho com algumas das entrevistadas. Dados os atendimentos a alunos, cursos e palestras ministrados via Secretaria de Educação, em alguns pontos das entrevistas, há maior descontração para algumas e maior tensão para outras. Um embate notadamente ideológico. É possível caracterizar a entrevista de Ana Carolina como marcada por uma insegurança frente aos termos e posicionamentos nas perguntas feitas. Já outras entrevistadas, como Pitty, conseguem expor detalhes e risos, garantindo uma dinâmica muito distinta às entrevistas.

Há pontos das entrevistas que, passando em revista após as discussões com a orientadora da pesquisa e aspectos apontados pela Banca do Exame de Qualificação, sinalizam possibilidades de intervenção sobre as entrevistadas. Dado o meu envolvimento direto com as professoras, por ser um dos profissionais da educação na rede pública municipal de ensino, esta investigação poderia ter sido qualificada como uma pesquisa intervenção, todavia meu “silêncio” frente às opiniões das entrevistadas encerrou àquele momento tal possibilidade. Como argumentado antes, a organização do roteiro de questões para a entrevista, respeitando os objetivos do trabalho e as minhas próprias escolhas como entrevistador, não me elevou a uma condição bakhtiniana de diálogo centrífugo¹¹ com as entrevistadas. Alguns modelos cartesianos habitam ideologicamente

¹¹ A concepção de diálogo centrífugo aqui referenciada condiz ao que Faraco (2009) enuncia na teoria Bakhtiniana como a fuga aos jogos de poder sociais que tentam encerrar o discurso. O diálogo infinito é uma reação as tentativas de findar a palavra e ocultar ideologias: “As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo.” (FARACO, 2009, p. 53)

em mim, conduzindo a análise de dados no íntimo da pesquisa. Creio que tal situação deva-se, em grande parte, pela insegurança como pesquisador e pela intenção de explorar o ponto de vista das entrevistadas, suas opiniões e posicionamentos, evitando o debate naquele momento. Sabendo que na sequência de meu roteiro haveria perguntas em que precisaria explorar a opinião das entrevistadas, em muitos momentos, me abstive de comentários ou de minhas impressões sobre as respostas para não dirigir ainda mais as opiniões. Prefiri escutar.

A título de exemplo, foi recorrente uma curiosidade em provocar as professoras para que discursassem o máximo, quando questionadas sobre as situações e atitudes das crianças que causam a necessidade de encaminhá-las para o Serviço de Psicologia. Respostas que recorreram à família, às separações dos pais, problemas de desenvolvimento e conflitos emocionais provocaram em mim um desejo intenso de manifestar opinião sobre as justificativas expostas, argumentando a historicidade da família e da escola, as disputas das arenas discursivas, minha discordância quanto à realização dos “diagnósticos pedagógicos”, todavia o receio em prejudicar a continuidade da entrevista e calar as entrevistadas foi maior. Previ, e isto pode ter sido um engano, que um posicionamento no início da entrevista poderia conduzir ainda mais as respostas das professoras, pois, como argumentado antes, muitas das minhas opiniões já são conhecidas por se tratarem de professoras da mesma rede de trabalho. Além do mais, esteticamente minha maneira de comunicar opiniões e recebê-las não costuma ser isenta de críticas e apontamentos, gerando tensões na produção discursiva com meus interlocutores. Assumindo uma perspectiva dialógica, é possível afirmar que as respostas das entrevistas já tenham sido afetadas internamente por minha presença, exatamente por causa das imagens que elas já constroem sobre os supostos modos como eu dar-lhes-ei sentidos.

Na entrevista com Marisa, parte significativa de suas respostas enaltece o trabalho da psicologia, reforçando a necessidade do trabalho das equipes multidisciplinares. Prioriza o atendimento clínico individual para a descoberta das condições que levam a criança a ter dificuldades, uma vez que “quando você senta ali, só com uma criança, você consegue investigar, você vai investigar mais a fundo a família” (fragmento de entrevista com Marisa). A relação está posta de tal maneira que o trânsito das informações e orientações da psicologia para a pedagogia aparecem ser livres, desimpedidos de resistências e poderes discursivos:

A Psicologia ajuda bastante porque ela começa, no caso ela, assenta uma informação para a gente e faz com que a gente possa conhecer a criança de maneira mais completa. No caso eu estou com uma dúvida, eu estou tentando lidar com uma criança que eu não sei como vou lidar com ela, então de certa forma tento buscar um caminho pela Psicologia para me dar uma explicação. Será que eu estou pensando de maneira correta, será que eu estou indo, meu pensamento está meio errado. É uma outra coisa, posso ver de outra maneira. Dentro da sala de aula a equipe multidisciplinar, o psicólogo, o fono, a psicopedagoga, é de tremenda importância para estar ajudando a gente nesse processo. (Excerto da entrevista com Marisa).

Mantive, talvez, uma postura próxima a do instrumento de encaminhamento, o protocolo. A dinâmica de poucas intervenções é diferente do preenchimento do questionário, no qual o instrumento por si só prevê a compreensão dos enunciados, todavia não me senti habilitado para fazer deste trabalho uma pesquisa intervenção. Meus objetivos desde o princípio da pesquisa estiveram mais presos, parafraseando Foucault, à “vontade de saber” que à possibilidade de intervir. Tenha eu talvez mais acolhido as opiniões que realmente atuado sobre os temas. Uma autocrítica que me colocou em distintos momentos como *voyeur* diante de tantas manifestações das quais, como psicólogo, discordo. Todavia, destaco que se não feitas naquele momento, as intervenções sobre os discursos analisados passaram a ser realizadas a partir daquelas escutas em outros espaços que não a entrevista para a pesquisa.

Outro aspecto que não posso deixar de considerar diz respeito ao específico contato com uma das entrevistadas, Pitty, com a qual cursei o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola¹². Além de ser professora de ciências (a qual revela em sua entrevista trabalhar com conteúdos sobre sexualidade), a proximidade das discussões durante o Curso fez com que ela, em certos pontos da entrevista, buscasse por conceitos e conteúdos que remontassem àquela época: foi a única que se referiu a “gênero”, por exemplo, sem recorrer a um binarismo¹³. Em um trecho da entrevista resgata do tempo em que fora orientadora escolar, relata motivos hoje considerados por si como responsabilidade dos próprios professores e escola, como a diversidade de

¹² O Curso de Especialização foi ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil no ano de 2014. Entre as participantes do polo de Sorriso, havia um número significativo de professoras atuantes na cidade, tanto da rede municipal quanto estadual.

¹³ Cito como exemplo da minha inquietação o momento em que Cássia enuncia: “Em uma sala em que você tem os diferentes gêneros, dois, meninos e meninas, [...]”. Os ‘diferente gêneros’ no posicionamento ideológico da entrevistada são os tradicionais gêneros que correspondem ao binarismo; um ou outro; masculino ou feminino.

gênero, mas que à época eram vistos como conflitos necessários de intervenção psicológica:

Eu lembro na época que era [orientadora de escola], qualquer coisa mesmo: “ - ah, tem que mandar para o psicólogo!”. *Tivemos o caso das meninas com relações homossexuais que era desesperador: tinha que mandar para o psicólogo.* Mas por quê? Porque precisa, porque o professor não sabe o que fazer. E aí eram questões bastante difíceis. (Trecho da entrevista com Pitty, professora EF II, grifo meu)

Os contatos com diferentes nuances de personalidade fazem lembrar as críticas de Martins (2015a) sobre a supervalorização das vivências pessoais e a necessidade de se ajustar a um mundo em contínua e rápidas mudanças. A pluralidade dos posicionamentos e de competências discursivas já são em si a materialidade da heteroglossia dialogizada com que se comprometem as análises da pesquisa sobre os discursos de encaminhamentos dos que fracassam em sua passagem pelo processo de escolarização. Essas mulheres (entre)vistas fizeram das entrevistas o material vivo e dinâmico da pesquisa. Seus valores, suas vivências, suas personalidades fizeram possíveis o enriquecimento do material estático descrito nos protocolos de encaminhamento. Deram voz e corporeidade aos motivos pelos quais os trabalhos dos psicólogos fazem-se necessários na arena de disputa ideológica escolar a fim de provocar movimentos de superação da alienação à lógica medicalizante ou reforçá-la.

2 A FORMAÇÃO DISCURSIVA DO PROFESSOR

A enunciação é ideológica. O pensamento também o é. São posicionamentos como respostas a uma teia, um emaranhado de discursos que compõem a vida social. Contrárias a concepções individualistas, as ideologias presentes em todo e qualquer discurso demonstram o quão social e coletivos somos nós, sujeitos culturais.

Esta seção discorre sobre a indissociabilidade do coletivo na produção discursiva, demonstrando a permanência de alguns dos ideários ocultos na educação, as silenciosas influências e modos de sedução a professores/as que culminam na convergência ao projeto de sociedade pós-moderna. Para tanto, posicionamentos, na perspectiva da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica, são apresentados para que, longe da ausência da ideologia, sejam devidamente marcados os lugares e matrizes de pensamento de quem enuncia as críticas a um trabalho que, por acreditar-se “sem partidos”, “sem ideologias”, recai sobre utopias, como a neutralidade e a imparcialidade.

A composição por ideários “ocultos” nas escolas intenciona a ausência de ideologias por parte dos/as professores/as nas relações escolares – entende-se que isso seria impossível, haja vista o caráter essencialmente ideológico de toda e qualquer enunciação. As críticas doravante apresentadas ao dualismo ainda presentes entre escolas Tradicionais e Nova permanecem nas práticas pedagógicas, evidenciadas pelos argumentos dos/as professores/as ao notarem e encaminharem crianças e adolescentes ao Serviço de Psicologia. Abre-se espaço para o esvaziamento da prática essencialmente ideológica de ensinar os conteúdos históricos às novas gerações pela assepsia e coerência tecnológica impostas pelo tecnicismo.

2.1 Bakhtin e a ideologia nos discursos

A composição de discursos que marca a necessidade de intervenções sobre corpos que não são acolhidos no espaço escolar aparece em relações interindividuais, fazendo pulsar ideologias por meio de suas demonstrações “na” e “pela” palavra. “Palavra como fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2014, p. 36), como instrumento da consciência. A palavra presente nos encaminhamentos e nos enunciados sobre os desvios de conduta, queixas educacionais, falhas de comportamento ou conflitos psíquicos reflete e refrata a posição ideológica de seus enunciadores. Tecida pelas palavras de outrem, a consciência individual reflete a lógica e leis de um grupo social. “A realidade toda da

palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (Ibid., p. 36). Faraco (2009) argumenta que, para Bakhtin, não há discurso neutro, pois emerge “sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores” (Ibid., p.24), sendo uma resposta, um posicionamento avaliativo frente a tal condição.

O eu e o outro são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. (Ibid., p. 21-22, grifos do autor)

Para o Círculo de Bakhtin¹⁴, os seres humanos não têm apenas relações diretas com a realidade. O sujeito, fora das relações sociais, não tem existência; apenas como membro de um grupo, de uma classe, é que ascende a uma realidade histórica e cultural (FREITAS, 1994). As relações humanas são semioticamente mediadas por “línguas, signos e significações” (FARACO, 2009, p.49). As palavras já encontram seus objetos dotados de qualificações, características, envoltos por uma camada de discursos ideológicos, mediados: “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (BAKHTIN, 2014, p. 33, grifo do autor). A proposta de Bakhtin para o estudo da criação ideológica exige abordagem e método de cunho sociológico, uma vez que

O dado puro não pode ser realmente experienciado. Nós nos relacionamos com um real informado em matéria significativa, isto é, o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semioticizado. E mais: como nossa significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores. (FARACO, 2009, p. 49)

¹⁴ O Círculo de Bakhtin diz respeito ao grupo de intelectuais de distintas formações que entre os anos de 1919 e 1929 reunia-se regularmente para discussões e estudos sobre linguagem, tendo suas obras mais relevantes produzidas nesse período pós-revolução Soviética. Entre os principais autores destacam-se o próprio Bakhtin, Voloshinov e Medvedev. Especulações a respeito da autoria dos textos marcam as produções do grupo, ora atribuídas a um ou outro autor. Para maiores informações vide Faraco (2009, p. 11-16).

Desde 1924, Bakhtin afirmava que os enunciados emergem de um contexto cultural que é semântico-axiológico (Ibid., p. 102). Dessa forma, não se faz possível a análise da língua desconexa de conceitos, de história, de cultura, de economia, de política. As tensões e contradições estão presentes nos discursos por retratarem relações sociais. Bakhtin propõe uma teoria do discurso que privilegia a significação do dizer, ou seja, o que está antes e depois da estrutura. A translíngua bakhtiniana ocupa-se da enunciação, do estudo da significação do enunciar, dos efeitos de sentido das relações dialógicas, não exclusivamente do sentido (FARACO, 2009).

As queixas escolares relatadas pelos professores, discursos que são o foco desta pesquisa, amparam-se em visões de desenvolvimento pautadas em conceitos de déficit, imaturidade e desmotivação, atribuindo ao fisiológico e biológico as causas dos desequilíbrios. Dessa forma, os enunciados são analisados na e pela heterogeneidade que os constitui. Há distintas visões e conceitos sobre desenvolvimento infantil discutidos pela Psicologia, Medicina, Pedagogia, Fonoaudiologia e tantas outras áreas de conhecimento que pretendem a criança como objeto, evidenciando o encontro social das vozes e a dinâmica dos discursos. Ressalta-se, na citação abaixo, o quanto diferentes enunciados (a psicologia, a espiritualidade, a história, a individualidade, a ciência, entre outros) cruzam para compor a relação do sujeito com seu próprio corpo quando encontra verbalmente a possibilidade de descrever e ressignificar a si:

À medida que se foi compreendendo melhor o corpo, foram fixadas crenças sobre a interdependência entre as qualidades morfológicas, anatômicas e fisiológicas e outras do espírito. A história do pensamento sobre a psicologia humana (incluída a psicologia como disciplina científica) nos oferece muita informação sobre as tentativas de explorar e diferenciar os caracteres individuais e as dessemelhanças entre os indivíduos, sua forma de ser, pensar, sentir e se comportar em função da posse ou não de determinados traços e qualidades corporais visíveis externa ou internamente. O ser humano olhou seu próprio corpo, por fora e por dentro, para explicar sua dimensão psicológica ou espiritual, em paralelo e ao mesmo tempo em que, de forma progressiva, ia se distanciando da crença de que os astros ou os espíritos governavam seu ser e sua forma de estar no mundo. As invenções sobre a existência de relações causa-efeito entre o recipiente corpóreo e determinadas qualidades psicológicas foram frequentes e constantes no tempo. Hoje utilizamos com toda naturalidade expressões “a cara é o espelho da alma”, que o comportamento de alguém é “nervoso” ou dizemos que tem “bom coração para significar sua bondade, que tem “boa memória visual”, “bom ouvido”, ou que é uma “boa cabeça”, por exemplo. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 65-66, grifos do autor)

O conceito de diálogo, ou a metáfora do diálogo, evidencia as fronteiras, o plurilinguismo dialogizado “em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que vão também formando novas vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 58). A heteroglossia dialogizada, ou plurilinguismo dialogizado, pode ser compreendida como o encontro dessas vozes, um encontro dinâmico e essencialmente sociocultural entre os enunciados, entre os discursos. Imaginemos sobre os anteriormente apresentados: a escola como advento da modernidade e o projeto socioeconômico da burguesia revolucionária. Na intenção dialógica, os enunciados são respostas contínuas a enunciados anteriores. O que será *a posteriori* apresentado como análise de dados tanto dos formulários quanto das respostas obtidas em entrevistas é compreendido como ato responsivo a essas concepções, profundamente ideológicas e semióticas. Por exemplo, o construtivismo é tratado nessa produção como uma teoria insuficiente, responsivamente aos enunciados de Duarte (2005), Facci (2004), Martins (2015a, 2015b), entre outros. Outros poderão ler essas críticas, quando em contato com suas ideologias, no entrecruzamento de concepções, visões distintas, em defesa de uma educação pautada no “aprender a aprender”. É a dinâmica da criação ideológica, de forças que demonstram quão vivo e pulsante precisa ser o diálogo pela concepção do Círculo de Bakhtin. De que valeriam diálogos que não provocassem a consciência?

Para a compreensão do diálogo, é preciso compreender suas três dimensões: “todo dizer não pode deixar de se orientar para o ‘já dito’”, “todo dizer é orientado para a resposta” e “todo dizer é internamente dialogizado” (FARACO, 2009, p. 59-60). Não existe diálogo abstrato, inerente ao ser humano; todo enunciado é uma réplica, pressupõe um destinatário e é profundamente heterogêneo. Bakhtin, diferentemente de alguns teóricos contemporâneos, não reduzia a consciência a processos internos por considerar que os sujeitos que participam dialógicamente da sociedade não são autônomos, independentes. Uma Psicologia real para Bakhtin precisa considerar a concepção da consciência como fundamentalmente sociológica (FREITAS, 1994).

Os relatos das queixas dos professores aqui analisados como discursos caracterizam-se pela reflexão e refração de uma realidade externa, social, pois “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais” (BAKHTIN, 2014, p. 36). Removida do contexto ideológico e semiótico, a consciência mostra-se desprovida de qualquer sentido e o discurso aparenta estar isento de ideologias.

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (Ibid., p. 38)

A palavra está “sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Ibid., p. 99). É possível ao sujeito compreender as palavras por essa carga. Só há resposta frente a palavras que causem ressonâncias, vibrações, que despertem a ideologia presente no interlocutor ou relativo à sua vida. A separação do conteúdo ideológico da língua é um erro, convertê-la puramente em signos e sinais é um grosseiro equívoco do objetivismo abstrato (Ibid.).

Os enunciados sobre as crianças nesta pesquisa são compreendidos como “uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Neste contexto de evocações e repostas, está a concepção dialógica de responsividade, abordada no conceito de heteroglossia dialogizada. Na leitura de Faraco sobre a obra do Círculo de Bakhtin, “o universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo” (FARACO, 2009, p. 59). Responder dialogicamente só é possível através do material linguístico como enunciado, tendo “fixado a posição de um sujeito social” (Ibid., p. 66). Bakhtin argumenta que o enunciar, compreendido como “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 269), implica em declarar acordo ou desacordo, uma vez que os contextos que o compõem estão em contínua tensão, não apenas emparelhados ou comparados independentemente: interagem em um jogo de poder entre as vozes sociais (BAKHTIN, 2014).

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (Ibid., p. 67)

Sendo os discursos das professoras nos protocolos de encaminhamento predominantemente relacionados a uma perspectiva maturacionista de desenvolvimento infantil, destacando a negatividade (“não caminha”, “não fala”, “não junta sílabas”, “não aprende”, “não memoriza” etc), faz-se necessário recorrer à bibliografia para compreender que exposições sobre o tema podem ter tido contato ao longo de suas formações e exercício profissional, uma vez que “[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2011, p. 272). A leitura e a análise das queixas encaminhadas, como veremos a seguir, apontam para a hegemonia do psicologismo negando discussões que fujam da visão moderna de sujeito amparada em ideologias biologicistas, mecanicistas e individualistas. Imperam concepções idealistas sobre o “desabrochar” e o “amadurecer” das crianças como respostas ao discurso desenvolvimentista:

O aluno *não* possui atenção, concentração, organização, compreensão. (Excerto da queixa sobre um menino de 12 anos, 6º ano do Ensino Fundamental, grifo meu).

O ALUNO APRESENTA *IMATURIDADE NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES*. É UMA CRIANÇA COM BAIXO ACOMPANHAMENTO DO PAI, COM MUITAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM. (Excerto da queixa sobre um menino de 5 anos do Pré II, grifo meu).

Não há discurso neutro. Não há ciência ou método neutro. Todo enunciado emerge necessariamente em um contexto cultural, histórico, social e político, repleto de significados e valores como ato de resposta, inclusive pela abstenção. Sempre ideológico, o discurso “expressa uma posição avaliativa” (FARACO, 2009, p. 47). Enredado em uma atmosfera de discursos, “por uma espécie de aura heteroglóssica” (Ibid., p. 49), o contato da palavra com objeto é repleto de qualificações: o signos não apenas refletem, mas refratam o mundo. Contrários a uma percepção de hegemonia sobre a história, os grupos atribuem sentidos diferentes e contraditórios aos eventos, refratando o que é semioticamente significado: “[...] não é possível significar sem refratar” (Ibid., p. 51).

Como é fruto de uma relação social, todo signo ideológico e linguístico é marcado por um “horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2014, p. 45). Dessa forma, metodologicamente, não é possível separar a ideologia da realidade material do signo (como nos deslocamentos ao campo da consciência,

subconsciência ou inconsciência); dissociar os signos das formas, inclusive estéticas, da comunicação social; e dissociar a comunicação e suas variações de suas bases materiais (Ibid.) Esse posicionamento de pseudo neutralidade e a atribuição ao próprio psiquismo da gênese das atividades ideológicas é criticado por Bakhtin em posicionamentos contrários ao psicologismo. O autor demonstra inconformidade com a excelência metodológica e apropriação da psicologia sobre da ideologia, negando a supremacia da psicologia para abordar os conteúdos ideológicos. À época as principais correntes imprimiam que a ideologia poderia ser compreendida por um viés psicológico (Ibid., p. 51). Em suas críticas à psicologia daquele momento, aponta para a necessidade de constituição de uma psicologia marxista verdadeiramente objetiva, que supere a concepção inata do psiquismo:

Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles. O psiquismo subjetivo do homem não constitui um objeto de análise para as ciências naturais, como se se tratasse de uma coisa ou de um processo natural. *O psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação socioideológica.* O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social. (BAKHTIN, 2014, p. 49, grifos meus)

Vigotski também estabelece severas críticas à psicologia de seu tempo. Contemporâneos, porém sem citações diretas em suas obras, os indícios de leituras mútuas de ambos os autores, ou especialmente de Bakhtin sobre a obra de Vigotski, permeiam o imaginário acadêmico. Em “O Freudismo”, Bakhtin (2009, p. 99-103) cita Luria, criticando o autor quando defende que “O freudismo é a psicologia do indivíduo integral” em sua fase anterior à Troika¹⁵. É fato que quando Bakhtin faz as críticas à psicologia em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, publicado em 1929, muito já havia sido feito nesses termos por Vigotski na obra “El significado histórico de la crisis de la psicologia: una investigación metodológica”, escrito em 1927, porém publicado apenas vários anos após sua morte, nas Obras Escolhidas (datado na edição russa em 1982 e espanhola de 1991). Por mais que ambos vivessem os problemas da psicologia enquanto ciência, diálogos não foram estabelecidos. As aproximações entre os autores são mais

¹⁵ A tríade dos principais escritores da Psicologia Histórico-Cultural em sua gênese, composta por Vigotski, Luria e Leontiev, é denominada Troika.

nítidas e possíveis quando falamos da fase deliberadamente marxista da obra de Bakhtin¹⁶. Sobre os pontos convergentes, os autores

Rejeitaram posições dicotômicas em relação à Psicologia e à Linguagem. Disseram não ao ecletismo e ao relativismo, buscando uma síntese dialética. Vygotsky criticou a Psicologia racionalista e a empirista procurando desenvolver uma Psicologia que respondesse ao homem todo. Bakhtin partindo da crítica dos sistemas filosófico-linguísticos do subjetivismo idealista ao objetivismo abstrato estendeu sua análise à própria Psicologia, mostrando a necessidade de uma dialética do externo e do interno (FREITAS, 1994, p. 157)

Não é objetivo deste trabalho aprofundar-se em tão densa discussão, todavia as referências fazem-se necessárias para demonstrar convergências entre autores que, além de viverem em um mesmo tempo histórico e cultura, possuem um olhar crítico sobre a prática psicológica que parece ter sido minimizada com o avanço de outras teorias, como as vertentes humanistas, cognitivas e comportamentais. Bakhtin é enfático, no decorrer de seu texto, ao afirmar que a exclusão da palavra, carregada por suas ideologias, reduziria o psiquismo a quase nada (BAKHTIN, 2014).

É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe. Nesse sentido, toda a atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todo momento voluntário são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta. (Ibid., p. 52-53)

Para Bakhtin, a consciência individual se constrói na interação, sendo que o universo cultural tem primazia sobre a consciência individual: “todo conteúdo ideológico, sem exceção, [...] pode ser compreendido e, em consequência, psiquicamente assimilado, isto é, ele pode ser produzido por intermédio de um signo interior” (Ibid., p.58). Não há

¹⁶ Quando Bakhtin publica “O Freudismo”, Vigotski já era reconhecido psicólogo por seus estudos no caminho de construção de uma Psicologia de base marxista (BEZERRA, 2009). A leitura de Vigotski sobre a obra de Freud, que será tomada mais adiante, é diferente da visão dos pares criticados por Bakhtin no ensaio crítico. O texto de Vigotski é publicado posteriormente, todavia os assuntos expostos no texto já haviam sido proferidos em debates e aulas públicas, inclusive em relação às críticas assinadas por Bakhtin em seu livro: “São muitos os pontos de vista comuns aos dois” (Ibid., p. 18).

fronteira entre o psiquismo e a ideologia, mas uma diferença de grau, sendo o conteúdo do psiquismo individual tão social quanto a ideologia, mas as manifestações ideológicas são tão individuais quanto psíquicas (Ibid.). O desenvolvimento do psiquismo é, pois, como afirma Martins (2015a), uma imagem subjetiva do mundo objetivo, ou seja, reflexo psíquico da realidade; reflexo e refração para Bakhtin (2014).

Todo fator psíquico é uma parte da autêntica realidade e um reflexo da mesma, não em separado, mas sim os dois em conjunto. Precisamente nisso consiste a particularidade do psiquismo, de onde aparece, simultaneamente como o lado real do ser e o como o seu reflexo, isto é, como unidade do real e do ideal (RUBINSTEIN, 1960, p. 12 apud MARTINS, 2015a, p. 56)

Estudar as atividades humanas na visão bakhtiniana implica em compreender os diferentes tipos de dizer, de gêneros de discurso, que ocorrem no interior da prática. Gêneros de discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2011). O dizer na atividade constitui-se como sua prática indissociável e intrínseca, não há enunciado fora de conteúdos temáticos, organizações composicionais e estilos próprios (FARACO, 2009). Os gêneros de discurso são elementos organizadores das atividades, pois balizam e estabelecem referências a partir dos outros para nossas próprias ações (Ibid.). Cada esfera de atividade humana possui seus gêneros discursivos.

Distinguem-se os gêneros discursivos em duas categorias: a diferença essencial entre gêneros discursivos primários (simples) e gêneros discursivos secundários (romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários etc.) supera a simples diferença funcional. Os primários são os gêneros da vida cotidiana: constituem-se e desenvolvem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e estão em relação direta com seu contexto mais imediato (FARACO, 2009, p. 132). Conversas com familiares, entre amigos, diálogos em relações no trabalho, atividades do cotidiano são compreendidas como gêneros primários. Os gêneros discursivos secundários emergem de condições de convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado (BAKHTIN, 2011, p. 263). Aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais elaborada (FARACO, 2009, p. 132). São os gêneros que se geram e se usam nas atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal e assim por diante (Ibid.). Os gêneros discursivos primários, mais comumente, mas não exclusivamente encontrados sob a forma oral, se formam em condições de comunicação discursiva imediata – derivam destes os secundários,

preferencialmente, mas não exclusivamente escritos, perdendo o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios.

A diferença entre os gêneros deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades (simples e complexa). A relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos complexos revelam a natureza do enunciado: relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Bakhtin apresentava uma preocupação quanto ao estudo da natureza do enunciado. O desconhecimento dos gêneros do discurso e da diferenciação entre gêneros primários e secundários incorre em formalismo, distorcendo a historicidade de uma investigação e prejudicando as relações da língua com a vida (Ibid.).

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação etc, daquelas concepções que ainda dominam nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações. (BAKHTIN, 2011, p. 269, grifo do autor)

O Círculo de Bakhtin, na década de 1920, posicionava-se contrário ao idealismo linguístico que previa o psiquismo como fonte da língua (FARACO, 2009). Bakhtin opõe-se ao Adão mítico, a concepção de que houve um primeiro falante, “o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Por cada enunciado ser um ato responsivo, um elo da corrente de enunciados, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Ibid., p.271).

Em diálogo, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e uma fase inicial preparatória da resposta. O falante espera uma compreensão: uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, pois distintos gêneros discursivos pressupõem diferentes respostas. Bakhtin (2014) afirma que a compreensão é uma forma de diálogo por opor à palavra do locutor uma contrapalavra. O enunciador proporá uma estética na qual preveja a responsividade. “O empenho em tornar inteligível sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante”

(BAKHTIN, 2011, p. 272). A seguir, destaques nas queixas das professoras que demonstram a busca por enunciados inteligíveis ao interlocutor psicólogo:

A aluna apresenta *distúrbios no comportamento*. (Trecho da queixa no protocolo sobre uma menina, 9 anos, 4º ano EF, grifo meu)

A aluna apresenta diversas dificuldades, desde organização do material até concentração nas atividades desenvolvidas. Dispersa-se com muita facilidade e esquece com rapidez o que lhe é ensinado. Percebe-se também que a aluna enfrenta problemas relacionados a *auto estima, pois frequentemente isola-se e se sente incapaz, limitando-se a expor suas ideias, questionar e participar das atividades individuais*. (Trecho da queixa no protocolo sobre uma menina de 11 anos, 5º ano EF, grifo meu)

Dificuldades de atenção, concentração e motivação. Não realiza as tarefas, aparentando abatimento e fadiga, mas logo parte para as brincadeiras ou conversas. *Apresenta uma postura singular ao sentar-se, colocando os pés sobre a cadeira ou sentando-se de forma languida, como se estivesse deitada*.

Não consegue organizar seus materiais, sendo necessário auxiliar na busca dos cadernos, lápis, borracha e outros.

Diferencia desenhos de letras, mas sem estabelecer vínculo entre a fala e a escrita. *Usa as letras indiscriminadamente, sem se preocupar em representar sua fala*. Algumas vezes aparenta ter noção dos conteúdos estudados, porém, passado um curto período, parece ter esquecido de tudo. (Trecho da queixa no protocolo sobre uma menina de 7 anos, 2º ano EF, grifo meu)

Diante da ânsia por termos exatos e descrições que auxiliem o diagnóstico é possível que a recorrência a linguagem técnica – seja ela psicológica, pedagógica, médica etc – seja considerada como um ato responsivo. A professora busca apropriar-se de enunciados alheios, na tentativa de uma expressão esteticamente condizente ao seu interlocutor. Assumindo o empenho pela inteligibilidade do enunciado nos encaminhamentos realizados pelas professoras ao Serviço de Psicologia, compreende-se a utilização de termos, opções de estilo de escrita e conteúdo, pressupondo um interlocutor específico nesse gênero de discurso secundário: o psicólogo. Quando o gênero do discurso não é contemplado, a parte destinada queixa-se: escárnio com o escrito pelo requerente do Serviço. Uma queixa que não contemple esteticamente o gênero de discurso muitas vezes sequer é acolhida pelo psicólogo. Exercício de poder sobre a tentativa discursiva da educadora de enunciar, na tentativa de sufocar a dialogia do discurso por enunciados centrípetos.

[...] é importante deixar registrado que a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo de poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo (FARACO, 2009, p.53).

Para que haja um diálogo, é preciso que o material tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado em um enunciado e tenha fixado a posição de um sujeito social. A responsividade parte do enunciado para acolher ou rejeitar, “fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la” (Ibid., p. 66). O discurso e o contexto formam uma relação “dinâmica, complexa e tensa” (BAKHTIN, 2011, P. 154), na qual é impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem considerá-las.

A proposta de uma dialética que, “nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico” (FREITAS, 1994, p. 151) do Círculo de Bakhtin rejeita as categorias dicotômicas que fragmentam o real, promovendo o esforço de compreender a totalidade. Decorrerá dessa e outras ideias o anseio por um mundo polifônico, “radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra” (FARACO, 2009, p. 79). Bakhtin ansiava um mundo tal qual o das obras polifônicas de Dostoievski, no qual qualquer tentativa de gestos centrípetos fosse eliminada pela carnavalização, pelo riso, pela ironia. (Ibid.).

A exemplo do processo dialógico em busca do movimento centrífugo do diálogo, um excerto da entrevista com a professora do Ensino Fundamental II, Pitty, com a qual as trocas, as surpresas, as indagações e exclamações ilustram o dialogismo da entrevista a partir das trocas entre o entrevistador e entrevistada acerca do problema de pesquisa. Pulsa nesse instante não apenas o modo como a professora Pitty recorre a mim, mas como também a si própria quando percebe as diferenças no número de encaminhamentos entre menino e meninas ao Serviço de Psicologia.

Por que será?... [Por que os meninos são mais encaminhados?] Lembro de muito TDAH. Meninos, meninos... Meu Deus, por que será? Os encaminhamentos das meninas eram relacionados a psicológico. Dos meninos eram psicológico e aprendizagem. Não sei se de repente não

sabem trabalhar com o gênero masculino. Não sei... Boa pergunta Danilo! (Risos) Não tinha nem pensado em números. Mas eram muito mais. Nas reuniões entre pais, por exemplo, que eram chamados eram muito mais de meninos. [Os pais eram mais responsabilizados quando a gente falava dos problemas com os meninos?] É. Eu acho que alguns professores colocavam também “o menino”. O menino que faz bagunça, o menino que é agressivo, o menino... (Trecho da entrevista com Pitty, professora de 6º a 8º ano do Ensino Fundamental)

Os esvaziamentos da ideologia dos discursos é uma tendência acirrada no neoliberalismo. Muitos discursos sobre a educação, nessa perspectiva, ocultam as contradições dos projetos e agendas neoliberais, os paradoxos do capitalismo contemporâneo, “transformando a superação dos problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância da educação” (DUARTE, 2012 P. 55). A pseudo-neutralidade que atribui ao/à aluno/a a produção de seu próprio conhecimento por meio da imaginação e criatividade, de um processo em que não é privilegiado ou assumido qualquer posicionamento político, científico, filosófico, é possível? “Como a criança pode aprender a julgar as distintas concepções e a adotar seu próprio ponto de vista se os adultos que a educam omitem suas opções e seus julgamentos?” (Ibid., p. 45). Estaríamos ensinando ou adequando nossas crianças à acriticidade, ao não questionamento e à adequação? Escolas sem partidos, teorias sem filosofias, políticas sem ideologias: grandes utopias e contradições deste tempo histórico, reflexos de uma postura centrípeta disfarçada de centrífuga na ideologia neoliberal. Ao encerrar os problemas no próprio indivíduo, oculta-se a teia discursiva que promove as disputas ideológicas presentes, culpabilizando-o/a por suas escolhas:

[...] a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas trama de relações que se estabelecem entre eles. (MARTINS, 2015a, p. 77)

A seguir, abordamos o disfarce silencioso que faz permear na educação e na escola ideologias que privilegiam o indivíduo e a sua necessidade de se adequar ao meio, as diferenças sociais em busca do equilíbrio contando, para tanto, com considerável respaldo da psicologia.

2.2 O preenchimento dos “esvaziados”

Quando o senso comum e o ecletismo moldam os enunciados da Psicologia contemporânea, faz-se preciso reavivar algumas das críticas, como as realizadas por Vigotski em 1927. Tuleski (2008) defende que a Psicologia, embora uma ciência que estude fenômenos naturais, possui bases assentadas em concepções idealistas. Para a autora, “suas diversas teorias podem ser divididas em duas categorias: a psicologia idealista e a científico-natural” (Ibid., p. 90).

Na leitura da Psicologia de seu tempo, Vigotski caracteriza-a como carente de uma visão geral sobre o sujeito cultural, como dicotomizada entre as teorias materialistas e idealistas (TULESKI, 2008). Estabelece críticas às psicologias por não contemplarem “de forma científica os processos psíquicos superiores e por limitar-se ao estudo dos processos mais elementares” (DUARTE, 2012, p. 232), em decorrência da falta de uma perspectiva histórico-cultural. O autor aponta para a necessidade de desenvolver uma Psicologia marxista, não burguesa, que supere as lutas de classes característicos das sociedades divididas em estratos sociais – os que dominam e os dominados – e a divisão do processo do trabalho – entre os que pensam e os que fazem. Dando estofa à discussão, Vigotski atribui comentários críticos às quatro principais teorias correntes na década de 1920: a psicanálise, a reflexologia, a Gestalt e o personalismo.

[...] o próprio fato de que a psicologia teórica e, posteriormente, outras disciplinas, tenham desempenhado o papel de ciência geral está condicionado, por um lado, à ausência de uma psicologia geral e, por outro, à grande necessidade dela e que as suas funções sejam executadas para permitir a pesquisa científica. A Psicologia está grávida de uma disciplina geral, mas ainda não deu à luz ¹⁷ (VYGOTSKI, 2013, p. 265).

A psicanálise, para Vigotski, (2013) incorre no erro de transformar-se em uma metapsicologia: tem sua própria teoria do conhecimento, sua própria metafísica, sua sociologia e sua própria matemática, enquanto, no trato das neuroses, isso não representa um problema para a ciência psicológica. Todavia, a generalização e aplicação dos

¹⁷ Tradução do seguinte texto realizada por mim: el propio hecho de que la psicología teórica, y posteriormente otras disciplinas, hayan desempeñado el papel de ciencia general está condicionado, por un lado, por ausencia de una psicología general y, por otro, por la gran necesidad que hay de ella y de que sean desempeñadas sus funciones para hacer posible la investigación científica. La psicología está embarazada de una disciplina general, pero aún no la ha dado a luz (VYGOTSKI, 2013, p. 265).

conceitos psicanalíticos como resultado dos êxitos na clínica terapêutica a campos adjacentes – a psicologia social, a psicologia do desenvolvimento infantil, a psicologia das artes etc – fazem com que a psicologia encontre seu limite: “a sexualidade se transformava no princípio metafísico de uma série de ideias metafísicas, a psicanálise se transforma em ideologia, a psicologia se transformava em metapsicologia” (Ibid., p. 274, tradução minha).

De forma análoga, ocorreu com o reflexo condicionado. A porta de acesso foi a psicologia dos animais. Para esse sistema, “todo sonho, pensamento, trabalho ou criação resultam ser um reflexo” (Ibid., p. 275), ou seja, a psicopatologia, a psicotécnica, tudo em psicologia está submetido a princípios e leis universais de caráter mecanicista. O mundo todo é um reflexo.

Contemporânea da Psicanálise e da Reflexologia, a Gestalt incorre pelo mesmo caminho: “entra na psicologia animal e resulta que o pensamento dos macacos é também um processo gestáltico; no caso da psicologia da arte e da psicologia dos povos resulta que o conceito pré-histórico do mundo e a criação da arte são também Gestalt.” (Ibid., p. 275, tradução minha). De forma irônica, Vigotski satiriza a importância dada aos processos de percepção da forma: “ao criar o mundo, Deus disse: ‘que seja Gestalt’, e tudo se converteu em Gestalt” (Ibid., p. 275, tradução minha).

O personalismo se expande ao ponto de Vigotski apontar que a individualidade – já discutida como fenômeno que ganha espaço na Modernidade – teria sido atribuída pela psicologia diferencial para além de seus limites, estendendo o conceito para os animais e plantas: “A filosofia, que havia começado contrapondo a individualidade às coisas, arrebatando do domínio destas, terminou reconhecendo que todas as coisas eram individuais”¹⁸ (VYGOTSKI, 2013, p. 275-276). Nessa perspectiva, não há um plano comum, as coisas não existem em absoluto, são uma parte da individualidade.

Há muito de Psicanálise, Reflexologia, Gestalt e Personalismo nos discursos presentes na escola. Em outros termos, há muito “inconsciente”, muitas “punições” e “reforços”, distintos “pontos de vista” e “percepções”, variadas “subjetividades” em sala de aula. Mas, sobretudo, há muita “imaturidade”, “aprender a aprender”, “déficits”, “retenções”, “operações concretas”, “assimilações” e “acomodações”, “facilitadores de aprendizado”, “motivadores”, “QI’s” e “biopsicossociabilidade” na educação de modo

¹⁸ Tradução do seguinte texto feita por mim: “La filosofía, que había comenzado contraponiendo la individualidad a las cosas, arrebatándola del dominio de estas, terminó reconociendo que todas las cosas eran individuales (VYGOTSKI, 2013, p. 275-276).

geral; especialmente nos protocolos de encaminhamento ao Serviço de Psicologia, contendo queixas sobre crianças e adolescentes. Essas ideias são frequentes, em especial as relacionadas à Psicologia Genética de Piaget. A emergência do indivíduo desviante no espaço amparado por visões essencialmente biológicas sobre a criança, ora em uma perspectiva maturacionista de déficits e atrasos neuropsicológicos, ora relacionadas à falta de vontade, motivação ou interesse (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012)

O quociente intelectual (QI) foi entendido como algo praticamente dado a cada um para toda vida, embora suas manifestações e as possibilidades para realizar operações mentais diferissem no processo evolutivo. Como não se podia assinalar um apoio biológico preciso para a dotação mental – embora se subentendesse que está no cérebro, a permanência do QI e a evidência de desiguais capacidades do indivíduo no transcurso de sua vida foram explicadas pelo conceito de *maturação individual*. Assim é possível conciliar a evidência de que a evolução de cada um é um processo singular, ao mesmo tempo em que se justificam as distâncias entre os indivíduos. As manifestações da capacidade do sujeito variam com o avanço do desenvolvimento, mas as distâncias entre eles são mantidas se o argumento for que a maturação obedece a causas internas. O limite máximo de capacidade que cada um alcança na distribuição estatística em forma de *curva normal* para grupos de sujeitos com a mesma idade é fixo, por se acreditar que está ligado a fatores hereditários. *É uma argumentação materialista aparentemente boa para amarrar o mental ao corpóreo, explicando a variabilidade pessoal e a permanência da hierarquização social, oferecendo assim justificativas para as políticas sociais e educacionais conservadoras que apoiam suas restrições orçamentárias na impossibilidade de modificar o que é dado a cada um* (Gartner, Geer e Riessman, 1999). O desenvolvimento é manifestação, mas mantendo as diferenças entre sujeitos. *Hoje as práticas de diagnóstico psicológico nas salas de aula continuam olhando o aluno dessa forma. O biologismo é uma das primeiras justificativas pra o racismo, o fascismo, e a última amarra das concepções aristocráticas e elitistas que tanta força (estas últimas) tiveram na educação e que, com argumentos pseudocientíficos, perduram ainda hoje.* (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.68, grifos meus).

Os encaminhamentos fomentam a tendência à solução desses conflitos no espaço exterior à instituição escolar. A separação entre os que fracassam em sua vida escolar por imaturidade ou desmotivação retorna à própria criança e, em segunda instância, à família, instaurando a culpa pela existência da queixa. São esses atores sociais culpabilizantes que tendem a, mecanicistamente, indicar ajuda para consertar o problema intrínseco àqueles incapazes de curar a si próprios, recorrendo à ciência para tratar os sintomas que atrapalham o bom ajustamento da criança em suas funções escolares.

Assim como a indústria e as forças armadas, a escola passou a se valer de testes psicométricos para a classificação das crianças conforme escores obtidos, especialmente a partir da negação da pedagogia tradicional. A psicologia ganha forças na escola como ciência ao oferecer avaliações que “avalizam o fracasso escolar como decorrente de problemas individuais” (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 102). Facci (2001) argumenta que a psicometria passou a selecionar os mais “aptos”, depositando a culpa pelo “não aprender” no próprio aluno. Discurso que converge e decorre da Escola Nova, acentuando-se com o construtivismo. O movimento Escolanovista situa a criança marginalizada para além de sua ignorância, caracterizando-a como rejeitada, excluída, segregada. Dessa forma, a Psicologia contribui para a separação dos alunos conforme seus desempenhos em teste de Q.I. e demais processos psicológicos, contribuindo para o particionamento e fragmentação do sujeito tanto em suas relações extra quanto intrapsíquicas. Como anteriormente apontado em Saviani (2008, p.7), referenciais fundamentais do movimento da Escola Nova decorrem de experiências pedagógicas obtidas na relação com crianças “anormais” [SIC, considerando as próprias aspas originais do autor]. Tais resultados com crianças com necessidades especiais foram generalizadas para a escola, biopsicologizando o ensino e valorizando a individualidade. Eis as pedagogias psicológicas que atuam na contramão da educação democrática e não-excludente (MIRANDA, 2005). Em algum grau, todos são “especiais”.

Sobre as especificidades de cada criança, surge a necessidade de avaliações precisas, com escalas padronizadas, profissionais das áreas da saúde, psique, linguagem e pedagogia para evidenciarem as necessidades que, agora, são exclusivas daquela criança por suas diferenças que a individualizam: “a prática apoiada em tais pressupostos termina por legitimar a continuidade do processo de transferência de questões pertencentes ao âmbito da sociedade para a educação, desta para a saúde e, em última instância, para o próprio aluno que não aprende.” (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 103). A criança passa a ser avaliada com objetivos de diferenciá-la e classificá-la de acordo com a anormalidade que a conduz à marginalidade, para, por meio da educação, equalizar as diferenças sociais existentes (SAVIANI, 2008, p.7).

Dentro das escolas, legitimados por fichas médicas, fichas pedagógicas, testes psicológicos e de escolaridade, foram surgindo espaços destinados para as crianças normais, débeis (de saúde), inteligentes e retardadas. A ânsia de conhecimento do aluno levou-o a ser codificado em instrumento que, ao lidar com a situação concreta e enfatizar as repercussões dos resultados das medidas sobre a organização escolar,

apagaram a trajetória real da criança nas reflexões que os educadores nos legaram sobre a implantação da Escola Nova em nosso país (NUNES, 1996, p. 213).

O construtivismo é a abordagem pedagógica na qual o aluno, mediante ação e auxílio do professor, deve ser agente de seu próprio conhecimento (MIRANDA, 2000 apud FACCI, 2004). A aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito em que não há uma internalização da realidade, mas uma construção a partir de suas representações internas: “a interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através da experiência” (ARCE, 2005, p. 50). O objetivo é a criança, sua individualidade.

Piaget dá sustentação científica à Escola Ativa (FERREIRO, 2001; PARRAT-DAYAN & TRHYPHON, 1998; VASCONCELOS, 1996, 1997), defendendo princípios como respeito à atividade do aluno, cooperação e solidariedade, autonomia e a importância do trabalho em grupo. As primeiras obras de Piaget que tratam desses temas, de acordo Vasconcelos (1996, p. 259), “contribuíram com argumentação ‘psicológica’ e ‘científica’ para o projeto social escolanovista, o que significava sugerir que, desenvolvendo-se na escola a cooperação e a autonomia dos indivíduos estariam criadas as bases para uma sociedade solidária e fraterna”. No entanto, o movimento da Escola Nova não considerava as bases históricas da sociedade, é como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico (FACCI, 2004, p. 85, grifos da autora).

Não há conhecimento objetivo e absoluto: “o conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interno do aluno” (ARCE, 2005, p. 50). A escola é esvaziada de seu sentido quando a educação é uma prática social equiparável à família, ao clube, aos esportes, aos amigos. É artificial por impor aos alunos conceitos e conteúdos. Na lógica construtivista, essa escola precisa ser destruída. Da mesma forma, é o professor quem ensina. Cabe a ela a tarefa de “ajuda[r] o aluno a construir o conhecimento a partir de seus conhecimento prévios” (Ibid., p. 51). O conhecimento passa a ser uma construção individual.

Ainda que negue a historicidade do desenvolvimento da humanidade, demonstre todo o autoritarismo pautado em convicções únicas e inquestionáveis (ARCE, 2005), sem preocupações com questões históricas, como apontado por Duarte (2012), o construtivismo e a sedução causada por seus ideais se explicam, conforme Rossler (2005), por quatro essenciais características:

[...] se daria tanto pela *forma* através da qual se articula o discurso construtivista, isto é, pela sua estrutura argumentativa maniqueísta, como também pelos *conteúdos* que constituem conjunto desse ideário, quer dizer, os temas, as imagens, as ideias, os valores que veicula, os quais vão ao encontro de e mobilizam as paixões, as fantasias, os anseios, os desejos dos indivíduos [...]. 2) Sendo, portanto, a adesão ao construtivismo um processo de sedução, supomos que, nesse caso, se configuraria uma relação com tal teoria de natureza imediata, espontânea, pragmática, carente de reflexão, de rigor lógico, aprofundamento teórico e posicionamento crítico; 3) A presença de processos de sedução na vida dos indivíduos é um sinal do grau de alienação desses mesmos indivíduos e, sendo assim, a sedução nas atividades que compõem a prática educativa dos educadores é, por sua vez, uma manifestação da alienação desses mesmos educadores [...] 4) Há um relação entre a presença de sedução na difusão de certas teorias da educação e a ocorrência do fenômeno nos modismos educacionais, estando os processos sociais e psicológicos envolvidos no fenômeno da sedução, presentes na determinação desses modismos teóricos. (Ibid., p. 16)

As pedagogias psicológicas ganham força contra os movimentos chamados tradicionais – a escola tradicional é o que não se deve ser. Ao aluno caberia aprender pela ação sobre os objetos, aplicando o caráter ativo na produção do conhecimento em oposição à passividade dos modelos pedagógicos tradicionais. Ao professor caberia facilitar esse processo de aprendizagem por meio de situações-problema e incentivos à pesquisa, produção de conhecimento nas ações (MIRANDA, 2005).

Os posicionamentos dos construtivistas sobre os valores da educação enunciam que os conhecimentos que o indivíduo aprende por si mesmo são superiores em termos educativos e sociais, quando comparados aos transmitidos por outras pessoas; os meios e caminhos pelos quais chega-se ao conhecimento são mais importantes que o próprio; em terceiro, sustenta-se que a atividade do aluno é a que pode ser considerada como realmente educativo, devendo ser “impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2008, p. 9); em quarto lugar, aponta-se para uma educação que prepare os indivíduos para uma sociedade em contínua e acelerada mudança, dinâmica e hipercinética, com conhecimentos provisórios e efêmeros (Ibid.).

Os diferentes níveis de aproximação das propostas construtivistas, que se oponham à tradicional, revelam, mesmo na heterogeneidade, o desejo de se alcançar, a perseguição de uma nova escola, persistindo a visão dualista criticada por Saviani (2008). As grandes variações que são percebidas dizem respeito, conforme Miranda (2005), à mudança da configuração das salas de aula; dos padrões, estruturas e dinâmicas das aulas;

valorização da “tarefa escolar” como um “simulacro da noção de ação e de atividade” (Ibid., p. 37); importância à pesquisa como estratégia para aprendizagem; secundarização do professor no processo de ensino; ênfase na produção de textos pelos próprios alunos; dedicação no desenvolvimento da leitura e da escrita e redução de ênfase para outras disciplinas; simplificação e redução dos conteúdos; menor controle do aspecto disciplinar; e mudanças na noção e prática de avaliação.

A aquisição do conhecimento na visão construtivista é um processo, não um fato (FACCI, 2004). A epistemologia genética é uma teoria que intenta pesquisar como o sujeito produz conhecimento, a origem e o desenvolvimento de saberes desde suas formas mais primárias até os níveis mais avançados, como o pensamento científico:

A primeira regra da epistemologia genética é, pois, uma regra de colaboração: sendo o problema o de estudar como aumentam os conhecimentos, temos então em cada questão particular, de fazer cooperar psicólogos que estudam o desenvolvimento como tal, lógicos que formalizam as etapas ou estados de equilíbrio momentâneo deste desenvolvimento e especialistas da ciência, que se dedicam ao domínio considerado; acrescentar-se-ão, naturalmente, matemáticos que asseguram a ligação entre a lógica e o domínio em questão e especialistas em cibernética que garantem a ligação entre a psicologia e a lógica (PIAGET, 1973, p. 14)

Nesse aspecto epistemológico, amparado em uma concepção biologicista e evolucionista, Piaget destaca a interação do sujeito com o meio para o desenvolvimento intelectual. A cognição seria resultado de um processo interativo e construtivo; na ação (interação) entre sujeitos e objetos que se constrói o pensamento, por meio dos processos de assimilação e acomodação (Ibid.). Nos ambientes clínico e escolar, a consequência dessa ideologia justifica segregações, posicionando crianças em uma suposta homogeneidade, com base em categorias que ignoram as relações materiais e culturais de desenvolvimento díspares de uma sociedade pautada em classes econômicas antagônicas.

A aprendizagem realizada autonomamente é mais importante e desejável que na relação com os outros. Na visão piagetiana, aprender sozinho seria libertário enquanto na relação com o outro, aprisionador. O conceito de equilíbrio faz-se novamente pertinente à discussão envolvendo a temática do “aprender a aprender”, porém agora ampliada para a possibilidade de explicar os diferentes “ritmos” de desenvolvimento intelectual:

A equilibração me parece o fator fundamental desse desenvolvimento. Compreendemos então ao mesmo tempo a possibilidade de aceleração,

e a impossibilidade de um aceleramento que ultrapasse certos limites. [...] *O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola* (PIAGET, 1983, p. 225 apud DUARTE, 2012, p. 39, grifo meu).

Àqueles que não aprendem a aprender cabe procurar o desequilíbrio em seus particulares organismos insuficientes, pautados em um desenvolvimento deficitário. Para Elkonin (2000), é justamente na visão da psicologia amparada na cognição que o conceito de desenvolvimento intelectual está mais separado do desenvolvimento da esfera das necessidades afetivas. Ao dividir o desenvolvimento da cognição infantil em estágios individuais Piaget não aborda, por exemplo, por que uma criança procede do estágio pré-operacional para o das operações concretas, e assim consecutivamente. Não são revelados os sentidos e significados, apenas diagnosticados como desviantes quando não cumprem o caminho idealizado para o desenvolvimento. As explicações recorrem à “maturação” ou justificativas em forças externas ao processo de desenvolvimento psíquico (Ibid.,.). Estão descartados os aspectos cognitivos e afetivos presentes simultaneamente na atividade e na consciência que dialeticamente compõem o psiquismo em uma dimensão integral de sujeito (MARTINS, 2015a). Recorre-se à família e a aspectos da individualidade de cada criança para ora acolher, ora acusar. Cindimos a criança pela primeira vez: a cognição *versus* o afeto; o que é feito na escola *versus* o que é (ou não) feito em casa; o papel da educação *versus* o papel da criação. Manifestações de um tema que invariavelmente opõem escola e famílias.

3 SOBRE OS CORPOS NA ESCOLA: RELAÇÕES DE GÊNERO E A PRODUÇÃO DE “INFÂNCIAS LAUDADAS”

Olhar para o corpo implica considerar e reconhecer a material existência de si e dos outros sujeitos. No espaço escolar, faz-se o corpo presente, do presente, mas também um acumulado de história, cultura, ideologias e valores. A criança nasce em um ambiente cultural, social, político e filosófico.

Escolarizamos as crianças, pois, assim, foi entendido e esperado em nossa sociedade (GAUTHIER, 2010). Seja para transmitir as influências de poder religiosas, a valorização da razão pelo científico, do acúmulo de capital para a produtividade ou pela busca do desenvolvimento e fuga à barbárie, a escola é a instituição destinada à “humanização” da infância. Inicia-se com o processo de escolarização o conceito de “infância sob medida” (CASTRO, 1999, p. 33) sobre o qual progressistas estudam, quantificam e estabelecem as diretrizes de “desenvolvimento” das crianças sob o pretexto da neutralidade típica à emergência racional e à cientificidade.

Entrecruzam-se nessa instituição discursos de especialistas sobre ela própria, sobre seus agentes, sobre as famílias, os conteúdos; sobre o subjetivo e o objetivo. Quando resgatada a perspectiva histórica da escolarização das crianças desvelam-se mudanças de paradigmas educacionais, bem como a manutenção de perseverantes tabus sociais. Frente à necessidade de mudanças, seja pela tecnologia, por diferentes modelos de produção ou pelas revoluções culturais e sociais, a escola está arraigada no âmago da cultura ocidental como produto e produtora de valores e discursos, conservando e mantendo dogmas da sociedade burguesa moderna.

A sexualidade infantil remanesce com escrúpulos na escola contemporânea. A possibilidade de discussão do tema da sexualidade no ambiente escolar, como aponta Mariano (2016), é minimamente autorizada em um viés relacionado à saúde e à moralidade, motivado por preocupações como a epidemia de AIDS e o crescimento do número de adolescentes grávidas. A fim de evitar o pânico entre pais e professores, persiste a visão da criança como “um ser inocente e assexuado” (Ibid., p. 89), que implica na negação dos diálogos sobre sexualidade. Em uma perspectiva adultocêntrica, categorizam-se enunciados que promovam a discussão do tema como “profanos”, riscos à beatitude das crianças e sua “natureza infantil” (SALGADO; MARIANO; OLIVEIRA, 2016, p. 108). Quando latente, o corpo infantil que apresente indícios de sexualidade é seguro, calado, barrado de diferentes formas em sua manifestação:

[...] Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. (FOUCAULT, 2015a, p. 8)

Tal repressão, presente no cotidiano escolar, culmina na transmissão de valores e representações que tendem à manutenção da ordem e paradigmas da família burguesa idealizada; controlam e normatizam as relações de gênero, apontando especialmente para a heterossexualidade e a supremacia da masculinidade. Como instituição social, a escola reproduz e incita discursos permeados por valores e julgamentos, esvaziando-se, por vezes, da capacidade de problematizar, discutir e superar visões estigmatizadas e discriminatórias:

A escola produz e transmite valores e modelos de conduta que acabam normatizando a sexualidade heterossexual, tanto por meio dos conteúdos da educação formal, como através da interação cotidiana com colegas e educador@s. Na interação cotidiana, não é raro educador@s assistirem passivamente a atitudes de rejeição, menosprezo, chacota ou hostilidade às expressões de sexualidade que divergem da heterossexual. Nestas condições, ao não dialogar com @s estudantes sobre essas atitudes, reforça-se, sustenta-se e legitima-se o preconceito e o desrespeito à diversidade sexual. O silenciamento d@ educad@r acaba influenciando como uma permissão para que tais desrespeitos e atitudes preconceituosas continuem a ocorrer, levando aqueles que não se enquadram no modelo heteronormativo a se refugiar no segredo e no silêncio. (MARIANO, 2016, p. 94)

Amparado no antagonismo sexista provocado pelos jogos de poderes entre homens e mulheres, adentraremos na escola para o início das discussões sobre corpos que, errantes aos olhos dos adultos, insistem em transitar com suas anomalias, transtornos, dificuldades ou particularidades nos espaços escolar, urbano e familiar, marcados por relações de gêneros - performances socialmente manifestas. Que se abram, no sentido figurado e sob os referenciais teóricos adotados, as portas das casas, da escola e da sala de aula para que se discutam as produções ideológicas sobre as crianças, especialmente as que, por um motivo ou “razão” qualquer, se desviam do projeto da modernidade.

3.1 Desse lado, as meninas; daquele, os meninos?

Seja dividindo as crianças por seus brinquedos, atividades ou em equipes, ao recorrer ao gênero materializado em roupas, cabelos, atitudes e comportamentos, não se explicita o fato de que o próprio conceito de gênero não seja absoluto, mas desenvolvido na e pela história. Assim, compreende-se que “gênero é a organização social da diferença sexual... é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1994, p. 13).

O autodisciplinamento das condutas e o autogoverno alcançam uma pedagogia dos gêneros. Lanquer (1990, p. 10 apud WEEKS, 2013, p. 57) argumenta que, até o século XVIII, o discurso preponderante “construiu os corpos masculino e feminino como versões hierárquicas e verticalmente ordenadas de um único sexo”. O modelo interpretava o corpo feminino como uma versão inferior e invertida de homem. Já a partir do século XIX surge uma nova perspectiva. Novos discursos amparados no modelo reprodutivo passam a enfatizar a *dicotomia* de gênero, restringindo as possibilidades de manifestação de gênero ao homem e à mulher heterossexuais:

[...] a existência de dois corpos marcadamente diferentes, a radical oposição das sexualidades masculina e feminina, o ciclo reprodutivo automático da mulher e sua falta de sensação sexual. Esse foi um momento crítico na reformulação das relações de gênero, porque sugeria a diferença absoluta de homens e mulheres: não mais um corpo parcialmente diferente, mas dois corpos singulares, o masculino e o feminino (Ibid., p.57)

As distinções de gênero dadas na e pela cultura são trabalhadas em discurso nas práticas pedagógicas culturais (LOURO, 2013), superando a restrita visão pautada singularmente em argumentos fisiológicos. Esse trabalho pedagógico é “com” e “no” corpo (GIMENO SACRISTÁN, 2005 p. 70). É, pois, o ambiente escolar a institucionalização das regras de condutas de gênero que irão constituir o feminino, o masculino: marcas de uma identidade “performativa” (BUTLER, 2013), dadas pela replicação de discursos e atos tidos como naturais, padrões estanques e imutáveis, cristalizados nas relações sociais.

A performatividade não é, assim, um “ato” singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato presente, ela oculta ou dissimula as

convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação de sua historicidade). Na teoria do ato da fala, um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia. (Ibid., p. 166-167, grifo da autora)

Na escola, performances sociais de gênero são pedagogicamente doutrinadas para as crianças. Os papéis exercidos são deliberadamente marcados, perpetuando diferenças entre meninos e meninas como exemplificado por Mariano (2016): “[...] Não raro educador@s agem com certa permissividade ante as brincadeiras violentas e agressivas dos meninos e interditam quando eles querem brincar de bonecas ou de cozinhar” (Ibid., p. 92). Se para a menina há o afago, o apego, o carinho, maior e talvez necessária manifestação de afeto e sentimento em sua relação com a professora, o menino não deve abraçar, tocar os cabelos e, principalmente, o corpo da professora. A Escola pedagogiza o corpo e as possibilidades de expressão sentimental infantis.

A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas. Além disso, afirmar que as diferenças sexuais são indissociáveis de uma demarcação discursiva não é a mesma coisa que afirmar que o discurso causa a diferença sexual. A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar, os corpos que ela controla. Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. (BUTLER, 2013, p. 153-154, grifos da autora).

Práticas discursivas do sexo como ideal regulatório remetem às desigualdades entre meninos e meninas manifestas durante os diálogos com as professoras nesta pesquisa. A generificação como prática de legitimação dos corpos infantis recorre a naturalizações e “biologizações” da performatividade, negando-lhe seu caráter histórico. Nos trechos selecionados das entrevistas com as professoras a seguir é possível identificar a recorrência ao binarismo (quando define diferentes gêneros, mas cita apenas dois), a

tendência masculina inata à violência e agressividade e as demarcações de gênero em brincadeiras, relações afetivas e justificativas de “hiperatividade” (SIC).

Eu acredito que o menino parece que ele se torna agressivo mais cedo. Em uma sala em que você tem os diferentes gêneros, dois, meninos e meninas, por mais que você tenha mais quantidade de meninas da sala, *os meninos são mais agressivos, acho que eles se tornam agressivos mais cedo*. Acho que deve ser instinto, ou coisa assim. Não são todos os meninos, mas a maioria. Então, assim, quando eles têm um problema, a primeira coisa que eles descarregam é a agressividade. A menina não, a menina tende a se isolar um pouquinho, ficar mais quieta, chorar mais, chora muito facilmente. O menino não, o menino chora muito pouco. (Entrevista com Cássia, professora do Pré 2, Educação Infantil)

A brincadeira de menina é uma, a brincadeira de menino é outra. Então, assim, o menino, a maioria não consegue ficar parado. A brincadeira dele é correr, gritar, pular, fazer as suas artes. Então, assim, eu já tive várias crianças que os pais já tratavam ele como doente. Então, ele já vinha com aquele negócio que esse menino tem TDAH, esse menino é hiperativo, esse menino, né... [...] *E como o comportamento da menina e do menino é diferente, o menino de uma certa maneira acaba partindo para um comportamento mais agressivo*, e também existe uma questão familiar que, pelo menos com meus alunos eu percebi, foi o distanciamento, ou seja, *com as meninas eu sou mais carinhosa, eu converso mais, com relação aos pais, porque assim, a maioria dos pais quando é menina eles conversam mais, agradam mais, se aproximam mais, e quando é menino não. Há um distanciamento muito grande*. Começa-se a colocar o menino desde pequeno tem que ser homenzinho. Ele não pode chorar, ele não pode sentir nada, ele não pode sentir dor. (Entrevista com Marisa, professora de 2º ano do Ensino Fundamental, grifo meu)

Nas casas e nas escolas, ambientes culturalmente definidos como “das mulheres”, os vínculos admitem a supervalorização da figura do feminino e declínio do papel do homem. Mães e professoras, professoras-mães. Resgatando autores e autoras da psicanálise, Silva et al (1999) destacam que a importância dada à centralidade do vínculo entre mãe e filho nos primeiros anos de vida implicou em um modelo para as mulheres de dedicação e sustentação à infância; tornou a mulher responsável diretamente pela saúde física e psíquica dos filhos. À professora é esperado que negue o próprio conhecimento, sua profissão, a pedagogia, seu trabalho para que se constitua subjetivamente como mãe de seus alunos.

Tais desejos, que têm como correlatos os comportamentos de independência, competitividade, ambição, são incompatíveis com os modelos de feminilidade vigentes. Desta forma, tais desejos só podem ser acionados no âmbito privado das atividades domésticas, assumindo

formas que vão da “mulher mandona” a comportamentos de dissimulação e sedução. Ou na escola, como extensão do privado/doméstico, assumindo a forma da “professora gritona”, “assustadora” ou, ainda, comportamentos mais dissimulados de controle, como o de impedir a autoria do aluno e o de reprovar. (SILVA et al, 1999, p. 213-214, grifos dos autores)

A maternagem das professoras é facilitada nas relações com as meninas por fatores de identidade na lógica binária que opõe crianças no contexto escolar. As professoras entrevistadas contam sobre carinhos, abraços, revelações de intimidades e da mútua curiosidade nessa esfera de feminilidade. Uma das entrevistadas relata essa troca: não é apenas ela quem arruma os cabelos das meninas, mas as próprias estudantes quem arrumam o seu, perguntam sobre sua intimidade, se são casadas, tem filho; demonstram com maior frequência desejo de abraçar, tocar.

[...] A menina é mais tranquila, mais fácil. *Não sei também, pode ser por você ser mulher e estar lidando com meninas.* As meninas de repente se sentem mais, mais à vontade com nós, mulheres, do que os meninos, achar que porque você é mulher, não sei, pode ser que seja isso. Porque as meninas elas vêm mais fácil no seu colo, elas vêm mais fácil passar a mão no seu cabelo, pentear o seu cabelo, arrumar você. Os meninos é muito pouco que isso acontece. Acredito que deve ser por isso, as meninas têm mais facilidade. (Trecho da entrevista com Cássia, professora da Educação Infantil, Pré II, grifo meu)

A disparidade na relação entre homens e mulheres, partindo-se do dispositivo sexual como eixo de análise, demonstra a posição inferior da mulher perante o homem em variados momentos da história. Distante da destituição de poder, a mulher exerce e é cobrada a cumpri-lo dentro do seu espaço limitado, os ambientes “culturalmente femininos” anteriormente citados, enquanto o homem o realiza pelo mundo¹⁹. A culpa por uma casa, um lar que não prospera, seja economicamente ou nos vínculos entre familiares, é historicamente responsabilizada às mulheres. Especialmente, a partir da Modernidade, dada a urbanização e o modelo de família nuclear, problemas, conflitos e dificuldades dos filhos são atribuições do feminino. O carinho, o afeto e o amor, em

¹⁹ Na obra “Econômico”, analisada sob a perspectiva de Foucault (2014), Xenofontes atribui ao marido a responsabilidade de doutrinar o comportamento de sua esposa, impondo uma relação conjugal como forma de governo de conduta. As mulheres casavam-se muito jovens. Era responsabilidade do homem transformá-la em “colaboradora, que pode agora confiar-lhe os cuidados da casa enquanto ele próprio fica disponível para os seus negócios, quer no campo, quer na ágora, ou seja, nos lugares onde deve exercer de maneira privilegiada a atividade masculina” (Ibid., p. 191). Uma mulher, que não administre corretamente, pode pôr todo o empenho de seu marido em risco, em virtude de uma desordem doméstica.

excesso ou em falta, tendem a ser incumbência e dever (culpa) da maternidade, tendo sido explorado pelas instituições no projeto educacional moderno:

A importância dada ao laço afetivo de origem maternal supôs uma exigência de qualidade para a pedagogia moderna ao dar ao tratamento acolhedor um valor essencial, que repercutiu no realce da centralidade do *sujeito* na educação. A importância dos laços afetivos removia, por um lado, os resquícios do autoritarismo, ao mesmo tempo em que, por outro, essa dulcificação complementava a marca mais racionalista que o espírito ilustrado havia imprimido ao ensino. O desafio para conseguir uma modernidade educacional mais suavizada fez com que se tivesse de procurar a congruência da consideração da natureza do sujeito e as relações afetivas respeitadas e acolhedoras com o ensino da cultura. O fato de que a educação se desenvolvesse em um clima humanizado foi considerado como o mais apropriado para edificar as bases da autonomia e da liberdade individuais dos futuros cidadãos (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 120, grifo do autor)

À criança é dada a liberdade de poder viver sem produzir riquezas na sociedade capitalista em troca da oferta dos adultos, em especial dos pais, poderem amá-la na sociedade moderna (Ibid.). Ao prendê-la a essa relação essencialmente afetiva, com a necessidade de satisfazer os adultos, a criança passa a subordinar-se aos pais, em especial à mãe, por um vínculo obrigatório de amor e retribuição afetiva, valores dos quais também se vale a escola.

Como resultado de misturar os rastros das diferentes formas de perceber e tratar os menores, estes se transformam em uma figura investida de afetos positivos, ao mesmo tempo em que são percebidos e tratados como sujeitos a serem disciplinados, dominados e reprimidos, a serem formados para seu próprio bem e pelo bem-estar familiar, que também é o social. Os adultos mantêm com os mais novos relacionamentos variados e contraditórios que geram emoções ambivalentes, ao transformá-los em objeto de seus desejos no meio familiar, ambiguidade que será transferida para outras relações entre adultos e menores, como acontece no caso das escolas. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 116)

Ao que pesem as dificuldades e problemas no seio da família nuclear burguesa, admiti-los como decorrentes de uma falha dos pais ou de dificuldades de outra ordem pode implicar na sentença dessa instituição. Silenciam-se discursos, guardam-nos em segredo. Recorre-se aos saberes sobre o corpo e a mente com o aval do pensamento clínico para individualizar ainda mais os desviantes do projeto moderno. A mãe, que possui a sensibilidade do limite entre o que pode ou não ser revelado sobre “o mundo que

governam” (CASTAN, 1991, p. 427) - as relações do lar, o âmbito privado sob os tetos das casas - conduz os problemas de sua família para universos apropriados à manifestação, recorrendo aos especialistas e a seus supostos saberes, para que permitam os reconhecimentos dos fracassos na manutenção da ordem familiar.

Caberia à figura da mãe a procura e escolha de ambientes sociais que permitam a expressão de sentimentos que não poderiam ser experimentados em espaços ordinários. À mãe, vista como “equilíbrio” da família burguesa, recebe a incumbência de zelar pelo adequado desenvolvimento dos filhos, da economia doméstica e do próprio projeto moderno. Ao discutir a obra de Rousseau, “Emílio”, Gimeno Sacristán (2005) aponta que os afetos dispensados às crianças não garantiriam apenas o desenvolvimento dos afetos, mas possibilitaria que o Estado se fortalecesse e que a unidade familiar fosse sacramentada. O autor cita ainda que a valorização da infância a partir do século XVII centra-se na família como consequência da convergência de duas estratégias (DONZELOT, 1979 apud GIMENO SACRISTÁN, 2005): a difusão da medicina doméstica entre a burguesia, destacando o papel da mãe como “figura privilegiada para desempenhar essa função” (Ibid., p. 113); e a busca pela “economia social” – “que pretende dirigir os pobres com a vigilância direta de suas vidas, para diminuir o custo social de sua reprodução e conseguir o número desejável de trabalhadores com o mínimo gasto público” (Ibid., p. 113).

Se a mãe burguesa é a continuadora dos saberes do médico para melhorar o cuidado da infância no meio familiar, a mãe das famílias populares é, na verdade, a ama-de-leite a serviço do Estado, que com o tempo também assumiria o papel da primeira. Para “normalizar” a desordem das uniões entre as classes populares, as associações filantrópicas e as religiosas incitavam ao matrimônio para dar estabilidade ao ambiente no qual ocorria a criação e a educação das crianças, evitando o custo social e os altos impostos que o abandono representava para o Estado (Ibid., 113-114, grifo do autor)

Especialmente a maternidade adquire um duplo caráter de responsabilidade com o universo privado das casas e com a manutenção da ordem do Estado. Em consequência da “desestrutura” da família, tem-se a ruína da sociedade. Os próprios movimentos higienistas no século XX partiram dessa análise para impor as pedagogização dos corpos infantis para, *a posteriori*, sanar os problemas social dos adultos, via escolarização (NUNES, 1996; ZUCOLOTO, 2007). Deparamo-nos com o discurso de pressão sobre o

fazer da família na escola presente no seguinte trecho de entrevista com uma das professoras:

A grande maioria dos pais não consegue mais educar uma criança. Então, assim, a criança está crescendo e ela está sem estrutura. Ela não tem mais estrutura. Então, temos crianças no segundo ano que não sabem mais o que ela deveria fazer. [...] A criança está se vendo como o centro da família. Então, assim, o pai e a mãe têm que fazer a vontade deles, têm que fazer né... E aí a família está ficando meia... meio desvirtuada. (Marisa, professora do 3º ano, Ensino Fundamental I)

Trazendo a discussão para a relação educacional, a família e a escola são instituições que, por vezes, apresentam-se antagônicas. A necessidade de normalizar e educar pela instituição opõe-se ao amor, o afeto e carinho típicos das relações familiares. Em uma das escolas da rede municipal de Sorriso, pregado em um dos murais da sala de coordenadores, há um pequeno, mas conciso esclarecimento moderno: “Família Educa, Escola Ensina”. Os valores burgueses (e de riqueza) seriam negados, caso as famílias, em especial as mulheres, não amassem e protegessem sua prole nesses moldes. O calor das famílias *versus* a frieza das instituições:

O amor parece ter vencido a ordem disciplinadora na família, e esse desequilíbrio pode tornar mais fácil a tarefa dos professores, cuja função é propor uma ordem de trabalho que está longe de ser satisfatória para os menores futuros e que exige renunciar às motivações que não podem ser satisfeitas. Nesse sentido, as transições de ida e volta entre o meio familiar e o escolar serão mais notadas quanto mais calorosa for a vida familiar e mais exigentes e impessoais forem as escolas. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 117)

A escola, especialmente pelas ações e atitudes das professoras, em atenção ao discurso de acolhimento e afeto, faz da busca por carinho e afeto seu objetivo, buscando superar a frieza e indiferença, mesmo que isso seja difícil de conciliar com as funções de educação formal (Ibid.). Espera-se que a escola seja capaz, nesse ideário moderno da relação pais-filhos, de trazer boas notícias, atribuindo mais um motivo para o amor paternal: o “desempenho escolar”.

Quando a escola der boas notícias sobre o rendimento do rebento amado, os pais as somarão aos motivos para amá-los. Mas será difícil explicar a esses progenitores iludidos ou identificados afetivamente com seus filhos o fracasso destes, que não aceitarão com facilidade, pois

essa mesma identificação faz com que sintam como se eles próprios fracassassem. (Ibid., p. 117)

Como apontado por Gimeno Sacristán (2005), esses modelos e padrões não passam de uma abstração, um ideal a ser perseguido²⁰. Nas classes média e alta, essa busca pelo afeto e a preocupação com a amorosidade podem se transformar em relações disciplinadoras quando os pais passam a exigir dos filhos a responsividade sobre esses sentimentos e expectativas. A centralidade da criança é destaque no trecho da entrevista com a professora do Pré II:

Por mais que eu, falo assim, a gente fala coisas que pode estar pecando, mas a gente sabe que a família tem muita influência sobre uma criança. Então, os maiores conflitos que na minha opinião eu vejo, acontece realmente por falta da família. Independente de ser eu-pai, eu-mãe ou eu-pai-mãe. Porque quando, dentro da família é tudo bem direcionado, independente que aconteça a separação, *o filho ele tem que ser o principal motivo de tudo entre uma família, já que tem um filho.* (Entrevista com Cássia, professora Pré II da Educação Infantil)

Na modernidade, exige-se das famílias que compreendam as exigências do afeto como agência de desenvolvimento e controle com filhos. Por meio das instituições escolares, há a intenção de proporcionar, sempre, “o melhor” no discurso moderno: a boa escola, o material de excelência, a mais completa estrutura.

A educação dos filhos nas sociedades modernas é vivida no interior de um mar cheio de contradições e perplexidade: de afetos incondicionais, de receios diante de tudo que possa nos distanciar dos menores, de vigilância com as consequências de tudo o que se faz ou se deixa de fazer pelo bem deles, de precauções para não perdê-los, de projeções para o futuro dos filhos que eles nem sempre aceitarão, de sentimentos de fracasso quando a realidade não acompanha nossas expectativas, de inseguranças sobre como guiar nossa conduta pra com eles, de sentimentos de culpa por não termos nos comportado de outra forma, de renúncias pessoais em benefício de seu porvir, de ansiedades para aumentar a renda a fim de proporcionar a eles melhores oportunidades, faltando, paradoxalmente, tempo para estar com eles, etc. *A família se “pedagogizou” talvez mais e antes do que as instituições escolares, ao*

²⁰ Referente a essa discussão, Carvalho Silva, Batista e Alves (2014) apontam para a distinção do protagonismo entre o que convencionaram denominar “mães protagonistas” em uma comunidade com alta vulnerabilidade social. No artigo descrevem a iniciativa dessas mães em procurar vagas em escolas públicas de melhor prestígio para que seus filhos não sejam discriminados ou sofram influências na escola que, se considerarmos a localização, seria a de referência. A escola do bairro é vista como de má qualidade, com professores sem compromisso e crianças estigmatizadas. Relatam os artifícios utilizados pelas mães para matricular seus filhos nas escolas de qualidade e proporcionar serviços de apoio educacional, destacando a centralidade da educação desde as comunidades mais vulneráveis.

menos em certos setores sociais. Essa condição transforma as vivências de adultos e de menores nas relações familiares, assim como suas percepções sobre como os filhos devem ser tratados nas instituições escolares. (Ibid., p. 118, grifo meu)

Ante a oposição entre a família e a escola, a transição de “filhos” para “alunos” implica na necessidade de crianças compreenderem que devem servir a interesses de uma família mais ampla e distante: “a sociedade, o mundo do trabalho, o Estado, as igrejas, a produção etc.” (Ibid., p. 118). As relações entre os adultos e as crianças contribuem para o futuro da estrutura social vigente, reproduzindo no interior da relação entre professor-criança as relações afetivas:

Essas relações pedagógicas entre adultos e menores servirão para contribuir com o futuro da maquinaria social, em função da qual alguns serão qualificados como improdutivos, ou continuadores das gerações anteriores; em outros casos como motivos da perda do nível de vida do país. Quando novos membros entram para a família numerosa que é a sala de aula, estes também serão vistos como ameaça para a vida cômoda dos professores e como obstáculo para a realização da atividade prazerosa de ensinar à vontade. Também querem se relacionar com eles pelo simples desejo de torná-los objeto do amor pedagógico. Aproximação amorosa e rejeição, amizade e inimizade, disciplina e atividade prazerosa acontecem na escola como na família. (Ibid., p. 118)

Assim como a transição de “filhos” para “alunos” impõe as ideologias da sociedade moderna sobre o privado da família, também ocorre uma imposição de valores na transição dos papéis de “mãe” para “professora” no cotidiano escolar. Manifestações especialmente notadas nas distinções de tratamento com crianças de acordo com a performatividade de gêneros. As feminilidades que habitam a professora e as masculinidades que habitam os professores encontram-se com as crianças, evocam papéis sociais demarcados por relações de gênero.

A distância do afeto e do toque com o corpo do menino é narrada pelas professoras como empecilho na relação escolar. Cássia, no decorrer da entrevista, diz “sou suspeita porque eu tenho duas filhas meninas” e que as meninas são mais “livres com a gente”, alegando que pela ausência da “mãe que fica fora muito tempo, trabalha muito tempo”, as meninas se apegam mais às professoras e acabam por gostar mais da escola que os meninos. A mãe descrita como ausente para essas meninas tenta ser compensada pela maternagem da professora. São as meninas que procuram mais as professoras, facilitando

a perpetuação ideológica dos valores modernos via escolarização, pois são *elas* as transmissoras de ontem, hoje e amanhã:

Então, eu acho que a escola lida melhor com a menina. Acho que escola está, não mais preparada, mas ela consegue mais com a menina porque a menina não expõe tanto. O menino, quando ele tem o problema disso tudo, de aprendizagem, quando reage com agressividade, então a escola já fica meio, já não sabe como lidar. Já acha que é problema de indisciplina, falta de limite, falta de família. *É um outro olhar*. Acho que a menina, a escola sabe mais lidar com isso. (Trecho da entrevista com Ana Carolina, professora de Educação Infantil, grifo meu).

Esse *outro olhar* carrega um policiamento ao pedagogizar a performatividade de gênero e o corpo das meninas. Essa identidade pressupõe um modelo, um espelhamento de papéis sociais entre meninas e professoras. A relação das professoras com os meninos, segundo essa percepção, precisa ser aprendida, ou seja, não é instintiva ou reconhecidamente materna:

[...]A facilidade que eu tenho, tenho facilidade maior com as meninas porque elas são mais receptivas, mas com os meninos a gente também tem que saber lidar com esse tipo de situação aí. (Marisa, professora de 2º ano do Ensino Fundamental)

[Em sua opinião, por que a relação da professora com as meninas é assim?] De repente, o instinto maternal. No meu caso, não sei, eu tenho filha menina. Você sempre tenta proteger mais as meninas, ou chegar mais perto delas. Defender as meninas mais que os meninos. Eu acho que é mais o instinto maternal mesmo. (Simone, professora do 2º ano do Ensino Fundamental I)

[Em sua opinião, por que a relação da professora com as meninas é assim?] A menina? Pela confiança, talvez pelo gênero. Porque ontem eu perguntei, eu falei que eles tinham que chegar em casa e abraçar coração com coração, um abraço de sentir o coração. Fizeram? Fizeram. Com quem? Com a mãe. Então, eu acho que essa relação de maternidade é presente nesse sentido. (Pitty, professora do Ensino Fundamental II, de 6º a 8º ano)

Pesquisas, como as de Carvalho (2009) e de Silva et al (1999), evidenciam distinções de gênero, raça e classes econômicas nas salas de aula. Especificamente sobre a questão de gênero, há duas publicações de Kimmel (2000; 2010), que problematizam a teia de discussões ora apresentada ao abordar o que alguns grupos, que se posicionam contrários à equidade de gêneros, denominam como “a crise dos meninos”. O autor discorre sobre os debates, oriundos especialmente nos Estados Unidos, que tendem a

minimizar a hegemonia do masculino, ocultando as relações de supremacia e poder dos homens sobre as mulheres. Os movimentos em defesa dos meninos e contra as “professoras feministas” intentam, entre outras, uma educação que não adoeça a masculinidade/machismo, que justifique os comportamentos agressivos dos meninos e homens pela influência da testosterona, propondo, entre outros, escolas para meninos e meninas, separadamente:

As escolas primárias, ouvimos, são "anti-meninos" enfatizando a leitura e restringindo os movimentos dos meninos jovens (pequenos). Eles "feminilizam" (nota de tradução: “efeminam”) os meninos, forçando garotos ativos, saudáveis e naturalmente indisciplinados a se conformarem a um regime de obediência, "patologizando o que é simplesmente normal para os meninos", como um(a) psicólogo(a) colocou (apontou). Michael Gurian argumenta em “The Wonder of Boys” que, com a testosterona surgindo através de seus membros, demandamos que eles permaneçam sentados, levantem as mãos e tirem cochilos. Estamos dando a mensagem, diz ele, que "a infância masculina é defeituosa"²¹ (KIMMEL, 2000, p. 2, grifos do autor).

Trata-se uma visão totalitária que, desse modo, responsabiliza as mulheres por efeminar os meninos e patologizar suas tentativas de fazer “as mulheres prosperarem”, ocultando o sexismo presente no discurso. Para o autor, os críticos argumentam que a testosterona faz os meninos terem comportamentos natural e tipicamente rudes, violentos e agressivos. A sociedade precisa reconhecer isso, do contrário, estaria tornando impossível transformar garotos em garotos, uma violência contra a “natureza” masculina. Os defensores dessa masculinidade cristalizada aventam que as denúncias de diferenças de poder, de discriminação de gênero, assédio sexual ou estupro apenas humilham os meninos e retiram o foco de *intervenções construtivas* (Ibid.). Pautados na ideia de gênero dominante, hegemônico e privilegiado pela estrutura social, tais discursos pontuam os homens, mais especificamente os meninos, como vítimas dos movimentos que lutam por equidade de gênero. Os argumentos desses grupos são diretamente criticados pela ênfase ao corpo biológico, restrito ao fisiologismo, negando, pois, a cultura e a influência dos padrões sociais:

²¹ Tradução do seguinte texto feita por mim: Elementary schools, we hear, are “anti-boy” emphasizing reading and restricting the movements of young boys. They “feminize” boys, forcing active, healthy and naturally rambunctious boys to conform to a regime of obedience, “pathologizing what is simply normal for boys”, as one psychologist put it. Michael Gurian argues in *The Wonder of Boys*, with testosterone surging through their limbs, we demand that they sit still, raise their hands, and take naps. We’re giving the message, he says, that “boyhood is defective” (KIMMEL, 2000, p. 2, grifos do autor).

Esqueça aquela coisa de biologia e testosterona: há várias evidências que meninos não são apenas meninos em todo lugar e da mesma maneira. Poucas nações europeias se orgulhariam de tanta violência, de homens adolescentes homofóbicos e misóginos. Se tudo é tão biológico, por que os garotos noruegueses, ou franceses, ou suíços são tão diferentes? Eles não são garotos?

Não se pode falar de masculinidade no singular, mas masculinidades, em reconhecimento das diferentes definições de masculino que construímos. Ao pluralizar o termo, reconhecemos que a masculinidade significa diferentes coisas para distintos grupos de homens em díspares momentos²² (KIMMEL, 2000, p. 8, grifo do autor).

Mariano (2016) aborda essa temática e questiona o viés cultural sobre os tipos de masculinidades incentivadas: “Por acaso, desaprovamos que homens de hoje cuidem dos bebês, cozinhem e realizam tarefas domésticas? Por acaso aprovamos condutas agressivas e violentas dos homens?” (Ibid., p. 92). Para a autora, o silenciamento dos educadores frente a uma trajetória normalizadora, homogeneizadora e adultocêntrica na escola conduz à crença de que meninos e meninas devem adaptar-se às normas e à normalidade:

Pelo ideal de homogeneização, somos levados a crer que @s estudantes negr@s, indígenas, homossexuais, transexuais, lésbicas, meninos e meninas deveriam se adaptar às normas e à normalidade, ou seja, por meio de uma reiteração simbólica de tudo o que circula na escola, busca-se desqualificar, minimizar ou eliminar as diferenças, vistas como “defeitos”. [...] O que está em jogo é um processo de esvaziamento do sujeito que se apresenta diferente do padrão socialmente construído e espera-se que @ alun@ tome a iniciativa de ir eliminando ou controlando suas singularidades indesejáveis. (Ibid., p. 93)

Ao recorrer às demarcações anatômicas de corpo, questões hormonais, puramente fisiológicas, nota-se a ligação de correntes ideológicas contemporâneas com a “longa tradição do biologismo que explica as qualidades das pessoas apoiando-se na base corpórea do ser humano” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 67). Para o autor, apoiam-se na associação do corpo com o psiquismo para que se justifique “o domínio de uns sobre outros: homens sobre mulheres, brancos sobre negros, sadios sobre inválidos, mais velhos sobre menores” (Ibid., p. 66). Dessa forma, é o corpo quem determina: a genética, as

²² Tradução do seguinte texto realizado por mim: Forget that biology and testosterone stuff: there’s plenty of evidence that boys are not just boys everywhere and in the same way. Few European nations would boast of such violent, homophobic and misogynist adolescent males. If it’s all so biological, why the Norwegian or French or Swiss boys so different? Are they not boys?

One cannot speak masculinity in the singular, but of masculinities, in recognition of the different definitions of manhood that we construct. By pluralizing the term, we acknowledge that masculinity means different things to different groups of men at different times (KIMMEL, 2000, p. 8, grifo do autor).

glândulas, o sangue, as células; não diferente do feito de Hipócrates ao classificar os temperamentos humanos a partir dos fluidos corporais no século V a.C., propondo uma psicologia com disposições biológicas e uma relação entre bioquímica e comportamento (MARTINS, 2015a).

A forma do corpo como determinante das pessoas (indivíduos longilíneos, brevilíneos ou atléticos), o predomínio do cérebro na atuação das pessoas (se diz que um sujeito é “muito cerebral”), associação da bondade humana a um “bom coração”, entendimento e que ser carnívora ou vegetariano está ligado a formas da personalidade e ligação de traços do caráter a secreções hormonais (indivíduos hipertirióidicos, para não falar das atuações pessoais ao tamanho dos órgãos sexuais masculinos) são exemplos da busca de explicação da psicologia humana apoiada na corporeidade. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 66, grifos do autor)

Na escola a permanência desses ideários implica em uma distinção no acesso aos programas, atividades e conteúdos escolares: o acesso ao conhecimento é marcado por distinções corporais binárias entre meninos e meninas, entre ricos e pobres, negros e brancos, entre tantas outras. Especificamente sobre a discriminação entre meninos e meninas, os primeiros “são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção [...]” (SILVA et al, 1999, p. 215), enquanto as segundas são “mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas” (Ibid., p. 215). As diferenças de gênero são notadas no desempenho com áreas de conhecimento culturalmente masculinas: meninas não optam por ciências ou matemática, ou quando obrigadas, justificam seus fracos desempenhos pelo sexo (KIMMEL, 2000). As meninas, para 80% dos/as professores/as perguntados/as por Silva et al, (1999), são as mais aplicadas, enquanto apenas 2% atribuem tal característica aos meninos. As questões da aplicação, da voluntariedade, do esforço tomam a dianteira no processo educacional. A obediência, o capricho e a atuação como crianças em seus “ofícios de alunos” são mais importantes que o aprendizado:

A preocupação com o cotidiano da sala de aula faz com que seja maior o desejo de que o/a aluno/a corresponda a prescrições e determinações, do que com o processo de aprendizagem ou com a construção do conhecimento. (SILVA et al., 1999, p. 215)

Meninas e meninos são diferenciados quanto à frequência, eficiência e participação em sala de aula. Uma das professoras entrevistadas, Pitty, relata o silêncio das meninas, o fato de que elas “não colocam para fora, elas guardam”, convergindo para o exposto na citação anterior. Para as meninas há uma preocupação maior para que se calem, para que sejam resignadas do que com os conteúdos escolares. A entrevistada, em tom crítico, revela sua preocupação com o fato das meninas participarem de modo distinto das aulas: “o quieto está bom, né, ele não atrapalha”.

A maioria das meninas ainda faz mais do que os meninos. Realiza, tem algumas como essas que não falam que você não sabe o que elas sabem ou que não sabem. São copistas. Mas elas não reclamam. Elas copiam o que é passado. A professora pede para elas fazerem uma coisa, elas fazem. Agora, se há uma perspectiva, se pensam no futuro, não sei. (Pitty, professora de 6º a 8º ano do Ensino Fundamental)

Diante do questionamento com os entrevistados sobre as distinções de gênero frente ao fracasso escolar, Carvalho (2009) relata que, diferentemente das bibliografias pesquisadas para seu trabalho, os professores não demonstraram surpresa ou desconhecimento das diferenças nas queixas entre meninos e meninas. Carvalho (2009) aponta que a ausência de espanto ou interrogações em suas entrevistas facilitou as discussões com os professores sobre o fato de os meninos apresentarem maiores índices de fracasso escolar.

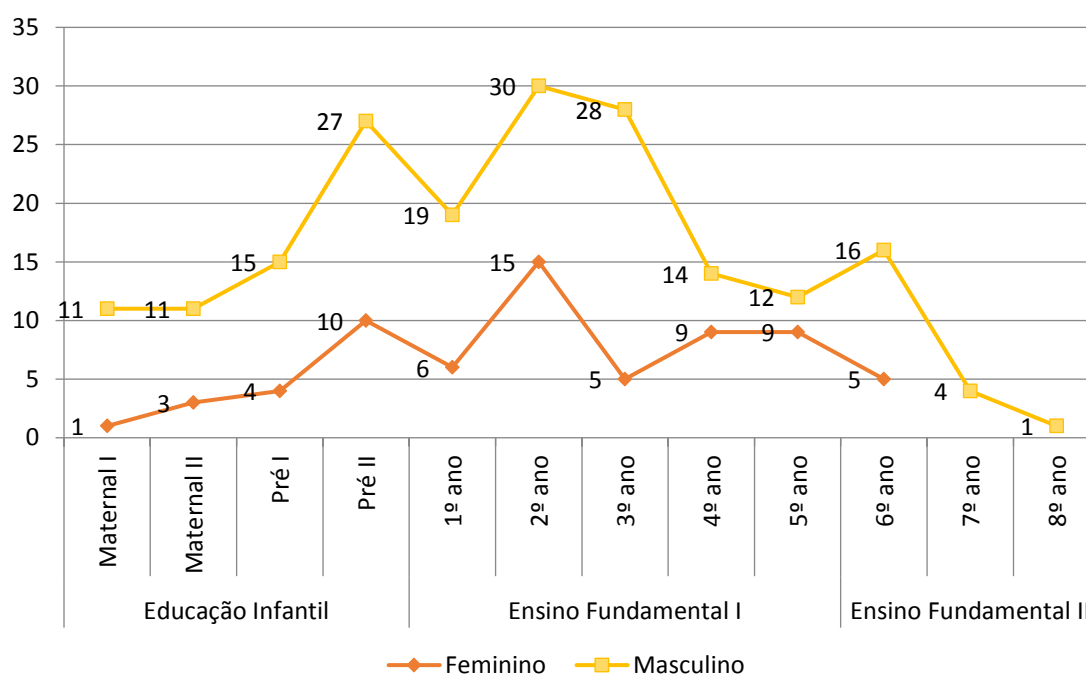
Assim, parece que não apenas se reconhecia a existência de problemas escolares maiores entre os meninos, como a imagem de bom aluno estaria mais associada às meninas brancas (e amarelas), talvez a um certo perfil de feminilidade. Pois, de acordo com as falas dessas professoras, o bom aluno seria “quem participa; quem consegue ter um elo legal com o grupo; quem se envolve com a escola” (Ibid., p. 37-38).

Contrário ao exposto por Carvalho (2009) experienciei a surpresa relatada por Silva et al. (1999) das professoras quanto ao número maior de meninos com queixas escolares. Não tanto talvez uma surpresa, mas um descobrimento de algo oculto mesmo tendo sido óbvio. Frente ao questionamento da diferença do número de meninos e meninas encaminhadas ao Serviço de Psicologia, as professoras concordam que o número de meninos é relativamente maior, todavia as expressões de espanto quanto aos motivos que levam a essa diferença resultaram em silêncios e indagações.

Não apenas os encaminhamentos para o Setor de Psicologia, mas também o total acumulado aos serviços de Psicopedagogia, demonstram no *Gráfico 1* a supremacia no

número de meninos encaminhados em todos os anos/série de matrícula. A soma dos encaminhamentos indica 188 meninos e 67 meninas para as áreas afins aos serviços “psi”. Estratificando pelas etapas, na Educação Infantil o índice de meninos encaminhados a esses serviços é 3,6 vezes maior que o de meninas, enquanto no Ensino Fundamental I e II são, respectivamente, 2,3 e 4,2 vezes maior. Considerando o recorte de ano de matrícula, a maior diferença está para as crianças de 3º ano (28 meninos e 5 meninas), 5,6 vezes maior para os meninos. A partir do sexto ano, quando as turmas passam a ter múltiplos professores (tratados na rede como “professores de área”), a frequência dos encaminhamentos reduz ano após ano, todavia permanecendo a supremacia de meninos, a ponto de não haver qualquer encaminhamento para Psicologia ou Psicopedagogia de meninas matriculadas nos 7º e 8º anos.

Gráfico 2 - Frequência de Encaminhamentos para Psicologia e Psicopedagogia por gênero e matrícula.



Fonte: elaborado pelo autor.

A menor incidência de meninas nos protocolos de encaminhamento pode ser compreendida como consequência das maiores pressões sociais às quais estão atreladas: precisam ser “boas meninas”, submeter-se aos códigos de conduta, boas maneiras, de “boa filha” à “boa aluna”. A pesquisa de Carvalho (2009) aponta que, na visão das professoras entrevistadas, quem se aproximava do ideal de aluno “participativo, crítico e ao mesmo tempo cumpridor das tarefas, rápido na aprendizagem e organizado era um

pequeno número de meninas questionadoras [...]” (Ibid., p. 38). Mais tarde, quando as atividades predominantemente afetivas e “livres” dão vez às ciências cartesianas e à força, é hora de ser novamente “boa moça”, apagando-se, abdicando do papel de protagonista para que os homens ocupem o lugar de destaque na vida profissional e pública (Ibid.).

Reforça, por fim a estreita relação entre gênero e saber. É diferente o movimento do menino e da menina diante do conhecimento. É a (mulher) professora quem define o que e como ensinar, o que avaliar, o que aprovar. O aprender nas séries iniciais muitas vezes se reduz a copiar, reproduzir, registrar, calar, não se autorizar o conhecimento, culpabilizar-se pela autoria. E esse é um movimento mais “adequado” às meninas e recusado pelos meninos que são o diferente da professora. Podemos concluir, portanto, que o melhor desempenho escolar das meninas está referenciado muito mais no bom comportamento do que na construção de conhecimento. (SILVA et al, 1999, p. 223, grifo dos autores)

A prática pedagógica generificada direciona preferências por matérias e conteúdos escolares entre meninos e meninas, evidenciando distinções observáveis na sociedade, no mercado de trabalho, nas profissões, posições hierárquicas e remunerações díspares para homens e mulheres. Silva et al (1999) apontam para a preferência das meninas por Português e Artes, enquanto os meninos por Educação Física e Matemática. Para a autora, as falas das/os professores/as são “definidoras dos saberes próprios das meninas e dos meninos” (Ibid., p. 217), o que também aparece no discurso de uma das professoras participantes da pesquisa.

[...] as meninas têm mais dificuldade de raciocínio e preferem escrever cartas, poesias, versos, são detalhistas e têm facilidade para decorar, desenhar e para Artes. Os meninos, por seu lado, gostam de ‘continhas’, raciocínio, jogos, atividades práticas. Não gostam de decorar, têm dificuldade quando precisam estudar. Não trazem material para aula. Têm ‘paixão’ pela Educação Física e são ‘loucos’ por bola. (Ibid., p. 217)

Tais preferências impactam nas justificativas do fracasso escolar entre os meninos, ora em uma recorrência aos padrões de relacionamento, ora ao biológico. A escola impõe disciplina, organização e aprendizagem revestidas de um caráter feminino, como exposto por Silva et al (1999). Dificultar-se-ia, com isso, tanto a aproximação dos meninos quanto dos pais com o processo educacional: “instala-se como que um pacto de mulheres” (Ibid., p. 218), cuja discussão será apresentada *a posteriori*, com base nas entrevistas e análises dos protocolos.

Na opinião de Kimmel (2010), o que impede parte do sucesso escolar das meninas são barreiras institucionais e estruturais, bem como as tradicionais ideologias sobre feminilidade. Ao desafiar os padrões culturais e ideológicos que impedem as mulheres, as alunas passam a desafiar tais barreiras. Com os meninos, contrariamente, ocorre a valorização dessas estruturas: “[...] o que impede (nota de tradução: “cria barreiras”) os meninos de terem sucesso na escola é a persistência dessas ideologias tradicionais de masculinidade (nota de tradução: “machismo”)²³ (Ibid., p. 51).

Kimmel aborda as questões de comportamento dos meninos, fazendo ressalva a “problemas diagnosticáveis medicamente”, passíveis de serem “explicados pelo entendimento do compromisso dos meninos com as ideologias tradicionais de masculinidade, ideologias cada vez mais em desacordo com o mundo em que vivem” (Ibid., p. 35, tradução minha). Costumeiramente, entre os próprios meninos, há provocações, ofensas e zombarias, com enunciados do tipo “veado”, “bichinha” etc, para garantir o contínuo policiamento sobre a masculinidade:

Nos Estados Unidos, cada pré-adolescente e adolescente sabe que [a expressão] mais comum para reprimir (xingar) no ensino fundamental e médio é “isso é tão gay” (ou “Aquele é muito gay”). E como presumidamente cada um também sabe que essa expressão tem menos a ver com a orientação sexual presumida e mais com a performance de conformidade de gênero, o medo de ser contaminado com a homossexualidade – o medo da emasculação – transformou-a em uma expressão de repressão (ou xingamento) genérica. Hoje em dia, “isso é tão gay” (ou “Aquele é muito gay”) tem muito menos a ver com calúnias de homossexualidade e muito mais a ver com o “policiamento de gênero” – certificando-se de que ninguém viola as leis da masculinidade²⁴ (KIMMEL, 2010, p. 35-36, grifos do autor)

Compreender a ideologia presente na sociedade é o mais coerente ponto de partida para educadores e pais que procuram soluções para a atual “crise dos meninos”. O trabalho de Silva et al (1999) reforça o que Foucault (2014) discorre a respeito dos ambientes domésticos e de trabalho, apresentado na distinção da direção e intencionalidade do trabalho entre os sexos:

²³ Tradução do seguinte texto feita por mim: “what holds boys back from succeeding at school is the persistence of those traditional ideologies of masculinity” (KIMMEL, 2010, p. 51)

²⁴ Tradução do seguinte texto realizada por mim: “In the U.S., every “tween” and teen knows that the most common put down in middle school and high school is “that’s so gay”. And just about every single one also knows that such a statement has less to do with presumed sexual orientation and more to do with performance of gender conformity. The fear of being tainted with homosexuality – the fear of emasculation – has morphed into a generic put down. These days, “that’s so gay” has far less to do with aspersions of homosexuality and far more to do with “gender policing” – making sure that no one contravenes the rules of masculinity” (KIMMEL, 2010, p. 35-36, grifos do autor)

A queixa de que a família não se interessa pelos estudos das crianças, que não auxilia (especialmente a mãe) na realização dos temas e tarefas escolares, parece deslocar o processo ensino-aprendizagem para casa. E a mãe, por não se envolver suficientemente na escolarização do filho/a, passa a ser responsabilizada pelo fracasso escolar, do mesmo modo como é responsabilizada por qualquer fracasso do filho [...] (SILVA et al, 1999, p. 222)

Essa mãe responsabilizada pelo fracasso do filho, bem como as “mães” das transferências – professoras –, elegem espaços sociais de confissão e busca por auxílio às dificuldades de enquadramento ao “ofício de aluno/” por seus filhos/alunos. A psicologia emerge como *locus* de escuta pela sujeição do saber, pela necessidade de orientações, de auxílio e diretrizes para o enquadramento das crianças no mundo contemporâneo e minimização do sofrimento exposto nas queixas, sejam elas expostas via protocolos de encaminhamento de uma rede de ensino ou na entrevista, anamnese, no *setting* terapêutico.

Operam sobre o corpo as terapêuticas, tanto para o adulto, trabalhadores, quanto para a criança, estudantes/alunos. Terapêuticas para ajustes da máquina, pois, é no e “pelo corpo [que] se começa a ser normal ou diferente, forte, saudável, belo, capaz etc” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 64), assim como é pelo corpo que se policiam os gêneros, que se pedagogiza a performatividade para crianças desde tenra idade.

Persiste a inquestionabilidade das instituições sociais: a escola e a família são e precisam estar certas, corretas em seus discursos e práticas para que a estrutura do estado moderno, neoliberal (enquanto conveniente) não seja posta sob ameaça. Ameaça do diálogo e de instauração de outra ordem, centrífuga e dialógica. Silenciam-se as crianças, reprimem-se os queixosos; fecham-se as portas; apagam-se os corpos.

3.2 Os que “não cabem”

Os encaminhamentos de crianças e adolescentes a espaços de controle e coerção são ideologicamente necessários para os que se comportam e agem avessos à ciência, à produção, ao controle e à obediência da Modernidade. A fim de romper o ócio indigno ou dar justificativas – preferencialmente racionais –, são eleitas práticas discursivas que possibilitam alguma forma de inclusão na cadeia, senão produtiva, mas de consumo, dos agentes que desviam do ideal do homem universal moderno.

O Estado brasileiro impunha ao povo a necessidade de regeneração via educação. Fortes influências do movimento higienista se apresentam na história da educação brasileira, especialmente nas décadas de 10, 20 e 30 do século XX (NUNES, 1996). Pensamentos correntes à época “procuravam explicar as desigualdades sociais como desigualdades naturais, decorrentes de diferenças biológicas entre raças [...]” (ZUCOLOTO, 2007, p. 139). Práticas de controle e cuidados dos corpos de crianças inculcavam as ideologias da Nova República, com a corroboração da medicina, engenharia e os primórdios da psicologia, segregando as crianças e avaliando corpos por meio de exames antropométricos

[...] no sentido de encaminhar as crianças para as clínicas médicas ou dentárias, identificar casos de defeitos físicos e estabelecer os lugares desses alunos na rede escolar, incluir os estudantes necessitados no grupo dos que recebiam o copo de leite ou a sopa escolar, enviá-los para a Escola de Débeis ou até interná-los no hospital para tuberculosos. Nas fichas sanitárias, elaboradas e preenchidas pelas enfermeiras, que exerciam a função de visitadoras sanitárias, aproximando a escola e a família, ficavam consignados o estado sanitário e social do meio em que o aluno vivia, o estado de seu asseio, o seu estado físico e mental, além dos resultados do exame médico (NUNES, 1996, p. 172).

A imposição da virtude e civismo ao projeto de nação que se desenvolve a partir desse período não comporta uma sociedade fraca e indolente: “As metáforas do corpo constituíram o melhor veículo de expressão da necessidade da virtude, a sua forma mais acabada de responder às questões incômodas encarnadas na existência concreta do *povo*” (Ibid., p. 178). A psicologia em seu alvorecer estreitamente ligada à medicina social converge com as propostas educacionais do movimento da Escola Nova, com o pragmatismo e a proposta de Dewey de uma “educação para a saúde” (HORA, 2000, p. 7).

Se pensarmos sobre a atuação do psicólogo na educação na época em que o higienismo e a puricultura estavam presentes e demonstravam forte preconceito e mitos em relação à criança pobre que fracassava na escola, constatamos que a ciência psicológica só contribuiu para a estigmatização dessas crianças. O Escolanovismo, baseando-se no mito da igualdade de oportunidades, da importância de a educação oferecer condições para o desenvolvimento da capacidade de cada um, e buscando a harmonia da sociedade, encontrou na Psicologia uma forte aliada, visto que os testes psicológicos, os conceitos de inteligência, prontidão e maturidade explicavam cientificamente as diferenças individuais e, conseqüentemente, as diferenças sociais. (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012, p. 161-162)

O concurso da Psicologia como conhecimento chave da elaboração de novas formas de interpretar a realidade social e pedagógica cresceu com os esforços multiplicados pelos movimentos de renovação escolar e da racionalização do trabalho. Foi este último campo que aproximou educadores, médicos e administradores (sobretudo engenheiros), interessados nos problemas de formação de pessoal para as indústrias e de sua seleção. (NUNES, 1996, p. 204)

Dualismos avançaram, dividindo o sujeito como feito na estrutura social estratificada em classes: mente/corpo; a mente é cognição/emoções. Particionado, atomizado, o sujeito reproduz sobre si a sedimentação da sociedade antagônica à qual faz parte: há, em oposição, os que pensam/fazem; os produtivos/improdutivos; trabalham/exploram. Uma gangorra de oposições.

O avanço dessas produções discursivas requer dessas cisões leituras, nas quais a classe produtiva “são” corpos e a exploradora “tem” corpos. Reduzidos à força, ao físico, pela negação do intelectual, os homens e mulheres que fazem de seus corpos instrumentos de trabalho, estando a eles socialmente aprisionados.

O adulto, na escola, detentor do poder do conhecimento, das regras, da moral, dos costumes, se aproxima e reflete às crianças os valores da Modernidade. Nesse momento, é ele/ela quem tem o corpo, a razão, a mente, o lucro. As crianças são os corpos, a emoção, a força, a produção.

Pela lógica mecanicista, os desvios precisam ser analisados, consertados e superados. Recorre-se à tecnologia e aos avanços das ciências para, senão consertá-los, imprimir justificativas e normas de conduta para que os desviantes não pesem no convívio da sociedade. Essa “visão medicalizante do insucesso escolar [...] permanece na escola e entre profissionais da educação, inclusive psicólogos” (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012, p. 165).

A psicologia aderiu ao modelo médico de atendimento da queixa escolar e esta continua sendo a psicologia hegemônica, visto que a psicologia escolar tradicional ainda explica o fracasso escolar pela via da patologização e, desse modo, as explicações patologizantes do fracasso escolar continuam generalizadas na cultura escolar. O discurso pregnante é o da deficiência ou da doença, os professores explicam que os alunos não aprendem porque são incapazes, deficientes ou doentes mentais. Essas crenças dos professores geram a demanda por profissionais de saúde e tornam possíveis as condições para que a prática do psicólogo escolar na chave da psicopatologia continue a

proliferar no âmbito do atendimento escolar (ZUCOLOTO, 2007, p.138).

Do ensino à cirurgia e procedimentos de melhoria de si, o pensamento moderno busca o controle e o apagamento do fardo físico de ser/ter um corpo distante do idealizado. Criam-se sobre essa perspectiva modos de ajustamento para incluir suas próprias falhas, essencialmente individuais, sob discursos de patologia, desvios e doenças. Apaga-se o corpo como se pudesse ser apenas e simplesmente uma ideia.

A seguir, um retrospecto do corpo pensado como um membro a ser superado pelo ideário da modernidade, das construções discursivas, que fizeram do olhar médico e áreas que se utilizam desse poder, as grandes agências de controle e produções discursivas para e sobre o corpo. Intentam, seja aos que “são” ou aos que “têm”, seu apagamento e sua negação pela evidência inegável do pesar do corpo.

3.2.1 As cisões e o cerceamento da unidade

What a drag it is getting old.

*Kids are different today, I hear every mother say
Mother needs something today to calm her down
And though she's not really ill, there's a little yellow pill
She goes running for the shelter of a mother's little helper
And it helps her on her way, gets her through her busy day.²⁵*

Mick Jagger; Keith Richards

Não raros são os discursos que admitem corpo e mente em uma postura dualista, opondo-os. Entre a alma em busca da redenção e o corpo pecaminoso, eis presente a cisão que fundamenta, orienta e direciona teorias, ciências, artes, crenças e paixões. Presente em enunciados cotidianos, a fragmentação do ser entre carne e espírito supera inclusive

²⁵ Que ‘saco’ (fardo/ ‘droga’) é ficar velho
“Hoje as crianças são diferentes”, eu ouço toda mãe dizer
Mães precisam de algo para acalmá-las hoje em dia
E embora ela não esteja realmente doente, há uma pequena pílula amarela
Ela vai correndo para o abrigo da pequena ajudante da mãe
E isso a ajuda em seu caminho, a atravessar seu dia atarefado
Tradução minha.

o religioso. O material, o institucional, o legal e o moral também o fazem: eis um corpo, eis uma psique.

[...] Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente brancos e homens. Mas nossos antecessores docentes não brancos se mostraram igualmente ansiosos por negar o corpo. (HOOKS, 2013, p. 115)

A “dicotomia” do ser implica olhar e encontrar um lado e outro. Uma, duas faces. Um negativo e um positivo que não necessariamente se atraem. Na própria psicologia se fazem presentes, revelando a influência ideológica sobre o psiquismo.

A cisão existente na psicologia, entre dois posicionamentos aparentemente distintos, mostra que a discussão é ideológica e não científica, no sentido de buscar a verdade, ou apreender a natureza social das ideias. Neste sentido, a dicotomia entre teorias materialistas e idealistas não só representaria, na sociedade burguesa, a divisão entre duas classes que se opõem, como elas (as classes) expressam a divisão, no processo do trabalho, entre o pensar e o fazer, entre o interesse individual e a realização social. A superação de tal cisão no mundo das ideias está condicionada à superação dessa dicotomia na realidade objetiva. (TULESKI, 2008, p.83)

De alguma forma, ao falar das crianças, de seu desenvolvimento, lhes foi negada a integralidade. As perspectivas em psicologia apresentam divergências, mas entre si um aspecto é comum: tendem a esvaziar a unidade dinâmica entre corpo e psiquismo ao desconsiderar o contexto sócio-ideológico que funda o ser social. A Psicologia é [...] uma ciência que “subjetivava e outra que objetivava o espírito, isto é, duas ciências”²⁶ (VYGOTSKI, 2013, p. 353).

Enquanto as ciências naturais têm suas bases assentadas em concepções materialistas, a psicologia as tem em concepções idealistas. Ainda que a psicologia tenha tentado tornar-se uma ciência natural, estudando fenômenos não naturais, suas diversas teorias podem ser divididas em duas categorias: a psicologia idealista e a científico-natural [...] (TULESKI, 2008, p. 90)

²⁶ Tradução do seguinte texto feita por mim: subjetivizara y otra que objetivizara el espíritu, es decir, dos ciencias” (VYGOTSKI, 2013, p. 353).

Na própria concepção de psiquismo, há cisões, divisões entre distintas teorias com raízes em discordantes filosofias. A ausência de discussões e compreensão a respeito das matrizes de pensamento psicológico, sobre epistemologia da ciência psicológica, faz presente e pungente o ecletismo.

Psicologiza-se também o corpo. A resultado, percebe-se a psicologia submetida ao ato clínico da medicina, instrumentalizada para o controle dos atos, sentimentos e atitudes frente às regras de convívio e etiqueta “comportamental”. O avanço das compreensões sobre o corpo fixou crenças sobre a interdependência entre “as qualidades morfológicas, anatômicas e fisiológicas e outras do espírito” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 25). Até a atualidade, o pensamento educacional mantém-se preso a mitos que explicam as características das pessoas apoiando-se na “corporeidade”: dos genes, passando pelo tamanho do crânio a outras explicações (Ibid.). Ocultando as relações de caráter social e cultural, recorre-se ao governo dos corpos desviantes em si próprios, justificando a brutal medicalização e psiquiatrização na contemporaneidade.

O copo será o destinatário das práticas educacionais, do controle, da repressão e do castigo; o primeiro beneficiado da tolerância (respeito à integridade física) e do direito de se mostrar como ser singular. O ato tradicional de enfaixar a criança para evitar o movimento livre de seus membros é uma primeira mostra de como *as práticas culturais valorizam a corporeidade reprimindo suas manifestações*. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 65, grifo meu)

De volta à epígrafe da seção, os Rolling Stones, em 1966, apelidaram o Valium® (diazepam), de “o pequeno ajudante da mãe”, denunciando sarcasticamente os usos e abusos da substância pelas donas de casa inglesas. O pedido do refrão: “Doctor please some more of these/ Outside the door/ she took four more”²⁷ (RICHARDS; JAGGER, 1994) antevê a possibilidade fatídica da morte pela dependência desse escudo administrado para a defesa química dos dias corridos e atarefados.

A possibilidade de controle das emoções produz efeitos diretos sobre o quê e como a sociedade observa as manifestações do que é “subjetivo”, posto como intrínseco apenas àquele indivíduo. As administrações do fármaco, do psicotrópico, do neuroléptico e de outros medicamentos visam superar a submissão a um humor natural. Busca-se com o

²⁷ Doutor, por favor, alguma mais dessas/ Do lado de fora da porta/ ela tomou(pegou) mais quatro. Tradução minha

remédio evitar privações ou perdas de informações provenientes de um mundo tão estimulante e competitivo (LE BRETON, 2014). Assim como o corpo busca ser apagado das relações humanas, também ocorre com a afetividade, com as emoções, com o psiquismo em uma constante necessidade de *equilíbrio*: “a chave da relação com o mundo reside na vontade que decide sobre a molécula apropriada para retificar um corpo mal-ajustado, modificando o humor” (Ibid., p. 57). Recorre-se ao que defende o indivíduo bioquimicamente do mundo. Pílulas passam a ser mediadoras da existência do ser no mundo.

A seguir, um excerto de um protocolo de encaminhamento ao Serviço de Psicologia, preenchido no blog do CEMAIS pela professora da criança, em que se destacam as duas perguntas condizentes à queixa escolar. A queixa transcrita na íntegra acima refere-se a um menino de 2 anos de idade, matriculado no Maternal I, Educação Infantil.

[Dificuldades enfrentadas pelo professor]

O ALUNO APRESENTA COMPORTAMENTO AS VEZES AGITADO, AS VEZES SONOLENTO, EM MOMENTOS DE AGITAÇÃO BATE NOS COLEGAS. SEGUNDO RELATO DA MÃE O MESMO TEM HIPERATIVIDADE, PORÉM NÃO APRESENTOU NENHUM LAUDO, TOMA REMÉDIO CONTROLADO - CARBOMASEPINA- DUAS VEZES AO DIA; AS 12:00H 2,5 ML E AS 20:00H 4,0 ML, SOBRE O ESTRABISMO A MÃE RELATOU QUE ESTÁ ESPERANDO O CHAMADO PARA FAZER CIRURGIA.

[Motivo de Encaminhamento ao Serviço de Psicologia]

PELO MOTIVO DE NÃO TER UM LAUDO MÉDICO PRECISAMOS DE ORIENTAÇÃO DE COMO TRABALHAR NESSES CASOS

(Trecho do protocolo de encaminhamento ao Serviço de Psicologia)

Por não haver um laudo, uma prescrição, a professora solicita orientações, diretrizes, modos de contornar as situações que estranha no espaço escolar. Considerando-se aqui as crianças agredidas, a agitação e a antagônica sonolência, eis um pedido de ajuda. Efeitos da medicação que impõem à prática dessa professora uma gangorra de oscilações de humor, afetividade e sentimentos: da criança que agride ao menino que dorme. Justificado pela “hiperatividade”, “nenhum laudo” oferta um discurso balizado por entidades competentes, há apenas o discurso da mãe e a descrição dos medicamentos, doses e horário de administração. A criança é descrita e notada essencialmente pelo fármaco.

Medicalizar o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar do aluno que contraria aquilo que a instituição espera dele em termos de

comportamento ou de rendimento como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas. (ZUCOLOTO, 2007, P. 137)

A recorrência às medicalizações são práticas comuns, inclusive fora de um contexto patológico, como a administração de medicamentos para regular o humor, controlar o comportamento, refrear o corpo, ganham espaço além do mercado farmacológico, mas também em tantos consultórios, escolas e nos discursos sobre a infância contemporânea. A necessidade de controle e domínio sobre os prazeres se faz presente pois está historicamente deslocada do corpo para “a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, para as relações familiares, a medicina e a psiquiatria” (FOUCAULT, 2015a, p. 76). O prazer calado pela medicalização e o olhar clínico se relacionam com o momento em que as confissões, produtoras de verdade na Idade Média, deram vez, no século XIX, para as formas científicas de obtenção da sinceridade sobre o sexo, da extorsão do privado, do grotesco e íntimo que não se pode moralmente enunciar (Ibid.,).

O usuário de psicotrópico percebe a si como ligado a um controle, no qual se pode programar, ao seu *bel-prazer*, suas nuances e amplitudes afetivas; um sentimento de que há solução para tudo (LE BRETON, 2014). A contemporaneidade arquiteta o corpo como simulacro do sujeito. É pelo corpo que o sujeito é julgado e classificado – o corpo como emblema de si (Ibid.)

A desconfiança do corpo, ou melhor, a desconfiança de si, conduz ao recurso psicofarmacológico a molécula que pretensamente produz o estado moral desejado sem se estar nem um pouco doente. Tomam-se produtos para dormir, para acordar, para ficar em forma, para ter energia, aumentar a memória, suprimir a ansiedade, o estresse, etc. tantas próteses químicas para um corpo percebido como falho pelas exigências do mundo contemporâneo, para permanecer flutuando em um sistema cada vez mais ativo e exigente. (Ibid., p. 22)

A ação dos medicamentos sobre o corpo permite a administração do humor e seus desempenhos pela tecnologia molecular. Como o sujeito não tem confiança em seus próprios recursos para viver ou suportar as situações, dificuldades e sinuosidades do dia-a-dia, recorre à solução imediata e previsível: “o consumo de produtos para orientar o humor ou a vigilância inscreve-se nos hábitos comuns de grande número de ocidentais, mesmo onde não existe qualquer patologia” (Ibid., p. 62-63). Essas práticas são modos

voluntários de produção de si, de modelagem da identidade pessoal – elas testemunham um imaginário no qual o indivíduo se desdobra, faz de seu corpo um *alter ego* e se projeta diante de si como um *bio engineer* ocupado em gerir seu capital físico ou afetivo, em retificar os erros que ele acredita descobrir em sua “máquina”, em otimizar e explorar seus recursos (Ibid., p. 66).

A manutenção química é recorrente, como sinalizado por Le Breton (2014), inclusive em crianças. Como apontado nas seções anteriores, não são discutidas instituições familiares, escolares ou sociais. A individualização da queixa faz crer em “leves disfunções cerebrais, mesmo se os exames neurológicos nada detectam e as crianças [...] estejam muito calmas no momento das consultas” (Ibid., p. 58). Prescrevem-se pílulas para a regulação do comportamento usando o nome e a eficiência da ciência em dominar corpos para comodidade e conforto dos adultos que se angustiam por suas ausências e frustração ao desejo de amar seus filhos previstos no discurso da modernidade.

[...] Nos anos 80, nos EUA, considerava-se uma criança demasiado ativa como manifestando um *déficit* de atenção. Milhões de estudantes são hoje tratados com *ritaline* ou outros medicamentos em virtude de sua dificuldade de aprendizagem ou de perturbações que provocam em suas classes. São tratados por ansiedade, depressão, problemas de comportamento, etc. (RIFKIN, 1998, p. 225 apud LE BRETON, 2014, p. 58, grifos do autor)

Dados publicados pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (FÓRUM..., 2015) demonstram que, entre os anos de 2010 e 2013, as importações de Metilfenidato²⁸ aumentaram mais de 300%, de acordo com a Junta Internacional de Fiscalização de Entorpecentes da ONU (Organização das Nações Unidas). No Brasil, além do Metilfenidato, são aprovadas para o tratamento do TDA/H (Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade) as substâncias lis-dexanfetamina²⁹ e atomoxetina³⁰. À época das publicações, nenhuma das substâncias eram comercializadas em formulações genéricas e os custos de cada comprimido variavam entre R\$ 0,55 para o Strattera® 10mg e R\$ 14,60 para o Concerta® 54mg (ANVISA, 2014 apud FÓRUM..., 2015).

²⁸ Metilfenidato é o princípio ativo da Ritalina® e Ritalina LA® fabricadas pela Novartis e do Concerta® fabricado pela Janssen.

²⁹ Lis-dexanfetamina é o princípio ativo do VENVASE® fabricado pela Shire.

³⁰ Atomoxetina é o princípio ativo da Strattera® fabricada pela Eli Lilly.

Durante a década de 1980, o uso de metilfenidato foi limitado e em níveis estáveis, porém começou a aumentar sensivelmente no começo da década de 1990. Em 1994, por exemplo, o uso global cresceu mais de cinco vezes comparado ao nível do consumo no início dos anos 1980. Esse desenvolvimento foi principalmente resultado do aumento do consumo nos Estados Unidos, apesar do acréscimo dos níveis de consumo ter sido observado também em diversos países e partes do mundo. Desde então, o crescimento global do consumo de metilfenidato continuou imbatível. Em 2013, um novo recorde de 71,8 toneladas (2,4 bilhões de doses diariamente definidas para fins estatísticos – S-DDD) foi atingido [...]. O crescimento do consumo médico do metilfenidato pode ser atribuído principalmente ao crescente número de diagnósticos de TDA/H³¹ (INCB, 2015, p. 38).

De acordo com o Relatório do Controle de Narcóticos nas Fronteiras Internacionais (INCB, 2015), o metilfenidato tem sido administrado para pessoas com idades entre 6 e 14 anos, predominantemente para meninos. O estudo aponta que nos Estados Unidos em 2011 aproximadamente 11% dos indivíduos com idade entre 4 e 17 anos receberam diagnóstico de TDA/H, e ainda alertam para o número crescente de diagnósticos para crianças ainda mais jovens (de 2 e 3 anos). A ONU alerta que o excesso de medicação e de prescrições de Metilfenidato abastece atividades ilegais, como “doctor shopping”³², tráfico e abuso, particularmente em ambientes escolares: alunos são tentados a usar a substância para aumentar suas habilidades de concentração e estudo e, então, melhorar suas performances (Ibid., p. 39).

Ainda que o consumo em outros países tenha aumentado significativamente nos últimos anos, estima-se que os Estados Unidos absorvam mais de 80% da produção mundial de Metilfenidato. Moysés e Collares (1992) reforçam que esse é um mercado de atuação em constante expansão para psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, professores de educação-física, médicos, em especial neurologistas e pediatras, mas, sobretudo, de grande interesse econômico da indústria farmacêutica. O

³¹ Tradução do seguinte texto feita por mim: During the 1980s, use of methylphenidate was limited and at stable levels, but it started to increase noticeably at the beginning of the 1990s. In 1994, for example, global use amounted to more than five times the consumption level of the early 1980s. That development was mainly a result of increasing consumption in the United States, although increasing consumption levels were also observed in several other countries and parts of the world. Since then, growth of global consumption of methylphenidate has continued unabated. In 2013, a new record of 71.8 tons (2.4 billion S-DDD) was attained, as can be seen in figure I below. The growing medical consumption of methylphenidate can be attributed mainly to the increasing numbers of diagnoses of ADHD (INCB, 2015, p. 38).

³² O termo refere-se tanto à compra e venda de receitas médicas quanto ao profissional que indiscriminadamente prescreve medicamentos de determinado laboratório para obtenções de lucros secundários.

relatório da ONU lista as principais atividades que influenciam o aumento do consumo do metilfenidato:

a) um aumento no número de pacientes que são diagnosticados com TDAH³³; b) uma ampliação na faixa etária dos pacientes que possam ser prescrito metilfenidato; c) aumento do uso entre adultos; d) erros no diagnóstico de TDAH e prescrição aleatória de metilfenidato; e) a falta de diretrizes médicas para prescrição de metilfenidato; f) crescente demanda de mercado em muitos países; g) influência comercial e/ou práticas de marketing agressivas pelos fabricantes de preparados farmacêuticos contendo metilfenidato; e h) pressão pública, como lobby de associações de pais para que suas crianças tenham direito ao acesso de medicação para TDA/H.³⁴ (INCB, 2015, p. 39, grifo meu)

Considerando os critérios “d” e “e” do relatório da ONU, é possível traçar um paralelo com ofício circular do Ministério da Educação encaminhado a todos os/as secretários/as de Educação das esferas municipais e estaduais em fevereiro de 2016, com Recomendações do Ministério da Saúde para “adoção de práticas não medicalizantes e adoção de protocolos estaduais e municipais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2016). Anexo ao ofício, encontra-se o documento do Ministério da Saúde, enfatizando o crescimento do consumo da substância nos últimos dez anos e os equívocos diagnósticos.

Com base nesse documento do Ministério da Saúde, experiências em alguns municípios mostram que a publicação de protocolos orientadores pode contribuir significativamente para diminuir a prescrição desnecessária do medicamento. O documento alerta que as prescrições, por vezes, resultam de diagnósticos equivocados de “doenças”, “transtornos” ou “distúrbios” aos estudantes que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, em situação de vulnerabilidade social, que enfrentam discriminações e outros (Ibid.).

³³ Nos manuais de referência e literatura especializada a grafia da sigla separa o “H” de hiperatividade com uma barra (“TDA/H”). Como o documento citado não utiliza essa distinção para Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade, a sigla foi traduzida sem a referida barra.

³⁴ (a) an increase in the number of patients who are diagnosed with ADHD; (b) a widening of the age group of patients likely to be prescribed methylphenidate; (c) increased use among adults; (d) *misdiagnosis of ADHD and random prescription of methylphenidate*; (e) a lack of appropriate medical guidelines for the prescription of methylphenidate; (f) growing market supply in many countries; (g) influential commercial and/or aggressive marketing practices of the manufacturers of pharmaceutical preparations containing methylphenidate; and (h) public pressure, such as parents’ associations lobbying for their children’s right to access to ADHD medication (INCB, 2015, p. 39, grifo meu).

As condições de vida das crianças pobre são consideradas pela escola como impedimento para o seu processo de aprendizagem. É a mãe que não participa da escola. O pai é alcoólatra. Falta de acompanhamento da criança nas tarefas escolares em casa. Além do que, as crianças, que apresentam dificuldades no processo escolar, são rotuladas por alguma doença (física ou psicológica) ou algum distúrbio de aprendizagem (dislexia, dislalia, déficit de atenção, hiperatividade). A porta de entrada da saúde na escola é a doença, seja ela física ou psicológica, causada por fenômeno biológico ou cultural (SPAZZIANI, 2001, p. 53-54)

Os autores são diretos ao citar o boletim do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (CNGPC), afirmando que “o uso do medicamento metilfenidato tem sido muito difundido nos últimos anos de forma, inclusive, equivocada, sendo utilizado como “droga da obediência” e como instrumento de melhoria do desempenho seja de crianças, adolescentes ou adultos” (ANVISA, 2012 apud BRASIL, 2015). Outra citação do Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologia em Saúde alerta para “evidências de que crianças que não possuem TDAH estariam sendo medicadas e casos da doença sendo tratados sem necessidade.” (ANVISA, 2014 apud BRASIL, 2015).

Ao citar o manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, o documento resgata a afirmação de que os critérios diagnósticos, especialmente do Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais, em sua quarta edição (DSM-IV), da American Psychiatric Association (APA, 2002), criam uma falsa epidemia de TDAH. Movimentos, como do Fórum³⁵ citado, objetivam questionar o crescente aumento de diagnóstico de transtornos da infância e juventude, além do TDAH, a Dislexia, o Transtorno Opositivo Desafiador, Transtorno de Conduta, Disgrafia, Discalculia, Disortografia, entre outros, por compreender que os próprios diagnósticos já são “expressões do fenômeno da medicalização da educação e da sociedade³⁶” (FÓRUM..., 2015, p. 24).

[...] a sociedade brasileira vive um processo crescente de medicalização, entendido como o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas

³⁵ O Conselho Federal de Psicologia, em parceria com o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, lançou em 2015 o documento “Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde”, de autoria do Grupo de Trabalho de Educação e Saúde do Fórum.

³⁶ A respeito das críticas à patologização dos citados “transtornos” indica-se a leitura de Tuleski e Chaves (2012), Facci, Silva e Ribeiro (2012) e Moyses e Collares (2012), pertencentes à coletânea “Exclusão dos “Incluídos””.

que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizados pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades. (BRASIL, 2015, grifos dos autores).

A doença no corpo biológico está suposta pela escola: “o que se busca encontrar na escola, em especial, nos alunos que apresentam comportamento cognitivo ou emocional diferente do padrão esperado é, justamente a doença [...] (SPAZZIANI, 2001, p. 50-51). As influências do Escolanovismo e de teorias, como a de privação cultural, privilegiam as explicações psicológicas e medicalizantes de problemas que são histórica e culturalmente determinados, imprimindo a professores um papel de passividade e secundarização:

[...] os professores que deveriam ser também os responsáveis por analisar problemas educacionais, assumem uma postura acrítica e permeável a tudo, transformando-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da saúde. Essa prática acalma as angústias dos professores, não só por transferir responsabilidade, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para ao particular (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 30).

Para Le Breton (2009), ao discorrer sobre as emoções, nossas sociedades caracterizam-se pela moderação e cerceamento de sentimentos. Não é correto permitir o julgamento do outro sobre seu sentir, a etiqueta social do comportamento exige um equilíbrio que evite excessos ou seu oposto, a sensação de frieza, insensibilidade. Impera a discricção: “trata-se de uma emoção que se sintoniza com as emoções do grupo sem criar ondulações” (Ibid., p. 146).

Tais faltas ou excessos estão sob os olhares atentos, mantenedores dos limites aceitáveis. Médicos, psicólogos, juízes, assistentes sociais, professores, policiais, e outros agentes sociais, bem como familiares, vizinhos e pares, atuam como delegados, fiscais e reguladores das barreiras das regras afetivas comuns (Ibid.). A quem ousa transgredi-las pune-se com: “a perda da reputação, negação da autoestima, reprimendas, isolamentos, morte, etc.” (Ibid., p. 148). A efeito da “psiquiatrização do prazer perverso” (FOUCAULT, 2015a, p. 114), foi atribuído um papel de normalização e patologização de toda a conduta.

De novo, Foucault analisa as estratégias de saber que produzem um tal elenco: em primeiro lugar, estabelece-se um problema. Em seguida, o problema é constituído como patológico. Finalmente, propõe-se uma cura para normalizar a patologia. É o que ocorre com aquelas formas de educação sexual que chamei de formas “normais”; as crianças devem ser constituídas como uma população-problema que necessita de uma educação ou de uma normalização. (BRITZMAN, 2013, p. 100, grifo da autora)

Na sociedade ocidental há espaços específicos destinados à vivência de certas emoções, especialmente à sexualidade: são permitidas apenas em análise, terapias, esportes, atuações teatrais, jogos, festas, igrejas. Ao abordar a discursividade reprimida sobre a sexualidade, Foucault ironiza: “O *rendez-vous* e a casa de saúde serão tais lugares de tolerância: a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histérica [...]” (FOUCAULT, 2015a, p. 8, grifo do autor), uma vez que “[...] somos a única civilização em que certos prepostos para escutar cada qual fazer confidência sobre seu sexo: [...] alguns chegam até a colocar suas orelhas em locação.” (Ibid., p. 12).

A acidez de Foucault mostra-se pertinente quando a própria Psicologia goza de um *locus*, no qual as emoções podem ter livre exercício. É no espaço do psicoterapeuta que a “vivência é tolerada sem interferências, independentemente do julgamento alheio e onde a repressão da sensibilidade é desnecessária” (LE BRETON, 2009, p. 148). Ou ao menos *era* esse o espaço. Com os crescentes movimentos de psicologias religiosas, ecletismo e formalizações do ato médico na conduta do psicólogo, já não é possível no presente tempo garantir esse mínimo espaço de escuta e fluidez que assim permita

Na intimidade do tratamento ou da entrevista, o indivíduo libera[r], ao menos pela palavra, mas também por uma articulação corporal, um conjunto de sentimentos retidos, cuja ab-reação seria dificilmente concebível nas condições ordinárias da existência. (Ibid., p. 148).

Nos protocolos de encaminhamentos para a psicologia, a quebra da etiqueta social que prevê o controle das emoções significa a terapia como local de acolhimento para “alterações de humor”, “mudanças bruscas de comportamento”, e descrições de choro que não conseguem ser acalentados. O auxílio solicitado pelas professoras é por orientações e inclusão da criança em psicoterapia para elaboração de conflitos atribuídos na maior parte dos casos a fatores de personalidade e conflitos no grupo de apoio primário, ou seja, a família:

[Dificuldades enfrentadas pelo professor]

a aluna pelo menos a 3 semana não para de chorar, não que vir para as aulas, era alegre e participativa, declarou até para mãe que ama a professora de paixão, só que depois de uma visita de sua irmã que estuda fora e foi embora ela entra em desespero e diz que não quer se separar da mãe, chora o tempo todo e já declarou que não quer se separar da mãe, gosta da escola, mas quer ficar com a mãe recentemente declarou para as prof regente E. que não gostava mais da mãe ao ser questionada declarou que a mãe ia largar ela sozinha e iria morar com as outras duas irmãs por isso ela tinha medo de se separar da mãe e quando chegar em casa não encontrar mais a mesma, a aluna é uma ótima aluna, participativa, alegre até a situação acima descrita surgir, deixando todos da sala irritados com seus constantes choros mesmo com as conversas com a prof^a, mas ela só pede colo e diz "me cuida, me cuida" atitude está que não tem viabilidade já que tenho outro 24 alunos para atender e sei que esta não é a solução do caso, necessitando urgentemente intervenções já que a mãe declarou para todos nós envolvidos que sabe que o problema não está na escola e sim em casa, mas não relato o que é! esta criança ao meu ver está sofrendo muito psicologicamente, sem que eu possa resolver precisamente urgentemente de ajuda

[Motivo de Encaminhamento ao Serviço de Psicologia]

a educando chora constantemente querendo a mãe achando que a mesma irá abandoná-la para ficar com as outras duas irmãs que estão morando fora

(Excerto do protocolo de encaminhamento ao Serviço de Psicologia)

A angústia transcrita pela professora retoma as discussões da seção anterior, quando elas, as professoras-mães, precisam acolher e substituir as mães e responsáveis. Como atender ao pedido de uma menina de quatro anos, matriculada no Pré I, por “colo” (SIC) quando “tenho outros 24 alunos para atender” (SIC)? O sofrimento revelado destaca duas e mais pessoas envoltas em um dilema. A quem dar atenção? A quem pedir auxílio? Ainda que pesem críticas sobre uma atuação restrita sobre questões emocionais da Psicologia, não é possível apagar o afeto, a relação de carinho e responsabilidade emocional com crianças e adultos em sofrimento. Descaracterizar e minimizar tais relações implica na desumanização do processo educacional, a frieza institucional posta pelas ideologias de culto à razão e cientificidade.

Processo educacional este pelo qual os corpos são humanizados e postos em códigos de conduta sociais: “O homem não existe sem a educação que modela sua relação com o mundo e com os outros, sem acesso à linguagem e que simultaneamente molda as mais íntimas aplicações de seu corpo” (LE BRETON, 2009, p. 35). Para Gimeno Sacristán (2005), o sentido de estar educado implica em “ser educado”, ter boas maneiras e se comportar socialmente em decorrência de uma disciplina corporal imposta desde o início da escolarização para o controle de emoções impróprias e da agressividade. A visão

de que as emoções são exclusivamente expressões selvagens, inatas ou primárias passíveis de educação para sua superação é equivocada: tais manifestações possuem suas razões por obedecer a lógicas pessoais, mas principalmente sociais. O que elicia uma emoção é “necessariamente um dado cultural tramado no âmago do vínculo social e nutrido por toda a história do sujeito” (LE BRETON, 2009, p. 117).

As ações pedagógicas que buscam apagar as emoções e agrupar as crianças conforme capacidades intelectuais e aptidões sofrem influência direta de teorias desenvolvimentistas sobre a infância. As abordagens em Psicologia que assumem caráter evolucionista tendem a naturalizar as ideologias, legitimando “cientificamente um grande número de julgamentos de valor, tomando-os como fatos naturais e objetivos no desenvolvimento humano” (JOBIM E SOUZA, 1997, p. 43).

Com isso, acabamos nos convencendo de que a criança é uma categoria desvinculada do social, impermeável às relações de classe, apenas um organismo em processo de socialização. Pensar a criança nessa dimensão faz com que nossa relação com ela seja marcada por uma concepção adultocêntrica, inviabilizando o verdadeiro diálogo com ela, ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo. (JOBIM E SOUZA, 1997, p. 45)

Essa psicologia que dispõe de instrumentos e técnicas para avaliar e classificar as crianças com base em condições de desenvolvimento que não consideram as relações sociais, culturais, econômicas, políticas, abstrai a criança com vistas a “submeter o homem ao mais estrito controle, adaptando-o a uma sociedade regulada e planejada pelas regras do consumo do mundo” (JOBIM E SOUZA, 1994 apud JOBIM E SOUZA, 1997, p. 46-47). O instrumental técnico e teórico das psicologias maturacionistas particulariza à própria crianças suas falhas de evolução e progresso nas fases pré-determinadas de desenvolvimento:

o aluno J[...] demonstra dificuldade em realizar as atividades, *dispersa com facilidade* e nem sempre está disposto a realizá-las. Não responde oralmente quando solicitado, tendo dificuldade na fala, quando quer alguma chora, se joga no chão fazendo muita birra o que dificulta a compreensão da professora atrapalhando o desenvolvimento da aula. (Excerto de Protocolo de Encaminhamento ao Serviço de Psicologia)

A criança que dispersa e não tem disposição para as atividades escolares apresentada na queixa da professora é um menino matriculado na Educação Infantil, Maternal I, com 2 anos de idade. Faz birra, tem dificuldade na fala, chora... além de

atrapalhar o desenvolvimento da aula. A citação da queixa não tem a intenção de desqualificar o pedido, mas é significativa para ilustrar como o ideário construtivista permeia e fomenta a visão evolucionista de desenvolvimento infantil calcada em estágios estanques de desenvolvimento.. A ideologia da maturidade permanece nas bases dos discursos sobre a infância, particularmente pela influência da psicologia desenvolvimentista que funde os domínios biológicos com a área social (JOBIM E SOUZA, 1997). A criança, mencionada no excerto a seguir, é um menino, com 5 anos de idade, matriculado no Pré 2:

[Dificuldades enfrentadas pelo professor]

O ALUNO APRESENTA *IMATURIDADE* NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES. É UMA CRIANÇA COM BAIXO ACOMPANHAMENTO DO PAI, COM MUITAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM.

(Excerto de protocolo ao Serviço de Psicologia, grifo meu)

Fragmentação, ausência de sentidos e significado das próprias crianças aparecem, também, em trechos dos protocolos categorizados como “Enunciados sobre falta de interesse”. São queixas escolares que remetem a crianças da Educação Infantil, mas que ganham mais visibilidade nos protocolos que descrevem meninos no Ensino Fundamental.

[Dificuldades enfrentadas pelo professor]

O aluno em sala de aula apresenta-se apático, *indiferente à todas as atividades propostas, não realizando as mesmas, se inicia não termina ou até mesmo não faz*. Por mais que a professora sente do lado, chame na sua mesa, o aluno não mostra interesse em realizar as atividades.

[Motivo de Encaminhamento ao Serviço de Psicologia]

Em conversas com o aluno percebe-se que o mesmo apresenta auto-estima muito baixa, pois o mesmo não apresenta perspectiva de futuro, quando relata que "não quero ser nada".

(Excerto de protocolo ao Serviço de Psicologia, grifo meu)

O encaminhamento acima refere-se a um menino de 10 anos, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental. Demonstra a angústia da professora frente à criança que não significa “para quê” e “por quê” frequenta a escola, particularizando o sentido e o significado da escola como particular a essa criança, reduzindo a “indiferença” a questões de “auto-estima muito baixa”. A entrevista de Gal exemplifica essa angústia como professora diante da “falta de interesse” dos alunos do Ensino Fundamental II relacionando-a com a obrigação pelos pais e legal de frequentar a escola.

Hoje você encontra quase 90% que vêm pra sala de aula pra dizer que vem. Então, há uma boa diferença ali. [entrevistador: o discurso da obrigatoriedade está muito presente?] Infelizmente está. Muitos sim, muitos é: “Eu só vou estudar mais esse ano, ano que vem não vou mais estudar mesmo, então não estou nem aí.” Esses dias mesmo um aluno me disse assim: “Eu vou sair dessa escola mesmo.” “Por que já não saiu então, se você não gosta daqui?” [...] Porque muitos eles vêm, infelizmente, eles vêm porque são obrigados. Os pais obrigam a vir, né, porque tem que estudar: “Senão o Conselho bate na minha casa, você vai para a escola!” Então eles não têm aquele interesse, aquela dedicação. (Trecho da entrevista com Gal, professora de 6º a 8º ano do Ensino Fundamental).

Essa ausência de “interesse” faz retomar as necessidades das instituições induzirem práticas discursivas do corpo, especificamente sobre a demanda de seu domínio: “o homem contemporâneo é convidado a construir o corpo, conservar a forma, modelar sua aparência, ocultar o envelhecimento ou a fragilidade, manter sua ‘saúde potencial’” (LE BRETON, 2014, p. 30, grifo do autor), bem como para “produzir estados afetivos sem que se coloque nem por um único instante a questão da dificuldade de viver [...]” (Ibid., p. 57).

Sob a falsa concepção de que a educação é neutra e que há uma base emocional “equilibrada”, os afetos, os sentimentos e o corpo são um temor (BROOKS, 2014), que precisa ser corrigido, calado, apagado. Questiona-se o indivíduo, respeitam-se as estruturas sociais. Assumem-se discursos patologizantes (ou psicopatologizantes) sobre a falta de interesse com assuntos escolares. Seria a falta de objetivação e sentido para a escolarização, falha exclusiva daqueles/as aos/às quais são prescritas as terapias? Raramente o desejo por assuntos alheios à escolarização é reconhecido, como enunciado por uma das professoras, ainda que em tom maturacionista (no grifo):

Essa questão, a questão familiar: os pais estão muito aquém dos seus alunos, dos seus filhos. Tem pais que termina o ano e não conhecem o professor dos seus filhos. [...] E a questão da própria criança, porque cada criança tem a sua personalidade. Às vezes *a criança não está preparada ainda*, ou então não quer mesmo estar ali. Ela quer estar em casa jogando videogame. Mas ela tem que estar ali. Então, são fatores que, querendo ou não, interferem [a obrigatoriedade?] porque tudo que é obrigado já traz dentro da gente aquela vontade de não participar. (Trecho da entrevista com Ana Carolina, professora do Pré II da Educação Infantil, grifo meu)

Esse fragmento da entrevista com Ana Carolina aponta para a individualização da “falta de interesse” em uma lógica que ora deposita a responsabilidade na família que não participa da escola (pais que não conhecem os professores de seus filhos), ora destina à

própria criança que não tem vontade (“cada criança tem a sua personalidade”; “a criança não está preparada ainda”). Nos dois contextos a escola é inquestionável e obrigatória. A professora antevê a crise ao enunciar que a criança prefere estar em casa, brincando, “jogando videogame”. A escola, em seu discurso de obrigatoriedade, traz consigo a provocação para que a criança não queira dela participar na visão de Ana Carolina. É atribuída à obrigatoriedade o fato da criança não gostar de sua escola. De antemão essas crianças e pais não gostam das escolas e professores, encerrando as possibilidades de mudanças e acirrando as disputas entre crianças (suas famílias) e professores.

3.2.2 O saber clínico sobre o sujeito e o corpo

O corpo opera como marco da fronteira que delimita a presença aos outros. É a partir da Modernidade que os discursos que o põem em movimento e que o silenciam ganham “corpo”. O homem retrato: rostos e corpos pintados, olhares e expressões registrados para a posteridade. O corpo passa a ser retratado na era moderna sem a recorrência a figuras religiosas. Le Breton (2013) aponta que, com a redução das tradições populares e com o “advento do individualismo ocidental” (Ibid., p.33), estabelece-se a fronteira entre um e outro, encerrando o sujeito em si mesmo. É o corpo que “diferencia e condiciona a aproximação ou o distanciamento entres as pessoas” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 64). Dos primeiros retratos da face ao *Face* nos tempos atuais: “O individualismo assinala a aparição do homem encerrado em seu corpo, marca de sua diferença, e isso, sobretudo, na epifania do rosto” (LE BRETON, 2013 p. 66).

As práticas cotidianas propostas ao corpo mostram-se invasivas e, muitas vezes, silenciosas, discursos que impõem uma “rede de ritualidades que apagam a evidência do corpo escrevendo-o com plasticidade na situação vivida” (LE BRETON, 2013, p. 201). Um corpo educado não deve romper com o código de conveniência social sob pena da vergonha. Não é o corpo das academias, dos artigos sobre longevidade e dietas, moda e afins, tampouco bronzeado, torneado, forte, saudável e esguio o corpo da vida oridnária, este não é o anunciado, passa despercebido, caso não cometa o deslize de ser notado. É “um corpo que deve permanecer discreto, sempre presente, mas no sentimento de sua ausência” (Ibid., p. 200).

[...] é por meio dele [o corpo] que se valoriza e também a ele será dirigida a educação. A totalidade do corpo e as partes singulares do

mesmo são elementos essenciais na localização social do indivíduo; seu cuidado e sua apresentação são um objetivo da educação, como se pode ver pela importância civilizadora que tiveram os “bons modos”. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 64, grifo meu)

Frente à falta, à quebra da norma, o corpo não cabe, também ou principalmente, discursivamente. As etiquetas corporais regulam as condutas dos atores. Expressões, como “eu não sabia onde me meter”, “não tinha onde enfiar a cara”, “queria que abrisse um buraco no chão”, “queria sumir”, demonstram a mudança dos estatutos sobre um corpo que precisa ser subtraído das relações. Para Le Breton (2013), o corpo se torna mistério e, por assim ser, deixamos de saber como lidar, como abordá-lo.

Nesse sentido, o que se busca encontrar na escola, em especial, nos alunos que apresentam comportamento cognitivo ou emocional diferente do padrão esperado, é justamente a doença que se supõe estar localizada em algum lugar do corpo biológico, para qual, só o conhecimento e a atuação especializada do médico, do psicólogo, do fonoaudiólogo é que terá possibilidade de reverter, se for o caso, o insucesso do aluno. (SPAZZIANI, 2001, p. 51)

Na transcrição da queixa de um menino de 4 anos, matriculado no Pré I da Educação Infantil, a professora referencia a quebra dessa etiqueta de controle social sobre o corpo. A criança, apesar de relativamente nova, “utiliza o corpo [...] de forma agitada e sem domínio”. O corpo máquina que precisa ser controlado, o corpo animal que necessita ser domado. Como último, mas não menos importante apontamento, está o destaque para a falta da “consciência corporal” (SIC) – fenômeno presumidamente endógeno do qual depende exclusivamente da “maturidade” e “desenvolvimento” do próprio menino.

[Dificuldades enfrentadas pelo professor]
NÃO OBEDECE REGRAS E LIMITES, NAS ATIVIDADES MOTORAS NÃO CONSEGUE REALIZAR E UTILIZAR OS MATERIAIS CONFORME OBJETIVOS PROPOSTOS.
[Motivo de Encaminhamento ao Serviço de Psicologia]
NÃO COMPREENDE A FALA DA PROFESSORA NO SENTIDO DE CERTO E ERRADO, NÃO CONTROLA AS EMOÇÕES, INCOMODANDO O TEMPO TODO OS COLEGAS, *UTILIZA O CORPO (CONSCIÊNCIA CORPORAL) DE FORMA AGITADA E SEM DOMÍNIO*. NÃO PRESTA ATENÇÃO.

(Trecho de protocolo de encaminhamento ao Serviço de Psicologia)

A expressão “Consciência corporal” reforça a ideologia de que os professores, detentores do poder, adultos, maduros, são aqueles que superaram a ideia de que “são

corpos”. As crianças, postas como não conscientes dessa separação entre corpo e cognição, não aprenderam ou ainda não têm consciência de que “têm corpos”. A “consciência” a ser despertada, considerando a queixa do protocolo, seria dada pelo *insight* de que não se “é” corpo, “tem-se” corpo. O controle e o domínio seriam consequências desse processo.

A concepção do corpo como estorvo, percalço do homem, é a encarnação de sua parte ruim, “o rascunho a ser corrigido” (LE BRETON, 2014, p. 16). Simples suporte, o corpo é esvaziado de valor e caráter simbólico. Visto como estrutura, sob a égide mecanicista que permite substituir peças disfuncionais, o corpo pode ser submetido a intervenções e terapêuticas que sejam convenientes ao melhor desempenho, “para perseguir uma utopia técnica de purificação do homem, de retificação de seu ser no mundo” (Ibid., p. 16). A banalização do espaço corporal e a generalização do mecanicismo por meio de cirurgias corretivas a partir do século XVII criam proposições de que as falhas nas engrenagens “gastas e primitivas” podiam ser consertadas (VIGARELLO, 1978 apud LE BRETON, 2013, p. 124). O corpo humano, a máquina em si, diferiria das demais apenas pelas especificidades e singularidade de suas peças.

Réplica à falha das origens, que inúmeros procedimentos se esforçam por corrigir, a assimilação mecânica do corpo humano que põe de lado a densidade do homem traduz na modernidade a única dignidade que é possível conferir ao corpo. Não se compara a máquina ao corpo, compara-se o corpo à máquina. O mecanicismo se dá paradoxalmente ao corpo seus duvidosos títulos de nobreza, sinal incontestável da proveniência dos valores para a modernidade. (Ibid., p. 19)

Le Breton (2013) aponta que Descartes distingue o sujeito e seu corpo: o corpo como apêndice, realidade à parte – “não passa do invólucro mecânico de uma presença: no limite poderia ser intercambiável, pois a essência do homem reside, em primeiro lugar, no cogito” (LE BRETON, 2014, p. 18). Trata-se do dualismo entre corpo e espírito não mais exclusivamente sob conceitos religiosos: o corpo como enclausuramento do sujeito em si, um acessório dispensável. O sujeito cindido entre o corpo – indigno de pensamento, uma máquina insignificante – e o espírito, o qual por meio da racionalidade e do pensamento se funda para além do divino (LE BRETON, 2013).

O “mundo, o demônio e a carne” deixaram de ser inimigos da alma na cultura moderna. O corpo – a carne – deixou de sê-lo quando se transformou em instrumento de trabalho organizado que deveria ser

cuidado como uma ferramenta preciosa, cujo reparo – no caso de algum defeito – tem um custo que diminui a rentabilidade. O bem-estar social precisou do bem-estar dos corpos; o corpo saudável significa saúde para a produtividade, uma vez superada a escravidão e abolidos os campos de extermínio nazistas que o utilizaram como matéria reciclável a ser usada e substituída por outra. Ele não deveria somente ser cuidado para o trabalho ou a guerra, mas preparado e amparado quando os futuros trabalhadores ainda eram crianças, como se cuida e se fortalece uma muda que esperamos alcance um bom desenvolvimento (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 70 – 71, grifo do autor)

A máquina é o modelo para o corpo cartesiano, não o inverso. É a assimilação mecânica que pode atribuir alguma dignidade ao corpo: se não “subordinado ou acoplado à máquina, o corpo não é nada” (LE BRETON, 2014, p. 18). A fisiologia e medicina do século XVII demonstram a dependência da física e da engenharia no discurso sobre o corpo humano:

Examinai com alguma atenção a economia física do homem: o que lá se encontra? As mandíbulas armadas com dentes não são mais que tenazes; o estômago é apenas uma destilaria; as veias, as artérias e os vasos são tubos hidráulicos; o coração é uma mola [...] (BAGLIVI, s/d apud FIGUEIREDO, 1991, p. 65)

Característico do pensamento burguês, o mecanicismo subsidia as ciências cartesianas e o domínio daqueles que compreendem o acúmulo de capital como nova ordem econômica e de organização social do trabalho após a Revolução Francesa. Como posto por Le Breton (2013), tal visão à época não era hegemônica: as camadas populares possuíam tradições distintas, concepções que não isolavam o corpo e espírito. O choque cultural é percebido até o presente, quando partindo de uma visão singular sobre o controle de corpo, desconsideraram-se as ideologias que compõem a tessitura sobre o corpo em diferentes e nos mesmos tempos históricos, sociedades e modo de apreensão das relações econômicas, políticas e culturais.

Se o mundo é uma máquina, ele está na medida do desafio do engenheiro e do empreendedor. Quanto ao corpo, razoável, euclidiano, ele está nas antípodas da *ubris*, corpo sequencial, manipulável pelas disciplinas nascentes, depreciado enquanto tal, o que justifica o trabalho segmentário e repetitivo das manufaturas nas quais o homem se enxerta nas máquinas sem realmente distinguir-se delas. Corpo despojado do homem, o que permite pensá-lo, sem reticência, segundo o modelo da máquina. (Ibid., p. 116-117, grifo do autor)

O sujeito em mutação pela invenção discursiva do corpo. A antropologia racionalista propõe a “singularidade do homem, sua solidão, e paralelamente atualiza um resto que se chama o corpo” (LE BRETON, 2013, p. 91). Os corpos dissecados pelos anatomistas não são mais conhecidos ou desconhecidos, mas exemplares da máquina humana. No ocidente, o corpo cindido alude à divisão entre a cultura erudita e as populares pelo apagamento e negação do corpo. Como posto anteriormente nesta seção, aos populares, o corpo que dança se manifesta, vagueia e serpenteia. “São” corpos. Aos abastados, o controle, a negação e depreciação. “Têm” corpos.

A manifestação do corpo percebido em seus excessos contraria a lógica de maquinaria perfeita no modernismo. Crianças que não cabem no discurso da escolarização pedagogizante de corpos. A transcrição da queixa a seguir demonstra o incômodo de um corpo agitado, hiperativo, forte, agressivo. Um menino, 8 anos, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, encaminhado pela professora no dia 5 de março de 2015, menos de quatro semanas após o início das aulas. Um corpo de *excessos*, devidamente patologizado. É por esse excesso de corpo que a criança não se enquadra na escola:

Apresenta transtorno de hiperatividade compulsiva, com gravíssimo quadro de deficit de atenção, acrescido de agressividade, *atividade motora excessiva(SIC) e contínua, sem (SIC)controle, sem limites.[...]* (Trecho de protocolo de encaminhamento ao Serviço de Psicologia, grifo meu)

A consciência sobre o corpo ilustra a organização social em que o indivíduo impera sobre o coletivo. Afirma Le Breton (2013) que o corpo, depois da ausência de valores na perspectiva mecanicista cartesiana, interpretado como o limiar de um sujeito com relação a outro, é apenas um resto, uma sobra, um excesso.

Converge com esta visão do corpo como supra-humano a necessidade de abstração do doente para a compreensão do fato patológico na clínica, porém com outra prioridade: “o paciente é apenas um fato exterior em relação àquilo que sofre; a leitura médica só deve tomá-lo em consideração para colocá-lo entre parênteses” (FOUCAULT, 2015b, p. 7). A doença aparece por meio do corpo. Se na concepção da individualidade moderna a consciência supera o corpo, o fazer clínico a partir do século XVIII ampara-se igualmente no modelo matemático, com cálculos rigorosos e saber probabilístico, para uma análise do fato patológico capaz de ser reproduzido em todos os doentes afetados de mesmo modo. A formalização da clínica, seus mitos epistemológicos apontam para a

universalização do patológico. A doença é o primeiro plano. O sujeito passa a ser concebido em um “arquipélago de órgãos” (LE BRETON, 2013, p. 287), um anônimo frente ao discurso médico.

Nessas condições, para numerosos médicos o aspecto relacional não é considerado essencial (e, paradoxalmente, mesmo em psiquiatria), a consulta ou a visita à cabeceira do doente é reduzida exclusivamente à coleta das informações necessárias ao diagnóstico. (Ibid., p. 289)

O olhar clínico é capaz de demonstrar os fenômenos em seus estados mais puros: “ele é o agente separador das verdades” (FOUCAULT, 2015b, p. 132). O clínico não apenas lê os fatores, mas os decompõe até a pureza essencial. O visível não é mais alvo de leitura, mas sim os segredos, o implícito. Com isso, o médico ganha habilidades tão específicas e especializadas que culminam num extremo intuitivo ou numa desordem aparente: o golpe de vista. “O golpe de vista é da ordem não verbal do contato, contato puramente ideal, sem dúvida, porém mais ferino, no fundo, porque atravessa melhor e vai mais longe sob as coisas” (Ibid., p. 134-135).

A medicina moderna é, em termos históricos, bastante recente, uma das últimas filhas da revolução científica iniciado no Renascimento, produto de um deslocamento epistemológico da arte de curar indivíduos doentes, para um disciplina das doenças, residindo aí a diferença entre a medicina tradicional e a medicina moderna. É, também, esse mesmo deslocamento o fator que propicia ao médico desempenhar novo papel social, porque agora à função de cura se alia à figura do médico, a função política de criação e transmissão de normas (HORA, 2000, p. 3).

Negando esse discurso rígido e objetivo da razão na Modernidade, o sujeito contemporâneo procura tecer uma colcha de retalhos, atribuindo uma visão pessoal sobre o corpo “sem preocupar-se com as contradições, com a heterogeneidade dos empréstimos” (LE BRETON, 2013, p. 136). Doente, recorre ao clínico geral, ao especialista e ao curandeiro, ao massagista, à benzedeira. A medicina tradicional, clássica, concorre com “novas” formas, terapias e abordagens. De agulhas a imposições das mãos, métodos alternativos que promovem com melhor qualidade a escuta ou o contato que o acolha em sua suposta singularidade, percebido também na necessidade simbólica do medicamento como extensão do vínculo médico-paciente. Submete-se a tomografias, raios-x, ressonâncias, toma florais e recorre à fé para superar o quadro que o acomete,

levando consigo laudos, resultados de exames, frascos, pílulas, terços e o Novo Testamento .

No plano social e antropológico, diz Le Breton (2013), tanto os médicos oficiais quanto os curandeiros e afins assumem a posição de sujeitos que supostamente curam, que supostamente sabem sobre as moléstias e problemas que afligem o corpo. Validados pelas universidades, os médicos possuem no tempo de estudo e permanência nos assentos formais o respaldo sobre a formação. Os curandeiros encontram na valorização social e, especialmente, no “desejo de cura” do doente, a ratificação de seu fazer.

Trata-se de um desejo que não se restringe a estar livre de uma doença, mas como possibilidade de regular e manipular a si próprio. O uso de medicações e terapias para dormir, aumentar a concentração, emagrecer, ganhar força, potencializar a memória, reduzir a ansiedade, esquecer o stress, manter a potência sexual, ficar feliz, aquietar-se, ser paciente, emocionalmente mais equilibrado atua como “próteses químicas para um corpo percebido como falho pelas exigências do mundo contemporâneo” (LE BRETON, 2014, 22).

As relações do sujeito com a medicina, seja ela a religiosa ou a oficial, são vistas por Minayo (1996) como um esquema pelo qual, em especial, a classe proletária procura por um reconhecimento de seu corpo. As chamadas crendices populares são compreendidas como uma afirmação de identidade e resistência às representações dominantes e legítimas, na busca de atribuir sentido e significado ao corpo que tende a ser destituído de si, propriedade do trabalho alienado.

Concluímos que a forma como as classes trabalhadoras representam o corpo não pode ser taxada de ignorante, mas como *um saber específico que tem eficácia real e consequência concreta sobre a vida e a morte de seus membros*. Constitui uma estratégia de resistência à ótica dominante que tenta passar a imagem do corpo apenas como instrumento de trabalho e para isso o disciplina. O embrutecimento resultante de “homem-força de trabalho”, “homem-complemento da máquina”, “homem-máquina” esbarra tanto nas unidades de trabalho como nos seus locais de moradia gritam simbolicamente pela sua unidade/ globalidade perdida. (MINAYO, 1996, p. 189, grifo da autora).

Nesse contexto, as doenças “dos nervos” ou “nervosas” ocultam as relações materiais decorrentes da organização do trabalho. A patologização do corpo oculta o sobretrabalho, a alimentação de má qualidade, as baixas remunerações, desemprego, dívidas, a ignorância, falta de acesso a bens de consumo. Essas doenças, chamadas

“doenças-metáforas” (MINAYO, 1996, p. 190), são tratadas como questões individuais ou consequências naturais da vida contemporânea, naturalizadas como males necessários.

Assim, as chamadas “doenças-metáforas”, por atingirem a todos os grupos sociais e serem ameaças permanentes para os setores dominantes do sistema, canalizam recursos, pesquisas e novas tecnologias que certamente beneficiam o conjunto da população. Porém, as doenças relacionadas às precárias condições de existência apenas de longe são tocadas como tal. São socialmente “desconstruídas”, despidas de seu caráter social e transformadas em “culpa”, “descuidado”, “ignorância popular”. A compreensão de seu caráter apela para mudanças sociais abrangentes que se referem ao conjunto das relações de produção e reprodução. (MINAYO, 1996, p. 190, grifos da autora).

Um mundo que exige, que cobra. Intervenções realizadas sobre os corpos antes mesmo de experimentarem o mundo. Os psicofármacos crescem em vendas para regular a “tonalidade afetiva da relação com o mundo” (LE BRETON, 2014, p.22), em uma clara demonstração do uso de intervenções por medicamentos sem necessariamente haver indícios de doenças ou transtornos, mas para evitar que o corpo seja passível de avaliações indesejadas. A lógica das doenças, privadas e particulares ao indivíduo atinge no modelo moderno a pais, filhos, professores, trabalhadores e tantos quanto estejam submetidos à organização dessa sociedade e a essa ideologia do saber clínico. Operam sobre o corpo as terapêuticas, tanto para o adulto, trabalhadores, quanto para a criança, estudantes/alunos. Terapêuticas para ajustes das máquinas individuais da modernidade.

3.2.3 O corpo apagado

Corpo moderno: fator de isolamento dos demais, dos meios de produção e de si próprio (LE BRETON, 2013). A emergência de discursos oficiais sobre o corpo – seja na medicina ou outras áreas das ciências –, a ode ao racionalismo positivo, a laicidade e o recuo das tradições populares levam o sujeito do século XX a uma nova possibilidade: o sujeito contra o seu corpo.

O corpo da Modernidade parece um vestígio. Membro supranumerário do homem, que as próteses técnicas (automóveis, televisão, escada-rolante, esteiras-rolantes, elevadores, aparelhos de todos os tipos...) não conseguiram suprimir integralmente. É um resto, um irreduzível, contra o qual se choca a Modernidade. O corpo se faz tanto mais difícil de

assumir que se restringe à parte de suas atividades próprias sobre o ambiente. (LE BRETON, 2013, p. 257-258)

O corpo é especialmente percebido pela doença. É notado pela dor, tela da imperfeição. Faz-se pesado e presente quando não opera conforme o esperado, tal qual uma lâmpada, que só é significada em sua função quando queima. Destarte, “fazer da ocultação do corpo o sinal da saúde traduz com toda evidência o imperativo da discricção que pesa sobre as manifestações tendentes a lembrar ao homem sua condição de carne” (Ibid., p. 193). Códigos e condutas são lançados para que o corpo não seja presente ou, se imprescindível, o seja sob constantes normas e regulações. São rituais de evitamento (não tocar no outro, encobrir o corpo, disfarçar a silhueta) e de regulação de contato (aperto de mãos, saudações, gestos) que, ainda que se tente esconder, evidenciam a existência do corpo (Ibid.), não necessariamente sua significação.

São impostas etiquetas corporais que variam conforme a idade, a familiaridade, status social, ocupação, contexto em que ocorre o contato, gênero, local da interação entre agentes sociais. A padronização de atuações e papéis faz com que o corpo seja inscrito com essa plasticidade conforme as expectativas sociais, culturais e históricas, desvanecendo-o. Desligado de significantes de culto pela beleza ou força, o corpo ganha notoriedade quando, no modelo mecanicista, não opera como esperado, ou seja, está quebrado.

A escola imprime uma percepção de que o corpo precisa ser apagado, passar despercebido ao mesmo tempo em que propõe cuidar e prezar pela integridade física das crianças para galgar a plenitude do desenvolvimento por meio de cuidados higiênicos, exercícios de equilíbrio e psicomotricidade. O movimento sanitarista a partir do século XIX recomenda aulas de educação física e atividades em espaços abertos para corpos “bem-tratados, limpos, saudáveis, vacinados, perfumados, bem-nutridos e cuidados [...] que rejeitam as imagens da infância abandonada, faminta, esfarrapada, desprotegida, escravizada e prostituída” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 71). A respeito desse conflito, o autor pontua:

Essa cultura, que vê na corporeidade algo positivo, briga e é conflitante com a força das concepções negativas que o passado continua projetando, o que explica encontrarmos manifestações de ambas nas pessoas e nas práticas educativas: o corpo dos menores é amado, respeitado e educado, e ao mesmo tempo disciplinado, reprimido e castigado. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 71)

Ao recordar suas primeiras experiências como professora, Hooks (2013) questiona sobre o que fazer com o corpo na sala de aula, pois as convenções negam o corpo em relação à situação de ensino: “Ao tentar recordar os corpos de meus professores e professoras, eu me sinto incapaz de lembrar deles. Eu ouço vozes, lembro de detalhes fragmentados, mas muito pouco de corpos inteiros” (Ibid., p. 115). Corpos em tais lugares, que não se adaptem e insistam na demonstração, seja por vontade própria ou contrária a ela, provocam um grande incômodo:

O corpo deve passar despercebido no intercâmbio entre os atores, mesmo se a situação implique, entretanto, que ele seja posto em evidência. Ele deve se dissolver nos códigos em vigor, e cada um deve poder encontrar em seus interlocutores, como em um espelho, suas próprias atitudes corporais e uma imagem que não a surpreenda. (LE BRETON, 2013, p. 212)

O mal estar nas relações está relacionado a essa concepção de espelhamento de corpos. Para Le Breton (2013), quando as referências de identificação somáticas entre os agentes sociais acabam, quando as diferenças corporais são tamanhas que impedem o apagamento do corpo, eis a ruptura da etiqueta. O corpo do estranho ganha tons de “corpo estrangeiro” (Ibid., p. 213) e a diferença é transformada em uma mácula.

Nada é mais surpreendente a esse respeito do que observar os comportamentos dos transeuntes quando um grupo de crianças ou de adultos deficientes mentais passeia por uma rua ou entra em uma piscina. A hostilidade, aliás, é raramente manifesta, mas os olhares não cessam de se colocar sobre eles, de comentar. Assim o drama cotidiano de uma mulher querendo vigiar ao seu filho “mongoloide”, e atraindo sobre ela e seu filho, a cada saída, o olhar de todos os passantes. Violência silenciosa tanto mais insidiosa quanto ela se ignora enquanto tal. (Ibid., p. 213, grifo do autor)

As necessidades de apagar o corpo dos deficientes são causadas pelo incômodo da ruptura das convenções. O espelho, nesse caso, está em cacos, uma imagem fragmentada. O espelhamento falho provoca angústia. A relação implica em um corpo pesadamente presente, uma situação embaraçosa pela necessidade de reconhecimento do mal-estar, seja pela deficiência física, sensorial, mental. Intenta-se apagar esse corpo por evidenciar a fragilidade da humanidade, “aquilo que a Modernidade se recusa com obstinação a conceber” (Ibid., p. 218) em seus discursos de apologia à razão e à máquina.

Em nossas sociedades ocidentais, o ator que sofre de uma deficiência não é percebido enquanto homem inteiramente, mas a partir do prisma deformante da compaixão ou do distanciamento. Uma tela psicológica se interpõe. Não falamos da deficiência, mas do deficiente, como se pertencesse à sua essência de sujeito *ser* deficiente, ao invés de *ter* uma deficiência. O homem é reduzido aqui ao mero estado de seu corpo posto como um absoluto; ele é deduzido, de certa forma, da maneira como seu corpo se apresenta socialmente. (Ibid., p. 217-218, grifos do autor)

Emanam desse prisma as tentativas ambíguas de “liberação do corpo”. Quanto mais se busca a superação desse físico, mais a condiciona às etiquetas e normas de aparência corporal. Para Le Breton (2013), a “liberação” só é possível na atualidade de maneira fragmentada do cotidiano. O que o discurso de liberdade impõe é uma busca pelo prazer e práticas relacionadas a este no mercado do corpo, acessível a uma parcela privilegiada das classes sociais, mas que discursivamente invade todas. Vejamos em nossas escolas os tantos catálogos de cosméticos que circulam. De Mary Kays aos Renew, a suposta liberação do corpo escancara a “depreciação do envelhecimento que acompanha a existência do homem” (Ibid., p. 221). Os produtos e cosméticos, desse exemplo, funcionam para manter uma depreciação naqueles que não conseguem produzir os sinais do “corpo liberado”, dos contemporâneos que não atingem as normas da aparência corporal. A racionalização moderna atribui ao corpo, também pela valorização do corpo segunda a idade, juízos de normalidade, força, saúde, beleza, capacidade etc (GIMENO SACRISTÁN, 2005). Tais práticas provocam em alguns estratos da sociedade, como os idosos, os deficientes, os doentes, os feios, um sentimento de distanciamento por seus atributos físicos. A liberação do corpo não é efetiva enquanto a preocupação e ênfase ao corpo não desaparecerem (Ibid.).

Há hoje no discurso sobre o corpo outro olhar, outra atenção, etiquetas sociais modificadas. É essencialmente o imaginário do corpo que é remanejado em profundidade por esse entusiasmo, mas sem que seja modificado o paradigma dualista. Não poderia, aliás, haver uma liberação do corpo, mas uma liberação de si, isto é, para o sujeito, o sentimento de ter ganhado um desabrochar. E isso através de um uso diferente de suas atividades físicas, ou uma gestão nova de sua aparência. Afastar o corpo do sujeito para afirmar em seguida a liberação do primeiro é uma figura de estilo de um imaginário dualista. (LE BRETON, 2013, p. 219- 220)

Dualismo e ambivalência que no cotidiano marcam relações e implicam em olhares não mais fisiológicos, mas sociais. Olhares como os que Vinícius de Moraes³⁷ descreve em fuga, pela resistência, para a provocação, pela necessidade, para se casar sob contratos culturais. A luz dos olhos meus e a luz dos olhos teus, quando resolvem se encontrar, fazem do olhar uma instância que atribui ou retira valores em um ritualismo inserido em uma ordem simbólica (LE BRETON, 2009).

O olhar outorga um rosto social, ao mesmo tempo em que legitima a presença do ator no mundo e ante os demais. Assim, essa troca pode reunir, para o melhor ou para o pior, atores em posições assimétricas, um dentre eles estando em posição difícil (doente, renegado, incapacitado etc.) e outro gozando de patentes sinais de uma incontestável identidade social. Por meio desse olhar cúmplice, o ator em situação problemática acredita ser reconhecido pelo que é. (Ibid., p. 225)

A identidade dos atores sociais não é fato objetivo, mas dada na relação, submetida ao assentimento alheio (Ibid., p. 226). Não olhar para o outro é como negar sua existência simbolicamente: rejeitar ou considerar o rosto de uma pessoa insignificante é vilificá-lo no meio social. A fuga dos olhares que para o compositor significava uma agradável provocação erótica, em outros contextos, provoca angústia, desespero. Não ter o olhar é não ter o reconhecimento: “olhe para mim enquanto estou falando com você”, “não vire as costas enquanto falo”, “olhe nos meus olhos...” são expressões que marcam a necessidade de “evitar o isolamento do olhar da trama simbólica que atravessa as práticas físicas dos parceiros de interação” (Ibid., p. 224). Tais pedidos clamam pela significância do outro sobre si, da existência do enunciador. Talvez não exista na contemporaneidade ambiente ou profissão em que essas expressões sejam mais frequentes que a escola e seus professores.

O dispersar deles é muito na fala e no movimento. Eles começam a se levantar, andar, falar e, muitas vezes, aquela questão que parece que eles desligam: *“você está falando e ele tá com a cabecinha em outro lugar, acaba se dispersando daquilo que está acontecendo.”* (Trecho da entrevista com Marisa, professora do 2º ano do Ensino Fundamental).

³⁷ Em “Pela luz dos olhos teus”, música de Vinícius de Moraes, gravada por Tom Jobim e Miúcha, o poeta e letrista descreve em versos a fuga de olhares entre amantes: “Mas se a luz dos olhos teus/ Resiste aos olhos meus/ Só pra me provocar/ Meu amor, juro por Deus/ Me sinto incendiar”.

Estando com seu corpo exposto e frente a tantos outros rostos, a professora clama por sentimentos identitários no acordo estabelecido com seus interlocutores. Um olhar e uma expressão facial denunciam o rompimento com as etiquetas de discrição, apontam menosprezo e desaprovação. O corpo presente, mas a “cabecinha em outro lugar”, desqualifica o ofício do/a professor/a. Perde-se o contato, a relação, o retorno: “O olhar formula um julgamento de valor” (Ibid., p. 230). A professora clama por atenção, olhares ávidos a “conferir legitimidade e a garantir simbolicamente a existência” (Ibid., p. 230) de si, de seu trabalho, de sua função social. Pois o desejo não é apenas por respeito a uma suposta autoridade ou “manutenção da ordem”, é por reconhecimento, do contrário, a situação descrita não incomodaria a professora:

Dormindo. Tem uma grande maioria que, ou olhando para fora, pelo barulho e tal, mas, alheio ao mundo. Jogado na carteira mesmo. Em alguns momentos brincadeiras, meninos principalmente, ficam apelidos com isso ou com aquilo. Mas a maioria das vezes o desinteresse, se jogar na carteira, digamos assim. (Trecho da entrevista com Pitty, professora de 6º a 8º anos do Ensino Fundamental II)

A partir do momento em que essa professora imprime relações em que o corpo não pode estar aparente, não firma identidade com as crianças. Retomamos a relação professora-cabeça/crianças-corpos. A criatividade, o pensamento, a imaginação não são admitidos como aspectos positivos da infância e da adolescência nas queixas. O caminho para superação da crise identitária é promover a criança à posição de adultos: negar-lhe o corpo, sublimá-lo e prosperar suas existências como corpos apagados.

Importam, prioritariamente, os aspectos da cognição. A concentração, atenção, motivação ganham espaço nas queixas escolares. Corpos que desviam, fazem-se notados, pela falha do controle da razão sobre a emoção, do intelecto sobre o movimento. A tessitura das queixas, outrora apresentadas na seção 2.1, são retomadas a título de ilustração da centralidade das falhas do psiquismo no controle e ordem do corpo de crianças e adolescentes em dois excertos dos protocolos de encaminhamento:

A aluna apresenta diversas dificuldades, *desde organização do material até concentração nas atividades desenvolvidas. Dispersa-se com muita facilidade e esquece com rapidez o que lhe é ensinado.* (Trecho da queixa no protocolo sobre uma menina de 11 anos, 5º ano EF, grifo meu)

Dificuldades de atenção, concentração e motivação. Não realiza as tarefas, aparentando abatimento e fadiga, mas logo parte para as brincadeiras ou conversas. [...]

Usa as letras indiscriminadamente, sem se preocupar em representar sua fala. Algumas vezes aparenta ter noção dos conteúdo estudados, porém, passado um curto período, parece ter esquecido de tudo. (Trecho da queixa no protocolo sobre uma menina de 7 anos, 2º ano EF, grifo meu)

Entendendo a professora nessa teia discursiva, dialeticamente produtor e produto de enunciados e agências de controle sobre o corpo, ela é/está atravessada por julgamentos e normas sobre a corporeidade. “O corpo surge à consciência com a amplitude de um retorno do reprimido. Nesse sentido, torna-se legítimo perguntar-se se as etiquetas corporais admissíveis nos diversos momentos da socialidade não são rituais de evitamento.” (LE BRETON, 2013, p. 214). Tantos discursos sobre a patologização do psiquismo e apagamento dos corpos fazem com que alguns atores “não caibam” nos espaços sociais, incluindo a própria professora. As etiquetas sociais, discursivamente transmitidas, carregariam a ideologia da repressão do corpo no ambiente escolar, levando seus atores a sublimá-lo (tomando por empréstimo o termo psicanalítico). Aos que falham no mecanismo de ocultamento do corpo ou a ruptura do convênio estabelecido pelas instituições escolares, cabe o encaminhamento para quem supõe-se saber como lidar e orientar tal situação. Pela centralidade atribuída à criança, além dos motivos, razões e justificativas, os psicólogos são chamados para o controle do corpo indesejado pela escola:

[...] normalmente o professor quer encaminhar para o psicólogo para saber o porquê está acontecendo isso. Mas principalmente agressividade. [Entrevistador: Essa agressividade se manifesta como?] Com gritos, palavrões, com agressividade física mesmo, agressão física com outros colegas, com a professora, com estagiário quando tem estagiário. [Entrevistador: E nas crianças de Educação Infantil, essa agressividade é mais frequente como?] Olha, eu acho que na hora da brincadeira, em bater quando tem que dividir brinquedos, com mordidas. Então acho que a criança acaba manifestando isso dessa forma. (Trecho da entrevista com Ana Carolina, professora Educação Infantil)

A atuação do psicólogo no espaço escolar é solicitada para que a “agressividade física”, as mordidas, os palavrões, o correr, os gritos, sejam controlados. A individualização da queixa particulariza o fenômeno da dificuldade de aprendizagem, da

agressividade e da própria alienação das crianças e adolescentes com a escola. Como um mecanismo de regulação social, os discursos e práticas de psicólogos que instrumentalizam técnicas e teorias em favor do controle e cerceamento do comportamento e vigilância da infância, favorecem a cristalização do pensamento adultocêntrico na escola, privatizando e responsabilizando ora a própria criança, ora a sua família pelas complexas relações que compõem o fracasso escolar.

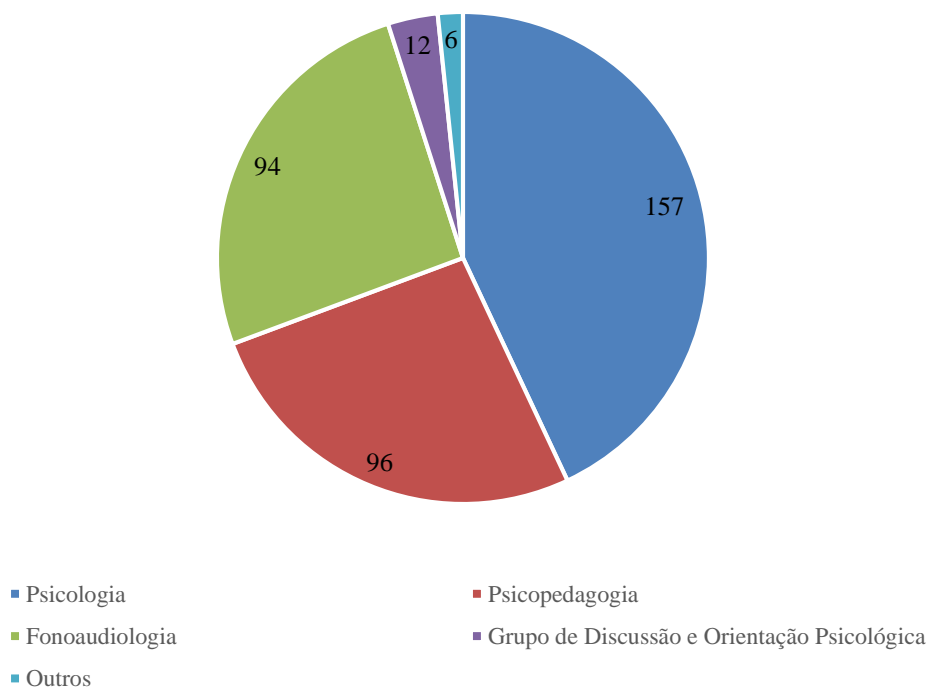
A oposição entre o corpo e a mente, típica à Psicologia, “escancara uma expressão da fragmentação da sociedade burguesa e acusa o alheamento desta área do saber em relação aos aspectos sociais e culturais” (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012, p. 75). A ênfase no aspecto biológico do corpo e a tentativa de apagá-lo, em verdade, ocultam as condições históricas e culturais que produzem as dificuldades que conduzem as queixas sobre o fracasso escolar. É por esse mecanismo que “a crítica desaparece, recua e cria um caminho cada vez mais fértil para a disseminação da ideologia dominante, que insiste em afirmar que está no aluno a culpa por não aprender” (Ibid. p. 171).

4 AS RESPOSTAS AO PROTOCOLO DE ENCAMINHAMENTO AO SERVIÇO DE PSICOLOGIA

Entre 13 de fevereiro de 2015 e 9 de dezembro de 2015, o CEMAIS recebeu 365 encaminhamentos realizados por professores sobre crianças da rede municipal de Educação de Sorriso. Considerando todas as áreas de atuação do Centro, foram 157 encaminhamentos específicos para a área de Psicologia, 96 para Psicopedagogia, 94 para Fonoaudiologia, 12 para grupos de Discussão e Orientação Psicológica e 6, selecionados na opção “Outros”, que contemplam atendimentos concomitantes de psicopedagogia e fonoaudiologia (dois protocolos) e exclusivamente para Pedagogia (quatro protocolos). O gráfico 3 demonstra a distribuição relativa dos encaminhamentos por área.

A somatória das áreas de Psicologia e Psicopedagogia corresponde a mais de dois terços do número total de encaminhamentos ($\bar{f} = 253$). O “Psico” comum às duas áreas demonstra o quanto as queixas escolares estão atribuídas a questões endógenas, particulares ao projeto de desenvolvimento individual das crianças que apresentam dificuldades escolares.

Gráfico 3 – Distribuição dos protocolos por área de atuação a pedido do solicitante



Fonte: elaborado pelo autor.

O número de encaminhamentos ao Serviço de Psicologia supera, no mínimo, em 1,6 vezes o pedido para atendimento pelas outras áreas. Estratificando os dados pelas etapas de ensino, percebe-se, como disposto no quadro 5, que a frequência de direcionamento é sempre maior para os psicólogos. Destaca-se a alternância entre a Psicopedagogia e Fonoaudiologia em segundo lugar: na Educação Infantil há maior dedicação aos “problemas de fala”, enquanto na primeira fase do Ensino Fundamental poderiam estar atrelados a “problemas psicopedagógicos, distúrbios e transtornos de aprendizagem”. É inclusive nas primeiras séries do Ensino Fundamental que os encaminhamentos de outra área mais se aproximam dos realizados ao Serviço de Psicologia: são 70 para psicopedagogia e 75 para Psicologia.

Quadro 5 – Frequência absoluta e relativa por etapa de educação e área de atuação destinada.

Etapa Educação	Área de Encaminhamento do Protocolo	Fi	Fri
Educação Infantil	Psicologia	64	48,48%
	Fonoaudiologia	46	34,85%
	Psicopedagogia	18	13,64%
	Grupo de Discussão e Orientação Psicológica	2	1,52%
	Outros	2	1,52%
Total EI		132	
Ensino Fundamental I	Psicologia	75	38,46%
	Psicopedagogia	70	35,90%
	Fonoaudiologia	41	21,03%
	Grupo de Discussão e Orientação Psicológica	5	2,56%
	Outros	4	2,05%
Total EF I		195	
Ensino Fundamental II	Psicologia	18	47,37%
	Psicopedagogia	8	21,05%
	Fonoaudiologia	7	18,42%
	Grupo de Discussão e Orientação Psicológica	5	13,16%
Total EF II		38	
Total Geral		365	

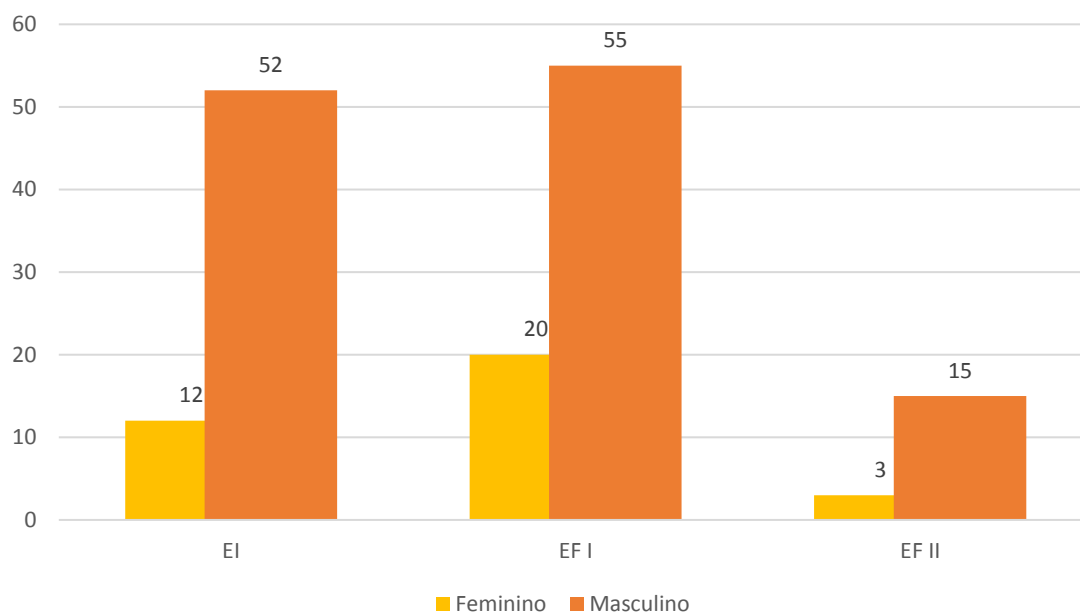
Fonte: elaborado pelo autor.

Focando o olhar especificamente sobre os 157 direcionamentos de professores para o Serviço de Psicologia, são intencionalmente relegados os dados tabulados sobre os encaminhamentos a demais áreas, podendo servir de base para futuras investigações e comparações. Os encaminhamentos foram realizados por professores/as de 10 CEMEIS e 17 escolas diferentes. Cinco unidades educacionais da rede municipal de Educação não encaminharam formalmente crianças ao Serviço de Psicologia do CEMAIS em 2015. Do total de protocolos, 97,45% foram preenchidos por professoras: 64 na Educação Infantil,

72 no Ensino Fundamental I e 17 no Ensino Fundamental II; enquanto 2,54% por professores: três no Ensino Fundamental I e um no Ensino Fundamental II.

A frequência de encaminhamentos das crianças por gênero aponta para uma diferença nas três etapas de ensino. O número de crianças encaminhadas à psicologia identificadas como masculinas é 3,49 vezes maior que as identificadas como femininas. Ao todo, são 35 meninas para 122 meninos. O gráfico 4 demonstra tais diferenças, estratificando-as em Educação Infantil (81,25% meninos; 18,75% meninas), Ensino Fundamental I (73,33% meninos; 26,67% meninas) e Ensino Fundamental II (83,33% meninos; 16,67% meninas).

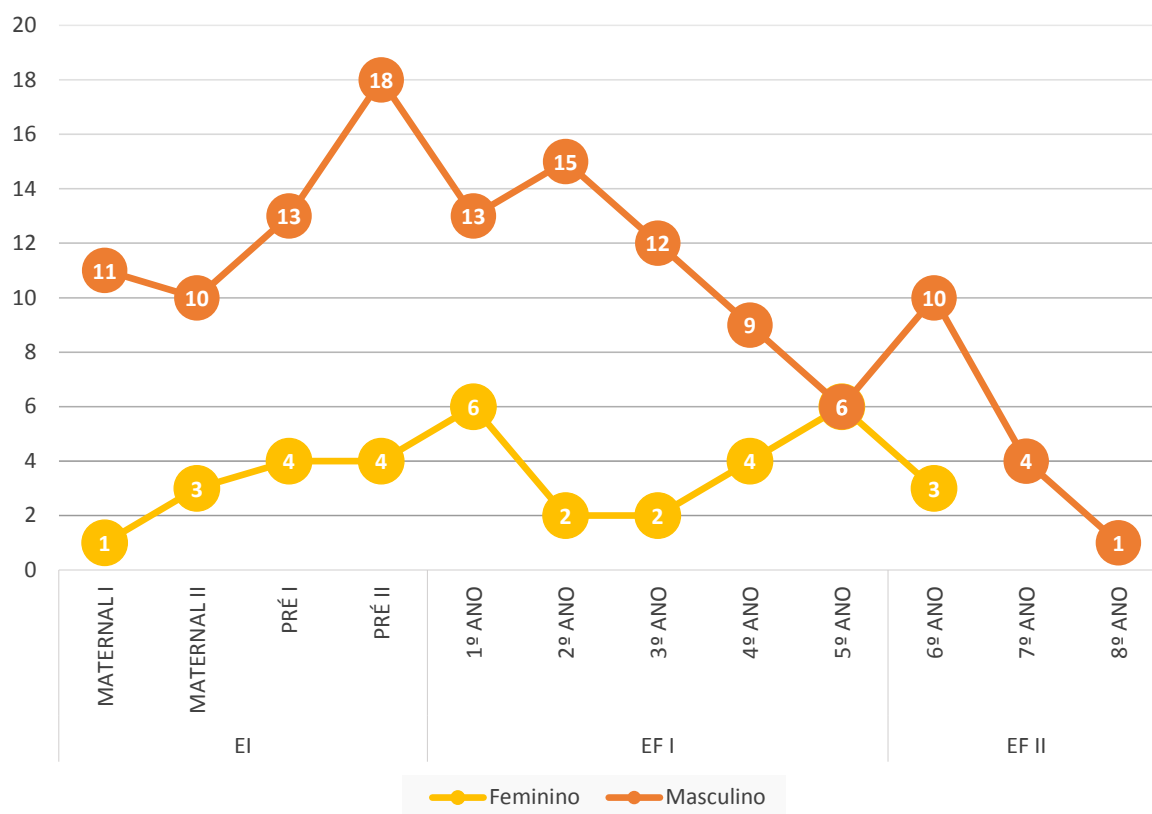
Gráfico 4 – Frequência de crianças encaminhadas ao setor de Psicologia por gênero e etapa de Educação



Fonte: elaborado pelo autor

As informações dispostas cronologicamente pelos anos de matrícula das crianças demonstram consideráveis diferenças no número de protocolos, considerando o gênero como categoria de análise. As discrepâncias chegam a 1100% como no caso do Maternal 1, em que 11 meninos foram encaminhados e apenas uma menina. O gráfico 5 permite observar as diferenças entre meninos e meninas no Pré I, Pré II, 2º, 3º e 6º anos. A única exceção são os protocolos de 6º ano, nos quais o número é igual para meninas e meninos.

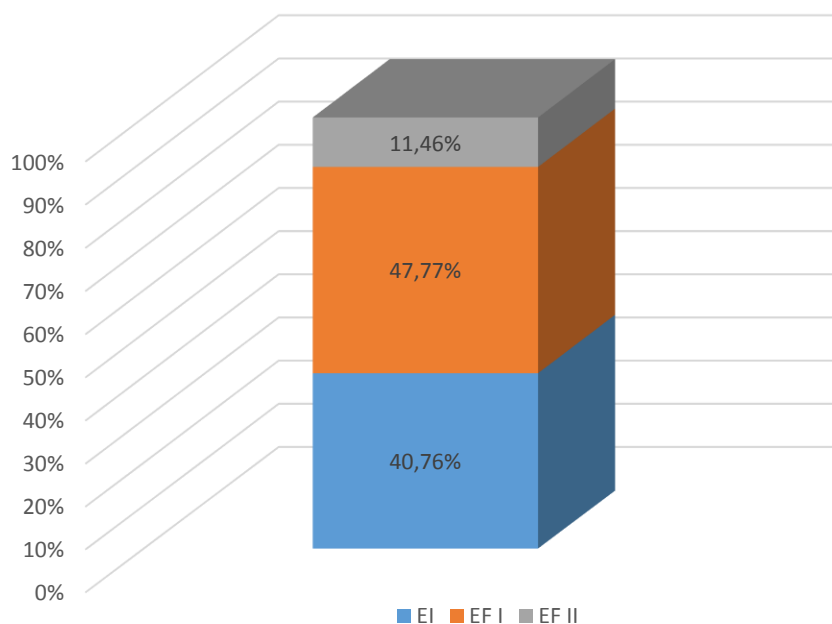
Gráfico 5 - Frequência de crianças encaminhadas ao setor de Psicologia por gênero e ano de matrícula



Fonte: elaborado pelo autor

Analisando os dois últimos anos da Educação Infantil e os três primeiros do Ensino Fundamental, verifica-se a maior concentração de encaminhamentos, correspondendo a 57,69% do número total de protocolos. Essa maior incidência de discursos sobre as crianças entre 4 e 9 anos de idade será relacionada com a análise dos enunciados das queixas e necessidades de intervenção. Outro aspecto relevante, já mencionado anteriormente, quando expostos os encaminhamentos a todos os serviços do CEMAIS, diz respeito à baixa frequência de encaminhamentos nos sétimo e oitavo anos, somando um número relativamente baixo: 5 encaminhamentos de meninos. O primeiro ano do Ensino Fundamental II apresenta um pico de 18 protocolos, para logo a seguir termos uma redução de menos de um terço. O gráfico 6 demonstra que, enquanto os encaminhamentos de Educação Infantil somam 64 e do Ensino Fundamental, 75, os pedidos de intervenção para crianças a partir do sexto ano representam apenas 11,46% do total, com 18 protocolos.

Gráfico 6 – Frequência relativa dos protocolos para Psicologia por etapa da Educação

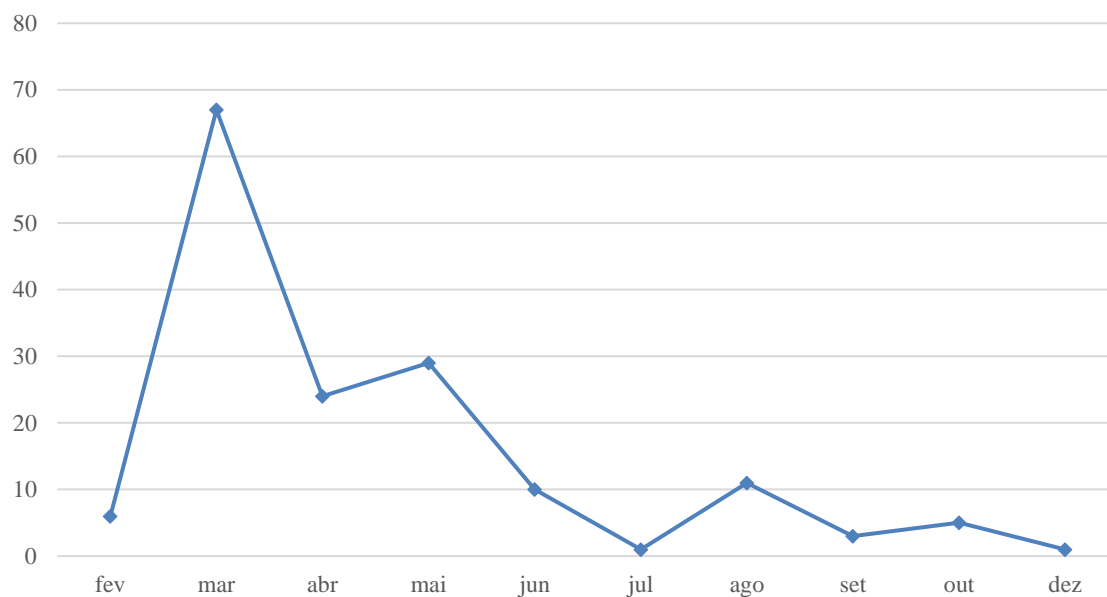


Fonte: elaborado pelo autor.

Os objetivos dos encaminhamentos diferem, como previamente proposto pelo instrumento de coleta de informações. Ao preencher o protocolo o/a professor/a seleciona qual a finalidade do encaminhamento, a demanda pelo serviço psicológico. Em 33,76% dos casos a procura é por “Terapia (Atendimentos)”; a seguir, com 28,03%, por “Observações e Intervenção na Escola”; em terceiro lugar despontam pedidos por “Orientação (Responsáveis e Educadores), com 17,83%; os próximos, com 17,20%, correspondem a solicitações de “Avaliação para desenvolvimento de documentos (Pareceres/ Laudos); por fim, em 3,18%, estão agrupados pedidos alheios às opções previamente dispostas no instrumento de coleta de dados. Entre as descrições dispostas na opção “Outros”, destacam-se pedidos expressos por “terapia comportamental”, “Investigação” e “Foi solicitado por Psicólogo”.

Outro aspecto diz respeito à época do ano em que os encaminhamentos são mais frequentes. Os quatro primeiros meses do ano letivo, período que compreende os meses de fevereiro a maio, representam 80,26% dos protocolos, tendo o pico no mês de março ($f_i = 67$). O gráfico 7 demonstra a distribuição ao longo do ano de 2015. Destacam-se as retas ascendentes no início do primeiro e terceiro bimestres – meses de fevereiro e agosto, períodos imediatos após as férias escolares.

Gráfico 7 – Frequência de encaminhamentos de protocolos por mês em 2015



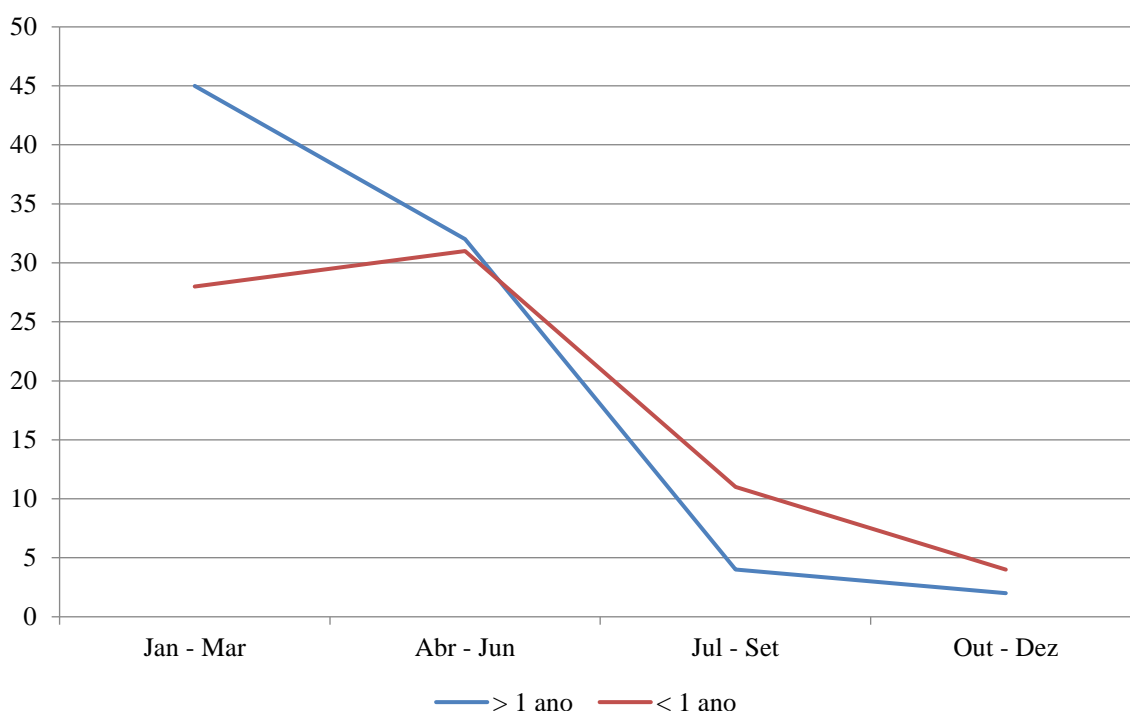
Fonte: elaborado pelo autor

As causas dos conflitos psicológicos que justificariam o preenchimento do protocolo concentram-se essencialmente nas categorias: “Atraso de Desenvolvimento”, “Conflitos de Personalidade”, “Conflitos Familiares” e “Agressividade com os outros” (colegas e professores). Juntos, os apontamentos de tais categorias como causas dos conflitos psicológicos ocorrem 213 vezes, ou seja, 76,90% dos motivos de encaminhamento ao serviço psicológico se referem a crianças com déficits, personalidades não ajustadas, problemas em seu grupo de atenção primário e violência contra pares e agentes institucionais.

Faz-se importante relacionar que, sendo os protocolos em mais de 80% encaminhados nos quatro primeiros meses de aulas, as causas argumentadas para tal demandariam um conhecimento consequente da relação direta com a criança e seus familiares ou no encontro com discursos de outros educadores. Considerando esse aspecto, encontram-se vozes na instituição escolar que constituiriam coletivamente esses enunciados, com práticas discursivas que constituem as profecias sobre os estudantes como apontam a bibliografia, especialmente em Patto (1990). A respeito dessa relação, o tempo de matrícula na escola da maior parte dos encaminhados é superior a um ano (35 há mais de um ano e 48 há mais de dois anos). No que tange aos matriculados há menos

de um ano, 48 estavam há menos de um bimestre quando encaminhados, 16 há menos de dois bimestres e 10 há menos de um ano. O gráfico 8 demonstra, ao comparar os encaminhamentos de alunos há mais de um ano matriculados com os dos alunos com menos de um ano de matrícula, uma queda contínua no número de direcionamentos dos primeiros ao longo do ano. Diferentemente com os alunos matriculados há menos de um ano, o número de encaminhamentos cresce no segundo bimestre.

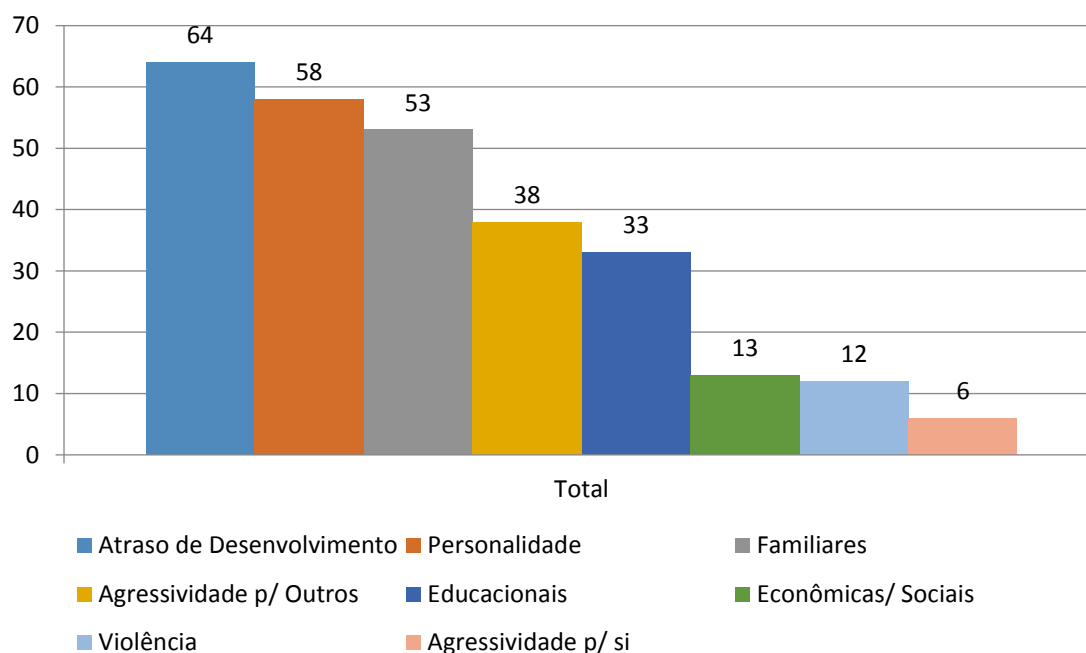
Gráfico 8 – Distribuição ao longo do ano de 2015 dos encaminhamentos entre alunos matriculados a mais e menos de 1 ano na escola ou CEMEIS



Fonte: elaborado pelo autor

O Gráfico 9 sintetiza a frequência dos apontamentos sobre as suspeitas que causaram o motivo dos encaminhamentos ao Serviço de Psicologia. Os conflitos psicológicos como consequência de hipóteses de “Atraso de Desenvolvimento” são apontados em 64 protocolos; “Conflitos de Personalidade”, em 58; “Problemas no grupo de apoio primário ou Familiar”, 53; “Conflitos por Agressividade para os outros”, considerando as outras crianças e os próprios professores, 38; “Problemas Educacionais”, 33 citações; “Consequências de vulnerabilidade econômica e/ou social”, 13 apontamentos; “Consequência de histórico de violências (ou hipótese) e violação de direitos”, 12; e “Agressividade para si” em 6 dos protocolos analisados.

Gráfico 9 – Frequência das causas atribuídas ao Conflito Psicológico pelos enunciadores



Fonte: elaborado pelo autor

A principal categoria citada na pergunta “Dificuldades enfrentados pelo professor...” diz respeito a problemas de aprendizagem. Nota-se que, por meio da frequência das respostas em “Conflitos Psicológicos”, as causas atribuídas ao próprio processo de escolarização aparecem apenas em quinto lugar. Os dados convergem, pois, com a visão particularizante dos conflitos educacionais encerrados nas próprias crianças e adolescentes. Em grande parte dos 157 discursos postos em análise, ante à escola como provocadora de crises, eis a própria criança com suas “insuficiências” e “problemas”, suas *famílias* e suas “irascibilidades”. Que venham, sobre estas, os psicólogos.

4.1 Demarcação de gêneros nos discursos de encaminhamentos

Nas categorias empregadas para a análise dos protocolos, a incidência de encaminhamentos de crianças ao Serviço de Psicologia sempre é mais frequente para os meninos, seja nas dificuldades em realizar atividades em grupo, em respeitar as regras, nas suspeitas de atraso de desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, conflitos de comportamento, desinteresse, instabilidade de humor e relações de gênero, o número de queixas sobre crianças demarcadas como “masculinas” nos formulários de

encaminhamento são consideravelmente maiores que sobre as definidas como “femininas”.

Ao tratar os enunciados que descrevem as crianças com “problemas de comportamento”, na Educação Infantil, por exemplo, houve um único encaminhamento de menina, enquanto de meninos somaram 24. São diferenças que perduram no Ensino Fundamental em uma proporção de uma menina para seis meninos.

Em maior parte, os protocolos são preenchidos por professoras, mulheres. Todavia o que nos ocuparemos a partir deste instante não diz respeito exclusivamente à proporcionalidade de encaminhamentos, mas às ideologias presentes nesses textos e contextos. Se pensássemos em uma lógica linear, considerando que as professoras encaminham mais meninos que meninas, não conseguiríamos compreender os motivos que levaram os quatro professores que direcionaram casos para o atendimento em Psicologia no CEMAIS também tê-los feito para seus alunos meninos. Todos os encaminhamentos de professores homens são de meninos: três matriculados no quarto ano e um no sexto ano; crianças de 9, 10, 11 e 12 anos, respectivamente. Dado último este que pode ser contextualizado pela baixa representatividade de professores homens como regentes de classe na Educação Infantil e nos primeiros três anos do Ensino Fundamental I, mas que também oculta um olhar clínico (FOUCAULT, 2015b) distinto sobre as performances de gêneros de meninos, meninas e plurais manifestações no espaço escolar.

Configuramos a partir desse viés o que convencionamos nomear generificação: a demarcação sexista das crianças e também das professoras que encaminham ao Serviço de Psicologia. A compreensão de que há um aparato ideológico que emerge os meninos como necessários e passíveis de intervenções psicológicas para seu ajustamento ao meio social oculta o espaço ocupado pelas meninas que, mesmo possuindo queixas, cedem a vez para que os homens perpetuem seu lugar de protagonismo e hegemonia em nossa sociedade. Lógica imposta pelo contexto escolar como reflexo das ideologias presentes na organização das relações de poderes na constituição de performances de gênero socialmente produzidas. Trata-se de um discurso oculto, mas consequente de concepções silenciosamente presentes. Duplamente silencioso quando o pacto entre as mulheres impõe que as manifestações das queixas sejam diferentes:

[Elas têm menos problemas que os meninos?] Não, mas elas expõem de outra forma. Talvez com o choro, talvez se isolando. De uma outra

forma. O menino já expõe com agressividade, a menina nem tanto. Normalmente, quando a menina... Porque assim, quando um menino tem um problema de aprendizagem ele é desatento, se mostra mais desatento, mais agitado, mais agressivo. E a menina, quando ela tem dificuldade de aprendizagem, ela é mais calada, mais isolada. Pelo menos é o que a gente vê aqui. (Trecho de entrevista com Ana Carolina, professora do Pré II)

São muitos meninos... Mas também há meninas encaminhadas. As queixas são qualitativamente diferentes. Se para os meninos o que parece incomodar é a presença de um corpo que não espelha a conduta esperada e docilizada do corpo feminino, para elas as pressões também perpassam essas preocupações, mas com cobranças ainda mais intensas. O corpo da menina que se manifesta implica na quebra de um contrato. Meninas e professoras estabelecem entre si uma relação singular, uma cobrança velada sobre os modos e maneiras de ser no ambiente escolar, social, coletivo. Atitudes repreendidas, afetos valorizados. Descobrem-se meninas nas relações com as mulheres adultas em um contexto histórico, cultural e político que as oprimem diante das masculinidades. Reflexos notados nas leituras sobre os comportamentos e na transmissão ideológica do que é ser menina e o que é ser menino no espaço escolar.

Iniciamos pela sensação das professoras, em seus enunciados sobre os meninos. Durante as entrevistas, descrevem as relações com os meninos como distantes. A naturalização da agressividade, tratando-a como inata e instintiva, bem como a permissividade de masculinidades violentas, como exposto por Mariano (2016), provoca uma diferença na conduta das professoras em sala de aula. Diferença que influencia dialeticamente professoras e crianças. Especialmente na Educação Infantil, quando o corpo não é percalço do desenvolvimento, mas instrumentalizado a fim de que se garantam os direitos à pedagogização, os toques, carinhos e afetos – corpo a corpo – são maiores para as meninas que os meninos. O corpo performático, que manifesta emoções, desejos e possibilidades de significar os desejos por toques, choro, risos, danças, coreografias, está permitido em qualidade e intensidade distintas para meninos e meninas. Enquanto à menina isso é valorizado e estimulado, ao menino cabe controlar, negar e lidar de outra forma consigo e seu sentir.

Justificam que tais demarcações já são atribuídas “em casa”. A família não permite que o menino seja carinhoso. Cobra-se postura de homem, homenzinho, menino. A escola, complacente, pouco faz de diferente: em dados aspectos aproveita-se do

discurso das “famílias”, privatizando esses ensinamentos sobre o corpo e emoções àquela instituição a fim de evitar os embates.

[...] E como o comportamento da menina e do menino é diferente, o menino de uma certa maneira acaba partindo para um comportamento mais agressivo, e também existe uma questão familiar que, pelo menos com meus alunos eu percebi, foi o distanciamento, ou seja, com as meninas eu sou mais carinhosa, eu converso mais, com relação aos pais, porque assim, a maioria dos pais quando é menina eles conversam mais, agradam mais, se aproximam mais, e quando é menino não. Há um distanciamento muito grande. Começa-se a colocar o menino desde pequeno tem que ser homenzinho. Ele não pode chorar, ele não pode sentir nada, ele não pode sentir dor. (excerto da entrevista com Marisa, professora do 2º ano do Ensino Fundamental)

São atividades, interesses, inclinações que tendenciam a naturalização das distinções e a generificação das crianças no espaço escolar. Assumem-se diferenças culturais como fisiológicas, a história resume-se à individualidade e a diversidade é silenciosamente apagada. Separam-se as crianças com base na divisão binária de gênero, ou seja, em uma demarcação de fronteiras rígidas entre os gêneros:

As meninas gostam de vir para a escola. Alguns meninos, parece que você sente mais isso, não são todos, mas alguns você sente como se fosse obrigação deles virem para a escola. As meninas não, não sei, é como eu estou falando, talvez por ela se sentirem mais livres com a gente. Tem mais essa coisa de chegar, poder tocar em você, tocar no seu cabelo e às vezes em casa isso pode faltar para elas porque a mãe fica fora muito tempo, trabalha muito tempo. Então, de repente elas enxergam você assim, como aquela pessoa. Os meninos, não, por você ser mulher, eles tem mais essa distância, eles... “Ah, a profe não vai deixar!” “Eu, o menino, vou pentear o cabelo da profe?” Ela não vai deixar. Mas não que a gente não deixe, mas eu acredito que seja isso. As meninas gostam mais da escola. Elas gostam mais. (Cássia, professora do Pré II)

A distância entre professoras e os meninos descrita por Marisa e Cássia seria puramente resposta ao corpo biológico? Responsabilidade da combinação dos cromossomos? Ou seria reflexo da construção histórica de gênero, que faz a professora confidenciar que “com as meninas eu sou mais carinhosa, eu converso mais” (Entrevista com Marisa)? A performatividade do gênero manifesta-se no fazer da professora e do professor no espaço escolar. Performance exposta pela professora, inclusive a respeito da postura da outra instituição, a família: “quando é menina eles conversam mais...”. O menino deve ser autônomo ou a menina precisa de proteção? Superando a demarcação

sexista, não caberia a todos/as a liberdade de chorar, sentir e reconhecer as emoções, sensibilizar-se às artes sem a obrigatoriedade de recorrer a masculinidades que imponham a negação a tais possibilidades?

Como exposto, para Butler (2013) a performatividade de gênero é a reiteração de um conjunto de normas. A escola, em seu caráter regulador, por meio de agentes como as professoras e professores, impõe condutas notadamente sexistas que formatam as performances das crianças. Os discursos em análise nessa produção exemplificam esses atos performativos pelos professores, entendidos como “prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia” (Ibid., p. 167). Dessa forma, ao demarcarem filas, brinquedos, matérias escolares etc, aprofundam marcas de identidades performativas, prioritariamente femininas ou masculinas, ocultando a heteronormatividade.

O ideal regulatório do sexo (Ibid.) está imposto por práticas altamente reguladas como os fundamentos que justificam as queixas escolares de meninos e meninas postos em análise nessa pesquisa. As ideologias presentes na construção da queixa, mas principalmente no encaminhamento via protocolo ao Serviço de Psicologia revela um movimento distinto na compreensão da terapêutica: as meninas, por estarem emocionalmente carentes ou bloqueadas (retomando uma ideia influenciada historicamente pelos estudos psiquiátricos e psicanalíticos das histéricas), precisam de afeto e carinho; os meninos, por terem distúrbios mentais (leves ou não), precisam de intervenções de profissionais gabaritados. Oculta-se nessa ideologia a primazia do masculino nos direcionamentos. A professora afasta e direciona o menino ao Serviço de Psicologia, enquanto, na relação com a menina, acalenta e põe em discurso suas angústias.

Foi na entrevista com Ana Carolina que um aspecto revelou-se inédito entre as entrevistadas. Quando diferencia os comportamentos das crianças entre meninas e meninos aponta que, em sua visão, a instituição escolar trabalha melhor para um desses gêneros. Lógica dualista que, inclusive, não permitirá a compreensão da diversidade: um ou outro. A escola que não estaria preparada para o menino, oculta também possibilidades de compressão de crianças que estão além dessa gangorra biológica. Definem-se os papéis e expectativas quanto ao desempenho das meninas e dos meninos. Se uma terceira possibilidade for cogitada, instala-se um quadro de angústia na instituição. As crianças *trans*, por exemplo, representariam um risco muito maior que os próprios meninos a essa instituição que “lida melhor com a menina”:

Então, eu acho que a escola lida melhor com a menina. Acho que escola está, não mais preparada, mas ela consegue mais com a menina porque a menina não expõe tanto. O menino, quando ele tem o problema disso tudo, de aprendizagem, quando reage com agressividade, então a escola já fica meio, já não sabe como lidar. Já acha que é problema de indisciplina, falta de limite, falta de família. É um outro olhar. Acho que a menina, a escola sabe mais lidar com isso. (Ana Carolina, Educação Infantil, Pré II, grifo meu)

Essa definição marcada por relações generificadas no fazer docente é citada e explanada por todas as entrevistadas, mas nem sempre assumida como prática institucional, coletiva, como abordado por Ana Carolina. Cássia, professora de Educação Infantil, diz que as meninas vêm a seu colo, deixam arrumar os cabelos, arrumam o cabelo dela própria: “As meninas são mais cativantes na escola”. Para ela, as meninas realmente gostam de frequentar a escola. “Gostam” tanto que faltam menos. Alguns meninos, em sua percepção, frequentam a escola pela obrigação. Complementa sustentando que, por ser mulher – professora –, os meninos distanciam-se.

Questionadas sobre os motivos pelos quais os encaminhamentos das meninas são menos frequentes que os de meninos, as professoras recorrem à reciprocidade entre mulheres e meninas (SILVA et al, 1999) para justificar tal diferença. A proximidade da professora permite que a menina tenha mais diálogos e confidencie seus sentimentos. Os meninos, mais fechados, ocultam tais possibilidades. De certo modo, a resposta de Marisa a seguir possibilita a inferência de que a responsabilidade, em último caso, é da criança, pois são eles próprios, os meninos, que não permitem falar sobre si:

Se uma menina está passando por um problema ela começa a se aproximar de você, muitas vezes você se aproxima dela e conversa. Ela é mais receptiva, ela fala mais. Ela procura falar mais coisas. O menino não, o menino, ele é mais retraído. Comigo, nos meus anos de experiência dentro da escola, eu tive mais facilidade, muitas vezes, de observar e identificar problemas relacionados com as meninas que com os meninos. (Marisa, professora de 2º ano do Ensino Fundamental)

Já a professora Pitty traz uma dinâmica distinta sobre a participação das meninas a partir do Ensino Fundamental II, diferente das trocas de afeto, carinho e toques. Embora o trecho da entrevista já tenha sido citado anteriormente, retornemos a ela por destacar uma obediência e resignação do fazer discente feminino na escola:

Por que as meninas? Porque não se manifestam eu acho. [Em que sentido não se manifestam?] Não colocam para fora, elas guardam. E o quieto não é observado dentro de sala de aula. O quieto está bom, né, ele não atrapalha. E agora, essa pergunta, me faz, eu penso no meu oitavo ano: uma sala com trinta, tem quatro que eu nunca ouvi a voz. Vem na minha mesa ganhar um visto, e a conversa... (nega com a cabeça). Agora os meninos, não... (Risos). [...] A maioria das meninas ainda faz mais do que os meninos. Realiza, tem algumas como essas que não falam que você não sabe o que elas sabem ou que não sabem. São copistas. Mas elas não reclamam. Elas copiam o que é passado. A professora pede para elas fazerem uma coisa, elas fazem. Agora, se há uma perspectiva, se pensam no futuro, não sei. (Entrevista com Pitty, professora de 6º a 8º ano do Ensino Fundamental)

As adolescentes citadas por Pitty convergem com as análises de Silva et al (1999) quando afirma que as preocupações são maiores para que a aluna corresponda às expectativas de prescrições e determinações de gênero do que com a aprendizagem e o conhecimento. Portanto, elas ficam quietas, caladas. Estão de acordo com o pacto estabelecido para elas como mulheres, como adolescentes, como “feminino”. Comportadas e caladas permanecem em uma posição secundária tentando ocultar as diferenças impostas nas relações com as masculinidades. A menina que não corresponda ao “ideário feminino” no espaço escolar é vitimizada e segregada, principalmente quando variáveis de condições sociais, a etnia, sexualidade e históricos de vida não estão adaptadas aos anseios que higienizam as relações sociais, excluindo crianças, jovens, adultos e idosos (CARVALHO, 2009; PEREIRA, 2008; PEREIRA, 2015; SANTOS, 2007; SILVA et al, 1999)

Trata-se um acordo social que envolve uma tríade de agentes: a professora, a estudante e a mãe. As mulheres transitam entre esses papéis, alternando-os. Elas discutem entre si para evitar que um poder estabelecido acima dessas relações não seja questionado: o poder das masculinidades. Cabe a elas dirimir os assuntos pertencentes à casa, ao crescer dos filhos e salvaguardar o segredo de suas falhas em busca do equilíbrio da casa em nome da manutenção da instituição familiar, como aponta Gélis (1991), enquanto o homem goza de suas liberdades e autonomias no grande palco social. Voltadas para dentro, de si e das casas, caso rompam com as condutas de equilíbrio esperadas para a organização doméstica, colocam em ruína seus lares, economia e famílias (FOUCAULT, 2014).

São essas meninas que, quando trazidas por meio das queixas ao Serviço de Psicologia, precisam manter o equilíbrio, a etiqueta emocional para desempenhar seu

papel de mantenedora da ordem burguesa no futuro e significar as tantas maternidades e maternagens do presente. Duplamente cobrada, além de ser boa aluna, precisa estar atenta aos desejos e anseios da mulher que por ora ocupa o lugar de sua mãe, exigindo-lhe essa responsividade. Nas entrelinhas dos enunciados estão presentes com maior frequência, para as meninas do que para os meninos, os conceitos de equilíbrio e controle emocional para atividades coletivas. A emergência de uma individualidade é contrária às expectativas das meninas em um modelo de sociedade em que são caracterizadas e identificadas pela servidão, dedicação e altruísmo a seus homens e filhos/filhas:

A aluna apresenta muita dificuldade na aprendizagem e apresenta um comportamento muito difícil para com a professora e colegas. Ela se recusa em fazer suas atividades e quando a professora se propõe em lhe ajudar a aluna faz birras e não aceita ajuda. Ao mesmo tempo em que ela está bem muda de comportamento batendo nos colegas, pegando materiais dos colegas e não querendo devolver, chora, deita no chão da sala, grita e chupa o dedo. (Queixa no protocolo de uma menina, 8 anos, 2º ano EF)

A aluna apresenta diversas dificuldades, desde organização do material até concentração nas atividades desenvolvidas. Dispersa-se com muita facilidade e esquece com rapidez o que lhe é ensinado. Percebe-se também que a aluna enfrenta problemas relacionados a auto estima, pois frequentemente isola-se e se sente incapaz, limitando-se a expor suas ideias, questionar e participar das atividades individuais. (Queixa no protocolo de menina, 11 anos, 5º ano EF)

É uma criança que não se enturma com os demais colegas, brinca sozinha, tanto em brincadeiras com brinquedos em sala de aula, quanto no momento que vão para o parquinho. Nunca dá um sorriso, mesmo durante uma brincadeira. Seu rendimento nas atividades (pintar, desenhar, escrever) é fraco, tem dificuldade em compreender como realiza lá. (Queixa no protocolo de menina, 3 anos, Maternal II da EI)

Em contrapartida, as análises dos encaminhamentos dos meninos demonstram queixas centradas em suas individualidades, no controle de seus comportamentos agressivos, o ajuste para o bom desempenho de si e a redução dos influentes negativos nos grupos. As queixas, quando voltadas para falta de interesse, comportamentos, desatenção, revelam a centralidade do menino na relação com a professora, destacando-se a diferença dos enunciados no que tange a aspectos de agressividade e violência relatados pelos autores. Há um maior afastamento do autor da queixa, despertando o clínico que habita em cada um.

Adentramos na análise de alguns dos excertos das queixas escolares para ilustrar as concepções que demandam que o Serviço de Psicologia esteja preferencialmente destinado ao atendimento aos meninos para que “caibam” nas escolas:

O aluno por muitas vezes demonstra preferir ficar sozinho, quando em grupo o mesmo tem comportamento agressivo, mordendo varias crianças ao mesmo tempo. Uma outra preocupação é a queixa dos outros pais em relação a está criança. (Descrição de queixa, CEMAIS 2015)

O ALUNO W[...] É MUITO AGITADO, AGRESSIVO, COSPE, XINGA, BATE, MORDE OS ALUNOS E A SI MESMO. NÃO TEM LIMITES. (Descrição de queixa no protocolo)

no inicio o aluno apenas mordia seus colegas, agora também está agredindo os mesmos (puxando pelos cabelos), isso diariamente em 2 ou 3 colegas. *Não demonstra arrependimento* pelo que faz, não pede desculpas, não chora e após ser chamado sua atenção, o mesmo adormece. (Descrição de queixa no protocolo)

O aluno morde com frequência os colegas em sala. Mesmo conversando o aluno continua a morder, sendo que as mordidas chegam a sair sangue. *Não demonstra arrependimento* das mordidas realizadas nos colegas. (Descrição de queixa no protocolo)

Os quatro trechos acima, todos de meninos de dois anos, demonstram elementos frequentes nos protocolos: mordidas, batidas, empurrões, agressividade. Na Educação Infantil, durante o ano letivo de 2015, sob queixas que justificariam o atendimento em Psicologia em virtude de mal comportamento, contabilizaram-se oito encaminhamentos de crianças do Maternal I, seis do Maternal II, quatro do Pré I e sete do Pré II. As idades dessas crianças variam entre 2 e 6 anos. As justificativas invariavelmente são atribuídas às organizações particulares das famílias, causa da ira e da ausência de escrúpulos citadas nas queixas. Ao todo, na Educação Infantil, foram 24 meninos encaminhados por “problemas de comportamento”. Na mesma categoria, apenas uma menina, cujo encaminhamento justifica o comportamento em decorrência da “falta de limites” e das agressões físicas e psicológicas presenciadas: “conta histórias de sua casa de brigas que apanha que o pai bate na mãe, etc.” (Trecho de protocolo – CEMAIS 2015)

Nas queixas dos meninos de Educação Infantil anteriormente citadas, a insistência pela expressão “arrependimento” nas queixas selecionadas chama especial atenção à expectativa das professoras frente à consciência de coletividade e alteridade que uma

criança de dois anos deveria apresentar. A noção de *perversão*, aos moldes de um instinto intrínseco àquela criança, que intenta se instaurar discursivamente tende ao fatalismo, especialmente entre os meninos: crianças ruins, de má-índole... Enunciados que profeticamente acompanharão suas “carreiras escolares”³⁸. Não demonstrar o arrependimento, como se essa fora uma reação inata, desconsidera os aspectos sociais, culturais, históricos, institucionais e as relações de poder que incidem sobre o processo de escolarização, bem como os modos como cada criança se apropria da cultura. Cristalizados em um discurso de replicação dos modelos familiares, amparados na lógica higienista, essas crianças desde muito cedo passariam a representar um risco à instituição escolar, vide o argumento de que não apenas a escola se preocupa, mas também há “queixas dos outros pais...”. Nos protocolos analisados e nas entrevistas são os meninos os mais presentes em enunciados que descrevem crianças nessas condições, como *cultural* ou *instintivamente* agressivos:

Eu acredito que o menino parece que ele se torna agressivo mais cedo. [...] Acho que deve ser instinto, ou coisa assim. Não são todos os meninos, mas a maioria. Então, assim, quando eles têm um problema, a primeira coisa que eles descarregam é a agressividade. A menina não, a menina tende a se isolar um pouquinho, ficar mais quieta, chorar mais, chora muito facilmente. O menino não, o menino chora muito pouco. *Eu acho que deve ser por instinto mesmo, o instinto masculino.* (Cássia, professora Pré II, grifo meu)

Elas são mais tranquilas, são mais fáceis de lidar. Até eu acho que por uma *questão cultural* já, a menina é mais tranquila já tem esse já, não tão agressiva como o menino. Porque o menino é mais dominador e tal. A menina não tem esse instinto. (Ana Carolina, professora do Pré II, grifo meu)

A professora quando tem um problema de indisciplina com o menino, então, normalmente, o menino vai xingar a professora, vai testar a paciência dela, vai muitas vezes, vai agredir ela. A menina não. A menina quando tem algum problema, quando se trata de problema de indisciplina, dificilmente a criança, a menina vai agir dessa forma. Ela não vai parar quieta, mas dificilmente ela vai agredir alguém. Claro que tem exceções. (Ana Carolina)

Podemos observar nas falas das professoras Ana Carolina e de Cássia elementos que assinalam a diferenciação dos comportamentos de meninos e meninas em sala de

³⁸ Destaque novamente para as contribuições de Patto (1990) sobre os discursos institucionais de professores sobre as crianças com queixas escolares, no que convencionou denominar “a produção do fracasso escolar”.

aula. Enquanto para Cássia a agressividade é uma questão instintiva, para Ana Carolina é de ordem cultural. Analisam sob diferentes lógicas o porquê meninas silenciam-se, ficam caladas, choram enquanto meninos manifestam sua corporeidade, a força e a violência no espaço escolar. Corpo que, por não espelhar o da professora mulher com a mesma simetria que as alunas meninas, é lido como avesso, contrário. Corpo estranho que é patologizado por não ser acolhido e/ou direcionado a terapêuticas para que alguém especializado o faça. O corpo ideal do espaço escolar, como posto por Ana Carolina, é o da menina, o corpo mais facilmente alienado, controlado pelas normas, com instintos docilizados.

Corpo, que a espelho da máquina, é compreendido pelas professoras como o aglutinado de suas peças. Como apontado anteriormente, “não se compara a máquina ao corpo, compara-se o corpo à máquina” (LE BRETON, 2013, p. 19) e, em uma concepção organicista, decompõem-se o corpo do sujeito pelas peças que o constituem. Dessa forma, a soma das peças, incluindo-se os órgãos sexuais, determinam as capacidades sociais das crianças no espaço escolar. Os meninos são corpos viris, de poder e força; As meninas são corpos que criam e procriam, responsáveis pela manutenção e equilíbrio.

Negando a perspectiva sobre gênero que adotamos nesta pesquisa na qual gênero é uma organização social da diferença sexual (SCOTT, 1994), as professoras ouvidas tendenciam e recorrem a instintos definidos biologicamente. Justificam as diferenças de performance de gênero amparadas no que Kimmel (2000) critica: as influências inatas amparadas em diferenças biológicas de gênero – como nas justificativas de que a testosterona provoca a violência nos meninos. Retomando Mariano (2016), o ocultamento dessas ideologias pelos professores impõe práticas normatizadoras, homegeneizadoras e adultocêntrica nas escolas, perpetuando estereótipos e violências silenciadas no fazer pedagógico sobre e nos corpos infantis para “desqualificar, minimizar ou eliminar as diferenças vistas como “defeitos” (Ibid., p. 93).

Pelo escrito nos protocolos e dito nas entrevistas, as possibilidades de acolhimento a alunos com queixas escolares não são consideradas como atribuições da instituição escolar como um coletivo, mas da professora. A centralidade e a individualização nas professoras provoca que os “defeitos” a que se refere Mariano (2016), sejam particularmente tratados pela professora. Todavia, dada tal particularidade das relações, as queixas e os tratamentos diferenciados no acolhimento de meninos e de meninas não são (re)conhecidos por todas as professoras. Se a menina possui o controle do corpo pelo pareamento à “postura” da professora, o corpo no menino quando manifesto contrário às

práticas educacionais, o corpo mal educado, é alvo de queixa a ser encaminhada ao “especialista”. Recorre-se a práticas exclusivas, salientado aqui o direcionamento ao Serviço de Psicologia, para que no ambiente distante da escola, sejam dirimidas as causas da violência e falta de controle do corpo masculino. É preciso que o psicólogo auxilie a professora a desvendar o que há de oculto, escondido em seu psiquismo para que a criança domine seus instintos ou liberte-se das amarras que impõem barreiras a seu bom comportamento. Uma Psicologia para o controle desses corpos que não se submetem às etiquetas sociais.

A professora Marisa descreve que com suas alunas consegue se aproximar, estar a par desses assuntos “feminilizados”. Há mais contato e reciprocidade entre elas, meninas e a professora. Os meninos são descritos como fechados, necessitando “outras pessoas” para a abertura de sua caixa de intimidades:

Das meninas... Tem bastante [queixas]. Só que da menina é mais suavizado. Como ela consegue se aproximar mais, muitas vezes falar mais. Então, assim, você consegue, mais ou menos, saber mais rápido o que é. Se uma menina está passando por um problema ela começa a se aproximar de você, muitas vezes você se aproxima dela e conversa. Ela é mais receptiva, ela fala mais. Ela procura falar mais coisas. O menino não, o menino, ele é mais retraído. Comigo, nos meus anos de experiência dentro da escola, eu tive mais facilidade, muitas vezes, de observar e identificar problemas relacionados com as meninas que com os meninos. Com os meninos, eu precisava muitas vezes de outras pessoas que me ajudassem porque eles são mais fechados. Então, não consigo diagnosticar direitinho será que é, será que não é. (Entrevista com Marisa, professora do 2º ano do Ensino Fundamental)

Distante de compreender o “fechamento” dos meninos a assuntos relacionadas a suas emoções e conflitos como uma construção social e uma performance generificada, recorre-se ao inatismo e a forças instintivas para justificar tais padrões. Meninas são assim, meninos são de outra forma. Nessa visão binária, por vezes antagônica, justifica-se um pelo negativo do outro. Uma gangorra representada na divisão sexista de tarefas presentes desde o primeiro dia de atuação de algumas professoras: filas de meninas e meninos, cores femininas ou masculinas, roupas e instrumentos demarcados com gêneros, atitudes e gestos proibidos para um ou outro... Enfim, como dito por Butler (2013), as identidades performativas sendo impressas nos corpos infantis.

Durante a análise dos protocolos, um enunciado prende a atenção pelo discurso profético. A expressão “ainda não” revela o quanto de identidade é atribuído/determinado

às crianças nas relações escolares. “Até o presente momento” do preenchimento do encaminhamento corre tudo bem com essa criança, mesmo assim ela é direcionada ao serviço psicológico, pois, fatalisticamente, haverá problemas que justifiquem seu tratamento terapêutico:

[Dificuldades enfrentadas pelo professor]

Neste ano de 2015 o aluno ainda não apresentou conflitos com outros colegas, até o presente momento.

Ainda tem dificuldades na leitura, em algumas palavras, mas já lê com uma certa facilidade, não demonstra interesse pela leitura. Sua interpretação está em desenvolvimento tanto na oral como na escrita, mas vejo que o mesmo está melhorando.

Em matemática ainda tem dificuldades em multiplicação com um algarismo e divisão, envolvendo situações-problemas, devido a leitura onde o mesmo tem dificuldades em interpretar. O mesmo é disperso, não termina as atividades em tempo estabelecido. (Trecho do protocolo – CEMAIS 2015)

Essa descrição é de um menino, 10 anos de idade, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental. O encaminhamento foi realizado no dia 26 de fevereiro de 2015, menos de três semanas após o início do ano letivo. A fama precedeu o aluno. Quem enuncia esse discurso é um professor homem, justificando que fora um psicólogo que solicitou a avaliação. Some-se a esse texto o fato de a escola em que o professor atua ser a mais nova da rede, construída após o lançamento de um conjunto residencial que acolheu famílias de diferentes regiões da cidade pelo programa habitacional do município. São recorrentes conflitos de criminalidade e quadros de vulnerabilidade social, bem como de violação direitos dessas crianças. Todavia, o que esse especial menino representa é o risco pela “agressividade com os outros”, marcada no protocolo pelo professor como a causa do pedido de intervenção psicológica.

Os discursos presentes na escola sobre esse menino foram além de diálogos sobre o desempenho ou histórico escolar. Esses enunciados possuem status de aviso, de recomendações, mas também guarda consigo pedidos de ajuda que ecoam daqueles que não tiveram êxito em equalizar por via da escolarização as diferenças sociais. A escolha pelas expressões “ainda não” e “até o momento” demonstram que outros professores também tecem a presente queixa entrelaçada com a do autor do encaminhamento. Essa específica queixa não está no tempo presente; é um apanhado da história e do histórico da criança encaminhada, evidenciando o plurilinguismo, o encontro de vozes de professores e professoras, de adultos sobre essa(s) criança(s). Visto e descrito à distância,

restringem-se as oportunidades de acolhimento pela escola, uma vez que tantas outras mulheres/professoras não conseguiram significar-lhe a escolarização, nem mesmo quando era ainda mais novo, durante a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.

O encontro de vozes na composição das queixas direcionadas à Psicologia demonstra a angústia não apenas das professoras. Durante as entrevistas e análise dos protocolos, revelam-se pedidos dos próprios pais por uma avaliação, também de médicos, de colegas psicólogos. Os orientadores e coordenadores escolares variam muito em suas participações. Relatam as professoras que em algumas escolas a participação é tímida, enquanto em outras são eles próprios quem tomam a iniciativa de organizar a “lista de encaminhamento” quão logo possível.

Os meninos ocupam o maior número de encaminhamentos ao serviço psicológico, refletindo a centralidade e primazia das masculinidades em nossa sociedade. Pelas próprias professoras, na grande maioria mulheres, é dito que quem deve ocupar a atenção dos serviços psicológicos e psicopedagógicos são os meninos na rede pública de ensino pesquisada. Visto por uma perspectiva, trata-se de uma visão de privilégio das meninas que possuem maior atenção das professoras pelas convenções sociais e relações de afeto mais estreitas do que com meninos. Por outro lado, instaura-se um ato de dupla discriminação, quando, cientes de que as meninas também apresentam queixas e dificuldades escolares, negam o encaminhamento ao Serviço de Psicologia porque os meninos são mais agitados, agressivos e violentos. Essa lógica imprime que as meninas, por si só e na relação com suas professoras, tenham que dar conta de suas próprias dificuldades, anseios e limitações, enquanto aos meninos podem contar, ao menos, com um pedido de auxílio externo dos ditos “especialistas”. O menino possui uma “leve disfunção mental”, a menina precisa de “equilíbrio”. O menino é assim por problemas de saúde, enquanto a menina tem problemas emocionais.

São os corpos das meninas, dóceis aos olhos das professoras, que precisam ser valorizados e reiterados como alvos privilegiados da disciplina e do monitoramento. Aos meninos inquietos, violentos, agressivos, a necessidade de controle adquire um distinto padrão, recorrendo-se às coordenadoras, orientadoras, diretoras, famílias e profissionais para o controle dos comportamentos disruptivos. Dessa forma, os corpos das meninas obedientes e caprichosas e daqueles que esse projeto se assemelham são os que cabem na escola, enquanto o dos meninos que não se comportam, ou dos que se identificam pelo rompimento das condutas do corpo, “não cabem na escola”.

4.2 A experiência de maternidade e feminilização do trabalho docente

A análise das queixas dos protocolos não implicaram na mesma intensidade a relação entre a generificação e a feminilização das relações escolares como quando nas entrevistas. Se na fase de leitura dos encaminhamentos havia a inferência de que essas mulheres também eram mães ou, ao menos, estavam atravessadas por discursos de maternidade, o expresso nos diálogos com as professoras nas entrevistas demarca a experiência de maternidade como presença constante nas relações escolares, especialmente entre as professoras e as meninas:

Eu tenho várias meninas que tem horas que ela vão falar e elas falam: “Mãe”. Então, elas acabam né... Aí elas abraçam, beijam, elas sentam no colo, então assim, elas acabam tendo... *transferindo*, né, naquele momento em que estão na escola elas transferem essa relação do carinho e elas tratam dessa maneira: elas dão presente, elas agradam, tudo. E o menino, de uma certa forma, ele fica com vergonha. Ele tem vergonha! Quer ver quando você elogia, quando você dá um abraço, que você dá um beijo na criança. [...] Os meninos eles têm essa né... não sei se seria a questão da relação em casa talvez, talvez menino não pega muito, não abraça muito, não beija muito. E aí as meninas são mais beijoqueiras, mais próximas, então assim. (Excerto da entrevista com Marisa, professora de 2º ano do Ensino Fundamental, grifo meu).

“Transferindo”: essa expressão significa o trecho transcrito da entrevista resumindo a uma única expressão as interações entre meninas e suas professoras. Essa dinâmica com as crianças representa um novo viés para a escola que persiste em afirmar que a transmissão de valores, moral e aspectos emocionais é responsabilidade exclusiva da família: o exercício de papéis sociais supera a lógica, ao menos para as meninas, da escola que ensina e a família que educa. No caso específico das professoras Marisa e Cássia, a relação entre professoras e meninas é representada por vínculos de mães e filhas. Nas palavras de Marisa, até mesmo as meninas a confundem, chamando-a de “Mãe”. São elas, as filhas-estudantes que podem beijar, dar presentes, agradecer. Sob o discurso cultural da vergonha, os meninos estão barrados nessas transferências e contratransferências. Não é apenas o menino que impõe o afastamento, mas a própria professora que, nas entrelinhas, queixa-se por eles não permitirem elogios, carinhos, não darem presentes, não abraçarem, não beijarem. Afastam-se fisicamente, demarcando uma ordem distinta entre professoras e meninos, sem saber a esse ponto, bem ao certo, se são eles que se

afastam ou se são elas que os afastaram delas mesmas. A heteronormatividade imposta aos meninos desde cedo, como discutido com Kimmel (2000) sobre as masculinidades, impede que manifestem afetos e emoções. As professoras impõem esse afastamento emocional para manutenção do policiamento de gênero e, especialmente da masculinidade ao qual o autor se refere.

Cássia compara meninos e meninas quanto à assiduidade na escola, alegando que meninas são mais “cativantes”, logo após ‘confessar’: “eu sou suspeita de falar porque eu tenho duas filhas meninas...”. São essas meninas que conseguem significá-la como docente, mas em uma alusão à própria maternidade. Sobre os meninos diz que alguns deles faltam às aulas por entenderem a escola como dever, deixando implícito que não gostam de frequentá-la. Já as meninas frequentam e são notadamente presentes pela “liberdade” afetiva e da proximidade de contato que conseguem estabelecer com a professora:

Tem mais essa coisa de chegar, poder tocar em você, tocar no seu cabelo e às vezes em casa isso pode faltar para elas porque a mãe fica fora muito tempo, trabalha muito tempo. Então, de repente elas enxergam você assim, como aquela pessoa. Os meninos, não, por você ser mulher, eles têm mais essa distância, eles... *“Ah, a profe não vai deixar!” “Eu, o menino, vou pentear o cabelo da profe Ela não vai deixar”*. Mas não que a gente não deixe, mas eu acredito que seja isso. As meninas gostam mais da escola. Elas gostam mais. (Cássia, professora da Educação Infantil, Pré II, grifo meu)

Faz-se importante destacar como no trecho grifado acima há um exemplo do dialogismo interno no discurso da professora: assume a voz dos meninos para justificar o afastamento, impondo ideologicamente as justificativas para tal distanciamento. Quem deseja o afastamento na fala da professora são puramente os meninos. Oculta-se nesse instante a heteronormatividade reforçada pela atitude da entrevistada – seja aceitando o afastamento dos meninos ao tomá-lo como uma resistência “natural” ou ao não permitir a experiência de aproximação deles para tocá-la como fazem as meninas. O discurso de Cássia traz a palavra do outro (os meninos), mas dele faz uso para manutenção de suas próprias crenças, reforçando a concepção de organização social de poderes sobre gêneros.

O “instinto materno” toma centralidade na discussão com outra professora, Simone. Se a justificativa para os meninos serem mais impulsivos, agressivos, violentos, desatentos, etc, estava vinculada a seus impulsos naturais como homem, entre as meninas e professoras um senso de proteção “intrínseco” às mulheres impera nessa relação:

No meu caso, não sei, eu tenho filha menina. Você sempre tenta proteger mais as meninas, ou chegar mais perto delas. Defender as meninas mais que os meninos. Eu acho que é mais o instinto maternal mesmo. (Simone, professora de 2º ano do Ensino Fundamental)

Nessa justificativa reconhecida de afeto pelas mulheres-mães com “suas” meninas, ocultam-se possibilidades de os meninos e homens também serem ensinados e permitidos a manifestar suas relações afetivas e romper com a perpetuação das masculinidades pelos valores familiares no espaço escolar. Persistem os dogmas quanto aos meninos serem “homenzinhos” por haver nesse silenciamento uma propagação da ideologia que impõe a primazia do homem heterossexual, associado à força, à potência, à competitividade. Ocultas, as possibilidades de manifestar afeto, carinho e emoções publicamente pela manutenção do papel imposto aos meninos recorrem ao silenciamento e afastamento de relações que possam significá-los como sujeitos não apenas intelectuais, não apenas “cabeças”, mas com corpos que vão além do brutal, da violência e da força, e possam ser acolhidos pelo que negam – o toque, o afeto, a expressão do corpo, a significação da corporeidade. Durante a narrativa de uma atividade proposta a adolescentes do 6º ano do Ensino Fundamental em que deveriam após a aula dar um abraço longo e afetuoso em alguém, a professora Pitty relata que grande parte dos estudantes sentiu-se segura em abraçar exclusivamente suas mães, detentoras da possibilidade de absorver o sentido dos afetos:

Porque ontem eu perguntei, eu falei que eles tinham que chegar em casa e abraçar coração com coração, um abraço de sentir o coração. Fizeram? Fizeram. Com quem? Com a mãe. (Pitty, professora do Ensino Fundamental II)

Nesse impedimento de transferir o carinho e o afeto para as professoras ou mesmo das professoras, não conseguirem receber as manifestações dos meninos, uma vez que os apagamentos das relações emocionais se estabelecem também no espaço escolar. O menino e a professora impõem a si próprios um afastamento e, à distância, podem chegar a um antagonismo. Relações objetivas que impedem, paulatinamente, que sejam reconhecidos além das relações puramente intelectuais. A presença do corpo de um e do outro deveria passar despercebida.

Eu vejo que nesse ano eu tenho o número maior de meninos, então, eu tenho menos número de aulas, menos dias trabalhados hora-aula, mas meu cansaço é maior. Meu esgotamento é maior pelo número maior de meninos em minha sala. [...]

Eu acho que as meninas se aproximam mais da gente. Elas procuram mais a gente. Os meninos não, eles é mais entre eles. As meninas realmente elas procuram mais a professora. Eu não sei assim, porque a gente não tem muito “professor”, a gente tem mais professora. De repente em uma sala que tem mais professor, masculino, essa relação de menino com professor seja mais próxima. As meninas nessas horas também ela se retrai um pouco. (Cássia, professora da Educação Infantil, Pré II)

Pela ausência de pactos, intimidade e controle sobre os corpos e emoções dos meninos, Cássia revela o nível de esgotamento em trabalhar em uma sala com número de meninas proporcionalmente menor. Em seu discurso, são as meninas que a procuram, enquanto os meninos são suficientes entre, ou, por si. Encerra dizendo que, caso tivéssemos mais professores homens, a situação seria invertida: meninos próximos e meninas afastadas. Cássia polariza a situação ocultando uma série de construções históricas a respeito da presença da mulher no espaço escolar (SILVA et al, 1999), restringindo a dinâmica descrita à situação do presente. Negaria, assim, todo o preconceito que a comunidade escolar apresentaria, caso a regência de uma sala de Educação Infantil fosse de um homem, o que teria maior realce, caso este fugisse à heteronormatividade compressora em nossa cultura:

4.3 O corpo evidente no espaço escolar

A educação com e no corpo aponta para a necessidade de controle e domínio de movimentos, andares, coordenações e, também, das performances de gênero. Os protocolos que evidenciam um corpo “agitado e sem domínio” sugerem a falta de conhecimento sobre si, intensificando o dualismo entre *mente* e *corpo*. São expressões contidas nas queixas escolares que sugerem a ausência de “consciência corporal” e falta de “noção do próprio corpo”:

NÃO COMPREENDE A FALA DA PROFESSORA NO SENTIDO DE CERTO E ERRADO, NÃO CONTROLA AS EMOÇÕES, INCOMODANDO O TEMPO TODO OS COLEGAS, UTILIZA O CORPO (CONSCIÊNCIA CORPORAL) DE FORMA AGITADA E SEM

DOMÍNIO. NÃO PRESTA ATENÇÃO. (Excerto da queixa encaminhado ao Serviço de Psicologia sobre um menino de 4 anos, Pré I)

Essa criança encaminhada ao Serviço de Psicologia que não distingue julgamentos morais e regras, ou talvez não o queira, demonstra a necessidade de obediência e controle, como apontam Gimeno Sacristán (2005) e Louro (2013). Com idade de 4 anos, o menino “utiliza o corpo de forma agitada e sem domínio”. Destaca-se ao mesmo tempo que a tessitura da queixa considera ecos das discussões contemporâneas, muito influenciadas pela psiquiatrização das condutas, sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil ao encerrar a queixa com a demanda de avaliação sobre a “atenção” dessa criança, uma falta de atenção vista nesse instante como causa, não como consequência das próprias relações escolares. As tentativas de educar o corpo, pedagogizá-lo e estabelecer as etiquetas sociais sobre as emoções (Le Breton, 2009) são alvo da angústia para muitos professores. Crianças que se interessam exclusivamente por brinquedos, como no trecho a seguir, ainda que tenham 3 anos de idade, são lidas com preocupação, principalmente pela “indisciplina” e “agressividade”, pela dificuldade de “acompanhar” a turma por suas dispersões:

O aluno está matriculado desde 2014 no Cemeis, e tem apresentado dificuldades para acompanhar a turma, muito disperso, não demonstra interesse pelos conteúdos apresentados, no entanto procura *apenas atividades relacionadas com brinquedos*. Quando são apresentadas atividades como cantigas de rodas e brincadeiras dirigidas não demonstra interesse. Demonstrando indisciplina e agressividade. (Menino, 3 anos, Maternal II)

A evidência do corpo dessas crianças, bem como de suas emoções e temperamentos, aponta para a necessidade de intervenção “na” criança, obedecendo ao formalismo mecanicista e à lógica moderna de conserto, intentando tratamento de manifestações que não são exclusivas àquela criança especificamente direcionada no protocolo, mas sobre um apanhado de cultura, relações sociais, históricas, políticas e ideológicas que culminam em um quadro coletivo de produção de fracassos escolares. Olhadas individualmente, as queixas permitiriam e, de certa forma, colaborariam para a sua centralidade na própria criança e a operacionalização da prática clínica psicológica no contexto escolar. As motivações dos professores ao solicitarem atendimento psicológico para tais corpos “fora da ordem” e essas emoções aparentes são ilustradas na motivação da professora em direcionar um menino de 5 anos, do Pré II:

Melhorar a socialização com os colegas, o interesse pelas atividades propostas, sua dicção, sua agressividade, sua concentração, noção com seu corpo e higienização, sua inquietação e concentração. (excerto do protocolo referente ao motivo de encaminhamento ao Serviço de Psicologia).

O texto permite algumas inferências e considerações a respeito da intervenção. A inquestionabilidade da instituição escolar refletida na rigidez quanto à organização pedagógica e acolhimentos realizados à criança deslocam a melhoria das relações com os colegas e o interesse pelas atividades escolares para o setting psicológico. Na motivação do pedido de intervenção, a professora desloca atribuições que, vistas exclusivamente a partir da queixa presente no protocolo, parecem mais condizentes à sua prática que à do psicólogo. Voltando ao excerto, o corpo é duplamente descrito: a primeira intenção revela a necessidade de desenvolver “noção” com seu corpo para, a seguir, apontar a necessidade de higiene sobre ele (o corpo). Retoma-se nesse ponto a escola higienista criticada por Nunes (1996) e Zucoloto (2007) na emergência do Brasil República até a contemporaneidade. Praticamente tudo nessa criança não está na ordem para a escola: agressividade, inquietação, concentração (“a falta de”, citada duas vezes em menos de três linhas). Manifestos por meio do corpo estão os sinais da exclusão à lógica moderna da escolarização, ao passo que a professora recorre às grandes instituições clínicas para dirimir o conflito e sanar o problema que essa criança apresenta e representa.

As queixas escolares que materializam os corpos das crianças, ao passo que solicitam o apagamento deste e a emergência do intelecto, também preveem o domínio das emoções. As “agressividades”, as “birras”, as manifestações de violência físicas (chutes, empurrões etc), “agitações” e “perturbações” estão intrinsecamente relacionadas nos encaminhamentos a uma visão de falta de atenção e concentração. Um psiquismo insuficiente para o controle do corpo, especialmente o corpo do menino que se faz conhecido e reconhecido pelo uso de sua força:

Olha, nunca parei para pensar nisso. Talvez até pela questão física do menino. Ele quer mostrar que... Assim, não sei como que te explicar. Ele quer mostrar que ele é o dono do pedaço. Talvez uma forma dele se impor, seja agredindo, seja falando alto, seja desrespeitando. (Entrevista com Ana Carolina, Pré II)

Ana Carolina, apesar de dizer que não havia refletido a respeito da questão sobre a grande incidência de meninos encaminhados ao Setor de Psicologia, aponta para questões físicas (corpo) que devem ser lidas essencialmente com padrões culturais, retomando Butler (2013) e Scott (1994). Masculinidades que impõem a agressividade e a violência como marcas da performatividade dos meninos, evidências de um corpo “viril” e “forte”, “tendências” à manifestação do corpo especialmente no espaço escolar que insiste em dividir suas próprias ações com base no binarismo sexista entre “masculino” e “feminino”:

Eu acredito que o menino parece que ele se torna agressivo mais cedo. Em uma sala em que você tem os diferentes gêneros, dois, meninos e meninas, por mais que você tenha mais quantidade de meninas da sala, os meninos são mais agressivos, acho que eles se tornam agressivos mais cedo. (Cássia, Educação Infantil, Pré II)

O menino ele tem essa tendência. A menina ela é mais... A brincadeira de menina é uma, a brincadeira de menino é outra. Então, assim, o menino, a maioria não consegue ficar parado. (Marisa, Ensino Fundamental, 2º ano)

O menino já expõe com agressividade, a menina nem tanto. (Ana Carolina, Educação Infantil, Pré II)

Em linhas gerais, a proporção de meninos encaminhados com problemas relacionados à atenção e concentração foi 4 vezes maior. Ao longo do ano letivo de 2015, os professores preencheram 48 protocolos sobre meninos e 12 para as meninas. Como causa mais frequente de tais quadros, a análise dos protocolos aponta para “atrasos de desenvolvimento” (58,3% dos protocolos com queixa de desatenção), encerrando na própria criança os motivos da falta de atenção, o que colabora com a visão predominante de controle químico das emoções e dos corpos por meio de intervenções com fármacos (LE BRETON, 2014).

E no silêncio essa “ideologia de gêneros”, que afoga qualquer manifestação que fuja à heteronormatividade, também se pronuncia: apenas um encaminhamento formal, posto em escrita sobre preocupações de professores e pais a respeito de diversidade de gênero. Apagam-se as diferenças ou não se efetivam discursos oficiais sobre elas. Ao longo do ano letivo de 2015, esse não foi o único referente a performances de gênero que

fogem à lógica binária discutida entre as escolas e o CEMAIS, mas o único a ser, talvez por descuido ou ingenuidade, “protocolado”³⁹:

[Dificuldades enfrentadas pelo professor]

A mãe procurou o Cemeis por perceber que o filho demonstra interesse por atividades e mesmo atitudes condicentes com o gênero feminino. E ela gostaria de orientações de como agir com seu filho. Sendo que enquanto Cemeis já havíamos percebido e até mesmo conversado com a mãe. Porém gostaríamos da avaliação psicológica e uma orientação para mãe e equipe de professores.

[Motivo de Encaminhamento ao Serviço de Psicologia]

Orientação familiar.

(Trecho da queixa escolar encaminhado ao Serviço de Psicologia)

Olhando sob outra perspectiva, a demanda por “Orientação familiar”, comum aos casos não oficializados via protocolo, está presente em conversas com orientadores, coordenadores e diretores das escolas. O protocolo referencia um menino de 3 anos, matriculado no Maternal II da Educação Infantil. Destaca-se no discurso da professora que preencheu o encaminhamento uma contínua defesa, afirmando que “a mãe procurou”, “ela gostaria de orientações”. Doravante a queixa volta-se à própria instituição: trata-se de um pedido de “orientação para mãe e equipe de professores”. As possibilidades de discussão e investigação abrem espaço para futuras pesquisas a fim de explorar as intenções ocultas nesses pedidos de orientação. Ainda que no protocolo não foi atribuída qualquer uma das categorias de motivo de conflito psicológico do formulário, superando, assim, por parte de quem encaminhou, visões culturalmente amarradas a conflitos de personalidade, familiares e violência (especialmente sexual, quando possível de ser anunciada), o direcionamento não oculta a necessidade de normatização sobre a diversidade de gênero uma vez que solicita “avaliação psicológica”. O pedido da professora para as orientações e avaliações constituiu-se, a priori, como uma queixa

³⁹ O ocultamento e a *não oficialização* das queixas escolares que envolvam fugas à heteronormatividade pelas crianças e suas famílias e o policiamento dos adultos sobre essas performances é evidenciado pela ausência de protocolos que citem o tema, a exceção deste citado. É mais comum, nesses casos, a queixa oficial, ou seja, o protocolo estar centrado na própria criança, e, durante o diálogo com professores, coordenadores e orientadores, colocarem em movimento o oculto: responsabilizam pais e mães que não têm relacionamento heterossexuais, descrevem gestos e atitudes que não condizem à performance do “gênero biológico”, explicitam preocupações sobre a sexualidade, entre outros. Esse caso específico foi o único encaminhado, mas não o exclusivo a ser discutido envolvendo o tema ao longo do ano letivo de 2015. O status de não oficialidade e de segredo sobre o tema é evidenciado quando diretores, coordenadores e professores argumentam que precisam “conversar pessoalmente”, “em particular” ou “quando você puder vir à escola”... Até mesmo ao telefone tais assuntos evitam ser discutidos. A dinâmica que fica oculta nessa produção por tratar dos “protocolos de encaminhamento” merece continuidade de pesquisa, principalmente pelo silenciamento ideológico imposto pelas instituições escolares sobre as relações de culpabilização e discriminação quando tratadas as diversidades de gênero.

escolar, como uma dificuldade, um incômodo e desconforto para lidar com a condição da criança descrita.

4.4 Crianças “imaturas” versus o aceite às etiquetas corporais

Os conceitos de maturidade e equilíbrio, como já abordado anteriormente, ganham ilustrações pela manifestação do ideário construtivista profundamente arraigado na perspectiva desenvolvimentista da infância nas escolas brasileiras. O próprio termo “desenvolvimento infantil” adquire conotação pejorativa à luz da sociologia da infância em autores como Corsaro (2011), crítica compreensível, quando a decorrência das influências da psicologização da infância, foram atribuídos ideais e marcos que secundarizam as relações interpessoais, com a cultura e a história em que as vivências tipicamente humanas manifestam-se dialeticamente. O maturacionismo fez-se presente além das expressões “fala infantilizada”, “maturidade” / “imaturidade”, “faixa etária”, mas também pela necessidade de controle e manutenção das emoções no espaço escolar.

Os trechos dos protocolos a seguir demonstram o ideário da maturidade no espaço escolar, apontando que, além de lógicas, como a da reprovação, a manutenção dos estágios de desenvolvimento para o enquadramento das crianças em séries e padronizações de condutas pedagógicas com base no biologicismo, oculta-se, como criticado por Elkonin (2000), a possibilidade de interpretar a criança como uma unidade dialética, sem cisões entre aspectos intelectuais e emocionais. A compreensão das crianças é contaminada por uma visão de déficits, daquilo que ela não possui, que não consegue, do que é incapaz. Descrevem-nas por meio de uma lista de incapacidades:

Aluna possui fala infantilizada, onde a mesma tem dificuldade em pronunciar algumas palavras com letras r e l. A mãe já foi informada e procurou a unidade de saúde e até o momento não obteve resposta. (Menina, 7 anos, 2º ano)

O ALUNO APRESENTA IMATURIDADE NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES. É UMA CRIANÇA COM BAIXO ACOMPANHAMENTO DO PAI, COM MUITAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM.
(Menino, 5 anos, Pré II)

Imaturidade conforme sua faixa etária, baixo rendimento, não associa conhecimentos, dificuldade de fala. (Menino, 7 anos, 2º ano)

O ALUNO APRESENTA IMATURIDADE NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES. É UMA CRIANÇA COM BAIXO ACOMPANHAMENTO DO PAI, COM MUITAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM.
(Menino, 5 anos, Pré II)

O ALUNO NÃO DEMONSTRA INTERESSE EM REALIZAR AS ATIVIDADES PROPOSTAS, É DISPERSO, APRESENTA IMATURIDADE, MESMO COM A INTERVENÇÃO DA PROFESSORA O MESMO NÃO CONSEGUE ATINGIR OS OBJETIVOS PROPOSTOS. (Menino, 6 anos, 1º ano)

O ideal de “professor” difundido pelas academias amparadas em concepções maturacionistas sobre a infância provoca uma cisão entre os universos acadêmico e as escolas, acirrando a produção de queixas escolares centradas na própria criança. Resumem, muitos professores, com a infeliz expressão: “a teoria é uma coisa, a prática é outra”. Por não pensar a educação sob outra perspectiva crítica que rompa com os modelos vigentes, persistem na repetição de modelos que, nas palavras de Saviani (2012a), não permitem ir “além da curvatura da vara”, recorrendo a espaços externos à escola para dirimir assuntos intrínsecos a ela própria e ao fazer docente.

Podemos, como no excerto a seguir, considerar um aspecto semântico da “maturidade” empregado pelos professores para se referir aos estudantes, dada a dificuldade que muitos adultos possuem em tratar de temas como, desse caso, a sexualidade. Todavia, ocultaríamos dessa forma o caráter ideológico e histórico presente no termo, reflexo do acirramento do individualismo na Modernidade e na própria interdição do sexo como proposto por Foucault (2014). A sexualidade passa a ser interpretada distante das relações de cultura que inscrevem o desejo para, interpretadas por uma “maturidade”, pela “precocidade”, serem consideradas aberrações entre as crianças que a experimentam. Experiência esta que, deslocada do físico, é promulgada pela individualidade acentuada às próprias crianças que, antes mesmos de reconhecerem suas intimidades, já foram inscritas em um processo de independência e autonomia. Vasculham o grande segredo ocidental sobre a sexualidade e, caso rompam com o tratado de silêncio e pudor por terem visto o que suas beatitudes não permitem, alarmam os mantenedores da ordem. Taxam sobre tais, no caso de um projeto frustrado de desenvolvimento, rótulos e consequências de ordem do desenvolvimento:

Esquecimento grave, Tudo que lhe é dirigido não é absorvido, esquece em segundos, diz " Não lembro"
 Muitos gritos insuportáveis
 Demostra maturidade sexual, incompatível com a idade (por meios dos assuntos que ele comento com as outras crianças na sala).
 Não demonstra sentimento por nada (Menino, 9 anos, 3º ano)

Além do risco pela exposição à sexualidade⁴⁰ suposta pela professora, outros elementos relacionadas à díade “maturidade”/“imaturidade” estão presentes nesse enunciado. No único momento em que não é descrito como uma criança com déficits de desenvolvimento, no aspecto em que estaria além do esperado, atribuído à “maturidade sexual”, também é posto como um problema. Faz-se importante destacar com base nesse excerto como o conceito de “maturidade” assume diferentes nuances: para aspectos intelectuais a imaturidade é um problema, já para a sexualidade a maturidade é um risco.

Reinariam nesse excerto hipóteses diagnósticas: cada sentença é um sintoma de um quadro geral de desenvolvimento ou a soma de tantos transtornos que forem necessários. Por fim, a expressão que demonstra a ausência da moral: eis uma criança que “não demonstra sentimento por nada”. Falas tão contraditórias que implicam ao leitor imaginar um quadro caótico e o nível de pressão para um adulto que, além de ter descrito tais condições com a criança, convive diariamente com ela e mais tantas outras crianças com a intenção de mediar os conteúdos escolares e sustentar a ordem de funcionamento social via escolarização. Cabe a ela, à professora, também inscrita nesse projeto de individualidade, encaminhar a criança para os espaços sociais em que possa se manifestar e evite o escândalo da fuga ao equilíbrio (LE BRETON, 2009), um pedido de auxílio e ajuda para si e para o menino.

4.5 A recorrência à “medicalização” dos corpos

O termo “medicalização” empregado nesta seção não diz respeito exclusivamente à utilização de medicamentos ou prescrições advindas do fazer médico. Para as discussões doravante será empregado em alusão às práticas de distintos profissionais que recorrem a avaliações, terapêuticas, tratamentos e procedimentos que patologizam as relações sociais, esvaziando os sentidos ideológicos, culturais e históricos dos discursos sobre as crianças, especificamente desta pesquisa, que apresentam queixas escolares. Além dos psicólogos, encontram-se nessa categoria os próprios professores e profissionais de outras áreas que contribuem discursivamente para a patologização e a medicalização das condutas infantis na contemporaneidade.

A análise dos motivos de encaminhamento de crianças para o Serviço de Psicologia vai além do explícito, perpassa relações e conteúdos que oscilam entre a

⁴⁰ Entendo que o tema é de grande complexidade para discussão e os objetivos deste presente trabalho não permitem aprofundar a temática além da contextualização exposta.

tentativa de salvação da criança e adolescente e a redenção do professor, até a dura necessidade de corrigir erros, equívocos e dificuldades dadas por condições materiais ou não e distintas histórias de vida. De encontro com outras vidas, o/a professor/a encontra espelhos, se depara com mais ou menos de si na relação com outros que lhes dão ou não o reconhecimento esperado. Em jogo, estão julgamentos nessa grande arena discursiva. Enunciados no limite que se chocam, esbarram e produzem atitudes responsivas para justificar os motivos de os corpos dessas crianças “não caberem” na escola sem o auxílio e intervenção de um/a profissional, a qual comporta distintas demandas: o/a psicólogo/a. É a esses profissionais que do universo de 157 crianças encaminhadas, sobre 27, ou seja 17,2%, foi solicitada “avaliação para confecção de documentos (laudos/pareceres)”.

Alvo de angústia, o fato de as crianças negarem a aprendizagem apaga as motivações e objetivos das professoras. Suscita o falecimento da ordem e do ofício. O discurso da patologia ganha força nas escolas para compreensão do fracasso escolar. Tais ideologias faz com que professores assumam a posição de investigadores, de clínicos em busca de um “diagnóstico”. A relação com a criança descrita em muitas das queixas provoca a angústia da negação do trabalho social do professor, fazendo-o recorrer à uma escuta especializada.

São diferentes causas que direcionam o professor a recorrer ao atendimento psicológico: por “conflitos familiares”, por “uma coisa mais profunda, que a gente não consegue detectar”, “comportamento diferente”, por ser uma “criança [que] não está no nível da turma”, que “precisa estar com uma oralidade condizente com a idade dela”, “que não desenvolve como deveria”, por “defasagem”. Tais situações diante dos discursos sobre a infância conduzem professores a “imaginar que tem alguma coisa, algo mais sério, além da dificuldade de aprendizagem”, um grande enigma atribuído à própria criança; “uma coisa mais profunda, que a gente não consegue detectar”, sendo preciso “encontrar um meio ou o porquê a criança não consegue desenvolver o aprendizado”. As citações entre aspas são um apanhado de discursos dos protocolos e das entrevistas que apontam para a necessidade de suporte e diálogo das professoras sobre as queixas de crianças que não conseguem estabelecer reciprocidade a seus fazeres profissionais.

O *feeling* diagnóstico, a percepção de um problema ou conflito seguido das hipóteses de cura ou tratamento, esse sentido peculiar aos médicos nos escritos de Foucault (2015b) e Le Breton (2013; 2014), também estão presentes no fazer pedagógico. Especificamente em dificuldades atribuídas ao psiquismo, algo que não pode ser palpado, observado, medido, a não ser, supostamente, por quem assume figura de suposto saber,

muitas angústias podem ser identificadas no espaço escolar. São inferências, hipóteses, indicativos lançados pelo professor, com todo o cuidado e delicadeza no trato com médicos, psicólogos, fonoaudiólogos ou outras figuras que ocupem esse local de saber. Há um incipiente medo em se fazer uma afirmação, pois, afinal, aos/às professores/as é negado o poder do diagnóstico das patologias.

Com os meninos, eu precisava muitas vezes de outras pessoas que me ajudassem porque eles são mais fechados. Então, não consigo *diagnosticar* direitinho será que é, será que não é. (Marisa, grifo meu)

Eu sou muito observadora. Geralmente o aluno, ou ele tem, ele já chega com um comportamento diferente que você observa entre ele e uma outra criança, ou ele muda esse comportamento no decorrer do ano. Quando isso acontece, você não consegue sanar essa dificuldade você chega a pedir ajuda. Porque às vezes uma conversa com um pai, alguma coisa que mudou na família você consegue sanar isso, *mas às vezes é uma coisa mais profunda, que a gente não consegue detectar, então a gente procura o Serviço de Psicologia*. (Cássia, Educação Infantil, Pré I, grifo meu).

Destaque para um relato peculiar de uma das entrevistadas: o encaminhamento direto ao Serviço de Saúde. A professora relata confeccionar relatórios para médicos, caso os pais peçam ou por iniciativa própria, uma vez que os atendimentos pelo CEMAIS demoram ou, conforme a demanda, não são atendidos por questões de prioridade:

Alguns pais pedem ajuda, eles chegam e falam: “Eu não mais o que fazer, não sei de onde, o que posso fazer”. Reclamam muito da questão do acompanhamento da Saúde: muitas vezes eles vão, que nem eu falo pra eles, na hora de fazer o encaminhamento eu falo para eles: “Mas será que vocês não poderiam ir na Saúde, tentar pela Saúde, talvez é mais rápido, porque pela educação é mais demorado, tem muita criança para ser atendido?” [...] E aí eu sempre coloco isso, e já fiz várias vezes, de fazer um relatório da criança e dar para o pai e pedir para o pai levar no posto e dar para o médico. (Marisa, Ensino Fundamental, 2º ano)

Via de regra, as respostas ao questionamento sobre as situações que levam à necessidade de encaminhamento de crianças e adolescentes ao Serviço de Psicologia envolvem queixas de aprendizagem e agressividade atribuídas a um desequilíbrio emocional ou uma hipótese de deficiência. A avaliação psicológica e o atendimento à criança encaminhada emergem como possibilidade de atribuir sentido ao que não se consegue compreender, ao que não se dá conta ou continência.

A inquestionabilidade das estruturas familiares e escolares, como dito por Le Breton (2014), implica na particularização da queixa à própria criança. Ao psicólogo cabe prescrever, então, o quê e como fazer, acolher o/a professor/a e elevar a escola a uma nova estrutura. Decorre de tais necessidades de individualização das queixas e particularização dos atendimentos a demanda crescente para que as escolas possuam psicólogos em seu quadro funcional. Para além das relações de empregabilidade em um momento de alarmante desemprego, os ganhos para os próprios psicólogos deveriam ser questionados: ocuparíamos o espaço de orientadores educacionais? Seríamos, aos moldes dos americanos, *coaches* de crianças e adolescentes? Passaríamos a atender clinicamente, com horário marcado? Faríamos, a respeito do que apontou a professora Cássia, a ponte de ligação entre a escola e a família? Acrescenta-se, ainda, a possibilidade de nenhuma das questões responderem a essa demanda e a prática do psicólogo nesses moldes estar restrita a reclamações institucionais de falta de espaço que garanta o sigilo, disponibilidade de testes psicométricos e projetivos, de materiais de trabalhos, entre outras que reduziriam as possibilidades de atuação na coletividade do espaço escolar.

Pitty relata que no passado, enquanto atuava com orientadora, direcionou duas alunas que namoravam para atendimento psicológico por esse simples motivo, patologizando a orientação sexual das meninas: “*tinha* que mandar para o psicólogo”. A ênfase no “*tinha*” revela as pressões e preconceitos da coletividade. Continua: “porque o professor não sabe o que fazer.” Como dito anteriormente, essa professora fora colega durante o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola e, pela mudança de perspectiva que teve ao perceber a diversidade de gênero com um olhar não patologizante, relata a situação em tom crítico.

Considerando que àquela época os professores e ela própria não sabiam como lidar com a situação, ao encaminhar para um psicólogo poderíamos garantir que este saberia conduzir sem considerar a homossexualidade uma doença, perversão ou desvio de moral? Eis a pergunta que tanto inquieta. O psicólogo assume uma posição, ou lhe é outorgada, de quem “supostamente” sabe, um simulacro que, diante de uma atuação tão plural, precisa promover o diálogo e compreender a heteroglossia que o compõe. Apesar do Conselho Federal de Psicologia posicionar-se radicalmente contra os movimentos que promovem e incentivam a “cura”, um número considerável de psicólogos persistem em posicionamentos ideológicos que qualificam a diversidade de gênero como psicopatologias. Não é apenas referente à diversidade de gênero que o CFP posiciona-se

contrário, mas a toda e qualquer propaganda ou comunicação que intente enaltecer a figura do psicólogo como promotor de cura.

A procura por verdade, causa, motivo da queixa sobre a criança finda-se quando, em uma frequente realidade contemporânea, o discurso patológico silencia a criança pela extensão material do fazer clínico: o medicamento. Eficaz, silencia não apenas Transtornos Opositivos Desafiadores, Transtornos de Déficit de Atenção com Hiperatividade (apesar da recorrência à medicação, como bem explorado nas seções anteriores, não ser exclusiva àqueles com algum laudo médico/psicológico), Transtornos de Conduta, mas também a sala de aula, a sala de estar, o quarto, bem como as relações com os pais, avós, tios e tias (incluído os/as professores/as).

A recorrência ao biologismo e a questões endógenas são reforçadores da medicalização das condutas de crianças e dos adolescentes. Sobre esses é dito que os afastamentos são típicos e decorrem do “amadurecimento”. Ocultam diferenças nos tratamentos e nas pressões sociais exercidas agora que estão “quase adultos”. Enquanto para as crianças até 12 anos as demandas dos professores aparentam solicitar intervenções dos psicólogos após terem sido esgotadas as investigações das próprias professoras, a partir do sexto ano uma nova estrutura se configura. Não há tempo ou condições para tais contatos e as relações afetivas e de amizade entre professores e estudantes não é tônica das relações. O peso para as meninas que, até então, espelhavam-se à imagem das professoras pode ser ainda maior. A escola se torna mais objetiva com as transições de professores e a complexidade dos conteúdos ministrados. O número de disciplinas aumenta, bem como o grau de exigência e autonomia, o que se reflete nos encaminhamentos e nas entrevistas, uma vez que as professoras discursam sobre tal distanciamento com as crianças e adolescentes, naturalizando os comportamentos e mudanças essencialmente por questões hormonais, ou seja, de seus corpos. Os “desequilíbrios” ou “desajustamentos” são recorrentemente vinculados à “adolescência”, manifestos especialmente pelos interesses com sexualidade, culminando em uma pressão ainda maior para que os corpos não se manifestem ou seus desejos no espaço escolar:

É adolescência mesmo, já nós estamos mais é adolescentes mesmo nessas turmas. Então, assim, é muito agressividade que eu percebo, entre eles mesmo. A falta de ter um carinho maior, um aconchego maior, de repente, até o respeito. Porque muitas vezes eles não tem o respeito entre eles mesmos. E daí, isso envolve com os outros. [E questões relacionados à sexualidade, aparecem?] Aparecem, e muito. Já teve várias situações assim, bem complicadas: aluno se masturbando

em sala de aula, você ter que pedir para o aluno parar. Então, assim, a sexualidade, principalmente que nem a parte que eu começo a trabalhar no oitavo ano, a parte da sexualidade, aí é que parece que vem mais ainda. Até que esse ano está mais calmo, mais tranquilo, mas já tivemos anos piores com relação à parte da sexualidade, muito forte. (Gal, Ensino Fundamental II, 6º a 8º anos, grifo meu)

Tanto a agressividade quanto a sexualidade não são manifestações possíveis à escola. A conduta da professora ou do professor parece inscrever a si próprio como distante dessas possibilidades. Retomamos a analogia do ocultamento do corpo pelo professor. Faz-se ideia, resume-se à sua cabeça para evitar lidar com o corpo do aluno que rompe com os contratos sociais. À distância, o/a professor/a intenta que o aluno descorporifique-se a seu exemplo.

Se nesse espaço a professora ocultou seu corpo e se faz presente pelo ideário do conhecimento, do intelecto, a presença de queixas que evidenciem a corporeidade do/a estudante precisa ser balizada por um discurso que acalente a si e sua relação com seu próprio corpo educado de professora: o corpo com queixa, que não se controla, é um corpo doente, um corpo patologizado. No culto ao fármaco, recorremos ao controle ou apagamento do corpo dessas crianças, descrevendo-as pelas drogas que consomem:

O ALUNO APRESENTA COMPORTAMENTO AS VEZES AGITADO, AS VEZES SONOLENTO, EM MOMENTOS DE AGITAÇÃO BATE NOS COLEGAS. SEGUNDO RELATO DA MÃE O MESMO TEM HIPERATIVIDADE, PORÉM NÃO APRESENTOU NENHUM LAUDO, TOMA REMÉDIO CONTROLADO - CARBOMASEPINA- DUAS VEZES AO DIA; AS 12:00H 2,5 ML E AS 20:00H 4,0 ML, [...] PELO MOTIVO DE NÃO TER UM LAUDO MÉDICO PRECISAMOS DE ORIENTAÇÃO DE COMO TRABALHAR NESSES CASOS. (Excerto do protocolo de encaminhamento – CEMAIS, 2015)

A queixa acima, já citada anteriormente, demonstra a demarcação de um corpo alheio ao da professora, da escolarização. Trata-se do corpo de uma criança de dois anos de idade, que frequenta o Maternal I. Além de agitado, agressivo, masculino, esse é um corpo de uma criança que demanda um laudo, uma justificativa. A professora aponta a hipótese para o conflito: “SUSPEITA DE HIPERATIVIDADE”. Será, ao longo de sua vida escolar, justificado e compreendido como uma criança menor, com déficits, imatura e desequilibrada? As expectativas tenderão a corresponder ao laudo, identidade posta para

o reconhecimento de si na relação com o mundo? O fármaco mediará essas relações, os *approaches* com o mundo e os Outros.

Os trechos presentes nas queixas dos protocolos apontam para a terminologia medicalizante, recorrência a expressões de déficits e negatividade, descrição de laudos e pareceres buscam equilibrar as tensões entre as instituições família e escola, destacando que é a criança quem representa a ruptura das relações por questões intrínsecas a ela própria:

[Dificuldades enfrentadas pelo professor]

Apresenta *transtorno de hiperatividade compulsiva, com gravíssimo quadro de déficit de atenção, acrescido de agressividade, atividade motora excessiva e contínua, sem controle, sem limites*. só lê sílabas quando ele quer, nas atividades não faz nada e diz "" não quero, não gosto"" porém sabe falar todo o conteúdo das aulas, sem escrever uma só palavra.

Além da agitação grita muito alto, morde e chuta os colegas, xinga palavrões , É indisciplinado, sem medo de perigo, desafia tudo e a todos. não domina a a escrita cursiva

[Motivo de Encaminhamento ao Serviço de Psicologia]

agressividade, sem limites, desafia o perigo, dificuldade em concentrar-se, se apossa de objetos dos colegas, e mente finge que não foi ele que cometeu o erro, é muito dissimulado, não apresenta emoções de sentimentos.

(Trecho do protocolo CEMAIS 2015, grifo meu)

A criança de 8 anos, estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental acima descrita como acometida por um transtorno de neurodesenvolvimento, segundo a Associação Psiquiátrica Americana (2014), é mais um menino. Pesa na queixa, sobretudo sua corporeidade: “atividade motora excessiva (SIC) e contínua, sem (SIC) controle, sem limites”; “agitação”; “morde e chuta”. Seu corpo não cabe no projeto moderno de escolarização. Nesse caso, tampouco sua cabeça: “só lê sílabas quando ele quer, nas atividades não faz nada e diz ‘não quero, não gosto’”; “grita muito alto”; “É indisciplinado”; “desafia o perigo”; “mente e finge que não foi ele que cometeu (SIC) o erro, é muito dissimulado”. Uma criança desumana: “não apresenta emoções de sentimentos”. A hiperatividade não apenas está notadamente comunicada, é descrita com agravantes: “compulsiva”, “com gravíssimo quadro de déficit de atenção [...]”.

A representação desse menino na queixa da professora revela o conflito presente em seu fazer, a ausência de significado que ambos atribuem ao outro: ela como professora, transmissora do projeto de escolarização moderno e, do outro lado, o “encaminhado”, como a criança não humanizada, dotada de um laudo que a referencia

como alguém a quem se deve analisar com olhos clínicos. A interpretação de que este relato seja um escárnio à criança esvazia o sofrimento contido na relação dessas tantas pessoas que se entrecruzam na sala da aula e no espaço escolar. Agentes com interesses, capacidades, diretrizes e objetivos distintos. Para eles, dotados de subjetividades, vivências e condições de vida por vezes antagônicas, o espelhamento dos corpos não ocorre; escamoteados, revelam, pois, que a identidade pela conduta e etiquetas socialmente esperadas está diluída, esfacelada pela presença de sentimentos que deveriam estar ocultos no ambiente escolar, como escrito por Le Breton (2009).

Os medicamentos fazem-se presentes em contextos de sala da aula, seja pela administração, pelos relatos ou pelas desculpas que as crianças passam a ofertar como sinal de resistência a pedidos dos/as professores/as. Vivências nas escolas da rede permitiram que eu conhecesse não apenas uma, mas aproximadamente uma dezena de crianças que resistem às atividades utilizando a medicalização como justificativa para não serem cobradas como seus pares: “Eu tomo remédio tarja preta” tem se tornado um lema entre essas crianças. A seguir, uma seleção de queixas que envolvem a visão medicalizante dos/as professores/as sobre os/as estudantes, seja por discursos que são atribuídos tanto de fora (no caso de médicos, psicólogos, psicopedagogos, etc) quanto de dentro da escola (hipóteses diagnósticas, pedidos de avaliação para laudos e documentações). Se anteriormente afirmamos com base em Le Breton (2014) que as pílulas mediavam a existência do sujeito contemporâneo no mundo, podemos inferir que também passam a ser mediadoras da escolarização de algumas crianças:

O aluno apresenta dificuldades na aprendizagem em relação a leitura e a escrita. Não consegue memorizar letras e números. Tem dificuldade em aprender, mas sua inquietação não o deixa prestar atenção, tornando muito difícil a sua aprendizagem. Em conversa com a mãe, a mesma relatou que *o aluno toma medicação controlada*. (Menino, 8 anos, 3º ano)

De acordo com os relatos da mãe, a criança é especial e toma medicamento controlado, porem não consta nenhum laudo médico que comprove isso, somente um exame de audição que ao nosso ver não aponta problema auditivo. A aluna ainda usa fralda, apresenta dificuldades de atenção e concentração durante as atividades, não aceita regras e em alguns momentos tem atitudes nervosas, como gritos, choros e se joga no chão. (Menina, 4 anos, Pré I)

O REFERIDO ALUNO POSSUI DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO ENTRE TODOS. NÃO RESPONDE QUANDO INDAGADO OU SOLICITADO. SUAS CONVERSAS E FALAS SÃO SOBRE PERSONAGENS E FORA DA REALIDADE QUE

ESTÁ VIVENDO NO MOMENTO. POSSUI COMPORTAMENTO DIFERENCIADO DOS DEMAIS FICANDO SEMPRE EM CONVERSAS CONSIGO MESMO E COM SEUS DEDOS, PERMANECENDO O TEMPO TODO EM OUTRO ESPAÇO. NÃO COMPREENDE NENHUMA REGRA ESTABELECIDADA. QUANTO AS ATIVIDADES NÃO AS REALIZA POIS AINDA NÃO DISTINGUE QUAIS DAS MÃOS PEGAR O LÁPIS E DE QUAL MANEIRA. COME TODOS OS GIZ DE CERA E LÁPIS DE COR, TODAS AS VEZES QUE LHE É ENTREGUE PARA AS ATIVIDADES. QUANDO TENTADO AJUDA-LO, NÃO ACEITA E FOGE DO ASSUNTO CONVERSANDO COM SEUS DEDOS E NÃO DANDO ATENÇÃO AO QUE SE FALA. SEGUNDO A MÃE, QUANDO LEVADO AO MÉDICO E FEITO EXAMES, O MESMO NÃO SE DESENVOLVE CONFORME A IDADE E POSSUI ONDAS LENTAS. PRECISA TOMAR REMÉDIO CONTROLADO MAS NEM SEMPRE É MEDICADO PORQUE QUANDO A RECEITA VENCE, A MÃE NÃO TEM DISPONIBILIDADE PARA IR NO MÉDICO NOVAMENTE, POIS SE FALTAR NO TRABALHO PERDE A CESTA ALIMENTÍCIA. (Menino, 4 anos, Pré I)

O aluno apresenta dicção difícil com som estridente e prolongado dificultando na leitura e escrita, em consequência sua compreensão da escrita é distorcida, escrevendo letras a mais ou trocando por outras. O observei um problema na arcada dentária mas não posso afirmar que essa dificuldade influencie a pronuncia e escrita das palavras. Segundo o aluno informou que a sua mãe falou que ele tomou muito remédio quando pequeno, mas não soube explicar o motivo. (Menino, 9 anos, 4 ano)

As próprias descrições das queixas escolares sobre as crianças, por vezes, restringem-se à doença, transtorno, condição de desenvolvimento ou necessidade educacional especial. Em uma aparente oposição à inclusão de crianças com transtornos de desenvolvimento, um específico protocolo descreve as dificuldades encontradas pelo/a professor/a na relação com os estudantes restringindo-se a informar o código internacional de doenças, o CID presente no laudo. Ante ao peso da restrição de informações, é preciso considerar o suposto interlocutor do protocolo e que tal síntese possa ter sido provocada por questões de sigilo ou, a exemplo de uma prática muito comum entre profissionais de saúde empoderados por suas siglas, códigos e nomes específicos a procedimentos, a professora responsável pela escrita tentou um gênero discursivo condizente com a condição de desenvolvimento da criança, fazendo uso do código ao invés de descrever sua relação com a criança. As dificuldades relatadas são a própria condição da criança:

CID F84 COM LAUDO. (Menina, 3 anos, Maternal II)

A partir da inclusão de crianças com condições de desenvolvimento específicas no ensino regular, a frequência do olhar medicalizante sobre os estudantes tornou-se ainda mais intensa. O próprio trabalho dos/as professores/as do Atendimento Educacional Especializado contempla avaliações e acompanhamentos, mesmo informais, de crianças com suspeitas de deficiências, transtornos, déficits, etc. A valorização e procura por diagnósticos é notada pelas citações da palavra “laudo”, bem como pedidos de acompanhamento para fins diagnósticos por profissionais habilitados nas queixas a seguir:

A aluna apresenta muita distração, dificuldades em aprender, não acompanha os conteúdos da turma e *tem acompanhamento com neurologista com laudo de TDAH*. (Menina, 10 anos, 4º ano)

O aluno é extremamente lento, distraído, apresenta uma leitura silábica.

Não apresenta problemas de relacionamento com os colegas, porém é bastante tímido.

O aluno até onde sabemos não apresenta laudo, não frequenta o AEE. As vezes a impressão que temos que foi colocado a ele que não pode, não consegue fazer, por isso percebemos que em grande parte das vezes o aluno se apoia nisso para não realizar suas atividades (Menino, 13 anos, 7º ano, EF II)

-Dificuldade de interação com os colegas e professores.
-Dificuldade na aprendizagem por ser distraído, falta de atenção e concentração.

-Não conhece letras, números e nem o próprio nome.
-Precisa de acompanhamento e intervenção constante do professor, se não realizar nem uma atividade.
-Se recusa toque carinhoso, qualquer tipo de afetividade.
-Em seus documentos não consta nenhum laudo médico, por isso precisamos de uma intervenção psicológica. (Menino, 8 anos, 2º ano)

O próprio médico clínico pediu o encaminhamento por *suspeita de TDAH*. (Menino, 6 anos, 1º ano)

4.6 Concepções sobre as intervenções em Psicologia

A caracterização das demandas psicológicas que levam o encaminhamento ao Serviço de Psicologia nas escolas envolveram três temas centrais nas entrevistas: a agressividade, o isolamento e as mudanças da adolescência. É unânime entre as entrevistadas a preocupação com a violência nas escolas, de professoras do Pré I até as de 8º ano. Descrevem ímpetos de agressividade, violência verbal, física, situações de

desrespeito entre os próprios pares e com os/as professores/as. Preocupam-se também com outros quadros, quando imperam a vergonha e o silêncio - as crianças ou os adolescentes que não participam, não objetivam as atividades que o/a professor/a planeja para a realização em classe. As demandas típicas da adolescência no discurso das professoras que trabalham na segunda fase do Ensino Fundamental destacam a desatenção às necessidades de afeto e acolhimento na escola, bem como a falta de estruturas de auxílio às dificuldades educacionais.

Emana dos discursos das professoras a necessidade de diálogo com os psicólogos, de “compartilhar”, de “ajudar mesmo”, “dar um retorno”. Trechos como, “O psicólogo vai dar, talvez, o método para ele trabalhar”; “Olha, professora, você vai fazer assim, daqui para frente você pode agir dessa forma, você pode não agir dessa forma.”; “Que alguém, a esperança do professor que você chegue e fale: ‘Olha, vai por aqui que vai dar certo, aqui que ele vai aprender.’” demonstram que há expectativas de melhorias para as crianças ou, ao menos, o de “respaldo” para lidar com elas.

A psicologia adentra a escola com um saber diferenciado: “Compartilhar e querer ouvir do outro o que ele *pode* fazer. Às vezes, ele busca, ele ouve da coordenação mas ele quer ouvir mais, quer ouvir *do profissional*”. Esse enunciado, quando a professora quer ouvir o que “pode fazer [...] do profissional”, carrega uma dupla valorização da psicologia: os psicólogos possuem abertura para descrever como e o quê trabalhar com essas crianças, por vezes, sobrepujando o conhecimento da pedagogia, deslocando-a a uma profissão secundária. Esse esvaziamento do trabalho do/a professor/a pode ser lido nas críticas apontadas por Saviani (2012a; 2012b; 2008), Duarte (2005; 2012), Facci (2004) e Martins (2015) quanto à presença do ideário construtivista e as implicações do “aprender a aprender” para a desvalorização do trabalho pedagógico no Brasil. Embora pouco se discuta nos cursos de Psicologia sobre o desenvolvimento das funções psíquicas por meio do processo de escolarização, como feito por Martins (2015b)⁴¹, é atribuído ao psicólogo a capacidade de dizer o que pode ou não ser feito com uma criança no ambiente escolar, inclusive pedagogicamente. A inversão não seria permitida sob qualquer contexto: pedagogos não são psicólogos, mas psicólogos podem ser pedagogos.

⁴¹ No livro “O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, Lígia Márcia Martins apresenta a centralidade da escola na sociedade contemporânea para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, destaque para o capítulo 4.

As ideias da Escola Nova e do construtivismo autorizam a psicologia ante a pedagogia pela crença de que em algum grau todos são especiais, todos têm suas limitações e dificuldades. Um universo de deficientes. São discussões como essas que colaborarão para a visão de que o corpo e tudo que lembre sua pesada existência precisam ser superados, que o psiquismo precisa ser controlado e as emoções apagadas. Adeus ao corpo, nas palavras de Le Breton (2014).

Quem enuncia isso não está sozinho. Fazem parte dessa teia discursiva distintas vozes sociais. No anúncio pelo procolo de encaminhamento das crianças ao Serviço de Psicologia, são ouvidos/as não apenas os/as professores/as, ainda que sejam eles/as os/as mais solitários/as a empreender tal intenção, mas também orientadores/as, coordenadores/as e os/as próprios/as colegas de profissão.

Outros agentes da teia discursiva que participam direta ou indiretamente são os pais. As professoras contam que os encaminhamentos são feitos algumas vezes diretamente, sem que haja previamente uma conversa com os pais ou responsáveis. Ana Carolina, Marisa, Simone e Pitty afirmam que já encaminharam ou tiveram alunos encaminhados sem diálogo com a família, outrora responsável por boa parte dos motivos de encaminhamentos.

Nesse momento, faz-se ainda mais pertinente o trecho da entrevista de Cássia quando suscita que a psicologia seria responsável pelo união da tríade escola-família-criança. Partindo do pressuposto presente no discurso das professoras de que a família é responsável pela queixa, ao não comunicar aos responsáveis sobre a necessidade de intervenção psicológica sobre as dificuldades apresentadas na escola, pode-se inferir que deliberadamente o/a professor/a desloca o conflito ou dificuldade motivador da queixa escolar para o consultório psicológico, principalmente pelas tensões entre as insituições escola e família. Nesse aspecto, a psicologia cumpriria um papel vital na sociedade moderna ao privatizar a queixa, reduzindo-a à criança ao invés de expor a complexidade de relações sociais antagônicas que produzem as condições materiais de vida e segregação na sociedade capital.

Todavia, não são todos os pais ou responsáveis que aceitam o processo de avaliação e acompanhamento psicológico para seus filhos sem questionar a escola e os motivos dos encaminhamentos. Algumas professoras relatam que comunicam os pais antes de encaminhar as crianças, procurando dialogar, enquanto outras fazem por conta própria, provocando, assim, distintas reações das famílias. A resistência ao Serviço de Psicologia, ao menos em um caso encaminhado, foi confirmada pelas entrevistadas.

Expressões, como “meu filho não é louco”, perduram quanto ao fazer do psicólogo nos relatos delas e colaboram para o jogo de forças entre a escola e a família. Quando o Serviço de Psicologia não é possível ou eficiente, a professora sente com pesar a falta desse recurso.

A falha, geralmente atribuída à conduta da própria criança em decorrência de sua família, implica em um peso à instituição escolar que, sem amparo, encontra no sofrimento do/a professor/a motivos para reforçar o afastamento e colocar a família em oposição à escola. Uma das entrevistadas demonstra por meio de um relato essa disputa entre os responsáveis e a professora: após refutarem a visão da professora de que o filho teria algum “problema”, negaram dialogar com o psicólogo da rede municipal e ameaçaram processá-la por discriminação:

Eu tive uma experiência muito ruim com um pai que foi o ano passado que até chegou ao Conselho Tutelar essa experiência porque era uma criança que a gente achava que tinha algum problema – realmente ele tinha porque um ano depois foi detectado um problema nele – mas esse pai, esses pais, eles eram muito protetores, sabe, o pai superprotetor. [...]. E alguns outros casos aqui, os pais aceitaram bem, quando a gente falou, mas na hora de agir... não fizeram a parte dele. Então, às vezes, a gente tem isso também, a gente não consegue ajudar uma criança, às vezes os pais não vão além daqui que eles acham. Eu não entendo o porquê. Porque assim, quando seu filho está em uma escola, foi detectado um problema, geralmente a gente está tentando ajudar, mas tem pai, tem muitos pais que não entendem. (Cássia, Educação Infantil, Pré II, grifo meu)

Em outra entrevista, Simone aponta para o receio dos pais diante da queixa do/a professor/a. Segundo as entrevistadas, os pais relutam a participar e acompanhar, projetando a si próprios nas queixas escolares dos filhos ou argumentando diferenças no comportamento em casa.

Alguns se envolvem. Outros resistem, não aceitam, porque já tem aquela visão de que é para o psicólogo, meu filho é louco. Meu filho tem algum problema. Então, tem resistência dos pais. A maioria deles tem resistência. Aí o questionamento: “o por quê professora? Ele incomoda, ele é indisciplinado, está dando trabalho? Por quê? Em casa ele não é assim.” Não age dessa forma. Em casa é uma criança normal. Mas normal até então, porque os pais, para falar bem a verdade, não é todos que acompanham a aprendizagem. (Simone, Ensino Fundamental, 2º ano).

Há um ponto nas respostas quando as professoras revelam uma distinção entre o que se observa em casa e o que não se vê no ambiente escolar pelos pais. A simples relação de mais de vinte crianças em uma sala de aula já é um fenômeno que distingue os contextos da casa e da sala de aula de modo radical. A presença de pares implica em novas possibilidades de relação, de formas de atividades, brincadeiras, risos e manifestações. Entre a criança que brinca só, ou com poucos irmãos, a criança que teme a seus pais, a que não pode fazer “bagunça”, a que não é significada pelos adultos, a que é sufocada pelo excesso de vigilância, a que fica sozinha em casa, aquela que possui babá, a que fica com a irmã mais velha, e tantas outras possibilidades, há distintas formas de se viver as relações interpessoais. Com todas essas diferenças, encontram-se todas e tantas outras crianças no ambiente escolar, sob o olhar pedagogizante de professores/as em busca de uma uniformidade e homogeneidade.

Uma resposta merece atenção por revelar um relativo conformismo e adequação dos responsáveis às dificuldades escolares dos filhos, quando observadas pelas professoras. Pitty responde à questão apontando que alguns pais justificam que seus filhos não precisariam de atendimento psicológico, negariam em suas palavras, por serem iguais a si quando criança. A superação do conflito, na perspectiva deles, se faz com o tempo, com o “amadurecimento” já discutido anteriormente à luz do construtivismo. Problemas que foram superados coincidentemente com término da carreira escolar da criança, com o fim das pressões da escolarização. A professora enfatiza o sentido de desvalorização das possibilidades das crianças citando na entrevista que, durante seu trabalho como orientadora, recebeu pais que chamam a seus filhos de “burros”: “burro igual a mim, igual ao pai”.

Tem a negação, na verdade. Muitos eu me lembro que, “que não tinha necessidade”, “não tinha necessidade mesmo”. Ele era assim porque ele era, o filho era igual quando ele era criança. Não tinha necessidade porque ele superou. Isso não foi um, foram vários. A gente ainda ouve. Mãe dizer, não ele é burro igual a mim, igual ao pai. [Forte, não?] E chama de burro mesmo. (Pitty, Ensino Fundamental, 6º a 8º ano).

Por que questionar a estrutura da escola, a estrutura da sociedade, a falta de sentidos e significados, de objetivação e motivação (no sentido utilizado pela psicologia histórico-cultural) para o processo educacional, se é possível individualizar o fracasso na própria pessoa? Aliás, não apenas na própria pessoa, pois, ao opor escola e família, discursos fatalistas emergem em defesa dessa célula fundamental da sociedade moderna

burguesa. Ao dizer que a criança possui limitações, apenas concordam ou, talvez, se identificam. A hereditariedade da “burrice” é símbolo em uma sociedade calcada em valores e dogmas que se creem a-históricos, impossíveis de mudança.

Crescem os números de diagnósticos, de desculpas, de medicamentos e laudos. Decresce o número de diálogos, espaços coletivos, momentos de produção e apreciação de culturas e envolvimento em projetos além dos de poder individual. Impera a necessidade do/a filho/a, feito/a para amar, ser amado/a, divertir, criar preocupações, ser único/a, exclusivo/a, mais especial e muito individual.

Ao indivíduo resta tratar a si. Mesmo que as causas do seu conflito sejam coletivas. Ana Carolina aponta os motivos de se encaminhar cada vez mais crianças para o Serviço de Psicologia:

Porque a família está mais relapsa, os professores menos tolerantes, não sabendo como lidar com a situação então procuram um recurso que consiga auxiliá-los. E as crianças vêm cada dia mais para escola com essa deficiência de atenção, de cuidado. [...] Tem problemas de conflitos familiares, mas daí nós temos que encaminhar para o psicólogo. Hoje é o único meio que nós temos, é encaminhar para alguém que possa ajudar o professor em sala de aula. (Ana Carolina, professora da Educação Infantil, Pré II)

As mudanças culturais que rompem com o modelo da família nuclear burguesa atrapalham o funcionamento de algumas ordens sociais. Os pedidos por intervenção psicológica visam normatizar essas “novas” relações, estabelecendo no espaço da escola possibilidades de diálogos para o que convencionou chamar-se novas configurações de família. Marisa diz que a escola não conseguiu se preparar para tantas mudanças, cabendo ao psicólogo atuar como mediador das duas instituições por seu poder instituído:

A família mudou e a escola não está ainda preparada para essa de mudança de família. A escola não se preparou para isso. Nós não fomos preparados para chegar nesse patamar de mudança que tem hoje. Nós professores não estamos preparados para lidar com isso. [...] E outro problema que eu acho também, para levar a criança a isso é que às vezes você tem um problema na escola que você poderia estar resolvendo entre a família, e a família não aceita. A família não aceita, então parece que se estiver falando com uma pessoa além de ser o professor, vai entender melhor. [...]. *A psicologia vem para fortalecer um vínculo entre a escola e a família, entendeu. Eu acho que a psicologia entra nessa parte. Parece que quando a família senta na frente do psicólogo, e que ele expõe o problema, parece que é mais entendido quando é só o professor. Parece que: “Foi o psicólogo que falou isso, então deve*

estar acontecendo alguma coisa errada com meu filho". (Marisa, professora do 2º ano do Ensino Fundamental, grifo meu).

Discurso que demonstra o posicionamento ideológico da necessidade dos pais atuarem com seus filhos, serem melhores, ativos. O psicólogo passaria a doutrinar a conduta e os ensinamentos para os pais, autorizando-os e ensinando a importância de dar limites, castigos. Dessa forma, desloca-se o caráter disciplinar da educação escolar para o fazer da psicologia diante das duas instituições que, por disputas ideológicas, encerraram seus diálogos decretando a recíproca falência em certos casos. Fiel da balança, o psicólogo insere-se na relação para reestabelecer o equilíbrio em nome do bom e saudável desenvolvimento das crianças, vazio de história e criticidade:

Nós fizemos o papel de encaminhar porque essa criança já vem para nós sem limite nenhum. E quando você tenta impor limites nela, ela reage de uma forma que leva você a encaminhar essa criança. Coisa que, de repente, os pais deveriam fazer. Encaminhar ou pedir ajuda para alguém. Na verdade, tem muitos pais que se pudessem, o professor ou a escola criar o filho para eles, estaria de bom tamanho. Não precisariam se envolver em nada. Aí, eu acredito que o motivo seja esse, a família mesmo.

Porque a gente não sabe, no caso, como essa criança é em casa. Na escola é de uma forma. [...] *Tanto que você, que é psicólogo, deve saber, atende várias crianças que o problema é só falta de limite. Não é que ele tenha alguma dificuldade ou tenha, presente, algum problema. É falta de limite dessa criança, que ele não tem. A partir do momento que começar a ter limites, ele começa a se desenvolver, ele começa a aprender.* (Simone, professora do 2º ano do Ensino Fundamental, grifo meu)

A esperança de professoras nas relações familiares impactam na recorrência ao psicólogo. A criança não é encaminhada sozinha, ela leva consigo toda sua família e seus responsáveis. Ante a tudo traz todo apanhado ideológico, histórico e cultural. O ato de encaminhar a criança pode nesse contexto ser lido como uma transferência de valores e moral. Pitty, ao lembrar de sua infância, destaca que os conflitos da atualidade antigamente eram lidos como problemas de criação. Ideário que persiste: o castigo, a violência física, o temor fantasiado de respeito eram estratégias de domínio dos filhos que hoje, seguindo uma lógica liberal, teriam sido terceirizados para outras instâncias como a própria escola:

Porque, na minha época digamos assim, psicólogo era para quem era doido. Usavam realmente essa palavra. Não ia lá para conversar, para

expor. Não, nem por aprendizado. Quem tinha hiperatividade, quem tinha autismo, TDA/H, por exemplo, o que que era? Apanhava, ficava de castigo. Ninguém procurava um psicólogo. Eu não lembro na minha infância, na minha adolescência ter ouvido falar em psicólogo. Em momento nenhum. (Pitty, professora de 6º a 8º ano do Ensino Fundamental)

São práticas que para o psicólogo, pela organização e aprendizagem ao qual foi submetido, tendem a centrar-se na individualidade do atendimento com a criança e crer que a partir dessas práticas os contextos coletivos possam ser alterados. A pergunta às professoras sobre esse tema, questionando se as ações individuais com as crianças atenderiam à coletividade das demandas de uma sala de aula, gerou respostas controversas, das quais destacam-se as de Cássia e Pitty. Ao que pese, foram essas entrevistadas que ficaram menos constrangidas em “criticar” a profissão do entrevistador:

Olha, para ser bem sincera eu não sei te responder isso. Eu não acredito em nada que isole a criança de alguma coisa. Eu não acredito. Eu acho que a criança, porque lá a gente sabe o trabalho científico tem que ser apresentado dessa forma, mas eu não acredito que nada que isole uma criança possa fazer bem para ela. (Cássia, professora de Educação Infantil, Pré II)

Não (murmurando). Trabalhando um, e os vinte e nove? É a mesma coisa que a gente faz: são quatro horas com professor e vinte fora. Veio um pai um dia chegou e falou, foi chamado porque a criança falava muito palavrão: “Que porra é essa que me chamaram?” Sabe, entendeste? (Riso) (Pitty, professora de 6º a 8º ano do Ensino Fundamental)

Ainda que a categoria dos Psicólogos discuta a presença e lute para a obrigatoriedade de atuação nas escolas é importante não perder de vista as condições históricas, culturais, econômicas e políticas de desenvolvimento das crianças. A ausência da postura crítica, aliada a utilização instrumental e teórica para individualização das queixas às próprias crianças e adolescentes culminaria na crítica de Cássia ao isolamento. Isolamento e abstração da criança e adolescente daquilo que dialeticamente o constitui. O trabalho exclusivo a uma ou outra criança reforça a individualidade e, como argumentado por Pitty, oculta as necessidades dos outros que também constituem o espaço coletivo da escola. A resposta à pergunta sobre a atenção dos psicólogos atuando em um modelo clínico, individual, revela que o que as escolas necessitam é contrário ao

que muitas vezes insistem os psicólogos ao avaliar e diagnosticar a infância contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que tímida, considero a pesquisa como uma contribuição para a teia discursiva que aborda de forma crítica o processo de medicalização da infância e juventude contemporâneas pela possibilidade de escuta dos discursos de professoras e a tentativa de desvelamento de algumas das ideologias que os compõem. Via escolarização ou pela prática combinada a outras instituições sociais, o cerceamento das crianças que “não cabem” no espaço escolar reforça discursos que foram abolidos dos programas e projetos formais, mas persistem no ideário de quem os concretiza. Faz-se, assim, com os professores e professoras, postos em discussão neste espaço, tanto quanto a conduta dos agentes sociais que vislumbram lucros sobre a patologização dos estudantes, agentes estes, dentre os quais se enquadram os psicólogos.

Como reflexos de movimentos, como o higienismo e o pragmatismo, os discursos ainda vigentes amparados em concepções estritamente biológicas ou em teorias como a da Carência Cultural⁴² fazem com que as discussões pouco prosperem no sentido da superação das doutrinações do corpo e individualização das produções de fracasso escolar no/a próprio/a estudante. A organização capital da sociedade baseada em classes sociais acirra e justifica-se por discursos em que imperam o direito do Eu sobre os demais, como a meritocracia, reconhecimento do esforço individual, apagando diferenças econômicas, de acesso ao conhecimento, cultura e, principalmente, as condições históricas e sociais de produção das diferenças. A individualidade pulsa e o Outro passa a ser interpretado como ameaça.

Considerei as discussões específicas ao movimento de abertura à Psicologia na rede educacional provocado pelo Escolanovismo e Construtivismo como mais pertinentes às discussões de motivação à cisão entre mente e corpo no nosso país, uma vez que matrizes idealistas também o fazem, porém não foi intenção desconsiderar outras influências como a luta de classes, a desvalorização da cultura, o preconceito étnico-racial e tantas outras produções discriminatórias que servem como pano de fundo dessa discussão nas críticas de autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia

⁴² A Teoria da Carência Cultural ganhou força no Estados Unidos na década de 1960, propondo que para a superação de problemas sociais de acesso a serviços de saúde e assistência a escola deveria suprir essas carências por meio de programas em uma perspectiva que retoma valores higienistas. A linearidade entre a alegada privação cultural e o fracasso escolar é característico dos pensamentos deterministas, reforçando preconceitos presentes no ideário educacional até o presente momento, principalmente ao influenciar a medicalização dessa infância culturalmente deficitária.

Histórico-Crítica. A atenção específica nesta pesquisa parte das disparidades culturais, políticas e sociais para abordar as concepções sobre o corpo como uma produção cultural que reflete e refrata os valores da sociedade. Com a emergência da pós-modernidade, o próprio corpo, que demarca a materialidade do Eu, elege o outro à distância como fato a ser superado.

Os discursos das professoras revelam o processo calado de alienação dos papéis sociais exercidos. Ao experimentarem suas profissões, tão esvaziadas de sentido pelos ideários presentes da educação, recorrem também a modelos paralelos e indissociáveis de identidade para justificar as crises e dificuldades do fazer docente. Remontam a outros tempos históricos para fortalecer instituições de poder esfaceladas com o avançar da individualidade e às próprias agências de controle do estado Moderno para pedagogizar a conduta de crianças e adolescentes. A medicalização, por atuar no Eu, na suposta singular particularidade do subjetivo e individual, ganha ainda mais força ao reforçar a lógica do *self management*.

A psicologia, posta como ciência do Eu, alimenta o imaginário e as intenções das instituições de controle de condutas e de desenvolvimento, não agora falando exclusivamente do sujeito, mas do projeto do Estado Moderno liberal ou neoliberal. Desse modo, professores/as, psicólogos, médicos, e tantos outros “profissionais”, acirram a atomização do fazer coletivo, particularizando as manifestações culturais aos sujeitos, cindindo os próprios em tantos fragmentos forem possíveis. Ocultam-se as discussões e perspectivas de trabalho coletivo ao passo que cada um tem que defender, como em um júri, suas próprias “verdades”. As acusações e defesas passam a fazer parte do cotidiano enquanto camuflam o esvaziamento e afastamento das relações humanas.

Visto especificamente nesta pesquisa, as crianças são taxadas, etiquetadas e encaminhadas a serviços específicos de consertos desses corpos sem que a coletividade seja questionada. Meninas e meninos persistem sendo separados como na proposta das primeiras escolas brasileiras. Talvez não mais o sejam por barreiras arquitetônicas, físicas, mas por empecilhos ideológicos na conduta de cada educador que persiste em diferenciar e naturalizar condutas com base, por exemplo, no sexismo entre meninos e meninas.

Não é intento acusar professores/as, mas apontar como essas ideologias estão marcadamente presentes, ainda. Perduram e, por conseguinte, são abertos espaço para outras discussões que, ao invés de superá-las, acirram-nas, vide, a exemplo o DSM 5 (APA, 2014, p. 59-77), que intenta ignorar as relações aqui discutidas e interpretar os

transtornos mais comumente atribuídos a dificuldades escolares como distúrbios de neurodesenvolvimento.

A influência do pensamento clínico, principalmente com bases na medicina e na psicologia, adentra a escola para justificar o fracasso escolar. Por meio da dissociação de crianças entre corpos e mentes surgem elementos suficientes para que na lógica maturacionista, justifiquem-se as visões de atraso e déficit, transtornos, síndromes e psicopatologias. A escola não entende a si como produtora de crises de desenvolvimento nas crianças.

Como as queixas são particularizadas às crianças, a psicologia emerge como auxílio a professores/as que precisam enquadrar as crianças à suposta homogeneização. Calcados nos preceitos da Escola Nova, precisam estimular a procura pelo conhecimento e a sua produção pelos próprios alunos. Surgem, pois, hipóteses de doenças e transtornos que impedem o “saudável” desenvolvimento do conhecimento. Em últimos casos, retoma-se a perspectiva do ócio, da preguiça e indolência difundidos pela crítica higienista da elite ao “povo”.

Ao psicólogo alienado, cabe a análise desses fatores para atuação como mediador dos conflitos entre as instituições família e escola, elegendo a própria criança ou adolescente como o culpado, não desenvolvido ou deficitário. O “paciente” não deve ser visto como produto e também produtor dessas relações, mas como o causador do “desequilíbrio”. A psicologia, nesse sentido, atua prioritariamente como agência de controle e colaboração ao estabelecimento da ordem dos Estados modernos.

Essa prática, recortada pelas relações de gênero, imprime distintas necessidades de intervenção para meninos, meninas e o apagamento de outras possibilidades além do binarismo heteronormativo. O corpo ideal das crianças é negado nos discursos das professoras, mas continua silenciosamente sendo perseguido: ideal quanto a ser menino ou menina e performático em como ser menina e menino.

Pede-se para que demonstrem afeição ao conteúdo, interesse, concentração e atenção. Aberta a grande caixa preta, a cognição toma vez no espaço escolar pela influência direta do construtivismo e da Escola Nova. O aluno e a aluna são sinônimos de cabeças capazes de produzir o próprio conhecimento. Qualquer falha nesse processo é responsabilidade da própria criança, quando muito da família.

A respeito da família no contexto da falha, ante a creditar a si próprios a falha (como se fosse exclusiva ao lar pretensiosamente burguês), faz-se preciso encontrar uma justificativa no corpo biológico ou psíquico dessa criança. A própria família tende a

individualizar o problema na criança. Se exames de imagens ou clínicos não revelarem as causas lineares e cartesianas das dificuldades dos/as professores/as, espera-se que sejam, ao menos, cognitivas e não emocionais. Mesmo no acirramento de fatores relacionados ao psiquismo, insiste-se no esvaziamento das relações interpessoais para o surgimento das intrapsíquicas: o espontaneísmo e o maturacionismo sustentam a individualidade dos motivos que conduzem a criança a se apropriarem do universo cultural. A centralidade da criança admite a possibilidade de culpá-la exclusivamente por suas falhas.

Ainda que haja maior atenção às meninas por parte de suas professoras-mães, não são todas que são acolhidas. Seja por questões de distanciamento do ideal de feminilidade imposta pela professora ou por condições étnicas, econômicas e de gênero, algumas persistem marginalizadas tal qual os meninos descritos nos protocolos. Da mesma forma, meninos que cumprem com a performance socialmente esperada se fazem presentes, não nos sendo possível generalizar que as relações de todos as professoras com meninos e meninas seja marcadamente sexista ou que considere este fator como determinante na confecção das queixas escolares.

Aventamos a possibilidade de o corpo ser compreendido como fator de dissociação entre crianças e professores/as no espaço escolar, escamoteando as relações e exigindo dos estudantes que abdicuem de suas relações corporais para serem capazes de produzir seus próprios conhecimentos. O corpo presente nas queixas é o que pesa, o notado. A lógica da cognição não pode concordar com um corpo manifesto e que imprime sobre esta a falta de controle, concentração e atenção à escolarização.

Os corpos descritos nas queixas dos protocolos analisados são aqueles sobre os quais se pretende apreender e normatizar. Aos psicólogos pesa o fator de ocultação dessa corporeidade, invocando a si como material de trabalho as práticas psíquicas e de produtividade que são possíveis quando removidos muitos e tantas distrações nos laboratórios de aplicação de avaliações. O contexto escolar é muito mais dinâmico e retrata outras formas de relação que dificilmente podem ser exploradas no espaço interno ao setting. Uma Psicologia realmente escolar precisa estar desamarrada das visões tradicionalistas correlatas ao fazer medicalizante para, quem sabe, ao assumir uma

postura crítica, negar que *mens in corpore tantum molen regit*⁴³ e permitir que o *habeas corpus*⁴⁴ das crianças não seja *causa mortis*⁴⁵ da educação.

⁴³ Tradução: A mente dirige (rege) toda a matéria no corpo;

⁴⁴ Tradução: “que tenhas o teu corpo”

⁴⁵ Tradução: “causa da morte”

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-202): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, vol. 30 n. 1. São Paulo, jan-abr: 2004. p. 51-72

APA, American Psychiatric Association. **DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APA, American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 41-62.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo. WMF Martins Fontes: 2011

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **O freudismo: um esboço crítico**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. IBGE. **CENSO 2010**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais_tab_zip.shtm. Acesso em 26 de outubro de 2016, às 10:47h.

_____. _____. **Estimativas de população para 1º de julho de 2015**. Estimativas de população para Tribunal de Contas da União com data de referência em 1º de Julho de 2015. Diário Oficial da União em 28 de agosto de 2015b. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/estimativa_2015_TC_U_20160712.pdf. Acesso em 26 de outubro de 2016, às 10:26h.

_____. Lei 12724, de 16 de outubro de 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2015**. Publicado no Diário Oficial da União em 18 de janeiro de 2016b. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2015/2015_resultados_finais_censo_escolar_anexo_I.xlsx. Acesso em 26 de outubro de 2016, às 12:52h.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Ofício-Circular no 1/2016/CGEI/DICEI/SEB/SEB-MEC**. Brasília: 17 de fevereiro de 2016a.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes.** Publicado em 1º de Outubro de 2015a.

Disponível em

<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Repositorio/33/Documentos/Recomenda%C3%A7%C3%B5es%20para%20Prevenir%20excessiva%20Medicaliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Crian%C3%A7a%20e%20Adolescentes.pdf> > . Acesso em 25 de outubro de 2016, às 18:47h.

BRITZMAN, D. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. IN: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013. p. 83-112

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. IN: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013. p. 151-172.

CARVALHO, M. P. **Avaliação escolar, gênero e raça.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

CARVALHO SILVA, H. H. BATISTA, A. A. G, ALVES, L. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social. IN: **Revista Brasileira de Educação.** v.19 n.56. jan-mar. ANPED. Rio de Janeiro (2014).

CASTAN, N. O público e o particular. IN: ARIÈS, P., CHARTIER, R. (orgs.). **História da vida privada 3: Da Renascença ao Século das Luzes.** Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 413-454

CASTRO, L.R. Uma teoria da infância na contemporaneidade. IN: CASTRO, L. R. (org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo.** 1 reimpressão. Rio de Janeiro: NAU, 1999. p. 23-54

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. **Cultura e Saúde na escola.** São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31

_____. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. IN: **Cadernos CEDES** n.28. Campinas: Papyrus/CEDES, 1992. p. 31-48.

_____. O lado escuro da dislexia e do TDAH. IN: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M., TULESKI, S. C. (orgs.) **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da psicologia da educação à patologia e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2012. p. 107-156

DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou a o pós-modernismo seria construtivista? (Análise de algumas idéias do “Construtivismo Radical” de Ernest Von Glaserfeld). In: _____. (org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições para uma análise crítica. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 87-106.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ELKONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. **Psychology and Marxism Internet Archive**, (marxists.org), 2000. Versão online Disponível em <https://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>. Acesso em 22 de abril de 2016.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Fundamentos teóricos e a psicologia nas escolas municipais de Maringá: uma visão crítica? **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**. v. 13. Rio de Janeiro, 2001. p. 73-90.

FACCI, M. G.; EIDT, N. M; TULESKI, S. C. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, mar. 2006. Disponível em <http://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 8 de outubro de 2014.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? IN: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M., TULESKI, S. C. (orgs.) **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da psicologia da educação à patologia e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2012. p. 157-186

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo:** as ideias linguísticas do circuito de Bakhtin. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do Pensamento Psicológico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Nota técnica:** O consumo de Psicofármacos no Brasil. Dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados ANVISA (2007 – 2014). Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em http://medicalizacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet_v2.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2016 às 18:03h. Publicado em 3 de junho de 2015.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2:** O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Ghulhon Albuquerque. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **História da sexualidade 1:** A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Ghulhon Albuquerque. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. **O nascimento da clínica.** Trad. Roberto Machado. 7 ed. 4ª tiragem. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e Educação: um intertexto. Juiz de Fora, MG: Editora Ática e Editora da UFJF, 1994.

GAUTHIER, C. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. IN: GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 121-148

GÉLIS, J. A individualização da criança. IN: ARIÈS, P., CHARTIER, R. (orgs.). História da vida privada 3: Da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-330

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005

HOOKS, B.. Eros, Erotismo e o processo Pedagógico. IN: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013. p. 113-124

HORA, D. M. Medicalização, escola nova e modernização da nação: 1930-1945. Campinas: [s.n.]: 2000. Disponível em www.histedbr.fae.unicmap.br/navengando/artigos_frames/artigo_034.html. Acesso em 12 de março de 2017.

INCB. **Report of the International Narcotics Control Board for 2014**. New York: United Nations, 2015. Disponível em https://www.unodc.org/documents/southeastasiaandpacific/Publications/2015/incb/INCB_Annual_Report_2014_EN.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2016, 18:26h.

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 39 – 56.

KIMMEL, M. **What about the boys?** What the current debates tell us, and don't tell us about boys in school. Special Report of Wellesley Center for Women. Paper No. CRW27. WCW: 2000. Disponível em <http://www.wcwonline.org/vmfiles/crw27.pdf> . Acesso em 27 de outubro de 2016, às 10:26h.

_____. **Boys and School**: A Background Paper on the “Boy Crisis”. Swedich Government Official Reports. SOU 2010:53. Disponível em http://menengage.org/wp-content/uploads/2014/06/Boys_and_School_A_Background_Paper_on_the_Boys_Crisis.pdf . Acesso em 27 de outubro de 2016 às 14:20h.

LE BRETON, D. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Tradução de Maria Appenzeller. 6 ed. 2 reimpr. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

_____. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. IN: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013. p. 07-34.

MARIANO, C. L. S. Gênero e Sexualidade no cotidiano escolar. IN: SALGADO, R. G., MARIANO, C. L. S., LEMOS DE SOUZA, L. **Gênero, sexualidade, diversidade e educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2016. p. 85-100

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigostkiano**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015a.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2015b.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **A perspectiva construtivista e histórico-crítica sobre desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. Ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MIRANDA, M. G. Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. . IN: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40

NUNES, C. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, M., KROPF, S., NUNES, C. **Missionários do Progresso: Médicos, Engenheiros e Educadores no Rio de Janeiro – 1870 – 1937**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. 155-224

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, F. H. **Configurações de ofício de aluno: meninos e meninas na escola**. Tese de Doutorado. Orientação Marília Pinto de Carvalho. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2015.

_____. **Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero**. Dissertação de Mestrado. Orientação Marília Pinto de Carvalho. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

RICHARDS, K.; JAGGER, M. Mother's little helper. IN: ROLLING STONES. **Hot Rocks: 1964 – 1971**. Faixa 7. Disco 1. London Records. Manaus: Som Livre, 1994.

SALGADO, R. G., MARIANO, C. L. S., OLIVEIRA, E. S. A. Infância, Sexualidade e contemporaneidade em debate: entre o sagrado e o profano. IN: SALGADO, R. G., MARIANO, C. L. S., LEMOS DE SOUZA, L. **Gênero, sexualidade, diversidade e educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2016. p. 101 – 116

SANTOS, L. P. **Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio**: um estudo sob o enfoque de gênero. Dissertação de Mestrado. Orientação Marília Pinto de Carvalho. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. Ed. 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados 2012b.

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOTT, J. W. Prefácio a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**. n. 3. Campinas, SP: 1994. p. 11-27

SILVA, C. A. D. et al. Meninas bem comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. IN: **Cadernos de Pesquisa**. n. 107. São Paulo: 1999.

SORRISO. Lei 2.492, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação da cidade de Sorriso-MT e dá outras providências.

_____. Lei 2.616, de 27 de abril de 2016. Autoriza a instituir o Centro Municipal de Atendimento e Apoio a Inclusão da Educação Especial de Sorriso-MT – Cemais, e dá outras providências. 2016b.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. CEMAIS. Decreto que regulamenta a Lei nº 2.616, de 27 de abril de 2016, que cria o CEMAIS – Centro Municipal de Atendimento e Apoio à Inclusão da Educação Especial de Sorriso/MT. *No prelo*

_____. _____. **Orientações gerais para o ano letivo de 2016**. SEMEC: 2016a.

SPAZZIANI, M. L. A saúde na escola: da medicalização à perspectiva da psicologia histórico-cultural. IN: **ETD – Educação Temática Digital**, v. 3. n. 1. p. 41-62. Campinas, SP: 2001

TRIVIÑOS, A. N. S. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. V. 4, nov. 2001. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: A construção de uma psicologia marxista. 2ª Edição. Maringá: EDUEM, 2008.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem Histórico-Cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n.1, p. 27-44. Niterói: 2012

VYGOTSKI, L. S. El primer año. IN: _____. **Obras Escogidas – IV: Paidología del adolescente; Problemas de la psicología infantil**. Traducción Lydia Kuper, 1996. Madrid, España: Machado Libros, 2012.

_____. El significado histórico de la crisis de la Psicología. Una investigación metodológica. IN: _____. **Obras Escogidas – I: El significado histórico de la crisis de la Psicología**. Traducción: José María Bravo, 1991. Madrid, España: Machado Libros, 2013. p. 257-408.

WEEKS, J. O corpo e a Sexualidade. IN: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013. p. 35-82.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. IN: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 17, n.1, p. 136-145. São Paulo: 2007.

ANEXO 1 - “FORMULÁRIO EM DESENVOLVIMENTO DE TRIAGEM” – CEMAIS 2013

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Instituição de Ensino:	
Professor(a):	Telefone de contato:
e-mail:	Hora Atividade:
Coordenador(a):	Diretor(a):

IDENTIFICAÇÃO ALUNO(A)

Aluno(a):	Data de Nascimento:	Sexo:	Selecione na Lista
Série:	Turma:	Turno:	Selecione na Lista
Responsável:	Telefones:		

VIDA ESCOLAR RECENTE

Repetente:	Selecione na Lista	Quais séries?	
Tempo na escola:	Selecione na Lista	Escola anterior:	
Atenção Especial:	Selecione na Lista	Em que anos?	
Participação em projetos da escola:			
Programas ou Projetos de Atenção dedicada:			
Acompanhamento Multiprofissional:			
Intervenções em conjunto com CEMAIS:			

ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

DESCRIÇÃO DA QUEIXA

Sorriso, 18/09/2016

Professor Requerente

Coordenador(a)

Diretor(a)

ANEXO 2 - "FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO" – CEMAIS 2014

ENCAMINHAMENTO CEMAIS 2014

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Instituição de Ensino:	<input type="text"/>
Professor(a):	<input type="text"/>
e-mail:	<input type="text"/>
Coordenador(a):	<input type="text"/>
Telefone de contato:	<input type="text"/>
Hora Atividade:	<input type="text"/>
Diretor(a):	<input type="text"/>

IDENTIFICAÇÃO ALUNO(A)

Aluno(a):	<input type="text"/>	Data de Nascimento:	<input type="text"/>	Sexo:	<input type="text" value="Selecione na Lista"/>
Série:	<input type="text"/>	Turma:	<input type="text"/>	Turno:	<input type="text" value="Selecione na Lista"/>
Responsável:	<input type="text"/>	Telefones:	<input type="text"/>		

VIDA ESCOLAR RECENTE

Repetente:	<input type="text" value="Selecione na Lista"/>	Quais séries?	<input type="text"/>
Tempo na escola:	<input type="text" value="Selecione na Lista"/>	Escola anterior:	<input type="text"/>
Atenção Especial:	<input type="text" value="Selecione na Lista"/>	Em que anos?	<input type="text"/>
Participação em projetos da escola:	<input type="text"/>		
Programas ou Projetos de Atenção dedicada:	<input type="text"/>		
Acompanhamento Multiprofissional:	<input type="text"/>		
Intervenções em conjunto com CEMAIS:	<input type="text"/>		

DESCRIÇÃO DA QUEIXA

DIRECIONAMENTO DE SERVIÇOS

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fonoaudiologia	Psicopedagogia	Pedagogia	Psicologia	Serviço Social

Sorriso, 18/09/2016

 Professor Requerente

 Coordenador(a)

 Diretor(a)

ANEXO 3 - "FLUXOGRAMA CEMAIS 2015" – CEMAIS 2014

