



Universidade de Brasília - UnB

Instituto de Psicologia - IP

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos,
no contexto da Diversidade Cultural

FABIOLA GOMIDE BAQUERO CARVALHO

**CONTRA A PERPETUAÇÃO DA MEDICALIZAÇÃO NA
ESCOLA: A LUTA DAS EQUIPES ESPECIALIZADAS DE APOIO
À APRENDIZAGEM – EEAA.**

Brasília – DF

2015

FABIOLA GOMIDE BAQUERO CARVALHO

**CONTRA A PERPETUAÇÃO DA MEDICALIZAÇÃO NA ESCOLA: A
LUTA DAS EQUIPES ESPECIALIZADAS DE APOIO À
APRENDIZAGEM – EEAA.**

Monografia apresentada a Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural

Professor Orientador: Dra. Maria do Amparo de Souza

Brasília – DF

2015

FABIOLA GOMIDE BAQUERO CARVALHO

CONTRA A PERPETUAÇÃO DA MEDICALIZAÇÃO NA ESCOLA: A LUTA DAS EQUIPES ESPECIALIZADAS DE APOIO À APRENDIZAGEM – EEAA.

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural do (a) aluno (a)

Fabiola Gomide Baquero Carvalho

Dra. Maria do Amparo de Souza
Professor-Orientador

Professor Examinador

Brasília, 14 de novembro de 2015

Dedico este trabalho ao meu amado companheiro
- Léo, minha preciosa filha Ana Beatriz e a todos
os profissionais das EEAA/DF- pedagogos e
psicólogos - da SEEDF

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade de continuar estudando.
Agradeço a minha família, Léo e Bia pela paciência e incentivo na minha formação acadêmica e humana.

Agradeço a todos professores que atuaram diretamente neste curso de Pós-Graduação, a tutora Rita Nunes que amorosamente nos acompanhou ao longo desses dois anos e especialmente minha amiga, colega e orientadora de TCC prof. Maria do Amparo que carinhosamente me acolheu e me ajudou a concretizar este trabalho.

Muito obrigada, vocês moram dentro do meu coração!

Agradeço ao Núcleo das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado e Educação do DF, no nome da prof. Raquel de Alcântara, que gentilmente cedeu os dados das regionais de ensino sobre os alunos com Transtornos Funcionais Específicos no DF para este trabalho.

Agradeço a Prof. Carmem Tacca, professora do departamento de Educação da UnB que coordenou o curso “*Ação Formativa: aspectos constitutivos da prática do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*” e que incentivou a produção acadêmica/científica disponibilizando o material produzido pelos participantes do curso.

Por fim, agradeço aos profissionais da EEAA/DF que autorizaram a publicação de seus discursos para este trabalho. Muito Obrigada!

- “- As pessoas – revelou a raposa – possuem armas e caçam. É assustador! Também criam galinhas. Só se interessam por isso. Você procura galinhas?*
- Não – reagiu o pequeno príncipe. – Procuro amigos. O que significa “cativar”?*
- Já ninguém dá importância a isso – lamentou a raposa. – “Cativar” significa criar vínculos...*
- Criar vínculos?*
- Exatamente – frisou a raposa. – Você, para mim, não passa de uma criança igual a milhares de outras crianças. Não preciso de você. E você também não precisa de mim. Para você, sou apenas uma raposa semelhante a milhares de outras raposas. Porém, se me cativar, sentiremos necessidade um do outro. Você será único no mundo para mim. E eu serei única no mundo para você.”*

Saint-Exupéry, Antoine. O Pequeno Príncipe, 2015.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo contribuir com a reflexão sobre o problema da medicalização na escola. Como profissional da Secretaria de Educação, psicóloga da EEAA, a questão foi a de compreender como na relação entre as teorias e as instituições escolares do DF, vem se dando o processo de constituição de uma subjetividade de crianças e adolescentes desde sempre marcada pelo “fracasso”, o “transtorno”, “a doença”, dividida entre um “dito” sobre os problemas de escolarização e medicalização, um “já dito” (memória do dizer –história do fracasso escolar e da loucura), atravessada por um “não dito” (que faz parte de todo dizer – imaginários que permeiam nosso dizer e fazer). Produzir conhecimento norteado pelo compromisso, enquanto profissional da educação, com à promoção dos *Direitos humanos e qualidade da educação*. A Análise de Discurso foi utilizada como referencial teórico e metodológico, sustentado, principalmente, nos trabalhos de Michel Pêcheux, Eni Puccinelli Orlandi e Mariza Vieira da Silva. Analisamos o funcionamento do discurso científico através do percurso histórico do fracasso escolar e da medicalização no Brasil. Realizamos análise de dados de alunos diagnosticados com TFEs no triênio 2011 – 2013 da SEEDF; e o discurso de profissionais do EEAA/DF que nos possibilitou uma discussão sobre a medicalização na escola, colocando em foco os sentidos a ela atribuídos. Evidenciamos que as práticas educativas direcionadas para estes alunos com transtornos específicos de aprendizagem, embora pareçam ser transparentes ao proporem lugares para que as subjetividades desses alunos sejam constituídas de maneira empoderadas e inovadoras, não o são, pois uma análise discursiva permite-nos observar que ao desconstruir e deslocar sentidos a circularidade do discurso político e pedagógico mantém a ideologia dominante de controle e manutenção do *status quo* onde todos têm o direito de almejar o sucesso, mas não de consegui-lo, e a medicalização é um mecanismo desse controle.

Palavras-chave: Medicalização. Fracasso Escolar. Transtornos Funcionais Específicos.

ABSTRACT

This study aimed to contribute to the discussion on the issue of medicalization in school. As a professional of the Department of Education, a psychologist at the EEAA, the question was to understand how the relationship between theories and educational institutions of the DF, has been giving the process of constitution of a subjectivity of children and adolescents have always marked by "failure" the "disorder", "disease", divided between a "told" "about the problems of education and medicalization an "already said" (memory say-history of school failure and madness), crossed by a "no said" (which is part of all say - imaginary that permeate our say and do). Discourse analysis was used as theoretical and methodological framework, primarily due to the work of Pêcheux, Eni Orlandi Puccinelli and Mariza Vieira da Silva. We analyze the functioning of scientific discourse through the historical background of school failure and medicalization in Brazil. We perform data analysis of students diagnosed with TFES the three years 2011 - 2013 the SEEDF; and speech professionals EEAA / DF it allowed a discussion on the medicalization of school, putting in focus the senses assigned to it. We showed that the educational practices directed to these students with specific learning disorders, although they appear to be transparent when proposing places for the subjectivities of these students are made up of innovative way, are not, as a discursive analysis allows us to observe that the deconstruct and move senses the circularity of the political and pedagogical discourse remains the dominant ideology of control and maintenance of the status quo where everyone has the right to aspire to success, but to achieve it, and the medicalization is a mechanism that control.

Keywords: Medicalization. School Failure. Specific Functional Disorders.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EEAA/DF - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal
NUEEAA/DF - Núcleo Especializado das Equipes de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB – Universidade de Brasília
IES – Instituições de Ensino Superior
TFE - Transtornos Funcionais Específicos
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
DPAC - Distúrbio do Processamento Auditivo Central
TOD - Transtorno Opositor Desafiador
DH – Direitos Humanos
AD – Análise do discurso
OMS – Organização Mundial de Saúde
CID – Código Internacional de Doenças
DSM – Diagnostic and Statistical Manual – Manual de diagnósticos e estatística de doença mental.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	13
2. Referencial Teórico Metodológico	17
Um método de análise.....	17
Raízes Históricas do Fracasso Escolar.....	27
3. Outras formas de subjetividade: da loucura a medicalização na escola.....	41
4. Papel dos profissionais da EEAA/DF e seus discursos.....	49
Apresentando o curso – um projeto interventivo.....	50
Perfil dos cursistas.....	51
Os conteúdos do curso.....	55
Discurso dos cursistas.....	55
5. Conclusão.....	65
6. Referências Bibliográficas.....	67

1. INTRODUÇÃO

O meu interesse em estudar sobre a medicalização nas escolas no Brasil, e mais especificamente em Brasília/Distrito Federal, como tema deste trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação para e em Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural, resultou de minha prática profissional e de pesquisas que realizei no mestrado em psicologia com a dissertação intitulada “Alfabetização de Jovens e Adultos e o Imaginário social” (2001). Em 2014, participei como instrutora de um curso de formação: “Ação Formativa: aspectos constitutivos da prática do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”. Este foi realizado pelo Núcleo Especializado das Equipes de Apoio à Aprendizagem – NUEEAA/DF e a faculdade de Educação da UNB, ao longo do curso pude perceber, em loco, como essa temática circula o cotidiano escolar.

Em relação a minha atuação profissional lecionei 14 anos em uma universidade particular de Brasília nos cursos de Psicologia e Pedagogia e há três anos, venho trabalhando como psicóloga das EEAA da SEEDF, voltada especialmente para intervenção em escolas em que crianças e adolescentes apresentam problemas ou dificuldades nos processos de escolarização.

A participação neste curso, atrelada minha prática profissional e de pesquisa, possibilitou-me uma reflexão mais aprofundada sobre algumas situações problemáticas vivenciadas no interior, ou exterior, das escolas brasileiras. Ao identificar essas situações, fui desafiada a olhá-la com a ‘lupa’ dos pressupostos teóricos dos Direitos Humanos e passar a compreendê-los a partir desse outro lugar. Como questionar a lógica da medicalização no meu cotidiano escolar como algo já internalizado e aceito por toda a comunidade escolar? Como os conhecimentos sobre DH ajudarão no enfrentamento dessa problemática?

Foi nesse movimento de procurar, evidenciar, perceber, sentir e investigar como este processo da medicalização acontece no interior da escola, no cotidiano dos encaminhamentos dos professores e nos retornos recebidos

pelos médicos neurologistas, é que cheguei à proposta desse trabalho de conclusão de curso: ***A atuação das Equipes Especializadas de Apoio e Aprendizagem - EEAA na luta contra a perpetuação da medicalização na escola.***

Alguns autores sobre DH me ajudaram a compreender de outra maneira o papel dos DH no cotidiano escolar. Destaco o que Coimbra, Lobo e Nascimento (2008) evidenciaram sobre a invenção ética e estética dos DH. Para eles seria mais interessante não concebê-los como uma essência universal do homem, mas por meio de outras perspectivas, garantindo e afirmando-os como diferentes modos de sensibilidade, diferentes modos de viver, existir, pensar, sentir; enfim, como diferentes jeitos de estar e existir no mundo.

Por este ponto de vista, esse discurso se desloca dos oficiais e não está em consonância com a compreensão tradicional do que é direito e do que é humano. Se pensamos em Deleuze (1992) que considera que os direitos humanos têm servido como uma ilusão participativa para aqueles que estão fora do eixo comum de humanidade – o homem branco heterossexual europeu. Sempre estiveram fora desses direitos à vida e à dignidade os segmentos pauperizados e percebidos como “marginais”: os “deficientes” de todos os tipos, os “desviantes” - em especial para este trabalho os “transtornados” - os miseráveis, dentre muitos outros. A estes, efetivamente, os direitos, assim como a dimensão humana, sempre foram – e continuam sendo – negados, pois tais parcelas foram produzidas para serem vistas como “subalternas” ou como não pertencentes ao gênero humano.

Não há dúvida, portanto, que os DH – proclamados pelas diferentes revoluções burguesas, contidos nas mais variadas declarações – tenham construído subjetividades que definem para quais humanos os direitos devem se dirigir. Os marginalizados de toda ordem nunca fizeram parte desse grupo. E é para eles que este trabalho se pretende.

Como profissional da Secretaria de Educação, psicóloga da EEAA/DF, a minha questão é, pois, compreender como na relação entre as teorias e instituições da sociedade brasileira se dá o processo de constituição de uma subjetividade desde sempre marcada pelo “fracasso”, o “transtorno”, “a doença”

dividida entre um “dito” (com possibilidades de mudança) e um “já dito” (interdiscurso – memória do dizer), atravessada por um “não dito” (que faz parte de todo dizer), reiterados de fracassos (Carvalho, 2001) .

Uma alternativa de enfrentamento a essa condição de um direito universalizado e essencial seria a de conhecer o seu percurso histórico, suas concepções e ir desnaturalizando-as, apresentando outros sentidos e interpretações possíveis para essa condição. Coimbra, Lobo e Nascimento (2008) sugerem o traçado de uma genealogia do DH. Não iremos fazer isso neste trabalho, em função da sua delimitação de tempo e espaço, mas pretendemos explorar a historicidade do fracasso escolar, vivenciados por esses sujeitos que estão “marginalizados”, “transtornados”, “adoecidos”, “medicalizados” nas escolas brasileiras. O que está sendo garantido a eles? Quais as subjetividades construídas a partir desses rótulos? Quem garante um direito a uma educação humanizada a esses alunos?

Diante dessas perguntas cheguei ao objetivo desse trabalho que é o de: **contribuir com a reflexão sobre o problema da medicalização na escola**. E para tanto irei, no primeiro capítulo, apresentar o referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso Francesa, assim o leitor poderá acompanhar a delimitação do *corpus* desse trabalho que será caracterizado por um dispositivo analítico, entendido enquanto fatos a interpretar considerando o meu objeto de estudo:

- Discurso científico - Percurso histórico do fracasso escolar e da medicalização no Brasil; Discussão de dados de alunos diagnosticados com TFEs nos triênio 2011 – 2013 na SEEDF;
- Discurso dos pedagogos e psicólogos das EEAA quando questionados sobre os seus principais desafios.

Nesses recortes, buscamos trabalhar as categorias de condições de produção, de interdiscurso e de sujeito da AD, de forma a compreender o processo de constituição do sujeito-transtornado, medicalizado no Brasil.

O segundo capítulo tratará do percurso histórico do fracasso escolar no Brasil para compreender que a medicalização na educação tem história e faz

história. As dificuldades de aprendizagem sempre existiram no processo de escolarização nacional e a cada momento histórico uma nova roupagem é dada a ela. Desvelaremos o que chamamos de fracasso escolar, ou seja, do que estamos falando quando falamos de fracasso escolar. Como esse referente tido como unívoco pode ser colocado em discussão. O que é fracassar? Como um imaginário sobre o fracasso se construiu no Brasil, fazendo com que cada um de nós signifiquemos o outro e nos signifiquemos, como fracassado ou não? Como foi produzido esse referente “fracasso escolar” (uma posição enunciativa) e como vem sendo reproduzido, construindo espaços de significação e de interlocução, em que se constroem também formas de individuação para esse sujeito atuar em uma sociedade dada.

Retornando aos DHs, Coimbra, Lobo e Nascimento (2008) pretendem, dentro de uma perspectiva ética e estética, defender outros tipos de direitos humanos mediante a conquista de direitos locais e processuais. Eles propõem pensar em formas alternativas de conhecimento que geram, no cenário contemporâneo, outras práticas de produção da subjetividade e dos direitos humanos.

O terceiro capítulo se dedicará a explorar outras formas de subjetividade que o diagnóstico de TFE proporciona. Como a medicalização entrou no cenário contemporâneo educacional com tanta força e sem questionamento por parte da comunidade escolar? Porque há tantas crianças adoecidas nas nossas escolas? Existe um remédio para aprender mais e melhor?

O discurso pedagógico que se impõe nas escolas é o autoritário, que no dizer de Orlandi (1996) é o modo de (re)produzir conhecimento que favorece a voz dos que são considerados os detentores do saber contra a daqueles que “nada sabem” e nada têm a dizer. Os problemas de saúde do aluno, normalmente apontados como as principais causas do fracasso na escola, como a desnutrição e as disfunções cerebrais mínimas (dislexia, dislalia, hiperatividade), constituem na verdade um falso discurso científico para encobrir uma determinada pretensão ideológica, ou seja, a biologização de aspectos eminentemente sociais, com isso

isentando a estrutura social, política e econômica de suas responsabilidades, bem como as instituições, seus dirigentes e executores.

Por fim, o quarto capítulo discutirá o papel dos profissionais que atuam diretamente com esses sujeitos marginalizados nas escolas. Eles não são apenas transmissores/as e reprodutores/as de conhecimentos e visões de mundo, mas são produtores/as de conhecimentos e de práticas sociais, que se envolvem nos processos de subjetivação do sucesso e de inclusão escolar. Nesse sentido, realizar uma reflexão sobre as práticas e saberes das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem – EEAA/DF podem ajudar na desnaturalização da compreensão desse direito universalizado para todos e propor, ao menos, para aquele grupo de indivíduos, alternativas para efetiva garantia do direito de uma educação humanizada e de qualidade. Quais são os maiores desafios vivenciados pelos profissionais, psicólogos e pedagogos dessas equipes?

Na tentativa de responder essa pergunta, procuramos levantar o discurso sobre os desafios enfrentados pelos profissionais no Serviço Especializado de Apoio e Aprendizagem. Para tal, adotaremos um referencial teórico que nos permita atravessar a transparência da linguagem, materializada em diferentes textos para compreender as representações e práticas dos profissionais da EEAA, bem como os processos de individuação do sujeito que aí se dão; um imaginário que se produz e reproduz, em que todo mundo sabe do que se está falando em TDAH, por exemplo. Por isso, optamos por trabalhar com a Análise do Discurso referencial teórico e metodológico que nos permite isso.

E por fim passo para a conclusão deste trabalho, onde retomo as questões postas inicialmente, delinheiro novas questões e possibilidades futuras de novos trabalhos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

2.1 *Um método de análise*

Escolher e trabalhar um referencial teórico e metodológico para este trabalho de conclusão de curso consistiu em um movimento contínuo entre minhas experiências e minhas reflexões, entre aulas e leituras, sustentado por uma orientação que tinha na Análise do Discurso – AD, uma referência teórica e metodológica.

O contato com os textos de Michel Pêcheux, Eni Puccinelli Orlandi e Mariza Vieira da Silva, principalmente, ajudaram-me a responder a tantas perguntas - bem com em colocar outras tantas - em relação ao tema proposto. Passo, agora, a apresentação e discussão do dispositivo teórico da AD a partir das formulações de Pêcheux sobre esse instrumento de análise de texto no campo das Ciências Humanas e Sociais que fundamenta todo o meu trabalho.

Michel Pêcheux foi um filósofo de formação, não um filósofo qualquer, mas um filósofo convencido de que a prática tradicional da filosofia, no que diz respeito às ciências, estava (está) desprovida de sentido ou é, no mínimo um fracasso, como afirma Henry (1990), comentando os trabalhos iniciais do fundador da Análise do Discurso. Ainda seguindo Henry, ficamos sabendo que Pêcheux sempre teve a ambição de abrir uma fresta teórica e científica no campo das Ciências Sociais, em particular, na Psicologia Social, como afirmava no momento da publicação de "A análise automática do discurso" (1969). O que é feito a partir do questionamento do que vem a ser um instrumento científico, ponto de especial interesse para o meu trabalho no campo da Psicologia, ou melhor, da Psicopedagogia.

E o que é para Pêcheux um instrumento científico? Podemos dizer que ele trabalha essa noção tomando as idéias de Bachelard e Canguillem como referência inicial para, em seguida, acrescentar outros elementos oriundos de uma análise da perspectiva do materialismo histórico sobre as conseqüências da divisão do trabalho, e sobre as conseqüências do caráter contraditório das

combinações de forças produtivas e das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes (Henry:1990).

Pêcheux elabora duas proposições fundamentais sobre um instrumento científico e é sobre essa base de análise que concebe o seu sistema de Análise Automática do Discurso. A primeira proposição se refere à condição na qual a ciência estabelece seu objeto. Diz ele:

“Toda ciência é produzida por uma mutação conceitual num campo ideológico em relação ao qual esta ciência produz uma ruptura através de um movimento que tanto lhe permite o conhecimento dos trâmites anteriores quanto lhe dá garantia de sua própria cientificidade”. (p.16)

Ele acrescenta que, num certo sentido, toda ciência é antes de tudo, a ciência da ideologia com a qual rompe. Logo o objeto de uma ciência não é um objeto empírico, mas uma construção. A construção deste objeto se dará no deslocamento da compreensão, que determinada ciência tenha do que seja história, sujeito, linguagem e ideologia.

Por isso Pêcheux diz que o seu instrumento científico não poderia ser concebido independentemente de uma teoria que o incluísse. O que pudesse ser tomado de empréstimo para construir esse instrumento, precisava ser reinventado, reconstruído pela teoria que tivesse em vista (Henry,1990).

A segunda proposição de Pêcheux refere-se ao processo de “reprodução metódica” deste objeto de estudo construído historicamente. Para ele:

“Em cada ciência, dois momentos devem ser distinguidos. Primeiramente, o momento da transformação produtora do seu objeto, que é dominado por um trabalho de elaboração teórico-conceitual que subverte o discurso ideológico com que esta ciência rompe. Em segundo momento, o momento da “reprodução metódica” deste objeto, o qual é de natureza conceitual e experimental”. (p.16)

Em cada uma destas fases ou momentos da ciência, os instrumentos e ferramentas representam um papel diferente. Evidentemente as ciências firmemente estabelecidas desenvolvem instrumentos no interior de si próprias, de modo que a “invenção” de tais instrumentos produz-se no seu interior sob a forma de “teoria realizada” (Henry:1990). Tomamos como exemplo, os testes padronizados de inteligência, que durante muitas décadas, na Psicologia, forneceram uma homogeneidade de dados que permitiram o desenvolvimento de diversas teorias psicológicas e pedagógicas e que ajudaram a dar "cientificidade" ao fracasso e ao adoecimento do indivíduo no interior de uma instituição escolar.

Pêcheux conclui, conforme Henry (1990), dizendo que as ciências colocam suas questões, através da interpretação de instrumentos, de tal maneira que o ajustamento de um discurso científico a si mesmo consiste, em última instância, na apropriação dos instrumentos pela teoria. É isto que faz da atividade científica uma prática. E no caso da Psicologia, uma ‘ciência do comportamento’, observamos a utilização de instrumentos para a medição das capacidades e características individuais: teste de inteligência, de percepção, de personalidade, de lesões cerebrais, de habilidades sociais... e muitos outros, para construir, por exemplo, um diagnóstico. Muitos desses instrumentos e de suas interpretações acabam por serem transferidos para outras ciências, como a Pedagogia e a Psicopedagogia, que, por sua vez, acabam por criar uma nova maneira de precisar cientificamente as dificuldades de aprendizagem, os distúrbios de comportamento, os transtornos funcionais específicos, o fracasso escolar, levando muitas vezes, a excluir e "rotular" indivíduos como "incapazes para aprender", “normais” e/ou “anormais” por não terem obtido um percentual mínimo nos testes.

Não podemos pensar que o problema do fracasso, dos TFE e da medicalização existam por si só, independentemente das relações econômicas e sociais, do outro que aponta para aquele que não aprende a ler e escrever chamando-o de "analfabeto", TDAH, DPAC, dislexo ou outras terminologias. O discurso científico, sustentado por teorias psicológicas e/ou pedagógicas, aponta para este ou aquele lugar de fracassado, ou seja, ajuda a construir uma posição-sujeito, a do fracassado, adoecido, medicalizado. Neste sentido, muitas vezes, os

conceitos e instrumentos propostos por teorias e práticas reforçam que o fracasso é do indivíduo, colocam o aluno como a causa de seu fracasso.

Para Pêcheux, teoria e instrumento de pesquisa têm necessariamente de andar juntos e a adoção de um instrumento de uma teoria por outra implicaria em uma apropriação específica que provocaria mudanças no instrumento e no campo que fez a apropriação. Neste sentido é que podemos pensar no uso da Análise do Discurso no campo da Psicologia. Não como mera aplicação de uma técnica, mas como a apropriação de uma metodologia de leitura e de interpretação de textos, sustentada por um referencial teórico, que deverá produzir rupturas nos dois campos disciplinares.

Trabalhar com a Análise do Discurso implica em um movimento que vai do tema - objeto de estudo - e teoria dominada à descrição e análise dos textos em sua organização lingüística, enfrentando a opacidade da linguagem, para retornar ao tema e teoria para revisões e reformulações. Para a AD, a linguagem não é transparente e o sentido não é conteúdo. O que temos é uma dispersão do sujeito e do texto que se apresentam como unívocos e acabados, como evidências para o leitor.

O dispositivo teórico da AD foi construído na França, na década de 60, como resultado de um trabalho de filósofos, lingüistas, historiadores e psicólogos (especialmente em Psicologia Social), e desenvolvido sobre bases que buscavam uma aproximação entre processos discursivos e processos ideológicos. Ela constitui-se, assim, no espaço de questões criadas pela relação entre três eixos epistemológicos: o da Lingüística, o do Materialismo Histórico e o da Psicanálise.

Assim para a Análise do Discurso, segundo Orlandi (1999):

- *A língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma*
- *A história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos).*
- *sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (p.19)*

A AD, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, produz um novo recorte de disciplina e constitui um novo objeto de estudo que

é o "discurso", distinto da fala saussureana. E como próprio nome indica, prossegue Orlandi (1999), a Análise do Discurso

"...não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (p.15)

Na AD, o discurso não é vista de forma neutra, como transmissão de mensagem por um sujeito consciente e intencional, capaz de dominar e controlar plenamente a linguagem enquanto um instrumento pronto. No funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção de realidade.

As relações de linguagem são relações entre sujeitos e os sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: *efeito de sentido entre locutores.*

Desde 1969, Pêcheux, tomando o esquema da teoria da informação, mostrou como o que estava em jogo no processo de interlocução não era o indivíduo ou a situação empírica, mas as formações imaginárias. E que se tratava de uma posição de sujeito, isto é, de um lugar social de onde um indivíduo enuncia, assim como de um referente imaginário que mediava a chamada comunicação. Em nosso trabalho, quando falamos de sujeito-fracassado, transtornado, adoecido estamos nos referindo a uma posição de sujeito que se constituiu ao longo da história e faz com que signifiquemos o mundo e nos signifiquemos de determinada maneira, quando ocupamos determinados lugares de fala e de escuta na sociedade, como o de professor e o de aluno ou o de psicólogo e paciente. Quanto ao referente, no nosso caso, estamos nos referindo ao domínio do conteúdo escolar – a leitura e à escrita, que se constitui também enquanto objeto imaginário.

Uma outra noção importante na AD é a de ideologia enquanto direção de sentidos, direção da interpretação. Não estamos, pois, tratando a ideologia como ocultação ou como conteúdo previamente elaborado fora da linguagem. Estamos falando em filiação de sentidos que constrói determinadas representações do mundo e das coisas. Quando o sujeito se coloca, na origem no sentido, perde-se, para ele, a dimensão material e histórica do sentido e instaura-se no lugar da materialidade histórica a transparência da linguagem. Isso se daria por um processo de interpelação-identificação do sujeito em relação a determinada formação ideológica, que é pagado para este mesmo sujeito. Pêcheux (1988) denomina de:

"Formação discursiva(FD) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de um posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito(...) Isso eqüivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da FD na qual são produzidas:(...) diremos que os indivíduos são "interpelados" em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas FDs que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (p.160)

Para esclarecer a questão do que é materialidade histórica no interior de um todo complexo de formações ideológicas, Pêcheux(1988) propõe o conceito de *interdiscurso*. O interdiscurso abarcaria, então, não só o encadeamento do pré-construído (um já-dito, uma memória discursiva), mas também a articulação desses elementos. Essa articulação segundo o autor, estaria em relação direta com o que ele chama de *discurso-transverso*– relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa . Daí resultaria o *fio do discurso*, ou o *intradiscurso* para Pêcheux. O intradiscurso é, portanto, o enunciado em sua forma material referido a uma situação empírica, e o interdiscurso - memória do dizer - está referido a um contexto mais amplo.

Assim, a noção de subjetividade, encontra aqui uma determinação de cunho ideológico. Para tanto, retomo Pêcheux (1988):

"Como todas as evidências, inclusive aquelas que fazem com que uma palavra "designa uma coisa" ou "possua um significado"(portanto, inclusas as evidências da "transferência" da linguagem) a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e que isto não se constitua um problema –é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar." (p.153)

Essa formulação aponta para o fato de que o indivíduo ao ser interpelado pela ideologia se constitui em sujeito ("eu") e que um indivíduo é sempre-já-sujeito por causa da ideologia. O sujeito do discurso é uma forma-sujeito:

"Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. A forma-sujeito de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.(Pêcheux, 1988, p.183)

Seguindo Orlandi(1999), podemos complementar:

"a forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual, capitalista, representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer contanto que se submeta à língua para dizer." (p.50)

Isso é o que chamamos de assujeitamento. O filho do homem ao nascer entra em uma rede textual em que as coisas já significam, e é essa entrada nessa rede que o torna falante, sendo tomado pelo simbólico que irá mediar sua relação com o mundo e as coisas.

O sujeito se submete e ao mesmo tempo se sente livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade. Na transparência da linguagem, é a ideologia - direção dada à interpretação - que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito. É aí que se sustenta a noção de literalidade: o sentido literal é aquele que uma palavra tem independentemente de seu uso em qualquer contexto. No entanto se levamos em

conta, como a AD, a ideologia, somos capazes de apreender, de forma crítica, a ilusão que está na base da literalidade: o fato de que ela é produto histórico, efeito de discurso que sofre determinações dos modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder (Orlandi, 1999).

É a ideologia, enquanto mecanismo do processo sócio-histórico, constituinte e constitutivo do sujeito e do sentido, que fornece evidências pelas quais todo mundo sabe o que é, por exemplo, ser fracassado ou ter um transtorno (TDAH) no Brasil, ao mesmo tempo que mascara o caráter material do sentido das palavras, ou seja, o fato dos sentidos serem determinados pelas "*posições sustentadas por aqueles que utilizam determinada palavra*". Por outro lado, isso significa que as palavras adquirem um sentido "x" ou "y", tendo como referência as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem, que correspondem na ordem do discurso às formações discursivas (FDs): "*aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito*". (Pêcheux, 1988, p.160)

De que estamos falando quando falamos do aluno com Transtorno Funcional Específico, TDAH por exemplo? Será que existe apenas um sentido circulando? Dizemos que não, mas que tem-se a "impressão" que sim. É a esse movimento, a esse mecanismo de produzir essa impressão do sentido único que denominamos ideologia.

O falante não opera com a literalidade, o chamado sentido verdadeiro, como algo fixo e irreduzível, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso que se apresenta para ele como literal, verdadeiro, fixo, imutável.

Para a AD, todo discurso é o discurso de um sujeito, todo ponto de vista é o ponto de vista de um sujeito determinado pela exterioridade - discursiva -, ou seja, que ocupa determinada posição de sujeito.

Não se parte da exterioridade para o texto como faz a Análise de Conteúdo, por pressupor uma linguagem transparente, passível de ser atravessada para se atingir as ideias em si, as intenções do autor. A AD pretende

conhecer a exterioridade que determina os "conteúdos" pela maneira como as palavras se organizam no texto em relação com a memória do dizer – uma exterioridade discursiva -, conforme fomos fazendo em nosso trabalho.

Assim, os dados que tomamos para análise - os enunciados dos textos - não são material bruto, objetivos e neutros, mas resultam das relações de força da sociedade sobre a memória, o que ficou. Preferimos, assim, falar de "fatos" linguísticos e "acontecimentos" discursivos, uma vez que os dados são construídos teórica e historicamente.

Em termos de técnicas de análise, não trabalhamos com segmentos, mas com recortes de linguagem, que obedecem em sua delimitação não apenas a escolhas em termos de conteúdo, mas incluem a relação do linguístico com essa exterioridade discursiva: histórica e inconsciente. A delimitação do corpus não seguiu, portanto, critérios empíricos mas teóricos, e a extensão desse corpus deve ser considerada em relação aos objetivos e à temática e não em relação ao material linguístico empírico (Silva,1998).

Desta forma, o corpus do meu trabalho irá incidir sobre diferentes discursos: o científico, o linguístico e o discurso dos profissionais das EEAA analisando-os e confrontando-os. Para tanto, é importante reconstruir sentidos e acontecimentos, recontando a história do fracasso escolar no Brasil, que ajudou a produzir um imaginário acerca do aluno que não aprende no tempo e ritmo 'certo'.

A história, na Análise do Discurso, não é tomada como sucessão de fatos com sentidos já estabelecidos, dispostos em sequência cronológica e em perspectiva evolutiva, mas como fatos que reclamam sentido (Henry,1990), cuja materialidade é apreendida no discurso, enquanto um objeto da ordem da língua e da ordem da história. A relação entre a história e o texto – uma materialidade discursiva – existe, mas não é direta nem se dá termo a termo. Há sempre mediações contidas na historicidade do texto, ou seja, na relação do texto com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto.

Quando me refiro a raízes históricas do fracasso escolar, no texto que se segue, refiro-me a um discurso fundador científico, que constitui uma memória discursiva, que produz sentidos que irão se reproduzir e transformar e estar,

sempre, constituindo o sentido aluno que não aprende, que tem um transtorno, uma dificuldade, nos diferentes momentos históricos do nosso país. São nessas "raízes históricas" que se constituem o fracasso e o fracassado, enquanto uma nova forma de exclusão e uma forma de individualização do sujeito, que a escola instala nas sociedades capitalistas, ao mesmo tempo, que são elementos constitutivos dessa mesma escola e de seu funcionamento. Para reconstruir esse discurso fundador me apoiei, principalmente, nos trabalhos de Cury (1984, 1988), Haddad e Col (1992), Mello G. (1982,1997), Patto (1996), Paiva (1973,1994), Silva (1996,1998,1999,2000) e Soares (1998,1995), que contribuíram, muito, para elaboração desse material textual.

Trabalhar com AD significa que não há uma forma pronta, de antemão, para todo e qualquer tipo de problema, não há procedimentos definidos antes da pesquisa iniciar, o que há previamente é o dispositivo teórico.

Sendo assim, o meu dispositivo analítico ficou assim delineado, enquanto fatos a interpretar considerando o meu objeto de estudo:

- **Discurso científico** - Percurso histórico do fracasso escolar e a medicalização no Brasil; Análise do documento sobre dados de alunos diagnosticados com TFEs no triênio 2011 – 2013 na SEEDF fornecido pelo Núcleo das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem - NUEEAA em 2014.
- **Discurso dos pedagogos e psicólogos das EEAA** – Participaram de um curso de formação na UnB em 2015, 84 profissionais das EEAA. Em uma das atividades escritas foi solicitado que descrevessem os principais desafios enfrentados por eles no trabalho das escolas. Foram selecionados alguns desses registros para serem analisados.

Nesses recortes, buscamos trabalhar as categorias de condições de produção, de interdiscurso e de sujeito da AD, de forma a compreender o processo de constituição do sujeito-transtornado, adoecido no Brasil.

2.2 *Raízes Históricas do fracasso escolar*

A evasão e o fracasso escolar são problemas que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira, tornando-se crônicos e assumindo proporções inaceitáveis em pleno século XXI. A sua gravidade aumenta quando percebemos a antiguidade e persistência de tais problemas na nossa história de escolarização, marcando a formação de nossas instituições no interior de um processo discursivo mais amplo.

Nos campos da Pedagogia, da Sociologia, da Linguística e, principalmente, da Psicologia, encontramos inúmeros trabalhos sobre o tema do fracasso escolar. Observamos, contudo, que, muitas vezes, tais investigações (re)caem na busca e indicação de culpados, evidenciando articulações entre o discurso científico e o discurso da moral. Esses trabalhos utilizam diferentes categorias de análise e apresentam diferentes classificações para caracterizar o fracasso escolar, a partir das quais pude, então estabelecer uma própria que se adequasse aos meus objetivos de pesquisa e ampliasse a minha compreensão do tema. Assim, há aqueles que centram a questão do fracasso escolar no aluno e no seu meio familiar e sócio econômico (Poppovic, Esposito & Campo (1975), Lemos (1985), Almeida (1988), Mello (1988 e 1992), Saraya (1992), para outros, o fracasso se deve a um determinado sistema social, econômico e político (Freitag (1979), Gatti e col. (1991), Leite (1988), Zposati (2000), ou a um sistema social, educacional e cultural também determinado (Rosemberg (1984), Patto (1987 e 1990), Carreher e col. (1999), Soares (1999). Temos, ainda, outras explicações, ou seja, o fracasso como sendo provocado por privações nutricionais, pela incompetência dos professores, pela formação dada pela universidade, pela desmotivação dos alunos adultos que têm baixa autoestima.

Não negando a importância e relevância de muitos destes trabalhos, observamos que, muitas vezes, o que alguns deles fizeram foi colocar o fracasso no lugar de causa, e não de consequência, ou melhor, de produto de um processo histórico amplo e instituinte do funcionamento da nossa sociedade brasileira.

Faz necessário explicitar e compreender o tipo de sociedade em que a escola universal, laica e gratuita – e o aprender a ler e a escrever – aparece e

torna-se uma instituição central para a reprodução/transformação das condições de produção, ou seja, das condições materiais de existência. Estamos falando da sociedade capitalista.

O capitalismo caracteriza-se por um conjunto de relações econômicas e sociais que, ao transformar o servo do regime feudal em trabalhador livre, a partir de um contrato de trabalho (sujeito de direito), coletivizou o trabalho, desenvolveu a indústria, requerendo uma normalização da força de trabalho, organizando-se e expandindo-se pela e com a escrita.

Essas relações, contudo, são desiguais e contraditórias. E são as contradições desta sociedade que permitem que as relações de poder se estabeleçam e que a sociedade se divida em classes como uma forma de organização. E se compararmos essa organização com uma "balança", teremos, de um lado, sempre uma classe mais forte (os que detêm o dinheiro, o estudo, o poder...) e do outro, uma classe mais fraca (os mais pobres, os sem escolarização, os sem poder...); e, dependendo da forma como uma nação constrói essa balança, criando condições para que ela se equilibre ou penda mais para um lado do que para o outro, nós teremos o resultado das relações de poder que se estabeleceram para que essa sociedade funcionasse e funcione. Em uma sociedade capitalista sempre haverá diferenças entre o dominador e o dominado, o rico e o pobre, o escolarizado e o não escolarizado. Interessa-nos, pois, não em superar as contradições, mas em trabalhá-las para compreender a sua natureza e a sua especificidade, a sua estrutura e o seu funcionamento nas diferentes sociedades capitalistas.

Sendo a escola uma instituição que surgiu para ser igualitária e oferecer educação para todos, e que, de certa forma apareceu para equilibrar e regular essa 'balança', ela, também, será responsável tanto pela reprodução quanto pela transformação das condições de produção, alimentando essas contradições, já que o aluno terá, sempre, a possibilidade de ter sucesso ou não no processo de escolarização. O sucesso e o fracasso não constituem mera oposição, mas uma contradição constitutiva desse processo: há sempre a possibilidade de fracassar,

os contrários se engendram e produzem o sentido na diferença entre os termos (Silva,1998).

Não podemos ser ingênuos em relação a tudo isso e pensar que, em algum momento, ou que em algum lugar, não haverá excluídos do sistema, ou que a escola é uma instituição injusta e falha que acaba sempre por produzir o fracasso. A escola, os professores, os alunos são, pois, parte integrante de toda uma estrutura de sociedade, que se estabeleceu historicamente pelas/nas desigualdades, que sempre gerou e gera uma produção de excedentes e excluídos. Por isso neste trabalho nos propusemos a conhecer e analisar o funcionamento de um imaginário e o discurso que se criou sobre o fracasso escolar no Brasil, bem como a sua história.

Quando penso em reconstruir essa história, não penso em escrevê-la como uma historiadora ou especialista no assunto, mas, sim, como psicóloga, via Análise de Discurso, buscando compreender as sucessões de fatos com sentidos já estabelecidos que constituíram uma memória discursiva sobre o fracasso escolar, a loucura no Brasil. Para tanto, percebo que é necessário entender o modo dominante do pensamento que se instituiu em países da Europa, a partir no século XVIII, tendo em vista que somos um país que resultou de um processo de colonização.

Tomo como referência, como acontecimentos fundadores desta história, as revoluções Francesa e Industrial que marcaram o surgimento de uma nova relação de produção na história europeia. A "visão de mundo" - posição-sujeito - que se consolidava nestes momentos históricos, ajudou a produzir certas diferenças sociais e a alimentar a divisão do trabalho em todo o mundo contemporâneo, que tiveram, na escolaridade, um ponto de sustentação para o estabelecimento das diferenças e desigualdades, norteando, de certa forma, a história do fracasso escolar. O aprender a ler e a escrever torna-se, por exemplo, uma bandeira dos revolucionários franceses. Trata-se, contudo, de uma bandeira perigosa, pois se todos devem ter acesso à escrita, isto deve acontecer, entretanto, de forma distinta, dependendo da classe a que pertença cada um.

Assim, a distribuição de um bem cultural como a escrita, entre os diferentes segmentos de uma sociedade dada, deve ser compreendida tanto do ponto de vista social e político, quanto do ponto de vista científico.

Pensando desta forma, irei como psicóloga e analista do discurso, interessada na constituição de uma subjetividade específica, pensar e analisar, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a formação social na qual se engendrou uma determinada visão de mundo - que para a AD é o funcionamento de uma formação discursiva pela forma-sujeito e pelos sentidos que aí se constituem - sobre as diferenças do trabalho escolar existentes entre pessoas de diferentes origens sociais. Considerando também que este é um lugar de produção de saber histórico e que não pode ser esquecido.

Propomo-nos a fazer uma viagem, nos limites de um trabalho de conclusão de curso por algumas referências históricas e sociais para encaminharmos uma reflexão sobre a construção de um imaginário – coisa da ideologia - sobre o fracasso escolar numa sociedade de classes.

A passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista marcou o processo de constituição dos Estados Nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado –, explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no modo de produção que se instalava e triunfava. Neste processo, o acesso e o domínio da língua nacional – a alfabetização de toda a população - tornou-se um instrumento poderoso para a ascensão, ou não, do indivíduo na sociedade capitalista.

As relações de produção que se estabeleceram, então, fizeram (e fazem) parte da própria natureza do modo de organização da sociedade que começava a vigorar, sendo o discurso parte desse funcionamento. E à medida que os anos passavam, a divisão social se expressava basicamente pelo antagonismo entre capitalistas e proletários, ou seja, entre alfabetizados-letrados e analfabetos-iletrados. Para Chauí (1981a) *“uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle*

jurídico, político e policial da sociedade) mas é hegemônica sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, mesmo quando se luta contra ela.” (p.110)

Essas contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes, também na Educação. Na sociedade capitalista, a educação se impôs (se impõe) como manifestação-produção mediante as relações de classe, ou seja, a "escola da(s) classe(s) dominada(s)" não é a mesma da "escola da(s) classe(s) dominante(s)"; embora todos devam ter acesso à escrita e a leitura, isto deve acontecer de forma distinta, dependendo da classe a que pertença cada um. Para uns, poucas palavras e textos bastariam, para outros o mundo da polissemia e dos grandes clássicos. Para Althusser (1974), o sistema de ensino seria um instrumento a serviço da manutenção dos privilégios, educacionais e profissionais, de quem detém o poder econômico e o capital cultural, já que a escola seria um local em que a visão de exploração seria "embaçada", por veicular conteúdos ideologicamente neutros - científicos mesmo - e por privilegiar estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes.

Pensando assim, podemos afirmar que a educação é parte fundamental, elemento constitutivo da história e das relações sociais de uma sociedade dada. Ela coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, como a dos analfabetos e dos iletrados, mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos, ou seja, *o estabelecimento de uma forma de individualização do sujeito em relação ao Estado* (Orlandi, 1999) e a produção de sentidos em uma determinada direção. Entendendo que o homem não é um mero produto social, mas também um agente histórico nesse processo de construção de um novo modo de produção, podemos dizer que ele, enquanto sujeito, está ligado a redes de filiações de sentidos que irão reproduzir essa visão de mundo dominante como se fosse a única e a maneira verdadeira de se estabelecerem essas relações, mesmo que imaginariamente.

Foucault (1996), em seu livro “*A ordem do discurso*”, trabalha a hipótese de que *“em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de*

procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.”(pp.8-9)

Com o surgimento da sociedade capitalista, a escola assume um lugar estratégico no controle, seleção e organização dos discursos dominantes e, porque não dizer, o de promover a exclusão social e as diferenças entre as classes sociais, embora, fique claro, não seja só ela a reproduzir-transformar essas relações desiguais e contraditórias.

Patto (1996), em seu livro *A produção do fracasso escolar - sua tese de doutorado* -, toma a noção de trabalho de forma bastante interessante e que nos permite avançar na reflexão. Para ela:

“...trabalhar, nestas novas condições da indústria capitalista, significa mais do que sacrificar-se, significa modificar-se. De vida produtiva, o trabalho reduz-se a meio para satisfação da necessidade de manter a existência. Esta identificação com a atividade vital é característica do animal, que não distingue a atividade de si mesmo, ele é sua atividade. A atividade vital consciente do homem é que o distingue da atividade vital dos animais; mas quando submetido a um trabalho alienado, o trabalhador só se sente livre quando desempenha suas funções “animais”: comer, beber, procriar etc., enquanto atos à parte de outras atividades humanas e convertidos em fins definitivos e exclusivos. Uma tal condição de vida produz um inversão desumanizadora: em suas funções especificamente humanas, o trabalhador animaliza-se; no exercício de suas funções animais, humaniza-se.” (p.15-16, grifo meu)

Na Análise do Discurso, a forma pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva - *aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito* - que o constituiu, chamamos de forma-sujeito, entendida como:

*“Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática social se se revestir da forma de sujeito. A **forma-sujeito**, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.* (Pêcheux,1988)

A forma-sujeito que se constituiu na sociedade capitalista, representa bem a contradição de um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso, ou seja, livre para se submeter aos contratos que então se estabeleciam. Temos, aí, o

nascimento do sujeito de direito. Vemos, assim, como vai se dando a construção de uma posição sujeito, de um lugar social de fala.

Diante dessas contradições, que se reproduzem historicamente, o sistema capitalista, construiu, encontrou, maneiras de tentar se defender, segundo Cury (1994), conferindo à reprodução de suas relações uma capacidade e elasticidade de organização mais sofisticada e eficaz, e porque não dizer cada vez mais excludente e desigual. Além de tentar integrar a si a classe operária (esta repartida também em frações diferenciadas, sem constituir um bloco homogêneo), tenta produzir novos setores, subordinar a si setores anteriores.

Reforçando, mais uma vez, a contradição da forma-sujeito capitalista: livre e submisso... Onde cada sujeito ocupa um lugar social diferente, dependendo da sua classe social, revelando que as relações de interlocução estão diretamente ligadas as relações de poder. Quem pode falar o quê? O que pode ser dito? Como pode ser dito? E por quem? Para quê? Na sociedade capitalista, a interdição é um dos procedimento de exclusão em que o indivíduo não tem o direito de dizer o que quer, como e em qualquer circunstância (Foucault,1996).

Durante o século XVIII, a burguesia foi porta-voz do sonho *humano de um mundo igualitário, fraterno e livre*; mais do que isso, disseminou a crença de que este sonho se concretizaria na sociedade industrial capitalista liberal. Em meados do século XIX, o sonho havia acabado para alguns setores mais conscientes das classes trabalhadoras. No nível político e cultural, mantinha-se, contudo, viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária, justa em um mundo onde, na verdade, a polarização social era cada vez mais radical. Em todo esse processo, a alfabetização foi um lugar fundante desta organização da desigualdade que se instalava com esse tipo de sociedade: uma sociedade letrada.

A visão do mundo da burguesia - uma posição-sujeito - também ficou caracterizada pela crença no progresso do conhecimento humano, pela racionalidade, pela riqueza e pelo controle da natureza. Confirmava uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo, como afirma Hobsbawm (1979):

“... o mundo da classe média estava livremente aberto a todos. Portanto os que não conseguiam cruzar seus umbrais demonstravam uma falta de inteligência pessoal, de força moral ou de energia que automaticamente os condenava ou melhor das hipóteses, uma herança racial ou histórica que deveria invalidá-los eternamente, com se já tivesse feito uso, para sempre de suas oportunidades”. (pp.119 -120)

E é este processo que podemos apreender e observar funcionando, quando a classe dirigente apresenta o Estado como organismo do e para o povo, em sua totalidade, tomando a seu cargo alguns dos interesses dos grupos dominados, através, por exemplo, do estabelecimento de políticas públicas de educação. Isso possibilita também que certas leis que atendem a alguns interesses das classes subalternas se convertam em instrumentos de consentimento como, por exemplo, quando a Constituição Brasileira garante “a educação como direito de todos”; porém, a nossa prática social diz que nem todos tem a garantia deste direito, da mesma forma e do mesmo jeito. A força desse embate, em que se constituem sujeito e sentidos, produz os seus efeitos ideológicos já que a representação das leis deve ser interiorizada por indivíduos, a fim de que estas se convertam em hábito e costume.

Desta forma, idealmente, a igualdade dos homens frente à Lei e às oportunidades de sucesso profissional, educacional é a mesma, e vê-se que, o fato de ser dada a todos os competidores, ilusoriamente, a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, os corredores nunca terminarão juntos.

No início do século XIX, começaram a surgir algumas vertentes dessas políticas educacionais, por exemplo, que revelavam uma visão do mundo dominante, de uma nova ordem social que então se instalava na Europa de modo geral. De um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo igualitário e de oportunidades para todos, substituindo a desigualdade baseada na herança familiar. Este era o momento de luta pela consolidação dos Estados Nacionais, meta do nacionalismo europeu.

Para garantir a soberania nacional e popular, que se pensava possível em uma sociedade de classes, a educação escolar recebe uma função

fundamental. Ainda seguindo Patto (1996), destaco a afirmação feita por Zanotti (1972):

"...a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum e, para muitos, leiga – será também o meio de obter a grande unidade nacional, será o cadinho onde se fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem". (p.21 - grifo meu)

Daí para a concepção da escola como uma instituição “*redentora da humanidade*” foi um passo, bem como para a de um sujeito uno e consciente, capaz de escolher livremente e de controlar plenamente uma intencionalidade na produção da linguagem, mais especificamente, na produção da leitura e da escrita.

A escola, então, com a missão de unificação nacionalista, passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando percebem as desigualdades da nova ordem social, e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos do saber e da cultura, da miséria de sua condição. O acesso à escola é um dos meios adotados por esses grupos excluídos, seja enquanto luta individual ou coletiva.

Percebemos que, neste tipo de sociedade, cabe ao oprimido assumir-se enquanto causa de sua incompetência e deficiência, cabe ao Estado e às suas instituições promover a igualdade de oportunidades, através dos programas de educação compensatória - que marcaram a ação pedagógica no século XX - que já nascem condenados ao insucesso, à promoção do fracasso escolar, quando partem do pressuposto que seus destinatários são menos aptos para aprendizagem escolar.

Justificar o abismo que se criava entre a classe proletária e a burguesia, será tarefa das Ciências Humanas e Sociais que nascem e se oficializam neste período. Alguns pensadores, filósofos e políticos com suas teorias voltadas para as diferenças raciais chegaram mesmo a contribuir para a instalação de preconceitos e de práticas discriminatórias, lançando a idéia da superioridade ariana. Na França, Augusto Comte, por exemplo, afirmava, em meados do século

XIX, que a elite e a vanguarda da humanidade eram constituídas pela raça branca da Europa ocidental. Este autor da filosofia positivista reconhecia somente três raças distintas: a branca, à qual atribuía a inteligência, a amarela, portadora dos dons da atividade, e a negra, movida principalmente pela afetividade (apud Patto, 1996, p.33).

Se é que existem muitas maneiras legítimas de tentar conhecer e compreender o mundo, sendo a maneira científica apenas uma entre elas, a Psicologia enquanto ciência foi marcada pelo aparecimento do laboratório de Wundt em 1879. Muitos historiadores, segundo Marx & Hillix (1998), têm assinalado o progresso moroso do desenvolvimento da ciência psicológica devido a sua cientificidade estar sempre aberta a intensos debates. Esses autores apontam duas razões para que essa “prolongada negligência do comportamento humano” se justifique. Uma foi em relação à santidade do ser humano, tal como era mantida por certas instituições humanas como a igreja, já que na Idade Média o homem era visto como uma criatura dotada de alma, possuidora de livre arbítrio o que o colocava fora do alcance das leis naturais ordinárias e sujeito ao seu próprio voluntarismo; e outra foi a própria complexidade do ser humano, tal como foi promulgada por aqueles que tentaram estudá-lo.

Para nós, o processo de produção de conhecimento está sempre determinado pelas condições materiais de existência e o homem não pode ser tomado como princípio explicativo para o desenvolvimento das ciências. Retomando as palavras de Chauí (1981), podemos dizer que as teorias e metodologias não são “resultado de puro esforço intelectual, de uma elaboração teórica objetiva e neutra, de puros conceitos nascidos da observação científica e da especulação metafísica, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas; e sim pelo contrário, expressão destas condições reais” (p.10).

Para Pêcheux (1988), a produção histórica de um conhecimento científico não poderia ser pensada como uma “inovação nas mentalidades”, na “criação da imaginação humana” em “desarranjos dos hábitos do pensamento”, mas como o efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica. Isso significa para a AD que “as

idéias científicas”, as concepções gerais e particulares historicamente apontáveis para cada época dada, não estão separadas da história (da luta de classes): elas constituem “comportamentos” especializados das ideologias práticas sobre o terreno da produção dos conhecimentos, com discrepâncias e autonominações variáveis.

Por isso podemos pensar que a morosidade de uma ciência psicológica em justificar a complexidade humana se deu porque até então, não era permitido se desfazer do hábito de fazer da natureza humana um princípio explicativo. Tal hábito foi herdado da teologia cristã (a qual colocava Deus atrás da natureza ou espírito humano – assim como atrás de cada coisa, mas em uma posição privilegiada, de eleição - como princípio explicativo último de tudo o que é concernente ao homem) e da filosofia clássica, que elaborou sobre esta base sua concepção do sujeito humano (Henry,1990).

A transição da Psicologia, como parte da filosofia para uma ciência empírica e natural, se caracterizou pela mudança do princípio de associacionismo das ideias pela associação de estímulos-respostas, o que possibilitava a aplicação laboratorial dos princípios do associacionismo. Esse caráter experimental marcou a história da psicologia científica. Segundo Marx e Hillix (1973), o associacionismo como instrumento metodológico é, até hoje, incorporado pela Psicologia, quando a associação de variáveis é geralmente reconhecida como tarefa principal da ciência.

A Psicologia, enquanto ciência formal, passou a ser ponderada quando o comportamento do homem passou a ser considerado sujeito à leis, normas e padrões. Desenvolveu-se, então, métodos científicos que pudessem identificar as razões ou as causas de um determinado comportamento. Portanto, é um caráter empirista/experimentalista que marca o nascimento da Psicologia Científica. O processo de construção do conhecimento, limitando-se ao domínio dos fatos observáveis (noção advinda do empirismo), àquilo que pode ser verificado, enfim, aos limites da razão, defendido pela Psicologia experimental, era condizente com o pensamento filosófico da época, o positivismo, fundado por Comte, que postulava a ciência como a nova religião da humanidade.

O positivismo adota para as Ciências Sociais as mesmas leis que regem as ciências naturais, leis que, conforme Comte, independem da ação humana, livres de julgamento de valor e de ideologias, pressupondo um método científico único que irá garantir a objetividade e a neutralidade dessas ciências.

No século XX, aparece o funcionalismo, uma vertente do positivismo, que exerceu muita influência tanto na Medicina como na Psicologia, constituindo-se em uma segunda escola psicológica e o primeiro sistema de psicologia verdadeiramente americano. Os psicólogos funcionalistas se interessaram pela função do comportamento e da consciência do organismo, na sua adaptação ao meio, bem como pelas relações funcionais ou de dependência entre os antecedentes e consequentes.

As teorias que antecederam o funcionalismo e o influenciaram diretamente, como a teoria da evolução de Darwin e o estudo das capacidades humanas e das diferenças individuais de Francis Galton, contribuíram para que o funcionalismo desenvolvesse uma argumentação que produzisse o efeito de evidência, uma evidência científico-natural, onde as leis da seleção natural criaram um modelo para as leis, também naturais da sociedade e os organismos vivos serviram de modelo para os organismos sociais.

A constituição de um campo disciplinar, no sentido proposto por Foucault (1996) como um dos procedimentos de controle do discurso em uma sociedade dada, apresentado aqui, mesmo que de maneira sucinta, passou a ser uma outra referência para pensarmos o problema do fracasso escolar. A Psicologia científica, gerada nos laboratórios de fisiologia experimental e influenciada pelas teorias do naturalismo e do positivismo da época, torna-se apta para desempenhar um dos seus primeiros papéis sociais: o de descobrir os mais e os menos aptos para trilhar a carreira estudantil, buscando explicar e mensurar as diferenças individuais, antecedido pelo de selecionar soldados para a guerra.

A utilização de instrumentos para mensurar essas diferenças individuais, como a criação de testes psicológicos, por exemplo, não pode ser considerada desprovida de fundamento e nem podemos dizer que ela não representa nenhum saber, porém devemos pensar e refletir que a utilização

desses instrumentos é diretamente utilizada para autorizar, ou ao contrário, contestar posições ideológicas, segundo Henry (1990).

Francis Galton foi um pioneiro no desenvolvimento tanto da estatística como dos estudos das diferenças individuais. Ele direcionou seus estudos para medir a capacidade intelectual e comprovar a determinação hereditária dos seres humanos. O seu objetivo é claro, quando escreveu seu livro em 1869: "Pretendo demonstrar que as aptidões naturais humanas são herdadas exatamente da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico". Estava aberto o longo caminho de atribuição das dificuldades e dos fracassos escolares aos próprios alunos, enquanto coisa herdada. Isto fica evidenciado, ainda mais, na expressão, que se encontra nos dicionários brasileiros, no verbete "analfabeto": analfabeto de pai e mãe...

Vemos, então, a articulação entre o discurso científico e o discurso pedagógico, ou ainda, entre as práticas científicas e as práticas políticas, o que nos permite compreender as afirmações feitas por Henry (1990), a propósito dos objetivos de Pêcheux ao criar a AD: criar uma ruptura no campo das Ciências Sociais, pois tinha a convicção de que "as Ciências Sociais não são ciências e não são nada mais que ideologias". A preocupação principal de Pêcheux referia-se a ligação entre o discurso e a prática política o que para ele passa pela ideologia. É por isso que introduz o sujeito enquanto efeito ideológico elementar, pois é enquanto sujeito que qualquer pessoa é interpelado a ocupar um lugar determinado no sistema de produção.

Essa primeira incursão no processo de constituição da sociedade capitalista - uma sociedade letrada - reafirmou a necessidade sentida inicialmente de se ter contato com os seus fundamentos, bem como de explicitar a forma-sujeito que aí se produz - uma subjetividade determinada historicamente -, para que pudéssemos compreender como se criaram as representações do mundo, a(s) ideologia(s) e o imaginário, que fazem funcionar todo um universo de signos em que o sujeito significa o mundo e se significa, criando práticas em que os homens se relacionam e interagem para produzir e reproduzir a vida em sociedade.

3. OUTRAS FORMAS DE SUBJETIVIDADE: DA LOUCURA À MEDICALIZAÇÃO NA ESCOLA.

Vale a pena continuarmos com uma breve inserção histórica sobre a loucura, terminologia *utilizada para classificar/identificar as pessoas que estão em estado de quem é louco* (Fernandes,F., Luft C.P. & Guimarães,F. 2003), visto que são esses sujeitos objeto da ciência psiquiátrica e psicológica.

Para evidenciarmos como esse percurso histórico contribuiu para construção de sentidos e significados em nossa sociedade, especificamente sobre como a ciência medica se apropriou de saberes e estratégias de classificação dos sujeitos que não aprendem na escola em loucos, transtornados, fracassados de hoje, tomaremos como referenciais teóricos: Jerusalinsky, A. (2011) que publicou o “ *O livro negro da psicopatologia contemporânea*” em que diversos especialistas (medicina, psicologia, psiquiatria, psicanálise, e neurobiologia), buscam avaliar e analisar consequências individuais e coletivas, subjetivas e sociais, científicas e ideológicas da captura de grandes contingentes humanos em quadros descritivos de comportamento que, segundo eles, tendem a padronizar condutas.

Outro autor que subsidiou esse capítulo foi Angel Martinez Hernaez, antropólogo que escreveu o livro “*What's Behind The Symptom? On Psychiatric Observation and Anthropological Understanding (Theory and Practice in Medical Anthropology and International Health)*” ele descreve como as percepções tradicionais dos sintomas físicos de doença se representam por expressões simbólicas e culturais. E também textos de Collares & Moyses (1994 e 2011) para compreender a incursão do discurso da medicalização na sociedade brasileira, especificamente dentro da escola.

A própria definição da loucura se modifica até ser compreendida como doença mental ao longo do tempo, segundo Jerusalinsky (2011). Na antiguidade clássica o enfoque característico era o religioso. A loucura era compreendida “como obra de intervenção dos deuses”, assim como as deficiências: ora um presente divino, ora demonstrada como possessão diabólica. São comuns os tratamento por padres, com práticas de exorcismo e queimada nas fogueiras. No

Sec. XVII as explicações míticas perderam o prestígio e a intervenção médica passou a ser uma constante, permitindo a esse profissional agrupar e observar as doenças a partir do modelo das ciências naturais. O que tratamos, no capítulo anterior, sobre a construção dos conhecimentos a partir dos modelos associacionistas.

É no Séc. XVIII que se identifica uma apropriação da loucura pela medicina, momento em que Pinel, por meio do enfoque da alienação mental e do tratamento moral, convoca o tratamento dos sujeitos loucos em hospitais gerais, juntamente com outros segmentos marginalizados, como inválidos, pobres, doentes, deficientes. Daí para o surgimento das clínicas psiquiátricas, no Séc. XIX foi um passo. O louco passou a ser objeto diferenciado de estudo e passou a ser segregado em asilos específicos. O louco, que nesse momento foi “desacorrentado” por Pinel, mas não foi necessariamente inserido em um espaço de liberdade. Foi separado dos demais “enfermos” para ser objeto de uma especialidade médica. Nesse momento, consolidou-se o domínio hegemônico da loucura pela medicina, tal como o conhecemos nos dias atuais.

Não é a toa que as instituições de ensino, também, espelhadas por esse modelo criaram a segregação dentro da própria sociedade: escolas/instituições especiais para alunos especiais, ou seja, separar do convívio comum às crianças que não aprendem e se desenvolvem dentro de um padrão de normalidade. Os centros de ensino especializado, clínicas e associações de deficientes iniciam a aparecer no contexto da sociedade brasileira, um século depois.

Foi a partir do século XIX, que vemos claramente o processo de consolidação da loucura como uma doença mental. É nesse momento que se buscará, incessantemente classificar e tratar a doença da loucura por meio das discussões teóricas e avanços técnicos da ciência ocidental. A transformação da loucura em doença mental se deu em um processo de construção histórico-cultural, ao contrário de como muitos profissionais trataram-na: como uma entidade descoberta. Nesse momento, houve o boom das grandes discussões acerca da classificação nosológica. O louco foi colocado no lugar da des-razão, enquanto ao médico foi concedido o poder não só da intervenção terapêutica, mas

do julgamento moral e ético sobre o lugar que esse louco deveria ocupar no mundo.

O desenvolvimento da Psiquiatria do Sec. XX. se caracteriza pela consolidação das grandes estruturas psicopatológicas (influenciados pela Neurobiologia, Gestalt, Fenomenologia, Semiologia, Psicanálise). O surgimento dos Manuais Classificatórios das Doenças Mentais como os CIDs e os DSMs são consequências desse processo e para cada estrutura classificada existe um tratamento correlato.

A inserção da medicalização no campo educacional foi claramente influenciada por essa trajetória da loucura, de fracassos e discriminações, nele se alicerçam discursos preconceituosos racistas, sobre a inferioridade dos negros, depois da inferioridade da classe trabalhadora e dos pobres. Na década de 80 um novo discurso para a velha explicação do fracasso com a pretensa discussão das disfunções neurológicas, delegando ao sujeito a justificativa das não aprendizagens e dos maus comportamentos: como algo biológico, inato, genético, apagando o modelo de vida, e do contexto social em que essas pessoas vivem.

No processo histórico de apropriação da loucura pela medicina, houve também a apropriação de toda a lógica e semiologia deste campo. “Em busca de um correlato de organicidade que permita afirmar que a doença mental é no conjunto equiparável à física” (Esperanza). Inicia-se uma prática, que se estende até hoje, em que os quadros psiquiátricos apresentam um desenvolvimento e um prognóstico semelhantes ao da doença orgânica. Qual é o problema nesta lógica? É que o correlato orgânico nunca foi encontrado. Ele não sai no exame de sangue ou no Raio X do sujeito. Eis que surgiu o termo TRANSTORNO, que segundo a OMS “é usado de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como “doença” ou “enfermidade”, como um termo elástico, para explicar o que não se consegue explicação...ou causa física, biológica para tanto.

Estamos nos referindo a patologização dos desvios comportamentais, nesse sentido não há classificação que não seja arbitrária, conjuntural e interesseira. Tanto na classificação quanto na descrição dos transtornos, há a incorporação de valores sociais dominantes. E os ‘pacientes’, ‘estudantes’, considerados

desviantes sociais são classificados como tendo algum distúrbio, falha ou perturbação. Estamos diante da psiquiatrização dos atos e psicofarmacologização da vida, e sendo assim cada ato da vida de um sujeito é possível de ser medicado ou medicalizado. Observamos então a multiplicação progressiva do número de possíveis transtornos e sintomas. Em muitos casos, com apenas meia dúzia de sinais, um transtorno pode ser classificado “corretamente” pelos manuais classificatórios. E a forma de curá-lo é o medicamento, a pílula mágica, a pílula da felicidade, a pílula da inteligência, a pílula azul...

É o que Collares e Moysés (1994) entendem como sendo a patologização escolar e o processo de medicalização na escola: uma busca de causas e soluções médicas para problemas de cunho social.

Os modos de vida “loucos” que as pessoas levam na contemporaneidade tem sido tema de discussão há várias décadas, por diversos campos da ciência. Jornada de trabalho ampliada; trabalho intermitente (via internet, celular, tablet etc); constante sensação de ameaça; necessidade de ser criativo, multifuncional; condição de produtividade; não ficar parado; são algumas das características de um modelo de vida da nossa sociedade contemporânea.

As crianças, também, acabam por sofrer com as consequências desse modelo, visto que suas vidas tem jornada intensa de estudo, de festas e eventos, cursos de formação específica. Tudo no intuito de formar adultos inteligentes, organizados competentes, habilidosos, livres e felizes.

Collares, Moyses e Orgs. (2013), destacam que as tentativas de padronização e homogeneização da vida tem avançado cada vez mais, buscando eliminar, pela estigmatização, os diferentes modos de ser, agir, reagir, sentir, afetar, ser afetado, questionar, sonhar, se expressar... elas afirmam que “busca-se silenciar e ocultar conflitos, sofrimentos de diferentes ordens, fantasias, utopias, discordâncias, questionamentos”(p.15). Essas diferenças que, segundo as autoras, caracterizam e enriquecem a humanidade são transformadas em: transtornos, doenças, distúrbios psicológicos, neurológicos, disfuncionais.

Esse movimento de apagar as diferenças, os conflitos sociais, delegando ao indivíduo a responsabilidade por seu fracasso que resultam em processos de medicalização e patologização da vida e da política.

As autoras evidenciam que a medicalização da vida das crianças e adolescentes ocorre principalmente nos campos da aprendizagem e do comportamento, dentro da escola, com a introdução das doenças do não aprender e não se comportar, popularmente conhecidos como os Transtornos Funcionais Específicos TFE: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH; Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC; Transtorno Opositor Desafiador – TOD; Dislexia entre outros.

Os números referentes ao uso de remédios para tratamento de problemas de aprendizagem (não aprender e o não comportar), como o metilfenidato, são assustadores. Esses dados necessitam ser estudados, compreendidos, divulgados para que a população reflita sobre essa 'epidemia' nacional, além de ser necessário uma ação imediata dos profissionais diretamente envolvidos com a temática, seja por mudança de postura profissional, seja por parte da criação de políticas públicas voltadas para formação profissional e melhoria da qualidade de ensino nas escolas brasileiras.

Dados do Instituto de Defesa de Usuários de Medicamentos – IDU em 2010, revelam o aumento surpreendente na venda de caixas da medicação metilfenidato entre os anos 2000 à 2010. Segundo eles no ano 2000 eram vendidas 71.000 caixas desta medicação, já em 2010 foram vendidas 2.000.000 caixas.

A cartilha da Campanha Não a Medicalização da Vida – 2013 – elaborada pelo Conselho Federal de Psicologia em São Paulo, indica outro dado assustador: uma tendência crescente na compra e dispersão do medicamento pelos órgãos públicos nos últimos 5 anos no Estado de São Paulo, um aumento em torno de 1.284%.

Esses dados precisam ser analisados com preocupação pois esses medicamentos apresentam efeitos colaterais para crianças e adolescentes, em Brasília, há necessidade de levantar esse números sobre a utilização de

medicalização, frequência e idade em que as crianças estão sendo medicalizadas.

Compreender que existem estratégia dentro da própria escola que reforça a lógica medicalizante da educação, é importante ser destacada. Medicalização entendida aqui enquanto o processo de transformação de questões sociais, por meio de operações discursivas, em problemas de origem e solução no campo médico.

As formas de classificação da população escolar em raça, gênero, deficiências, transtornos, não demonstram apenas que estas possuem traços fenótipos diferentes, mas que as características distintas indicam uma hierarquização das populações classificadas. Estas estratégias de hierarquização das pessoas em função de suas diferenças genéticas (por assim dizer) podem ser compreendidas como estratégias de poder que justifiquem a manutenção dos que ocupam os lugares de prestígio, ordenação e hegemonia e os que ocupam os lugares subalternos.

O Conselho Federal de Psicologia, no Caderno de Subsídios a não medicalização, também se posiciona em relação ao tema:

E é com grande surpresa e preocupação que constatamos a partir do ano 2000, o retorno das explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo da educação para explicar dificuldades de crianças na escolarização. Temáticas tão populares nos anos de 1950-1960 retornam com roupagem nova. Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticadas genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente. Embora esses recursos da área de saúde e da biologia sejam fundamentais, enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcende, e muito, o universo da biologia e da neurologia. O avanço das explicações organicistas para a compreensão do não aprender de crianças e adolescentes retoma os velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia, Educação e Medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtornos de déficit de atenção, com hiperatividade, sem hiperatividade e hiperatividade. (CFP, 2012, p.6)

Nos últimos anos essa temática tem mobilizado pesquisadores de diversas Universidades, Institutos, Conselhos Profissionais, Agências Reguladoras, a mídia e as organizações sociais. Como exemplo, o Boletim de Farmacoepidemiologia realizado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) em 2012 apresenta uma caracterização descritiva da prescrição e do consumo de metilfenidato (Ritalina ou Concerta) no Brasil, nos anos de 2009 a 2011. O estudo apontou que o Distrito Federal, dentre todas as Unidades da Federação, contabilizou o maior consumo de metilfenidato no triênio. De 2009 para 2011, a estimativa de aumento percentual real no consumo médio mensal de metilfenidato foi de 31,4% no DF. Importante constatação também é que os dois maiores prescritores de metilfenidato são médicos do DF.

Além disso, a análise realizada pela ANVISA confirma algo que a prática cotidiana nas escolas já indicava: que o consumo do medicamento diminui nos meses de férias (janeiro, julho e dezembro) e aumenta principalmente no segundo semestre. Percebe-se, portanto, que há relação significativa entre a utilização do medicamento para tratamento do TDAH e a rotina escolar.

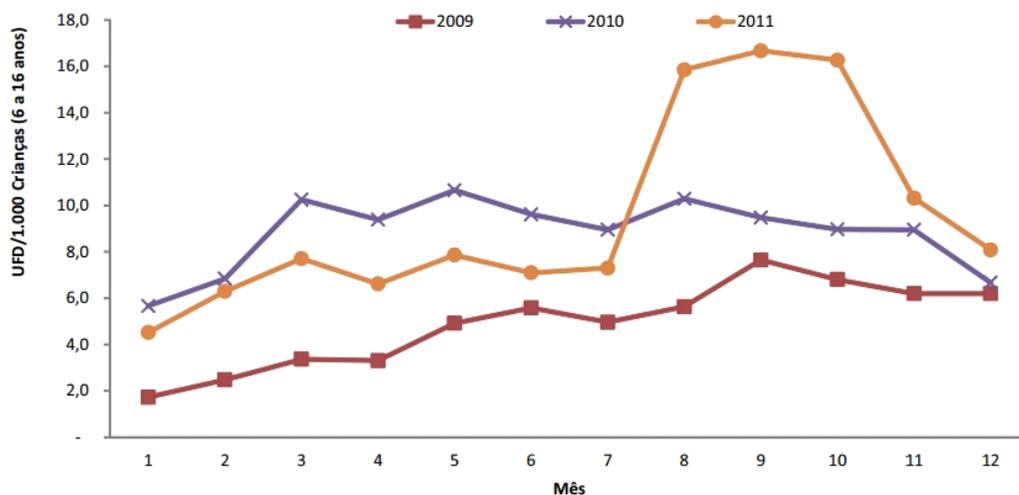


Figura 3 – Consumo mensal de metilfenidato industrializado no Distrito Federal entre 2009 e 2011.
Fontes: SNGPC/CSGPC/NUVIG/Anvisa; DATASUS/Ministério da Saúde.

Em Brasília, dados da SEE/DF do Núcleo das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem – NUEAA apontam para um aumento 56% de diagnósticos dos transtornos funcionais se tomarmos como base o triênio 2011 à 2013. É possível observar um aumento significativo na porcentagem de

estudantes com diagnóstico em todas as CRE, mas principalmente nas seguintes: Plano Piloto - 134%; São Sebastião - 122%; Recanto das Emas - 98%; Santa Maria - 92%

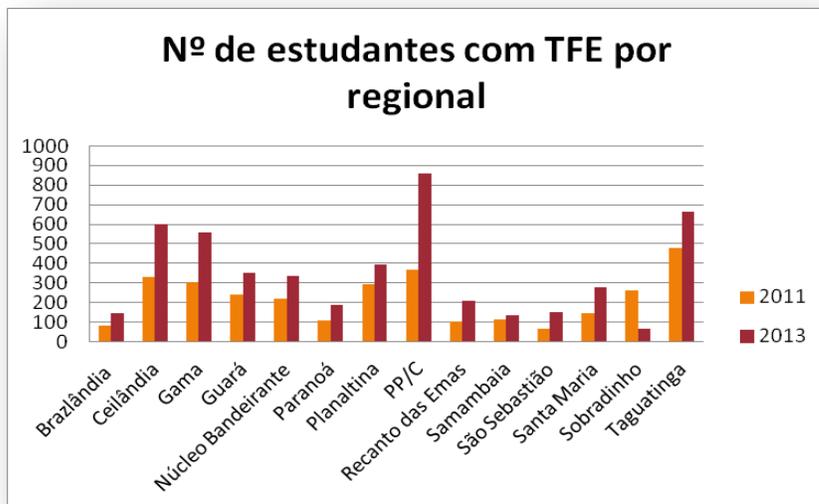


Gráfico 1. Total de estudantes diagnosticados com TFE por regional o triênio 2011/ 2013.

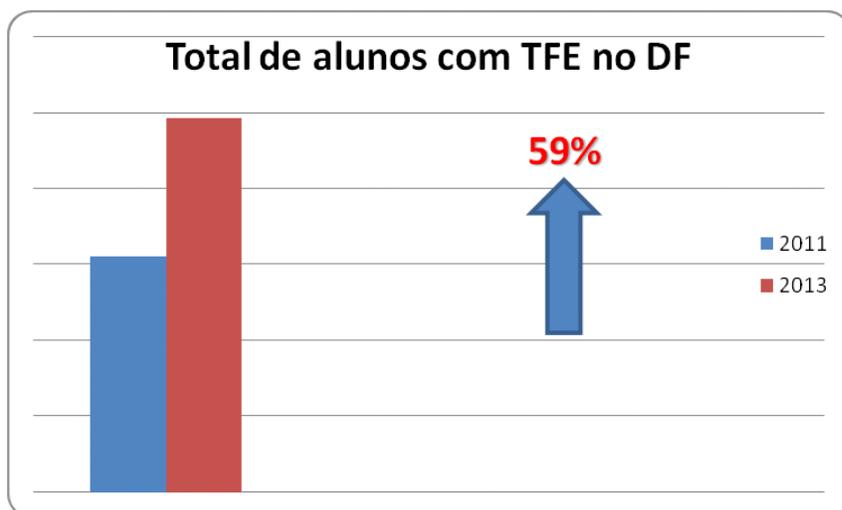


Gráfico 2. Aumento de estudantes diagnosticados com TFE no Distrito Federal no triênio 2011/2013.

Esses gráficos são reflexos das contradições inerentes a um processo de transição, historicamente contextualizado, de uma mudança de perspectiva clínica classificatória para um modelo institucional de atuação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Viver nesta “era dos transtornos” exige dos profissionais da área da educação e saúde cuidado redobrado na condução de seus trabalhos específicos, pois o olhar medicalizante tem imposto às pessoas padrões de comportamento incompatíveis com os diferentes modos de ser que compõe a vida. E o mais preocupante nessa lógica perversa é que ela tem sido incorporada cada vez mais no cotidiano das pessoas que passam a aceitar rótulos patológicos para si mesmas ou para os seus, destituindo-as de seus próprios conhecimentos.

Cabe a nós profissionais das EEAA/DF apostar numa compreensão de sintomas não pela via imediata de um diagnóstico, mas buscar outras possibilidades de compreensão que não a da patologia. Abrir um leque de possibilidades mais saudáveis na busca do conhecimento de si e dos problemas que afligem essas pessoas. Mas como será que os profissionais da EEAA compreendem esse desafio? Passemos a analisar seus discursos...

4. PAPEL DOS PROFISSIONAIS DA EEAA/DF E SEUS DISCURSOS

Em 2014, participei como instrutora de um curso de formação: **“Ação Formativa: aspectos constitutivos da prática do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”**. Como dito anteriormente na apresentação desse trabalho, o curso foi realizado pelo NUEEAA/DF e a faculdade de Educação da UNB, ao longo das aulas, discussões e apresentações deste curso pude perceber, em loco, como essa temática do diagnóstico e da medicalização circula o cotidiano das EEAA/DF. Ao identificar essas situações problemas, fui desafiada a olhá-la com a ‘lupa’ dos pressupostos teóricos dos Direitos Humanos e passar a compreendê-los a partir desse outro lugar. Como questionar lógica da medicalização no meu cotidiano escolar como algo já internalizado e aceito por toda a comunidade escolar? Como os conhecimentos sobre DH ajudarão no enfrentamento dessa problemática?

A partir destes questionamentos e da proposta de elaborar um projeto de intervenção para este curso de Pós-Graduação, em que fomos estimulados a

buscar construir conhecimentos para a promoção de ações que visassem a qualidade do processo educacional.

Conhecimento esse, norteado pelo compromisso, enquanto profissionais da educação, com à promoção dos *Direitos humanos e qualidade da educação*. Reafirmando e validando um caminho de reflexão sobre pesquisa e construção do conhecimento que fundamenta-se em uma concepção teórica e metodológica de investigação que propõe uma visão dinâmica do processo de produção do conhecimento.

Neste, sentido tomarei como objeto de análise o discurso dos participantes deste curso, em que conhecimentos foram construídos, gerados, reformulados, reconstruídos... Tomarei o curso de formação dos EEAA/DF como o projeto interventivo do curso de Pós-Graduação, pois na interação e relação dos participantes entre si, nas diferentes formas de trabalho grupal que o curso propôs, foram estabelecidos diálogos críticos, criativos e reflexivos, desenvolvendo um “questionamento reconstrutivo” (DEMO, 2005, p.93) em que se adotou uma atitude crítica em relação à realidade, às suas experiências pessoais (e às do grupo de trabalho) e o conteúdo trabalhado, visavam desconstruir e analisar, para reconstruir. Autonomamente, como resultado da elaboração individual e/ou coletiva do conhecimento a ser produzido nas EEAA/DF e agora divulgado como minha elaboração individual de conhecimento.

4.1 *Apresentando o curso – Um projeto de intervenção*

No período de 21/10/2014 à 02/06/2015 foi realizado pelo Núcleo Especializado das Equipes de Apoio à Aprendizagem – NUEEAA/DF e a faculdade de Educação da UNB um curso intitulado: **Ação Formativa: aspectos constitutivos da prática do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Teve por objetivo: *Favorecer, por meio de formação contínua, a identificação de recursos pedagógicos/metodológicos que possibilitem o enfrentamento das diversas situações complexas inerentes ao trabalho realizado no contexto das*

escolas, tendo como fio condutor um olhar pela subjetividade, dentro de uma perspectiva cultural-histórica.

Este curso foi ministrado por professores universitários de algumas IES do DF, profissionais das EEAA/DF (do qual me incluo) e coordenado pela Prof. Dra. Carmem Tacca da UnB e Prof. Msc. Raquel de Alcântara do NUEEAA/DF.

O curso pretendeu promover articulações entre pedagogos e psicólogos das EEAA/DF, no intuito de favorecer um trabalho coletivo voltado para a qualidade das ações pedagógicas no contexto da escola como também potencializar a parceria entre os profissionais da SEEDF e docentes e pós-graduandos da Universidade de Brasília. Na tentativa de criar um espaço social que favorecesse o intercâmbio de reflexões acerca das concepções que subsidiavam as práticas educativas, no intuito de promover estratégias alternativas que poderiam eventualmente auxiliar o trabalho realizado no DF.

4.2 Perfil dos cursistas

Participaram do curso 85 profissionais da EEAA, sendo: 57 Pedagogos e 28 Psicólogos. Deste total:

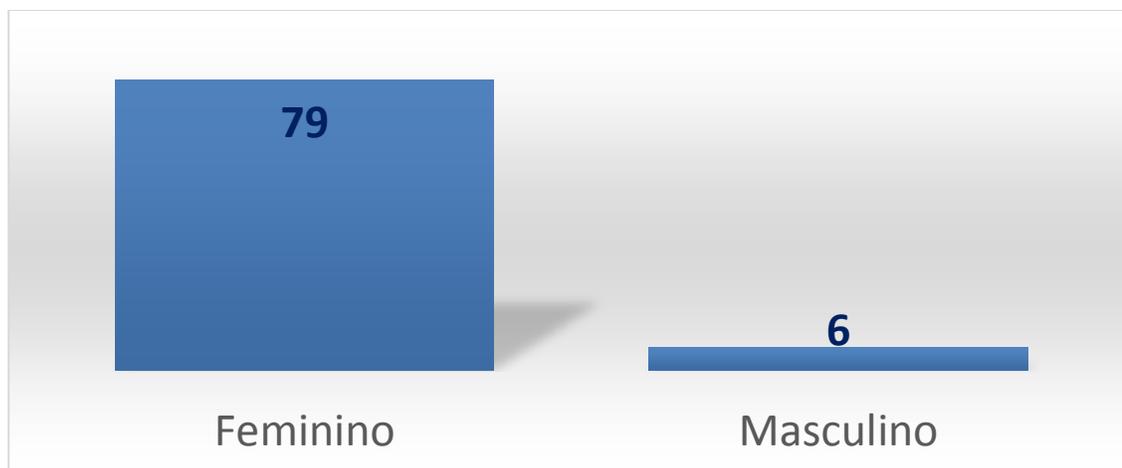


Gráfico 3 – Divisão por sexo dos inscritos.

Esse gráfico nos indica que a grande maioria de profissionais atuantes nas EEAA é composta por mulheres, reafirmando as estatísticas e o imaginário sobre a feminilização da educação brasileiras. Freire (1997) afirmava em seu texto “*Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar*”:

A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *cambados* e contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos. (P.18)

A figura da “tia” que cuida, protege e acolhe bem seus alunos, principalmente os ‘pequenos’ que estão na educação fundamental, como sendo as responsáveis pela harmonia do lar e boa educação das crianças, poderia estar atrelada a essa relação do aumento de medicalização na escola? As ‘tias’ estão cumprindo com suas atribuições históricas de cuidado, zelo e atenção a seus alunos? Não irei aprofundar essa relação de gênero e medicalização em função da limitação deste artigo, embora reconheça que tal relação suscitou-me curiosidade.

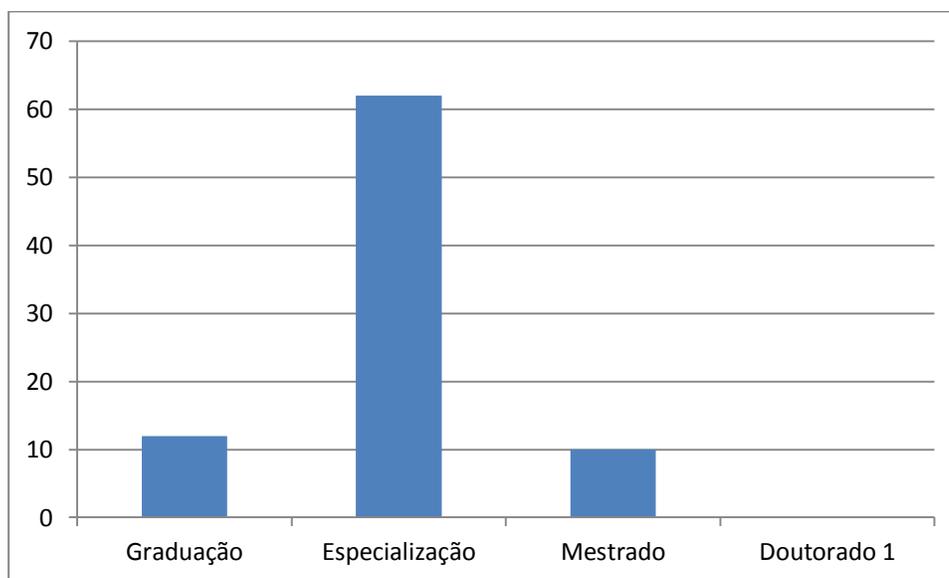


Gráfico 4 – Divisão por grau de escolaridade dos inscritos.

Já o segundo gráfico aponta para uma formação especializada dos profissionais que atuam no EEAA do DF, os dados vão ao encontro de outro imaginário: o da pouca escolarização, da falta de conhecimento particular da carreira magistério. A grande maioria dos cursistas apresentam cursos de pós-graduação, ou seja, de fato se configuram como *Especialistas – s.2gen. Pessoa que se dedica com particular cuidado a certo estudo ou a um ramo de sua profissão* (Fernandes, F., Luft C.P. & Guimarães, F., 2003).

O sujeito pragmático de que fala Pêcheux (1990) – cada um de nós – necessita da homogeneidade lógica, dos “pastos bem demarcados” (ROSA, 1986), que o dicionário, imaginariamente, produz, livrando-nos da deriva a que nos submetem as palavras. Acredita-se que ali encontramos o correto em termos de significação, e que as palavras referem-se sempre a uma única e mesma coisa. (SILVA, 1996) No entanto, trabalhá-lo como um objeto discursivo, histórico, permite-nos novas práticas de leitura, colocando em discussão as evidências, a homogeneização, o consenso que se produz, imaginariamente, entre palavras e conceitos.

E aqui evidenciamos uma contradição deste trabalho: se há profissionais especialistas para identificar e atuar nos problemas de aprendizagem escolar porque não o fazemos? Ou porque fazemos na lógica medicalizante da educação? Ou será que os dados estatísticos levantados anteriormente são reflexos da realidade? E nesse sentido existem mesmo um total de alunos transtornados tão elevado em nossas escolas...

Ou se de fato o imaginário sobre a má formação de professores explica a má atuação desses profissionais nos diversos setores de atuação? Penso ser importante levantar essas questões, não para imediatamente indicar uma solução ou uma resposta, mas para contribuir com a reflexão e autoavaliação do fazer profissional das EEAs. Retomo Freire (1997) ao discutir a motivação dos professores em se tornar professor. Ele diz:

“Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me “preparo”, espero um casamento.

Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. Daí que não me sintam mal com o esvaziamento de minha profissionalidade e aceite ser *avô*, como muitas companheiras e companheiros aceitam ser *tias* e *tios*. (p.32-33)

Estamos, ou não, transformando questões sociais (crianças irrequietas, curiosas, barulhentas, bagunceiras), por meio de operações discursivas, em problemas de origem e solução no campo médico. Será que a escola não estagnou num modelo educacional que não condiz com a sociedade moderna que vem exigindo conhecimentos múltiplos e interligados?

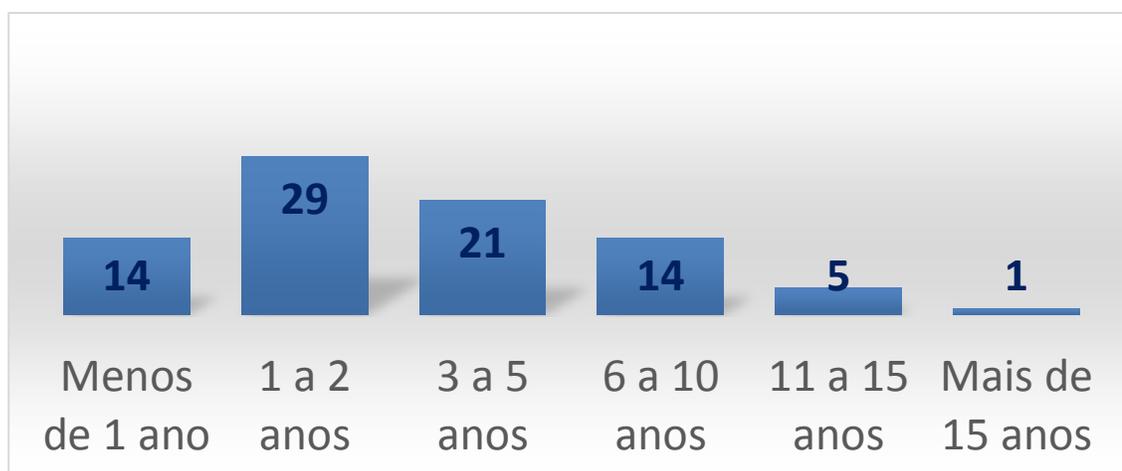


Gráfico 5 – Divisão por tempo de atuação na EEAA.

Este gráfico indica que a maioria dos profissionais da EEAA/DF estão atuando nas equipes a menos de 6 anos, ou seja, um grupo de profissionais com pouca prática profissional na área especializada. Embora, tenham cursos de pós-graduação à prática profissional ainda é pequena para interferir nestas grandes problemáticas da educação brasileira. Vale ressaltar a importância em refletir sobre essas questões com estes profissionais, neste sentido da crítica à medicalização e de atuar na resistência desse movimento.

Finalizo essa análise com os dizeres de Freire (1997) :

“Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola.”(p.36).

Ou seja, o tempo não pode ser um limitador da reinvenção constante da prática profissional do educador. A criatividade um elemento propulsor em fazer com que as coisas funcionem de outra forma, em outro momento...

4.3 *Os conteúdos do curso*

O curso foi dividido em 4 eixos:

- A escola, a aprendizagem, as relações sociais: aspectos da cultura e da subjetividade que apoiam o fazer pedagógico;
- Dificuldades de escolarização: para além da patologização da vida rumando para a ideia da diversidade humana;
- Dimensões de atuação profissional na perspectiva institucional: espaços/tempos de atuação;
- Criatividade docente e estratégias pedagógicas: o professor como sujeito de sua ação pedagógica

Considerando esses quatros eixos trabalhados no curso, foram realizadas tarefas domiciliares onde os profissionais poderiam expor seus desafios, dificuldades e sucessos obtidos e enfrentados por eles na prática do seu dia a dia. Ao final do curso, os profissionais elaboraram um painel evidenciando atuações de sucesso das EEAA no DF.

4.4 *Discurso dos cursistas*

Passaremos a analisar alguns recortes do discurso desses profissionais. Considerando o tema do eixo 3 - *Dimensões de atuação profissional na perspectiva institucional: espaços/tempos de atuação*.

Foi elaborado um questionário reflexivo e propositivo (Tarefa 4 - com 7 questões) com a seguinte orientação: *Prezado Cursista. Será importante para o desenvolvimento da próxima unidade temática do curso que se identifique como*

estão sendo planejadas e executadas as atividades de atendimento a alunos e professores pelas EEAA/DF. Para isso solicitamos sua colaboração nos revelando seus posicionamentos a partir dos itens que se seguem.

Para este trabalho tomaremos como recortes de análise as respostas à questão nº6 – **Qual o seu grande desafio frente à EEAA?**

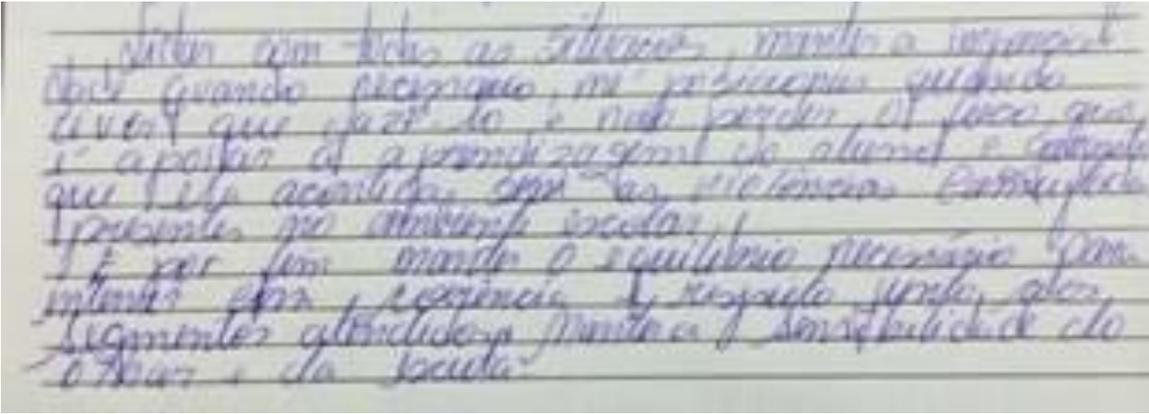
Serão analisados o discurso de 6 profissionais (3 pedagogas e 3 psicólogas). A escolha destes textos (respostas) aconteceu de forma intencional pela pesquisadora porque estavam (in)diretamente relacionadas à temática desse trabalho de conclusão de curso.

Orlandi (2004) ao se pensar a questão da subjetivação, ela afirma que:

... as relações enunciativas são mais complexas que aquelas estabelecidas entre o sujeito-falante e seu ouvinte. Há, se pensarmos discursivamente, outros lugares no percurso da enunciação: há posições tais como as dos mediadores, intérpretes, leitores legítimos etc. Trata-se, então, na produção do sentido, de não se polarizar a fala só na relação do par sujeito-falante/ouvinte, com suas funções enunciativo-argumentativas tais como locutor/alocutário, enuncicador/destinatário. Além dessas funções distintas, o discurso é povoado por *personagens historicamente (socialmente) determinadas* que desempenham papéis igualmente importantes (Orlandi, 1989). Do ponto de vista discursivo, há um percurso social, historicamente constituído, da significação em que está inscrita a relação entre diferentes lugares sociais da interlocução com seus poderes de significação desiguais, projetados no discurso. Penso que isto faz parte da “textualização do político” tal como propõe J-J Courtine (1981) (p. 58-59).(grifos meus)

Nossa preocupação é, pois, a de compreender o modo como esses profissionais são representados e se representam em seus discursos. Segundo Silva (2011) as palavras e os sujeitos que as falam não são transparentes; eles tem sua materialidade, sua historicidade. A linguagem não transmite apenas informação, mas produz sentidos; transforma-os, desloca-os, ao mesmo tempo em que reproduz em processos que são sociais, históricos, e que funcionam ideologicamente. Passemos, então, a analisar: **Qual o seu grande desafio frente à EEAA?**

Pedagoga 1



“Lidar com todas as situações, manter a imparcialidade quando necessário, se posicionar quando tiver que fazê-lo e não perder o foco, que é, apoiar a aprendizagem do aluno e garantir que ela aconteça sem as violências camufladas, presentes no ambiente escolar. E por fim manter o equilíbrio necessário para intervir com coerência e respeito junto aos segmentos atendidos. Manter a sensibilidade do olhar e da escuta.”(grifos meus)

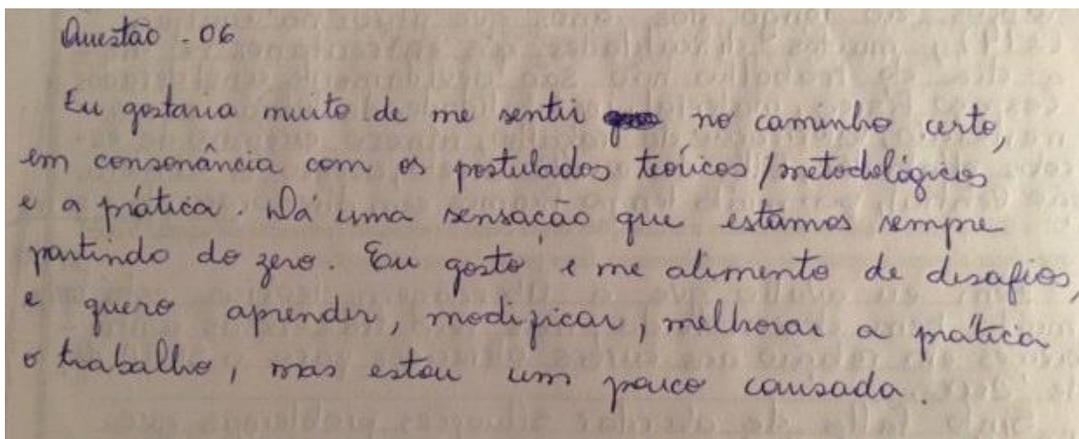
Destaco neste discurso o que a autora denomina como sendo o foco da sua atuação que é apoiar a aprendizagem do aluno e garantir que ela aconteça sem as violências camufladas, presentes no ambiente escolar. São sobre essas **violências camufladas** que gostaria de investigar. O que são elas? Do que estamos falando? Retomarei o referencial teórico sobre o fracasso escolar para tentar nominar essas violências.

A exclusão do aluno pobre, aluno deficiente, aluno fracassado não é fato novo em nossa história de país colonizado e escravocrata. Ao trabalharmos os diferentes processos de escolarização da língua nacional (SILVA, 1996, 1998, 2001, 2002, 2006, 2007), da literatura, da língua estrangeira em nosso país, observamos que essa posição de sujeito escolarizado sempre foi marcada pela heterogeneidade, pela dispersão, pela desigualdade, pela negação de direitos sociais e políticos, de cidadania à maior parte da população brasileira. Essa relação reducionista e simplista feita entre alunado e violência, por exemplo, se desfaz até mesmo após uma breve análise da nossa história da educação, e evidencia os processos sociais, políticos e econômicos excludentes presentes

nessa escolarização. Patto (2007) fala na continuidade, em meio às descontinuidades, do que ela chama de “mitos” sobre o povo e a função social da escola ainda hoje presente: como a de uma instituição salvadora, “capaz de tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes, seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural. [...] o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber” (p. 244, 245).

Outro ponto se refere a ilusão de que como professora (pedagoga) ela “*mantem a imparcialidade*” e pode “*garantir que aconteça*” a aprendizagem do aluno. Aqui a concepção do professor como detentor de conhecimento e o aluno como receptor, uma visão tradicional de ensino. Evidenciando a circularidade do discurso pedagógico, de que não se consegue sair de um modelo antigo para avançar para um modelo novo. O novo aluno e a nova escola advem sempre que a multiplicidade não é abafada pelo binarismo, pelas dicotomias, pelas rápidas interpretações que damos aos acontecimentos como sendo uma coisa ou outra. Para que a multiplicidade advenha temos, que rachar os discursos totalizantes. Sair da circularidade, do tradicionalismo!

Pedagoga 2 -



Eu gostaria muito de me sentir no caminho certo, em consonância com os postulados teóricos/metodológicos e a prática. Dá uma sensação que estamos sempre

partindo do zero. Eu gosto e me alimento de desafios, e quer aprender, modificar, melhora a prática, o trabalho, mas estou um pouco cansada. (grifos meus)

As ciências modernas apresentam para os educadores/pesquisadores vários aspectos que os limitam e que precisam ser compreendidos para que seja desenvolvido um trabalho criativo, livre e que promova rupturas em suas práticas. Alves (2013) destaca alguns desses aspectos limitadores: a visão dicotomizada do mundo; a existência de um conhecimento verdade ao fim do processo de pesquisa; a hierarquização dos conhecimentos e das ciências exatas, exigindo a 'superação' dos conhecimentos e a negação dos conhecimentos e significações produzidos pelos seres humanos em suas vivências cotidianas; a racionalidade como único aspecto admitido para o desenvolvimento e a criação de conhecimento, entre outros. Como saber que se está indo *no caminho certo, em consonância com os postulados teóricos/metodológicos?*

Essa pedagoga acredita, como muitos de nós, que existem conhecimentos 'verdadeiros', 'metodologias verdadeiras', e que esses só podem surgir nos processos desenvolvidos pelas ciências (cientificidade). Desconhece, que a ciência na contemporaneidade, das múltiplas artes e de outras áreas de conhecimentos, começaram a estabelecer possibilidades de conhecer e permitir que não existe: racionalidade pura sem sensibilidade; neutralidade, que não há um único modo de se criar conhecimentos.

Neste sentido sempre partimos do zero, visto que cada aluno, cada criança é única, com sua historicidade, com sua relação com o mundo, com a família, com a escola e com a equipe. E que a certeza que ela busca, ela nunca encontrará porque estamos tratando da complexidade humana. Da multiplicidade relacional de subjetividades humanas...

Encerro esta análise com uma citação de Vygotsky: *"A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência."* (Vygotsky, 1996, p.75)

Pedagoga - 3

- Qual o seu grande desafio frente à EEAA?

Meu maior desafio é o aluno. Penso que tirar o aluno da esfera do fracasso é com certeza meu maior objetivo. Os demais são relacionados ao próprio sistema educacional que não estabelece diretrizes reais para a concretização do trabalho do SEAA. Do Espaço Físico até a formação temos muitos aspectos a serem preenchidos. Faltam com certeza melhorar nestes setores que podem redimensionar a qualidade do SEAA.

Meu maior desafio é o aluno. Penso que tirar o aluno da esfera do fracasso é com certeza meu maior objetivo. Os demais são relacionados ao próprio sistema educacional que não estabelece diretrizes reais para a concretização do trabalho do SEAA. Do espaço físico até a formação temos muitos aspectos a serem preenchidos. Faltam com certeza melhorar nestes setores que podem redimensionar a qualidade do SEAA.

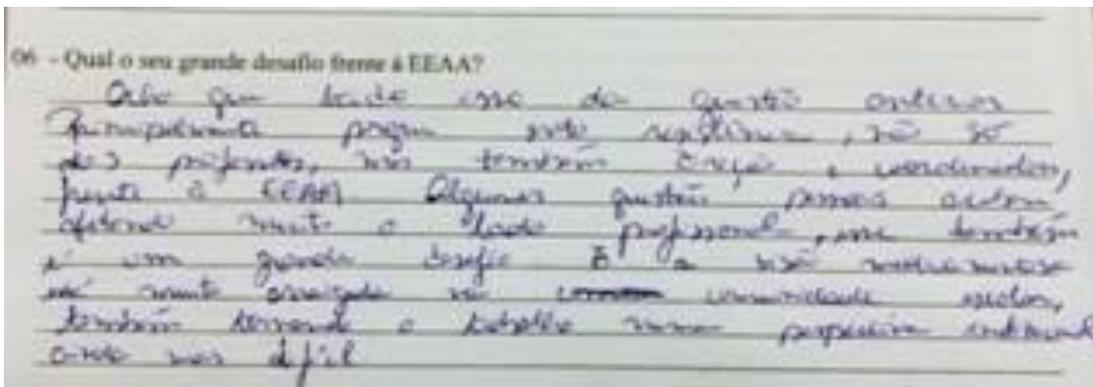
Em destaque o *aluno*, ele é o desafio, e cabe a mim (professor) tirá-lo da esfera do fracasso. A certeza constituída nesse discurso se fundamenta na concepção biologizante do fracasso escolar. O professor detém as ferramentas para ‘concertar’ o aluno, ‘tirar o fracasso dele’. A ilusão de deter o conhecimento e as condições sociais e ambientais para resolução do problema ficam evidentes nesse parágrafo.

A autora utiliza a terminologia ‘Os *demais*’ com certa relação de inferioridade, confirmando a concepção de que a estrutura e o sistema educacional pouco interferem na condição do fracasso. Ele está instalado no aluno.

A crença de que deve haver uma causa imediata, localizável, palpável para explicar porque este aluno não aprende. A causalidade linear, da cientificidade (discutida anteriormente), exige que se equacionem a vida por meio de “se isso ou aquilo”. Um discurso que precisa credibilizar cientificamente a responsabilidade do fracasso do aluno, de modo a isentar as premissas epistêmicas e organizacionais, as ações cotidianas e as possíveis falhas internas no trabalho desenvolvido nas escolas.

Os discursos das três pedagogas marcam de forma muito evidente concepções antigas, preconceituosas, naturalizantes dos problemas de aprendizagem. Confirmam a hipótese da circularidade do discurso da medicalização no interior da escola, marcando posições de poder hierarquizadas – aluno x professor.

Psicóloga 1 -



Acho que tudo isso da questão anterior. Principalmente porque sinto resistência, não só dos professores, mas também da direção e coordenadores, frente à EEAA. Algumas questões pessoais acabam afetando muito o lado profissional, isso também é um grande desafio. E a visão medicamentosa está muito arraigada na comunidade escolar, também tornando o trabalho numa perspectiva institucional ainda mais difícil. (grifos meus)

Evidencia-se uma diferença no discurso. A visão medicamentosa é identificada como algo 'arraigada na comunidade escolar'. **Arraigada**, s.f. base da língua, por onde ela se prende ao osso hióide (p.ext) ponto por onde qualquer parte se prende ao corpo: arraigada das unhas; (Fernandes,F., Luft C.P. & Guimarães,F., 2003). .

A própria terminologia remete ao biológico, ao corpo. E o trabalho do psicólogo escolar numa perspectiva institucional torna-se um grande desafio.

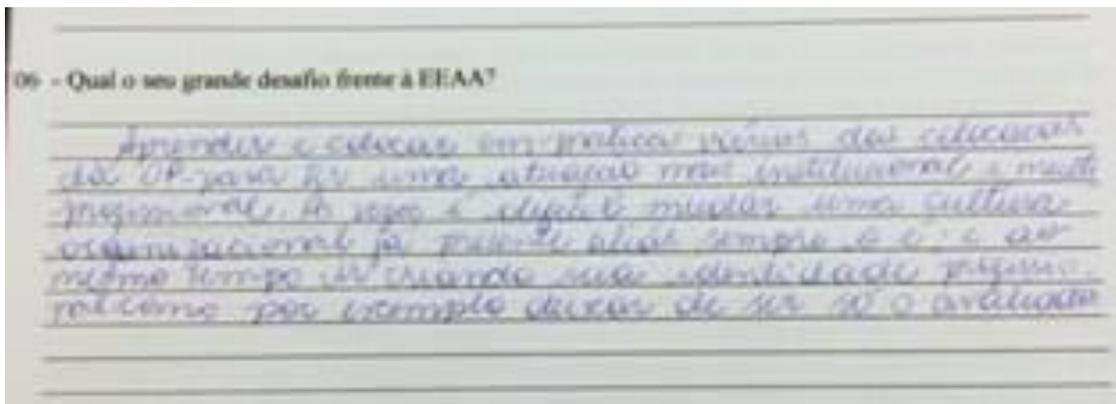
Aqui caracteriza-se a importância do trabalho as EEAA's, para que a função educativa do psicólogo escolar seja desenvolvida na escola em sua complexidade e com maiores níveis de eficiência. Tornando-se necessária a participação de profissionais diversos que sejam capazes de trabalhar em equipe, a partir da especificidade e complementariedade de sua formação. No caso das equipes Pedagogo e Psicólogo.

A psicóloga se coloca como impotente diante da situação e desloca o problema para o outro, o problema está no professor, na coordenação e na direção. Como se dissesse “não posso fazer nada”. Para tanto me apoio em Tunes, Tacca, & Bartolo Jr. (2006) que afirmam:

“se aprender é uma necessidade gerada na vida social, o seu parceiro – o ensinar – também deve estar previsto na organização das atividades sociais. Embora em muitas situações cotidianas não se possa caracterizar com clareza a quem ou a que se deve o ato de ensinar, uma vez que nem sempre a intencionalidade pode ser identificada, o par ensinar-aprender apresenta-se nas muitas situações em que uma nova realidade a ser explorada se impõe. (p.148)

Sendo assim, a intencionalidade como uma ação do profissional da escola deve estar presente em todo o seu cotidiano.

Psicóloga 2 -



Aprender a colocar em prática várias das colocações da OP para ter uma atuação mais institucional e muito profissional. As vezes é difícil mudar uma cultura organizacional já presente aliás sempre o é; e ao mesmo tempo ir criando sua identidade própria tal como por exemplo deixar de ser só o avaliador. (grifos meus).

Retomar o problema da medicalização no ambiente escolar com viez da Orientação Pedagógica - OP é como retornar a uma terra conhecida sob um olhar estrangeiro, um olhar que mostra aquilo que não mais habita o território existencial. Este olhar estrangeiro é convidado pela necessidade de colocar em

evidência, através das interlocuções de especialistas, uma instância problemática: a relação entre a avaliação psicológica e a subjetividade. Quem é o psicólogo escolar?

Considerando a teoria geral da interpretação, a típica situação em que um estrangeiro se encontra no seu esforço de interpretar o padrão cultural de um grupo social ao qual se aproxima e para orientar-se dentro dele. E o termo “estrangeiro” significando um indivíduo adulto do nosso tempo e civilização que tenta ser permanentemente aceito ou ao menos tolerado pelo grupo ao qual ele se aproxima.

O psicólogo que é um ‘estrangeiro’ no ambiente escolar, que se infiltra numa cultura organizacional, onde o seu papel não está definido. Onde não há uma identidade profissional consolidada enxerga outras coisas dentro deste contexto.

Schütz (2010) sociólogo austríaco, afirma que o sistema de conhecimento do homem que age e pensa dentro do mundo de sua vida cotidiana não é homogêneo; este é (1) incoerente, (2) somente parcialmente claro, (3) não totalmente livre de contradições. Este sistema tomado pelos membros de um grupo interno, no caso da comunidade escolar, garante a aparência de uma suficiente coerência, clareza e consistência para dar a qualquer um, uma chance razoável de entender e ser entendido. Neste sentido, sabe-se o que esperar de um professor, de um pedagogo e de um aluno dentro do contexto escolar.

Todavia o estrangeiro, neste caso o psicólogo, não compartilha as suposições básicas acima mencionadas. Ele torna-se essencialmente o homem que tem que colocar em questão, aproximadamente, quase tudo que parece ser inquestionável para os membros do grupo ao qual ele se aproxima.

Como criar uma identidade diferenciada da já instituída o de avaliador, mensurador dos processos psicológicos?

Psicóloga 3

O dia a dia de quem se propõe a ajudar ao outro é desafiador. No caso do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA – não poderia ser diferente. Lidamos com uma queixa que vem, muitas vezes baseada na frustração das expectativas sobre o outro. Espera-se do pedagogo, muitas vezes, que este dê uma aula de reforço ou que apenas fique com aquele aluno problema por alguns instantes. No caso do Psicólogo, existe ainda um imaginário coletivo de que ele é um mago ou possui algum tipo de bola de cristal e varinha de condão que irão fazer com que a situação seja resolvida.

No meu caso, tenho duas situações. A primeira que, por ser psicóloga, existe um poder no subjetivo dos atores da escola. Eles querem saber o que tenho a dizer e esperam que eu traga uma fórmula mágica para resolver a situação que estão enfrentando. Porém, há também aqueles que dizem: Você nunca esteve em uma sala de aula... O que não deixa de ser verdade... Quando se tem um bom pedagogo, esta dualidade é bem trabalhada quando não, fica um pouco mais difícil de se trabalhar.

O trabalho do psicólogo dentro da escola parece habitar o imaginário das pessoas como algo místico, que pertence à magia e soluções mágicas... O mistério parece se intensificar quando se fala em "avaliação psicológica", onde o profissional lançaria mão de seus "super-poderes" e desvendaria os segredos da mente, atestando: porque não aprendem, porque não respeitam os professores, porque agem de forma agressiva, porque não param quietos, porque são do jeito que são... Concluindo que todo são loucos ou, pelo menos, transtornados.

Novamente a contradição da cientificidade, ora, se a psicologia é uma ciência como se valer da magia, de artefatos místicos para resolver os problemas dos alunos? Seria uma tentativa de buscar outras alternativas de compreensão dos fenômenos psicológicos? Tentativas de confrontar o mundo por meio da exploração da subjetividade e da consciência? Ou revela a ansiedade dos profissionais da educação (e dos pais) em solucionar os problemas de escolarização, as 'doenças da alma' de forma rápida e fácil? Reflexo da contemporaneidade onde para tudo há uma pílula que resolve a situação?

Os três discursos das psicólogas apontam para outro tipo de compreensão da problemática da medicalização, há no cerne desses discursos a

incompreensão de suas identidades profissionais. O que faço neste lugar? O olhar de estrangeiro me possibilita algo? Como me identifico nesta instituição escolar e qual o meu papel diante dessas situações?

Considerando que as possibilidades interativas geram processos de internalização de significados mediados culturalmente, os significados iniciais dos psicólogos e dos pedagogos vão sendo progressivamente transformados e substituídos, a partir da reconstrução na inter e intra-subjetividade presente nas relações sociais dentro das equipes profissionais. O desejo é que espaços de formação e discussão sobre esses aspectos possibilitem esse tipo de transformação.

5. CONCLUSÃO

A análise deste material textual nos possibilitou uma discussão sobre a medicalização na escola, colocando em foco os sentidos a ela atribuídos. Evidenciamos que as práticas educativas direcionadas para estes alunos com transtornos específicos de aprendizagem, embora pareçam ser transparentes ao proporem lugares para que as subjetividades desses alunos sejam constituídas de maneira empoderadas e inovadoras, não o são, pois uma análise discursiva permite-nos observar que ao desconstruir e deslocar sentidos a circularidade do discurso político e pedagógico mantém a ideologia dominante de controle e manutenção do status quo onde todos têm o direito de almejar o sucesso, mas não de consegui-lo, e a medicalização é um mecanismo desse controle.

Evidencia-se, também as diferenças nos discursos dos profissionais do EEAA/DF – pedagogos e psicólogos escolares. Compreender a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social permite-nos afirmar que é o discurso, o mediador, que torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive (Orlandi, 1999).

Da perspectiva discursiva, nosso referencial teórico e metodológico, podemos dizer que, na Escola, dá-se o encontro/confronto de diferentes

discursividades, sendo algumas dominantes, em que sentidos irão se produzir em determinadas direções (históricas, ideológicas, políticas) e sujeitos irão se individualizar, adquirir uma forma específica na relação com o conhecimento. O discurso dominante na escola é o da medicalização, da culpabilização do aluno pelo seu fracasso, da cientificidade que justifica as metodologias e intervenções realizadas. O modo como o trabalho pedagógico se desenvolve, em sua forma material, produz determinado aluno de sucesso ou de fracasso/transtornado.

O discurso pedagógico que circula entre esses recortes de análise evidenciam o que a Análise do Discurso denomina de interdiscurso – visão tradicional de ensino, não houve deslocamento das concepções biologizantes, do fracasso escolar com responsabilização do aluno.

Já o discurso dos psicólogos encontra-se na indefinição de seu objeto científico: olhar de estrangeiro ou de avaliador?

Concluo que a formação de profissionais mais críticos, reflexivos e transformadores parece-me o caminho efetivo para uma mudança no cenário da educação brasileira. Não quero, contudo, como afirmou McLaren e Giroux (2000) apenas teorizar sobre os problemas das escolas, supersimplificando a complexidade da vida cultural e social, mas sim apontar para construção de abordagens que produzam deslocamentos sobre a organização das escolas, de currículos (conhecimento científico X conhecimento cotidiano) e de relações sociais em sala de aula (professor X aluno, professor X conhecimento) entre outros. Compreendendo a escola como espaços que ativamente produzem e legitimam formas de subjetividade e modos de vida.

A minha preocupação com a educação vem da crença de que é nela que repousam as esperanças de um país com maior igualdade social, possibilitando a todos o exercício efetivo da cidadania. Essa ideia faz-me levar para discussão questões que a problematizam e que também visam compreendê-la em suas possibilidades e responsabilidades.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.S. *O impacto das experiências educativas na diferenciação cognitiva dos alunos: análise dos resultados em provas de raciocínio*. Revista Portuguesa de Psicologia, 24, 131-157, 1988.

ALTUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1974

ALVES, N. Quem tem medo de Virgínia Woolf? Sobre o domínio de linguagens e artefatos na contemporaneidade. Em: COLLARES, C. A. L, MOYSES, M. A. A., RIBEIRO, M.C. F.(orgs). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Mercado das letras, Campinas – SP, p.247-258, 2013.

BOLETIM ANVISA – 2012 disponível em www.anvisa.gov.br/.../2012/boletim_sngpc_2_2012

CARRAHER T., CARRAHER D. & SCHILIEHAM, A.L. *Na vida dez na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, F.G.B Alfabetização de Jovens e Adultos e o Imaginário social. Dissertação de Mestrado – UCB/ Brasília. 2001.

CHAUÍ, M.S. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Moderna, 1981.

CHAUÍ, M.S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense. 1981a.

COIMBRA, LOBO E NASCIMENTO, *Por uma invenção ética para os Direitos Humanos*. Psicol. clin. vol.20 no.2 Rio de Janeiro, 2008.

COSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Subsídios para a campanha: não à medicalização da vida e medicalização da educação*. Gestão 2011-2013.

Disponível em: < http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf >. Acesso em: 20 set. 2014.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)*. *Série Idéias*, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008>. Acesso em: jun. 2014.

COLLARES, C. A. L, MOYSES, M. A. A., RIBEIRO, M.C. F.(orgs). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Mercado das letras, Campinas – SP, 2013.

CURY, C.R.J. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 1984.

CURY, C.R.J. *Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez, 1988.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992

DEMO P. *Saber pensar*. 4 ed. SP: Cortez, 2005.

FERNANDES, F., LUFT C.P. & GUIMARÃES, F. *Dicionário Brasileiro o Globo*. São Paulo: Ed. Globo, 56 ed, 2003

- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. (L.F. de Almeida Sampaio Trad.) São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, P. "*Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar*": Ed. Olho D'água, 1997. Disponível em
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- GATTI & COL. A reprovação na 1 série do 1 Grau: um estudo de caso. Caderno de Pesquisa, 38, 3-13, 1981.
- HADDAD S. & COL. *Metodologia da Alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Papirus, 1992.
- HENRY, P. Os fundamentos teóricos da 'Análise Automática do Discurso' de Michel Pêcheux (1969). Em F. GADET & T HAK (orgs.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (pp13-38) (B. Mariani. Trad.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- HOBBSAWM, E. *A era do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JERUSALINSKY, A. *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. Via Lettera, 2ºed., 2011.
- MARTINEZ-HERNAEZ, *What's Behind The Symptom?: On Psychiatric Observation and Anthropological Understanding (Theory and Practice in Medical Anthropology and International Health)* 1º Ed. 2000.
- LEITE, S.A.S. *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: Edicon. 1988.
- LEMONS, C.T.G. Teorias da diferença e teorias do déficit: Os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, 7 (20), 75-89, 1985.
- ORLANDI, Eni P. (Orgs.) *Língua e cidadania: o Português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni P. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MARX M. & HILLIX W. *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- MELLO, G.N. *Magistério de 1 Grau: da competência ao compromisso político*, São Paulo: Cortez, 1982.
- MELLO, G.N. *Cidadania e competitividade desafios educacionais do 3 milênio*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PAIVA, V.P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- PAIVA, V.P. *Anos 90: As novas tarefas da Educação de Adultos na América Latina*. Cadernos de Pesquisa 89, 29-38, 1984.

- PATTO, MARIA HELENA S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- PATTO, MARIA HELENA S. *Privação Cultural e Educação Pré-Primária*. Rio de Janeiro: Olimpo, 1987.
- PÊCHEUX, MICHEL. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1988.
- POPPOVIC AM.& COL. Marginalização cultural, subsídios para um currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa 14, 7-73, 1975.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- SARAYA, S. M. *Pobreza e linguagem oral: As crianças do Jardim Piratininga*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- SILVA, M.V. da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto. In: Guimarães, Eduardo e Orlandi, E. P. (orgs.): *Língua e cidadania: o Português no Brasil*. Campinas, SP, Pontes, 151-162, 1996.
- SILVA, M.V. da. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de doutorado Campinas, SP, UNICAMP, 1998.
- SILVA, M.V. da. *A alfabetização e o processo de inscrição do sujeito na cultura*. Relatório de pesquisa. Brasília, 1999.
- SILVA, M.V. da. *Alfabetização: a conquista de um autor*. Relatório de Pesquisa. Brasília, 2000.
- SILVA, Mariza Vieira da. Alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Editora da Unemat, 2001, 139-154.
- SILVA, Mariza Vieira da. Colégios do Brasil: o Caraça. In: ORLANDI, E. P. e GUIMARÃES, E. (Orgs.) *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 87-100.
- SILVA, Mariza Vieira da. Sujeito, escrita, história: a Letra e as letras. In: MARIANI, B. (Org.) *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 133-140.
- SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 141-162.
- SOARES, MAGDA. *Letramento um tema em três gêneros*. Minas Gerais: Autêntica, 1998.
- SOARES, MAGDA. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa 52, 19-24, 1985

SOARES, LEÔNCIO J. G. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. Presença Pedagógica 30, 25-33, 1999.

SPOZATI, ALDAIZA. Exclusão social e Fracasso escolar. In: Em aberto: INEP 17, 21-32, 2000.

TUNES, H., TACCA, M.C.V.R & BARTOLO JUNIOR, R.S . Professor e o ato de ensinar. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZANOTTI, L.J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires: Eudeba, 1972.