

COMO “GERAR” ALUNOS ALTAMENTE PRODUTIVOS- ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A FETICHIZAÇÃO DA PEDAGOGIA

Katia Cristina Silva Forli **Bautheney** – Instituto de Psicologia, USP.

Agência Financiadora: Capes-Bolsista de Pós doutorado

Resumo

Este trabalho busca analisar processos de criação e manutenção de obstáculos ao incremento da qualidade do ensino e da aprendizagem, a despeito do aumento da demanda de consumo, por parte dos profissionais da área de educação, por cursos, materiais, tecnologias e tendências pedagógicas, num processo que nomeamos de fetichização da pedagogia. Para definir fetiche recorreremos à articulação conceitual apresentada por Freud (1927/1996); que o define como o véu responsável por encobrir uma falta que não pode ser aceita, mas também não pode ser ignorada. Qual “buraco” a fetichização da pedagogia busca encobrir? Um esvaziamento do ato educativo. Recorreremos a Foucault(2006) para fundamentar a premissa de que a produção de uma engrenagem geradora de insucesso escolar ocorre por meio de uma descaracterização da especificidade do campo pedagógico, com a sua conversão num espaço para propagação de uma estratégia de disciplinarização que ele nomeou de Poder Psiquiátrico, presente nas instituições escolares por meio de um processo de psicologização de seu cotidiano.

Palavras-chave: Fetichização da pedagogia. Esvaziamento do ato educativo. Psicologização da educação. Poder Psiquiátrico.

COMO “GERAR” ALUNOS ALTAMENTE PRODUTIVOS- ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A FETICHIZAÇÃO DA PEDAGOGIA

A pedagogia vem se revelando na sociedade atual como um mercado rentável. Como exemplo desta premissa destacamos o crescente “consumo” dos profissionais da área por cursos, capacitações (ou reciclagens), periódicos, palestras, livros e materiais didáticos que são entendidos como fundamentais para o exercício de uma prática pedagógica que deverá estar sincronizada com novas tendências e tecnologias. Acompanhamos também o crescimento de grandes grupos privados que organizam,

compilam e vendem todo o conteúdo a ser ensinado no Ensino Fundamental e Médio em apostilas adotadas por escolas particulares e públicas¹, materiais que são acompanhados de treinamento e manual do professor com “dicas” de como cada aula será desenvolvida, incluindo os exemplos e até as piadas que devem ser contadas. O incremento de campanhas publicitárias promovendo instituições privadas de ensino ilustra a guerra pela busca de clientes, e a existência de um nicho que para além do compromisso com a formação de seus pupilos visa obtenção de lucro, objetivo que supera muitas vezes a preocupação com o nível da educação fornecida.

Em 1990 surge no Brasil o primeiro instrumento com a intenção de aferir o nível de qualidade da educação, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb). Atualmente o Ministério da Educação utiliza o resultado de outras seis avaliações para tentar definir numericamente o nível de desempenho dos estudantes brasileiros e estabelecer metas de melhoria: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). As classificações dos resultados dessas provas geram listas que são lidas como *ranking* das melhores e piores instituições de ensino, particulares ou públicas. Cada vez que essas informações são publicadas há um esforço em se destacar o diferencial das escolas *top*: remuneração dos professores, carga horária, ambiente escolar, cobrança em relação ao desempenho dos alunos, metodologia de ensino, gestão escolar, etc. As instituições tidas como “as melhores”, sejam públicas ou particulares transformam-se num sonho de consumo, onde os educadores querem trabalhar (em busca da agregação de um *status*) e onde pais querem que seus filhos estudem, uma vez que elas passam a representar a crença na obtenção de um passaporte para o mundo do trabalho, do desempenho, das melhores remunerações.

As considerações anteriores levam-nos a pensar num movimento de fetichização da pedagogia, da transformação do processo de transmissão de conhecimento reduzido à cobrança por resultados. A pedagogia assume forma de mercadoria obliterando o

¹ Em reportagem publicada no Jornal Valor Econômico em 16/11/2009 discute-se a situação das escolas do Estado de São Paulo, que desembolsa cerca de R\$ 150,00 a R\$ 300,00 por aluno pela adoção do sistema apostilado, contra os 18,00 que o Ministério da Educação gastava na época com a distribuição de livros por aluno. Em artigo do Jornal Estado de São Paulo de 21/07/2011 encontramos a afirmação de que naquele ano 44% dos municípios do Estado de São Paulo já adotavam sistema apostilado de ensino.

aspecto da relação entre pessoas e seu sentido mais profundo relacionado à transmissão de marcas simbólicas. Estamos empregando aqui o conceito de fetiche tal como este foi definido por Freud (1927/1996), não em referência a alguma patologia mental, mas destacando sua função de denegação da castração (materna), de uma falta que não pode ser aceita nem tão pouco ignorada. O fetiche “desdobra diante da realidade um véu que a dissimula, e é este véu que o sujeito finalmente superestima.” (CHEMAMA & VANDERMERSC, 2003 p. 136 - tradução nossa). Qual o véu/fetiche da pedagogia? Qual ‘buraco’ ele busca ocultar?

O discurso pedagógico atual presta um verdadeiro culto² ao desempenho, que se desdobra em uma inquietação por parte dos profissionais da área em conhecer os modos de funcionamento e formas de estimulação das supostas capacidades “bio-psico-sociais” de seus alunos, para poder extrair daí um método eficaz onde por meio do desenvolvimento de uma série de técnicas finalmente seria possível realizar o sonho de Comenius³ de ensinar tudo a todos. Arendt (2000) destaca que a crise na educação está relacionada, dentre outros aspectos, a uma euforia em relação às novidades pedagógicas, que reduziram o trabalho do professor a de um executor e transmissor de técnicas, que mudam constantemente, não o autorizando a assumir o lugar daquele que sabe, perpetuando-o numa posição de aprendiz e eliminando a assimetria existente entre ele e seu aluno.

Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor (...) não é mais eficaz (ARENDR, 2000, p.231).

Quando tomamos as mais recentes “tendências” educacionais, chamadas (erroneamente) de metodologias construtivistas nos deparamos com o que há por detrás do véu/ fetiche da pedagogia (o que não pode ser admitido, mas também não pode ser ignorado...): o esvaziamento do ato educativo. Muitos passam pela escola e não podem

² Para Charles de Brosses (1760/1988) fetichismo é definido como o culto a antigos objetos terrestres e materiais prestados pelos negros africanos.

³ Iohannis Amos Comenius publica em 1657 em Amsterdã sua **Didactica Magna**, com o subtítulo *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*.

aprender quando não há ensino⁴; o maior clichê construtivista apresentado no axioma: “*A criança constrói (sozinha) seu próprio conhecimento*” produziu um efeito perverso; o deslocamento do contexto da educação de um campo histórico e social para uma concepção de educar como processo de apropriação do mundo de forma individual, com enfoque no desenvolvimento de habilidades e capacidades, em detrimento da importância da apreensão de conteúdos pela via da transmissão.⁵ Algo que Arce (2004) define como uma recusa do ensino, e uma pedagogia antiescolar.

Relegar para um discreto segundo plano o conteúdo da aprendizagem em nome de um apologético “aprender a aprender” implica conceber o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído, a ter como resultado a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram, no que se inclui uma educação escolar de qualidade (MARTINS, 2004 p.65).

Aprender passa a ser prioritariamente um processo adaptativo onde se deve incorporar “a realidade” como se esta fosse uma entidade absolutamente natural, que não precisa ser entendida, apenas sentida e internalizada.

Philippe Perrenoud é um teórico apreciado no momento por inúmeros educadores brasileiros, cujas ideias fundamentaram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1991) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Ele é representante de uma corrente dita construtivista que apregoa que ensinar é desenvolver competências. Por competência este autor define “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p.14.). Desenvolver competências com que objetivo? Para que o sujeito possa produzir mais, preparando-se assim para a entrada no mercado de trabalho, perfeitamente afinado com a lógica Liberal. Entretanto, conforme assinala Carvalho (2001), a entrada e circulação de discursos pseudo-construtivistas como sustentação de propostas pedagógicas trouxe o incremento de uma psicologização do cotidiano escolar, por meio de uma visão de educação cada vez mais individualizada, e um rebaixamento dos níveis de ensino e de aprendizagem.

⁴ Os pedagogos costumam sempre associar os verbos ensinar e aprender, descrito como “o processo de ensino-aprendizagem”, o que é uma falácia, visto que pode haver ensino sem aprendizagem, mas não existe aprendizado sem ensino. Sobre isso Paulo Freire faz uma constatação interessante destacando que nas escolas há mais problemas de “ensinagem” que de aprendizagem.

⁵ Não estamos aqui formulando uma crítica ao construtivismo como campo de investigação no âmbito da epistemologia genética tal qual idealizado por Jean Piaget. Questionamos a redução e simplificação dos conceitos importados deste campo e aplicados à pedagogia.

Não apenas os conceitos construtivistas são empregados de forma superficial e descontextualizada em alguns discursos pedagógicos. Faz parte dos mecanismos de fetichização da pedagogia a importação e utilização de formulações teóricas articuladas em campos epistemológicos distintos como “etiquetas cômodas”, desconectadas de seus nexos conceituais originais, que passam então a funcionar como sustentação de programas de ação frágeis, tal como indicado por Scheffler (1978) em seu livro *A linguagem da educação*. Ilustraremos tal afirmação formulando algumas reflexões sobre o uso do conceito psicanalítico de sublimação em discursos dirigidos a educadores.

Sublimação é um dos termos psicanalíticos mais reconhecidos e usados por professores; não para descrever uma metapsicologia dos processos de aprendizagem, mas empregado como uma técnica pedagógica: “*É preciso estimular o aluno para que ele faça sublimação*”, “*deve-se desviar a atenção da criança que está se masturbando para outra atividade, como massinha*”, “*na adolescência os alunos precisam de muitas atividades esportivas, para gastar sua energia sexual*”. Consultando um manual de psicologia (amplamente adotado nos então chamados Cursos de Magistério na década de 80 e 90) que contribuiu na formação de gerações inteiras de professores, **Psicologia Educacional** de Nelson Piletti, na 17ª edição publicada em 1999, encontramos a definição de sublimação nos seguintes termos:

A energia biológica se manifesta através de impulsos e desejos que todas as pessoas têm. Muitas vezes, impulsos e desejos não podem ser satisfeitos, pois as normas sociais não o permitem. O que acontece então? Impulsos e desejos são reprimidos para o inconsciente, não sendo realizados. Mas eles vão procurar realizar-se através dos sonhos ou através de outras atividades permitidas socialmente. (...) Há sociedades que não permitem e reprimem relações sexuais antes do casamento: nesse caso, se quer enquadrar-se nos padrões sociais, o jovem se casa ou orienta sua energia para atividades artísticas ou culturais (...) Da mesma forma o instinto de agressão pode ser canalizado para a prática de esportes, onde encontra realização.”(PILETTI, 1999,p.207, grifos nossos).

Tal concepção de uso da sublimação em educação pode ser encontrado, por exemplo, nos primeiros textos publicados no Brasil que buscavam introduzir os conceitos psicanalíticos no campo da pedagogia, como em Artur Ramos (1947), que faz referências à necessidade de que a escola promova sublimação como uma estratégia no âmbito da higiene mental, visando evitar-se a proliferação de condutas imorais (bem como de doenças venéreas) e uma dita degeneração do caráter, enquanto os sujeitos podem dirigir sua energia psíquica para atividades “socialmente elevadas” (aqui com a força moralista da expressão), tais considerações nos levam para longe da questão

freudiana que articulou psicanálise e educação. A euforia de Freud com a possibilidade de uma profilaxia das neuroses impulsionou a escrita de textos como “*O interesse científico da psicanálise*” (1913), onde é destacado como uma educação psicanaliticamente esclarecida age de forma não repressora em relação à força pulsional, mas ao contrário deveria empregar esse vetor, não no sentido da plena satisfação dos impulsos, pois esse movimento não é compatível com o processo educacional, mas como produtora de sublimação.

A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste. E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos sociais e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como ‘sublimação’. Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras (FREUD, 1913/1996, p.190).

A apologia da sublimação empregada pelos defensores da higiene mental, bem como pelos seus agentes (educadores) foi uma ferramenta ideológica importante do processo de docilização dos corpos e preparação dos mesmos para o trabalho e “desenvolvimento” da capacidade de produção, e é descrita por Marcuse (1999) como sublimação repressiva. Freud não entende a sublimação como uma forma de repressão sexual; quando fala em dessexualização está se referindo ao objeto (alvo), e não na relação do sujeito com estes objetos sublimados, que exige um dispêndio de energia libidinal.

Na lógica da sublimação repressiva não se trata da produção de alternativas subjetivas na busca de satisfação do desejo. Não há espaço (nem tempo!) para expressão do desejo... este não é o campo da tensão descrita por Freud entre Princípio de Prazer e Princípio de Realidade, não se trata de buscar satisfação e evitar insatisfação, na sublimação repressiva o alvo é a produção; estamos da égide de um outro fundamento, o do Princípio do Desempenho, que pode ser traduzido na inquietação: Como fazer um sujeito trabalhar mais, com o máximo de produtividade? A lógica da fábrica alastrou-se para demais âmbitos sociais, o princípio de desempenho torna-se a matriz de normalidade.

Com o princípio de desempenho o que está em jogo é o que Marcuse (1999) chamou de mais-repressão, “controles adicionais acima e além dos indispensáveis à associação civilizada humana, gerados por instituições específicas de dominação” (p.53). Assim como na indústria, também nas instituições educacionais busca-se técnicas para melhorar os índices de produtividade, aumentando assim o consumo dos professores por cursos de capacitação e materiais que possam transmitir a metodologia da moda que finalmente poderia ensinar “mais e melhor”. Conforme Matos (2003), na sociedade de espetáculo contemporânea, substitui-se as práticas formadoras pelas de performance.

Na escola submetida a essa orientação, o princípio de desempenho é medido em termos de notas e conceitos, num lugar onde a demanda em relação aos alunos passa a ser a (re) produção, e não a criação. Na leitura do discurso institucional acerca dos alunos ditos em dificuldades escolares essa perspectiva se destaca... Fracassa na escola quem “não trabalha direito”, sendo que na maior parte das vezes o sujeito é responsabilizado pelo fato de não se adaptar à labuta. Entretanto, um efeito direto da mais-repressão é a diminuição da capacidade criativa, que paradoxalmente prefigura uma queixa recorrente do discurso pedagógico: o de que os alunos não criam, estão excessivamente apáticos, dispersos ou hiperativos, bem como mais “agressivos”. Para alguns sujeitos, a recusa escolar pode ser uma reação diante de um pedido sub-reptício e constante de alienação e abolição do desejo de saber; como afirma Bleger (2007), as instituições são geradoras do mal que deveriam curar.

O princípio de desempenho articula trabalho, racionalidade e pensamento. Na perspectiva fetichizada da pedagogia, o aluno que fracassa na escola ou não possui determinadas capacidades intelectuais/afetivas, ou estas precisam ser “consertadas”. Essas noções distintas de patológico como falta/excesso ou como falha vai dar margem para o surgimento de práticas escolares e terapêuticas também distintas. No primeiro caso, se há uma falta ou excesso nas “habilidades, capacidades e competências” é necessário que ocorra então uma compensação, pela via da “estimulação”, contenção ou reforço (escolar). Quando determinado comportamento é entendido como manifestação patológica, como falha nas ditas “habilidades, capacidades e competências”, práticas são instauradas no sentido que tentar garantir uma reparação, o que ocorre, por exemplo, no encaminhamento de alunos para avaliação médica e /ou psicológica a partir de uma demanda feita por profissionais da educação.

O que fazer com os alunos que resistem à coisificação de seus corpos e mentes e não respondem às expectativas de desempenho escolar? Quem não “trabalha” direito na escola é um sério candidato a ser considerado como possuidor de algum transtorno psíquico, e os educadores são convocados, por meio dessa lógica individualizante de ensino a detectar sinais de “anormalidade”. Esse é mais um aspecto relevante no processo de fetichização da pedagogia; a vigilância constante em relação ao desempenho dos alunos e ânsia pela prevenção e intervenção em supostos desajustes, demonstra a forma como os fenômenos escolares são lidos predominantemente a partir do crivo da psicologia e medicina que no seu patamar de “ciência” determinam os limites e os padrões de normalidade. A consolidação da psicologia como O fundamento da educação determina essa compreensão do aluno como sujeito psicológico (em desenvolvimento) e do processo de ensino como desenvolvimento de capacidades psico-maturacionais, em detrimento de uma leitura pedagógica dos processos escolares.

Entretanto, a despeito do aumento do contingente de psicopedagogos e outros especialistas atuando junto a supostos portadores de “transtornos de aprendizagem”, não há um recuo dos casos de alunos considerados fracassados nas escolas, pelo contrário, segundo dados do Ministério da Educação mesmo com o alto índice (97,2%)⁶ de crianças brasileiras entre sete e catorze anos matriculadas em escolas públicas e privadas, “*o desempenho dos estudantes brasileiros aferidos por meio dos exames de avaliação do MEC demonstra que a aprendizagem dos alunos está abaixo dos padrões adequados.*” (BRASIL, 2005 p.4). Conforme indicadores do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2013, a maioria dos municípios do país não alcançou as metas estabelecidas como indicadoras de qualidade da educação.

Na análise dos fatores que obstaculizam as melhorias da qualidade educacional brasileira Dourado (2007) aponta aspectos extra-escolares e institucionais; como consequência da enorme extensão territorial do Brasil e suas disparidades regionais, baixa renda *per capita*, má distribuição de renda, inabilidade das gestões escolares, problemas na formação de professores e dificuldades no acesso dos alunos à Educação Infantil.

Entretanto, quando esses “dados” tornam-se alunos em carne e osso e que não conseguem juntar as letras ou fazer as contas passadas na lousa, existe uma tendência em converter esta dificuldade que pode ser resultado de inúmeros fatores, como

⁶Dados completos disponíveis em: www.inep.gov.br/basica-censo.

apontado anteriormente, em um diagnóstico que revelaria que este sujeito seria portador de algum tipo de distúrbio ou déficit que perturbaria o processo de aprendizagem convencionalizado como normal, e seria mais uma faceta do véu encobridor da engrenagem produtora de fracasso escolar.

Essa abordagem patologizante dos processos escolares aparece no discurso tanto dos profissionais de educação, quanto incorporado na fala dos próprios alunos e seus familiares, ora na informalidade de uma crítica, fofoca ou desabafo (“João é muito burro”, “Este aluno é cabeça oca”, “Ela não raciocina direito”, “Meu filho deve ter alguma coisa na cabeça”), ora envolto numa pretensa formalidade científica, amparado numa nosografia médica e/ou psicológica, encontramos aí uma profusão de disléxicos, hiperativos, dislálícos, dentre outras supostas afecções. O receio do agravamento das patologias e a busca de uma forma de prevenção das mesmas reforça o pressuposto da necessidade de um “conhecimento especializado”, para lidar com este tipo de clientela no caso das instituições escolares. Muitos profissionais de educação por sua vez, mesmo quando recorrem a cursos de “reciclagem” e capacitações não sentem apaziguada sua angústia de saber “tudo” que passa na cabeça de seu aluno para depois poder atuar, ocupando muitas vezes uma posição inoperante, pois não conseguem escapar do pêndulo imaginário do tudo saber ou nada poder fazer.

Esse discurso psicologizante e medicalizante que circula na “boca miúda”, está presente nos laudos, relatórios, atas de conselhos de classe, nas conversas na sala dos professores e revela a força de uma forma de poder disciplinar denominada por Foucault de Poder psiquiátrico, amparada numa nova engrenagem de poder nascente no século XIX e nomeada por Foucault como biopoder. Conforme nos aponta Sérgio Adorno (2004):

Esta seria uma nova mecânica de poder, que não diz mais respeito exclusivamente à lei e à repressão, mas que dispõe de uma riqueza estratégica porque investe sobre o corpo humano, não para supliciá-lo, contudo para adestrá-lo; não para expulsá-lo do convívio social, senão para explorar-lhe o máximo de suas potencialidades, tornando-o politicamente e economicamente dócil (...). Esse é justamente o nascimento da biopolítica, a partir do que a questão da vida é problematizada no campo do pensamento político (ADORNO, 2004, p.58-59).

Quando pensamos no aluno que fracassa na escola hoje, devemos levar em consideração que estamos falando deste um “sujeito psicológico”, construído a partir destas estruturas de biopoder e suas formas de subjetivação, que criaram o solo onde foi possível o aparecimento e o governo não somente deste aluno tido como fracassado,

mas da noção de família desajustada, da criança problemática, do adolescente instável, do funcionário improdutivo; enfim, uma forma de descrever os fenômenos humanos a partir dos parâmetros de normalidade estabelecidos através de critérios “científicos” oriundos das áreas médicas e psicológicas. A biopolítica permite sobretudo a difusão de uma modalidade de poder apontada por Foucault como poder disciplinar. Vivemos num contexto social ordenado por uma disciplina internalizada que de forma capilar determina nossas ações e pulveriza o temor da exclusão oriunda de uma anormalidade tida como sinônimo de patologia, seja ela física ou mental.

Para Foucault, a noção de governamentalidade está relacionada e uma replicação de técnicas que em diferentes lugares, no dia-a-dia, reproduzem a função de governar determinando condutas e ações. Todas as palavras, expressões, termos técnicos, modos de instrução, *feedbacks* e avaliações que nomeiam e definem este cotidiano não são reflexos de nossas experiências, mas produtoras elas mesmas desta experiência que uma vez internalizada e incorporada aos nossos modos de vida e formas como nos reconhecemos, parece incontestavelmente natural. Segundo Rose (2001) todas essas tecnologias⁷; seriam tentativas pragmáticas para instalação de um modelo único de indivíduo com um ideal ético que atravessaria diferentes locais e práticas.

Que balizas são estas que determinam por exemplo que o conceito de bom aluno está relacionado a quem tira boas notas e é bem comportado? Ainda conforme as ideias deste mesmo autor, não podemos deixar de lado o estabelecimento de uma relação entre a positividade e prescritividade dos saberes psi e as políticas econômicas, segundo as quais somos indivíduos “livres” (para consumir, para trabalhar, para produzir, para andar conforme as regras e normas...).

Existe a tentação em muitos regimes de subjetivação, a enfatizar os elementos de autodomínio e as restrições, em detrimento de nossos próprios desejos e instintos- a exigência para que controlemos ou civilizemos uma natureza interior considerada excessiva (ROSE, 2001 p.44).

Sobretudo as disciplinas psi, apresentam-se como uma forma particular de *expertise* da conduta humana. Basta uma olhada rápida nos jornais, nas revistas ou em alguns programas televisivos que encontraremos uma série de dicas sobre como devemos educar as crianças para que elas sejam adultos mais felizes, como devemos lidar com a atração sexual no ambiente de trabalho, como o professor deve controlar o

⁷ Rose (2001) define tecnologia como “qualquer agenciamento ou qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente” (p.38)

aluno excessivamente agitado. Fazendo referência a Deleuze, Rose demonstra que esta “interioridade” que os profissionais psi buscam desvendar seria apenas uma exterioridade plissada (através de injunções, conselhos, técnicas, pequenos hábitos de pensamento e emoções, rotinas e normas) e introjetada.

Nessa perspectiva, aqueles sujeitos que recusam-se em reconhecer-se nas designações que lhes são oferecidas só poderiam “ter algum problema interno”. Exames, testes, opiniões de especialistas. Mais tentativas de nomeação, agora no campo da patologia: Não sabe escrever? Disléxico. Não consegue se concentrar no trabalho? Pode ser sinal de TDAH. Não tem pique para brincar todo dia com o filho? Talvez seja uma mãe deprimida... Fóbico, portador de Síndrome do pânico, dislático, portador de ansiedade de separação, deficiente, limítrofe, paranóico, bipolar... LOUCO! Numa perspectiva foucaultiana talvez esses sujeitos enquadrados num lugar de anormalidade estejam apenas fazendo resistência a esse poder de construção de nossa identidade. Mas algumas vezes os mesmos cansam de resistir e aceitam uma identificação com a nomeação patológica, que passa então a defini-los: *“Olha, eu sou bipolar”, “Não consigo prestar atenção na aula porque eu sou hiperativo”*.

Diz-se quase sempre que o doente mental perdeu sua mente. A cura que a Instituição psiquiátrica oferece é dar-lhe de volta sua mente... vazia. O paciente psiquiátrico hospitalizado (...), a criança molestada por testes psicológicos e ameaçada de rotulação psiquiátrica injuriosa, estão expostos à mesma influência desumanizadora. Comumente aceitam a solução que o sistema lhe oferece: adotam uma identidade circular de modo que não podem ser apanhados ou submetidos por ninguém. Mas tendo se tornado sombras, não projetam sombras. A sobrevivência social é sua morte espiritual (SZASZ, 1980 p.155) .

No que diz respeito ao governo da subjetividade infantil, vemos como este processo é atravessado pelo histórico escolar da criança, como se fosse determinante a correlação entre o bom aluno (ou o aluno ajustado) e o bom cidadão (ou o cidadão ajustado). A partir do século XIX é difícil desvincular a imagem de criança da de aluno, Jorge do Ó (2007) chega a afirmar que *“a criança foi transformada em aluno”*. Será na escola que estas crianças serão submetidas a uma série de tecnologias que definem sua subjetividade e ao mesmo tempo generalizam a construção da ideia de criança psicologizada que deverá se enquadrar a um ritmo determinado e provar que está se “desenvolvendo” adequadamente.

Conforme Lima (2004), a criação da noção de “criança problema” deu margem para ampliação e controle de todas as crianças, porque afinal, mesmo aquelas que estão

momentaneamente ajustadas podem vir a enfrentar problemas futuros. Esta denominação de “criança problema” teria surgido a partir de 1930 como forma de distinção daquelas consideradas “anormais” devido a fatores mais biológicos (como as classificadas de idiotas e imbecis). A criança tida como problema teria se tornado anormal devido a alguma degeneração moral.

Ao se estabelecer a distinção entre as crianças normais e anormais, cumpre que se tenham em vista não apenas aquelas que apresentam atraso mental, isto é, as idiotas, as imbecis, as simples retardadas, como também as que têm conduta irregular, revelando muitas vezes inteligência viva, mas acusando comprometimento das faculdades morais e anomalias do caráter. Assim, toda criança que apresenta um atraso de inteligência reconhecidamente inferior à média das crianças da mesma idade, ou que tenha comportamento irregular, denunciando anomalia moral, diz-se que é uma anormal.”(SILVA, 1951, p.618).

Não só a criança, mas toda a família deveria ser alvo de cuidados higiênicos, médicos, pedagógicos e psicológicos. Caberia a escola esta função de “detecção precoce” de sinais que pudessem indicar qualquer alteração comportamental e/ou patologia psicológica. Mas a partir de que parâmetros este professor identificaria estes sinais? Conforme Lourenço Filho (1969 apud Lima) os professores deveriam ter conhecimento de psicologia e desenvolvimento infantil, pressuposto este que ainda encontramos refletido na alta procura por parte dos docentes por uma formação em psicopedagogia, pela demanda por cursos e palestras ministradas por profissionais psi, amparadas em frases como *“eu não sei como agir com meu aluno X”*, *“tenho medo de agir de determinada forma com meu aluno Y e isso desencadear algum problema psicológico”*, *“preciso que vocês me digam o que fazer com S., porque não sou especialista”*. As orientações e dicas provenientes da fala desses especialistas produzem muitas vezes a impressão da prescrição de receitas, e embora possuam o caráter de verdade sobre o sujeito não aplaca a angústia dos profissionais, mas alimentam o mercado de fetichização da pedagogia.

Outra brecha importante para entrada dos saberes psi nas escolas, contribuindo para o esvaziamento do ato educativo foi através da emissão dos atestados de normalidade emitidos em laudos e avaliações, obtidos através de testes e experiências. A criança falada pelos teóricos, sobre quem se estabelece determinados padrões de comportamento, fala ela mesma muito pouco, uma vez que passou a ser coisa. Interessante notar que a forma como se fala dessa criança e de seus possíveis problemas reforça a ideia de “natureza”; pouco se questiona as categorias que as descrevem, bem

como a própria noção de subjetividade enquanto construção⁸. A exterioridade, o comportamento desta pessoa é visto como reflexo de seu mundo interior. O surgimento da Psiquiatria Moderna, da Psicologia Experimental e da Pedagogia Higiênica passaram então a buscar meios de confirmar esta premissa e suas marcas ainda estão presentes nas escolas.

Sob esta perspectiva, os saberes médicos e “psi” que fundamentam concepções e práticas pedagógicas atuais estariam inscritos nos dispositivos de biopoder e biopolítica, criando um campo de poder através da articulação de um saber sobre a criança, tanto aquele tida como “problemática”, quanto as demais ; o que submete todos os alunos a uma observação e controle constante⁹. A articulação do saber e poder no campo “psi” produz noções de subjetividade, sendo que esta se converte num objeto teórico a ser “decifrado” por este mesmo campo denominado psicopedagógico, num movimento auto-engendrado de expulsão do caráter pedagógico da pedagogia.

O que o véu do fetiche que recobre um “buraco” pedagógico nas instituições escolares insiste em ocultar? Não há garantias de que quando há ensino haverá aprendizado, mas certamente não haverá aprendizado se não houver ensino, e precisamos retirar os véus que lançam os profissionais do campo da educação numa posição inoperante para a realização de tão importante tarefa no ambiente escolar, por meio de ações que questionem e façam resistência ao caráter mercadológico da educação, que não pode ser produzida em caráter “industrial”, uma vez que seu exercício está mais próximo a uma arte- prática .

Referências Bibliográficas

⁸ “A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição de forças, práticas e relações que tentam transformar –ou operam para transformar- o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como sujeitos de suas próprias práticas e das práticas dos outros sobre eles.” (ROSE, 1998 p.143)

⁹Há uma sobredeterminação entre as esferas públicas e privadas.O sujeito-aluno não tem sua privacidade preservada; dados sobre sua vida familiar, médica, etc. são discutidos sem pudores em conselhos de classe ou na roda de fofocas da sala dos professores...

ADORNO, S. O direito na política moderna. In: *Cult - Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, n. 81, p. 57-60, 2004.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BLEGER, J. *Temas de Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BROSSES, C. *Du culte des dieux fetiches*. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1988 (Publicado originalmente em 1760).

CARVALHO, J. *Construtivismo: Uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHEMAMA, R. & VANDERMERSCH, *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris: Larousse, 2003.

FOUCAULT, M. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREUD, S. O interesse científico da psicanálise. In: *S. Freud, Edição Standard das obras psicológicas completas de S. Freud* (Vol. XIII, p.165-192). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1913)

FREUD, S. Fetichismo. In: *S. Freud, Edição Standard das obras psicológicas completas de S. Freud* (Vol. XXI, p.155-160). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1927).

FREUD, S. Análise terminável e interminável In: *S. Freud, Edição Standard das obras psicológicas completas de S. Freud* (Vol. XXI, p.223-270). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1937)

LIMA, A. *O espectro da irregularidade ronda o aluno: Um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a criança-problema* Tese (Doutorado em

Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.2004.

LIVROS e apostilas fomentam disputa PT X PSDB. *Valor Econômico*, 16 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/arquivo/793969/livros-e-apostilas-fomentam-disputa-pt-x-psdb>>.

MARCUSE, H. Eros e a civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. São Paulo: LCT, 1999.

MARTINS, L. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MATOS, O. A civilização sem descontentes: sublimação e apaziguamento. *Revista Margem*, n. 17, p. 13-19, 2003.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PILETTI, N. *Psicologia Educacional*. São Paulo: Ática, 1999.

RAMOS, A. *A criança problema*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1947.

QUASE metade das cidades paulistas usa apostila nas escolas municipais. *Estado de São Paulo*, 21 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,quase-metade-das-cidades-paulistas-usa-apostila-nas-escolas-municipais-imp-,747606>>. Acesso em 21 mar.2015.

ROSE, Nikolas. *Inventing our selves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, jun/jul, 2001.

SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo : Edusp/Saraiva, 1978.

SILVA, A. *Psiquiatria clínica e forense*. Belo Horizonte: Renascença, 1951.

SZASZ, T. *Ideologia e doença mental*. São Paulo: Zahar, 1977.

