



SEÇÃO: ARTIGOS

Narrando normativas escolares. O diagnóstico (psiquiátrico) como um desdobramento da educação neoliberal¹

Narrating school regulations. The (psychiatric) diagnosis as a development of neoliberal education

**Maria Alayny
Cavalcante Melo²**

orcid.org/0000-0002-7105-2604
malayny@gmail.com

**Maria Vitória Silva
Ripardo²**

orcid.org/0000-0002-7854-3027
vitoriaripardoms@gmail.com

**Ana Carolina Borges
Leão Martins²**

orcid.org/0000-0001-6758-9508
carolinablmartins@gmail.com

Recebido em: 09/02/2021.

Aprovado em: 13/09/2021.

Publicado em: 05/09/2022.

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar quais as possíveis condições de emergência das demandas por diagnósticos psiquiátricos advindas das escolas atuais, em destaque, as escolas públicas brasileiras. A investigação teve início contrapondo diferentes modelos de escola ao longo do tempo, demonstrando como cada um destes produziu em sua conjuntura, um modelo norma-desvio que fundamenta a prática escolar. Ao longo da discussão, a dimensão diagnóstica emergiu atrelada à crescente sistematização avaliativa das escolas, corroborando com a dimensão neoliberal de uma escola que busca alcançar lucros. Em uma problematização teórica que dialoga com os estudos foucaultianos, pode-se demonstrar o quanto a emergência por diagnósticos psiquiátricos faz parte da atual racionalidade governamental da instituição escola. Nas conclusões, a questão referente ao diagnóstico psiquiátrico apresenta-se como uma modulação da diferença, cuja demanda crescente no contexto escolar mencionado reflete, de forma estratégica, a igual crescente busca por bons índices nas avaliações em larga escala.

Palavras-chave: escola; diagnóstico; neoliberalismo; avaliação externa.

Abstract: This paper aims to investigate what are the possible conditions for the emergence of demands for psychiatric diagnoses arising from current schools, in particular, brazilian public schools. The investigation started by confronting different models of school over time, demonstrating that each of them produced, in their conjuncture, a standard-deviation model that found school practice. Throughout the discussion, the diagnostic dimension emerged linked to the increasing evaluative systematization of schools, corroborating the neoliberal dimension of a school that seeks to achieve profits. In a theoretical problematization that dialogues with foucauldian studies, it can be demonstrated how the emergence for psychiatric diagnoses is part of the current governmental rationality of the school institution. In the conclusions, the question referring to the psychiatric diagnosis presents as a modulation of the difference, whose increasing demand in the aforementioned school context strategically reflects the equal increasing search for good rates in large-scale assessments.

Keywords: school; diagnosis; neoliberalism; external evaluation.

*"Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível".
(Michel Foucault)*

Introdução

A dimensão educativa apresenta, em nossa sociedade, um papel de grande destaque, sendo valorizada como âmbito primeiro no que tange



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹ Pesquisa financiada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFC).

² Universidade Federal do Ceará (UFC), Sobral, CE, Brasil.

à construção de uma sociedade mais igualitária, justa e consciente. Diante disso, é inquietante pensar como se dá, então, nos processos educativos, o modo pelo qual a escola se constitui como local de modelação das subjetividades, de produção de certos tipos de sujeitos, além do seu papel de construção/manutenção de modelos sociais.

Partindo desses tensionamentos, após um período de breve atuação em uma unidade escolar, onde a questão sobre a explosão de demandas por diagnósticos se apresentou, foi concebida a seguinte pergunta de pesquisa: quais seriam então as condições de emergência do diagnóstico psiquiátrico nas escolas públicas brasileiras hoje?

Este trabalho tem por objetivo esmiuçar alguns modelos institucionais, tendo como base um movimento genealógico. Busca-se entender, a partir do desenrolar das normativas escolares ao longo de certo tempo, quais possíveis condições se constituíram (e se constituem) como agentes da expoente demanda por diagnóstico psiquiátrico no contexto das escolas públicas brasileiras atualmente.

Dessa forma, pretendemos discutir como a questão diagnóstica faz parte de um projeto imbricado e complexo, que tem suas origens já em séculos anteriores. Conforme nos diz Foucault (2008), determinado regime de verdade se concebe a partir de um conjunto de discursos e práticas temporais. Diante disso, nossa discussão propõe desenrolar o novelo significante que hoje fundamenta a lógica de funcionamento escolar, na qual a demanda por diagnósticos irrompe.

Discutiremos, primeiramente, como se formou o "molde" escola que hoje conhecemos, entendendo que, desde o seu processo embrionário, a escola foi concebida como um espaço de constituição e modelação de subjetividades. Delineavam-se, nesse caminho, subjetividades a partir de determinados interesses que, como se busca discutir, no decorrer do tempo, passou a se tratar, principalmente, de interesses econômicos, produzindo, assim, o sujeito produtivo. Nesse interim, o contexto escolar fundamentou-se, portanto, em uma lógica que firma um modelo

como norma, produzindo-se o seu desvio. Nos moldes contemporâneos, como buscaremos demonstrar, há continuidades e rupturas com o modelo embrionário da escola disciplinar: o desvio à norma passa a ser englobado à lógica escolar, até mesmo a ser produzido em sua própria conjuntura, com isso, tomando a forma de uma diferença controlável, estável e, sobretudo, lucrativa.

A demanda crescente por diagnósticos psiquiátricos nas escolas públicas brasileiras surge, então, como algo emergente em nosso tempo. Algo que faz parte da atual racionalidade neoliberal que fundamenta a nossa sociedade capitalista e patologizante da diferença. Nossa posição é que o próprio jogo discursivo nos dará o curso das ideias e nos mostrará como o diagnóstico psiquiátrico surge atualmente no contexto supracitado como uma estratégia neoliberal diante da crescente e violenta busca por alcançar bons rendimentos nas avaliações em larga escala. Dessa forma, propõe-se um caminho inverso, ou seja, buscar historicamente regimes de verdade que fundamentaram a escola. Onde aposta-se que o próprio jogo discursivo nos dará o curso das ideias e nos mostrará como o diagnóstico psiquiátrico surge atualmente no contexto supracitado como uma estratégia neoliberal diante da crescente e violenta busca por alcançar bons rendimentos nas avaliações em larga escala.

1 O embrião de escola e de sujeito

Para iniciar a nossa discussão, cabe apontar o que Durkheim (2011) vai nos dizer em seus escritos, ao defender a posição de que a educação surgiu como uma forma de garantir a transmissão de valores sociais aos sujeitos. Na perspectiva durkheimiana, a criança seria um selvagem que, com o auxílio dos processos educativos, incorporaria determinados valores e costumes para garantir sua inserção na sociedade. Seria, então, nesse caminho, reconhecido como sujeito ativo e participante das questões que formam a tessitura do que chamamos de sociedade, garantindo também que determinados valores pudessem ser repassados ao longo das gerações.

A escola seria então um microcosmo do social, onde determinados sentidos que a sociedade assume como seus são reconstruídos, repassados e introjetados nas crianças (DURKHEIM, 2011).

Tal perspectiva nos permite apontar uma questão que se refere aos primórdios do que hoje entendemos como escola. No ponto inicial em que ela se torna sinônimo da educação. Diante disso, apontamos as proposições de Ariès (1981), em seus estudos sobre a construção do ideal de infância e de família, o autor vai nos dizer que o modelo de escola, que hoje conhecemos com o ideal de criança por ele perpassado, começou de forma muito embrionária no período que concerne ao final do século XVII. Nessa época, a igreja possuía grande papel de destaque social e passou a demandar certas formas de lidar com as crianças, divergindo daquelas dirigidas aos adultos. Essa normativa passa, então, a ser disseminada socialmente, camuflando-se como ideal de bem-estar e preocupação com as famílias, mas servindo de forma muito clara aos ideais moralistas e higienistas sustentados pela igreja que passaram a vigorar na época.

Essa separação-e essa chamada a razão- das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. [...] A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação (ARIÈS, 1981, p. 11).

É, então, em um contexto normativo e higienista, que vai surgir o embrião do formato de escola que hoje se estrutura na maior parte das sociedades. Na proposição de Ariès (1981), nesse período, surge a demanda de que as crianças passassem por breves períodos de retiro, longe dos adultos, nos quais pudessem "aprender" certos costumes e valores que as auxiliassem no convívio em sociedade.

Dessa forma, pretendia-se deslocar o ideal que sustentava a criança como um adulto em miniatura e fomentar um novo paradigma, calcado na ideia de que a criança era um ser que

necessitava de cuidados, carinho e investimento por parte da família (ARIÈS, 1981). Forja-se, então, um ideal de infância, de criança e de cuidado, em estratégias que asseguravam essa perspectiva, fixando determinada configuração de sociedade ainda em vias de se constituir (ARIÈS, 1981).

O período que hoje nomeamos de escolarização surge pautado em um ideal de moralização, velado como uma forma de cuidado da família para com a criança. Começando de forma tímida, com cerca de uma semana de reclusão para "aprender" determinados valores, passou a ganhar cada vez mais campo e tempo, até se formar no que hoje chamamos de escola, que interpela o período quase completo da vida dos sujeitos.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes mesmo de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estende até nossos dias atuais, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p. 11).

A escola, como hoje conhecemos – dividida em séries, turmas, esquemas de ensino e avaliação –, surge nesse contexto. Na visão de Foucault (2014b), pode ser vista como um mecanismo de docilização e controle de corpos, que está a serviço do higienismo social e assegura determinadas formas de ser e pensar, além de manter a conjuntura da sociedade que se insere e faz funcionar. Nesse sentido, parece seguir ainda hoje a lógica que a possibilitou, ou seja, a de normatizar, moralizar e repassar conteúdos que auxiliem os sujeitos a viver em sociedade e, nesse ínterim, possibilitar que um determinado formato de sociedade possa se constituir e se manter, como nos disse Durkheim (2011).

1.1 A produção do sujeito produtivo

Diante de alguns dos pressupostos debatidos, pretende-se partir o ideal de infância, família e educação que Ariès (1981) nos apresenta. Reite-

ramos o sentido de *quebra* que a palavra "partir" assume aqui, direcionando nossa atenção agora ao partir dos pressupostos, destrinchando-os.

Dessa forma, Ariès (1981) aponta profundas transformações que a sociedade existente no fim do século XVII passou, levando em grande conta o papel que fora dado à educação. Sua investigação compreende em que medida os ideais do clero se entrelaçaram com a dimensão educativa que passou a rondar o período da infância, além de como essa pode ser assumida como ideal de cuidado e afeto das famílias para com as crianças.

Nesse mesmo século, há uma "ramificação dos mecanismos disciplinares", conforme indica Foucault (2014b, p. 204), período em que se verifica uma espécie de esfrelamento da disciplina no corpo social, em um movimento de capilarização: o que antes atuava em local e tempo fixo, passa a se enraizar por toda a estrutura social, formando uma rede imbricada e complexa.

A noção de disciplina em Foucault (2014b) surge atrelada a de serventia: só é possível saber o que é disciplina sabendo para que ela serve, a quem ela serve e a que se propõe. Dessa maneira, podemos dizer que a disciplina serve como uma forma de dominação do sujeito que faz funcionar a engrenagem social, docilizando corpos, organizando espaços e controlando comportamentos.

Engana-se, no entanto, quem pensa que a disciplina age de forma somente negativa, através de mecanismos de proibição e cerceamento. Foucault (2014a) nos diz que é necessário reconhecer a face positiva assumida pela disciplina, não somente como mais uma face, mas como a sua grande face na sociedade, principalmente na contemporaneidade. Assim, intentamos nos debruçar na forma positiva da disciplina, na forma em que ela age de maneira mais incisiva e eficaz. Logo, a disciplina positiva é aquela que, na visão de Foucault, muito mais do que "neutralizar perigos", pretende "aumentar a utilidade possível dos indivíduos" (FOUCAULT, 2014b, p. 203).

A disciplina de oficina, sem deixar de ser uma maneira de fazer respeitar os regulamentos e as autoridades, de impedir os roubos ou a dissipação, tende a fazer crescer as aptidões,

as velocidades, os rendimentos, e portanto os lucros; ela continua a moralizar as condutas, mas cada vez mais ela modela os comportamentos e faz os corpos entrar numa máquina. as forças numa economia (FOUCAULT, 2014, p. 203).

É nesse sentido que podemos elencar as assertivas de Foucault (2014a, 2014b) com a investigação de Ariès (1981) e, a partir disso, compreender os alcances do debate ao cenário atual. As prerrogativas apresentadas pelos autores nos apontam a uma dada vertente utilitarista, a qual o contexto escolar foi assumindo de forma cada vez mais incisiva ao longo do tempo. A disciplina positiva apresentada por Foucault (2014a) se apresenta como a atual ordem que assenta o funcionamento escolar. Diante disso, inquieta-nos saber quais estratégias a escola usa atualmente para conseguir não somente amenizar perigos, cercear corpos, mas também fazer desses sujeitos, que a constituem, úteis. A estratégia que embasa as ações no âmbito escolar está pautada na formação de uma massa produtiva que gere rendimentos favoráveis, e os que não se inserem nessa lógica, representando um perigo a lógica performática por bons índices, devem ser "neutralizados". É nesse ponto que a dimensão diagnóstica se apresenta ao nosso olhar e mostra ser constitutiva da atual lógica de funcionamento da escola pública brasileira.

A partir da concepção de Foucault (2014b) sobre o esquadramento da disciplina e de como ela atua de forma positiva, podemos inferir que as escolas primárias não se restringem apenas a ensinar modos de como se comportar socialmente, como nos falou Ariès (1981): elas buscam também estratégias para capacitar sujeitos ao trabalho, treinar seus corpos, modificar suas subjetividades, em suma, "fabricar indivíduos úteis" (FOUCAULT, 2014b, p. 204).

Em um desdobramento da ideia trazida por Ariès (1981), é possível indicar um processo de fabricação do sujeito já presente nesse molde embrionário de escola. A noção de humanização se atrela, assim, à crescente busca em produzir um sujeito produtivo (FOUCAULT, 2014b). O ideal moralista da Igreja não sustenta mais de forma predominante os valores disseminados

no contexto escolar: o movimento crescente de industrialização, a busca por lucro e o desejo de enriquecer passam a governar a escola. A teia começa a se imbricar, a sociedade passa a demandar de uma certa normativa de sujeito, cultivando certas capacidades desejáveis. Cabe à escola, por sua vez, produzir tais sujeitos. O sujeito da sociedade produtiva é, acima de tudo, o sujeito que produz o que a sociedade quer que ele produza.

1.1.1 A norma e seu desvio

Nossa discussão se encaminha, nesse momento, para algumas das ideias que Larrosa (1994), aponta ao falar sobre a temática da experiência de si. Para o autor, existem formas singulares na sociedade que permitem ao sujeito constituir-se, formar-se, produzir-se. Nesse caminho, entende-se que a construção de si acontece de forma articulada e complexa entre determinados discursos e práticas que formam a sociedade (LARROSA, 1994).

Para o autor, a temática da experiência de si nos mostra um processo imbricado de construção do sujeito, a partir de um determinado regime de verdades que dita de forma muito clara noções sobre a legitimidade dos discursos e experiências. Essa ideia é particularmente interessante, pois nos ajuda a compreender de que forma um sujeito se constitui para si, obedecendo a uma determinada lógica pautada em um jogo de verdade entre os discursos socialmente aceitos e disseminados. Nesse sentido, denuncia-se a questão da neutralidade do aparato pedagógico, como também dos seus reais objetivos. Para Larrosa (1994), é importante reconhecer que os grandes universais característicos dos sujeitos são marcados por um determinado binarismo significativo.

Na perspectiva do autor, há diante do reconhecimento desse binarismo significativo, a construção e reconhecimento do que é um sujeito. Suas características, comportamentos, forma e função, dentro de uma determinada sociedade, constroem também sua própria sombra, ou seja, aquilo que corresponde ao lapso, falha ou equí-

voco do processo. Dessa forma, na visão de Larrosa (1994), o binarismo significativo se monta na medida em que uma norma se constitui, criando imediatamente a si o seu desvio complementar.

As formas de relação da pessoa consigo mesma que, como universais antropológicos, caracterizam a pessoa humana, nos dizem o que é um sujeito são e plenamente desenvolvido. Portanto, implícita ou explicitamente, as teorias sobre a natureza humana, definem sua própria sombra: definem patologias e forma de imaturidade no mesmo movimento no qual a natureza humana, o que é o homem, funciona como um critério do que deve ser a saúde ou a maturidade (LARROSA, 1994, p. 43).

A análise desse binarismo significativo, defendido por Larrosa (1994), leva-nos à ideia por consequência de que um universal sobre o sujeito é imanente de determinadas condições históricas, políticas e sociais. Questão essa que nos reaproxima de Durkheim (2011), quando esse indica o fato de que cada sociedade produz o (seu) sujeito à luz de suas necessidades e determinações. Para ambos os autores, quando um sujeito se comporta, ele se comporta mediante o que lhe foi dito que era correto/incorreto se comportar, ponto que interroga quem determina o viés de legitimidade dos fatos, das condutas e dos sujeitos.

Afinal, quem legitima determinadas práticas e condutas defendidas pelo aparato escolar? Quem legitima o fato de que as turmas devem obedecer a uma determinada seriação, terem currículos fixos e apresentarem rendimentos avaliativos considerados satisfatórios? Quem determina o que é legítimo/ilegítimo dentro da escola? Perguntas que nos remetem aos desvios que constituem a atual busca por desempenho nos índices avaliativos e aos tratamentos a eles destinados.

A partir das ideias apresentadas pelos autores, podemos indicar que as determinações que fundamentam as práticas pedagógicas das escolas públicas brasileiras atuais obedecem, de forma direta, aos interesses presentes nas demais instituições sociais, principalmente aos interesses econômicos. Da influência dos interesses fabris no ensino primário aos nossos dias, os interesses

econômicos são os que parecem governar as práticas pedagógicas. O grau de legitimidade é, destarte, construído e perpassado pela economia de mercado e atravessa nesse caminho variadas instâncias sociais, destacando aqui a escola (NETO; CAMPOS, 2017).

1.1.2 Diagnóstico da diferença: o que é legítimo produzir

Acreditamos ser necessário caracterizar mais detidamente a escola na contemporaneidade, ou seja, entender como a escola se encontra hoje. Assim, quais interesses as escolas servem e quais estratégias utilizam para alcançar seus objetivos? Nosso intuito é entender como os "discursos sociais se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento" (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 119).

Conforme apresenta Esteban e Fetzner (2015), a instituição escolar atualmente é marcada por um crescente movimento de sistematização do ensino, divisão de turmas, hierarquização de séries e, em destaque, uma supervalorização de procedimentos avaliativos. Na perspectiva trazida pelas autoras, a escola atual sofre um processo que elas denominam como "redução da escola e aprisionamento curricular" (ESTEBAN; FETZNER, 2015).

A escola mostra-se, portanto, marcada por profundos paradoxos, no que se refere ao seu objetivo teórico e prático. De tal modo que o formato embrionário de escola apresentado inicialmente se desmembrou, ganhou nuances de significação e se concebeu em novas formas e modulações.

A partir do movimento da Escola Nova, por volta da década de 1930 no Brasil, já podemos perceber mudanças significativas no que tange as propostas que incidam diretamente no contexto escolar. Essas mudanças se deram não somente ao caráter político-administrativo da escola, mas também no que se refere ao olhar dirigido ao aluno (HATTGE; LOPES, 2015). A escola, deflagrada como espaço de repasse de conteúdos, conforme Ariès (1981), ao longo do

tempo, passou a ganhar cada vez mais espaço de destaque na sociedade, sendo conferida a ela grande valorização no processo de manutenção e desenvolvimento do corpo social.

[...] com o objetivo, entre outros, de impulsionar o desenvolvimento dos países considerados subdesenvolvidos, são criados organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1945 e ligado à ONU, o Banco Mundial (BM), um dos grandes responsáveis pela indicação de reformas educacionais nos países considerados subdesenvolvidos (HATTGE; LOPES, 2015, p. 573).

Nessa direção, aponta-se a enorme relevância que o processo de escolarização vem recebendo ao longo das décadas, em destaque para a escola pública brasileira. Aqui fazemos referência, portanto, não mais a um grande conjunto - como "As escolas" ou a Escola como instituição universal - mas sim, a uma dada realidade, a um dado contorno da experiência escolar, que se passa, portanto, ao nível público das escolas brasileiras.

Frente a isso, entendemos que o processo avassalador de valorização do formato escolar, como lugar por excelência de formação cidadã, é acompanhado paralelamente pelo surgimento de inúmeras estratégias paradoxais que atravessam tal contexto. Como nos aponta Hattge e Lopes (2015), a estratégia de "incluir" ou superlotar escolas esconde, de forma muito frágil, um enorme viés de exclusão. Salas superlotadas, onde se predomina ideais hegemônicos sobre o que se deve ou não aprender, sobre quais condutas são legítimas e quais padrões devem ser seguidos é a realidade que se apresenta em grande parte do ensino público brasileiro nos dias atuais.

Nesse quadro, o processo de redução da escola não assume um caráter de limitação, mas o de uma postura limite, quando reduz seu fazer a um mero treinamento para testes e avaliações. Existe, pois, uma dada fragmentação da experiência escolar, na qual não se valoriza aspectos ligados à diversidade dos sujeitos e a singularidade de suas experiências, todavia, uma extrema sistematização de treinos para realização de testes em larga escala (ESTEBAN; FETZNER, 2015). O modelo escolar da atualidade fundamenta-se na

formação de subjetividades para testes, em contrapartida a seu ideal de possibilitar a construção de uma cidadania crítica e engajada socialmente.

Os estudantes e os docentes são descontextualizados, apartados dos processos que conformam a dinâmica *aprendizagem-ensino* de que participam, desconsiderados como sujeitos da aprendizagem e do conhecimento e reduzidos a denominações referidas a níveis de desempenho: seus rostos, corpos, gestos, vozes e conhecimentos são desvitalizados e traduzidos em competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 80. grifo nosso).

Assim, distante de se fazer como um local que favoreça a troca entre os variados sujeitos e suas diferenças, um espaço de experimentação e construção de conhecimentos, a escola pública brasileira, atualmente, é perpassada pelo ideal máximo de bom rendimento em avaliações quantitativas sobre o ensino-aprendizagem. A título de exemplificação, cabe mencionar avaliações como Prova Brasil (agora denominada SAEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nessa direção, fundamentam-se estigmas que marcam corpos pela sua utilidade, reduzindo o processo de aprendizagem e os sujeitos em índices quantitativos, com o objetivo muito claro de obter lucros (AMARO, 2014). Essa dada realidade do contexto escolar citado embasa de forma significativa estratégias pautadas na performatividade (HATTGE; LOPES, 2015).

O movimento de crescente sistematização do ensino nas escolas públicas brasileiras, como aponta Esteban e Fetzner (2015), ocorre em níveis cada vez mais iniciais. Se antes os procedimentos avaliativos oficiais se concentravam em séries mais elevadas, como ensino fundamental e médio, assistimos hoje ao avanço dos procedimentos avaliativos também aos níveis primários. Portanto, é perceptível que a escola vem sendo continuamente invadida por dispositivos avaliativos: as chamadas avaliações externas. Essas, por sua vez, têm por objetivo, como o próprio Ministério da Educação aponta, produzir um *diagnóstico*

sobre o nível de aprendizado dos alunos na série em que estão inseridos.

Assim como cada professor avalia o aprendizado de seus alunos, o País também precisa avaliar o quanto as crianças e jovens espalhados pelas escolas de todo o território nacional *estão de fato aprendendo*. O Brasil faz isso por meio dos chamados exames padronizados, também chamados de exames de larga escala e avaliações externas, que são aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (AVALIAÇÕES..., [2018], grifo nosso).

A partir do *diagnóstico produzidos por essas provas* é possível traçar estratégias para melhorar a qualidade da Educação do País inteiro, de uma região, ou de uma escola específica (AVALIAÇÕES..., [2018], grifo nosso).

Diante do exposto, questiona-se como é produzido esse dado diagnóstico avaliativo dentro das escolas e, também, quais condições possibilitam a explosão de demandas por diagnósticos psiquiátricos no contexto escolar referido. A questão referente aos procedimentos avaliativos comunga, de forma muito íntima, com a explosão de demandas por diagnósticos psiquiátricos nas escolas. Essa intrínseca relação pode ser visualizada de forma clara quando notamos que os alunos com algum tipo de nomeação psiquiátrica não têm sua pontuação levada em conta na soma quantitativa dos índices relativos às avaliações externas (LOCKMANN; MACHADO, 2020).

Esses alunos, nivelados pela etiquetagem diagnóstica, estão na escola, fazem parte do contexto escolar, mas não são reconhecidos como sujeitos ativos no que tange o processo ensino-aprendizagem. Parafraseando as ideias trazidas por Hattge e Lopes (2015), o aluno com diagnóstico psiquiátrico é incluído à escola, mas excluído da sua dinâmica como um todo. Concomitante a isso, entendemos que:

[...] não há um sujeito mesmo com deficiência, mas um sujeito contingente compreendido pelo a priori histórico, pelos modos de objetivação - em práticas de saber e de poder - e modos de subjetivação - na relação do sujeito com as verdades - que o constituíram em um ou outro modo (LOCKMANN; MACHADO, 2020, p. 4).

Retomando a noção de Larrosa (1994) do binarismo significante norma-desvio, vislumbramos

qual norma incide sobre a escola pública brasileira e o tratamento dado aos seus desvios. A escola vem sendo governada pela normativa de uma busca desenfreada por bons desempenhos nas avaliações externas, velando, assim, o objetivo máximo de obtenção de lucros que esse bom desempenho pode acarretar (AMARO, 2014). A busca ensandecida por lucro nos dá sinais sobre quem parece governar a escola hoje: o neoliberalismo, como lógica possibilitadora da sociedade atual. Assim, exerce sua influência sob a forma de atravessamentos nas variadas instâncias sociais, e o contexto escolar não estaria, portanto, apartado dessa influência (NETO; CAMPOS, 2017).

A racionalidade governamental da escola pública brasileira atual é pautada, então, em interesses neoliberais, nos quais a busca de lucro e a manutenção da concorrência assumem lugar de destaque. Falamos aqui de racionalidade, a partir do pensamento de Foucault (2008), entendendo que a designação "racionalidade" se constitui na medida em que certa influência se esvai por todo o corpo social, não ficando restrita ao seu escopo originário. A noção de lucro, desempenho, performance e vigilância, tão caras ao contexto escolar da atualidade, são noções que integram a discursividade da normativa econômica em primeiro momento, vindo, dessa maneira, atravessar as normativas educacionais atualmente, mercantilizando a educação e colocando como objetivo culminante de sua *práxis* a angariação de lucros (AMARO, 2014).

Longe de uma dimensão ingênua de inclusão de sujeitos à escola para seu pleno desenvolvimento e formação cidadã, desvela-se, nesse momento, a dimensão performativa da diferença. Na qual dita o que é legítimo incluir dentro da escola, ou melhor, o que tem se feito legítimo produzir, balizada pelo diagnóstico psiquiátrico.

A questão performativa da diferença no contexto das escolas públicas brasileiras aponta sobre como se constitui a escola de hoje. A norma escolar atual não se fundamenta mais na extirpação do desvio como tal: existe um movimento de reconfiguração do que se concebe como desvio dentro da escola, um dado nivelamento

da diferença, daquilo que, a partir das ideias de Byung-Chul Han (2017a), podemos chamar de instauração do inferno do igual.

As diferenças deixam, nesse sentido, de serem reconhecidas como diferenças, como algo outro, e passam a ser produzidas pela própria lógica escolar. Existe uma subprodução de diferenças, um movimento que legitima o que pode ou não ser tido como diferente, como não igual. Assim, conforme Duschatzky e Skliar (2011), há uma produção do que seria legítimo reconhecer como diferença dentro da escola e, concomitante a isso, o seu englobamento. O inferno do igual na escola não é, então, um lugar sem diferença, mas é o lugar onde as diferenças existentes se produzem na própria lógica escolar, por isso mesmo, fazem parte de uma imanência do igual. Só se produz o que se acha vantajoso produzir, e o que acham vantajoso produzir encontra fundamento na lógica neoliberal que governa a escola hoje. A diferença legítima dentro da atual conjuntura da escola pública brasileira é a produção de sujeitos diagnosticados.

A Modernidade constituiu, neste sentido, várias estratégias de regulação e de controle da alteridade que, só em princípio, podem parecer sutis variações dentro de uma mesma narrativa. Entre elas, a demonização do outro: sua transformação em sujeito ausente, quer dizer, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; sua invenção, para que dependa de traduções oficiais; sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente suas fronteiras - isto é, a ética perversa da relação inclusão/exclusão -; sua oposição a totalidades de normalidade através de uma lógica binária: sua imersão e sujeição aos estereótipos; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis etc. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 121).

O movimento crescente de demandas por diagnósticos psiquiátricos dentro das escolas públicas do Brasil segue a lógica de uma diferença consumível (HAN, 2017a). O contexto escolar no qual fazemos referência tem buscado por um nivelamento do que é considerado diferente. Assim, o enclausuramento não é mais feito por muros físicos (ARIÈS, 1981), mas por intermédio de no-

sografias psiquiátricas, em que comportamentos, condutas e gestos considerados desviantes são nivelados em patologias. Todo aquele que não se integrar aos ditames dessa atual normativa deve se integrar a uma lógica catalográfica de desvios e, concomitante a isso, ser incluído/englobado. O ponto em questão não é, pois, a presença de alunos com diagnóstico psiquiátrico na escola, mas a demanda do próprio contexto escolar em produzir desvios que possam enquadrar, em nosografias psiquiátricas, os alunos que não se inserem em sua lógica de performance. Desse modo, eles não atrapalhariam o movimento normativo de uma crescente busca por obtenção de lucros com relação aos *diagnósticos* produzidos nas avaliações em larga escala (AMARO, 2014).

A dimensão performativa da diferença é a dimensão de uma diferença lucrativa, que permite que a lógica utilitarista siga (e se mantenha) governando o contexto escolar. No entanto, não é qualquer desvio que, atualmente, se engloba à escola, é um desvio que acarreta ganhos ou minimiza perdas. Como nos apontava Foucault (2014a), uma dada face da disciplina positiva rege a escola e seus objetivos nos tempos atuais.

A razão fundante da escola pública brasileira atual encontra, então, na dimensão performativa seu ponto máximo. O deleite educativo se assenta no alcance de resultados considerados positivos e no recebimento de bônus financeiros por esses índices (AMARO, 2014). A atuação escolar - ainda de acordo com esse autor - se perde em meio às determinações quantificáveis dos procedimentos avaliativos. Os resultados obtidos, a partir dos testes padronizados, longe de se apresentarem como pontos de melhoria da qualidade da educação, se fazem, na verdade, como meios de regulação e controle da dinâmica escolar.

O discurso oficial, sob as retóricas do direito à aprendizagem e da qualidade da educação, aponta a constituição de uma política de avaliação sistêmica sustentada, essencialmente, nas funções de regulação, controle da gestão e do trabalho docente e mensuração do desempenho dos alunos, utilizando testes objetivos padronizados aplicados a cada dois anos, no caso do ensino fundamental. Assim, confere-se aos exames confiabilidade, legitimidade e fidedignidade técnica para definir se o aluno

aprendeu ou não, se a escola é de qualidade ou não, se o responsável é o professor ou não (AMARO, 2014, p. 118).

Entendemos que a dimensão de demanda por diagnósticos psiquiátricos, no contexto escolar brasileiro, faz parte dessa lógica. A racionalidade neoliberal que perpassa atualmente a educação comunga com as ideias de autogestão, individualismo e competitividade, conforme aponta Stephen Ball (2002). A escola hoje é atravessada por um modelo de vigilância que se coaduna com essas determinações. Se antes as crianças eram presas nas escolas para depois "serem soltas no mundo", como nos fala Ariès (1981, p. 11), o que se tem hoje é um modelo diferente. A escola atual está por toda parte, houve um esfrelamento do seu poder, uma pulverização de sua influência.

Assim, diferentemente do modelo embrionário retratado por Ariès (1969), adquirindo nuances com relação ao molde escola apresentado por Foucault (2014b), o modelo escolar de hoje se faz por meio de contornos bem mais fluidos e abrangentes. Se antes podíamos falar de uma coerção direta, incisiva e deflagrada e, acima de tudo, externa, hoje nos deparamos com uma dada coerção horizontal, falsamente despreziosa e acima de tudo interna (HAN, 2017b). Se antes a escola, com seus muros, prendia as crianças para depois serem soltas ao mundo (ARIÈS, 1981), hoje o movimento é quase de uma onipresença escolar. As determinações e normas se esfrelaram e sua coação não acontece mais sobre a forma de claras imposições, mas um modelo de coação por visibilidade, encontrando na estandardização dos resultados das avaliações externas o seu ápice.

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade do desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais "sujeitos da obediência", mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos (HAN, 2017b, p. 23).

A nova tecnologia de controle está, então, pautada não mais na coação física e na presença de fronteiras fixas, mas na demanda por

procedimentos e resultados cada vez mais transparentes, como também lucrativos. Essa ideia é particularmente interessante, na medida em que compreendemos que a coação de/pela transparência evoca certos tipos de comportamentos que se relacionam de forma muito íntima com as noções neoliberais de autogestão, competitividade e meritocracia (BALL, 2002). É nesse sentido que Ball (2002) vai nos dizer que "novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo" (BALL, 2002, p. 7).

A espetacularização dos *diagnósticos* obtidos pelas avaliações externas molda a subjetividade do desempenho que, atualmente, atravessa a escola, marcando corpos a partir de sua utilidade. Compreendemos que os corpos considerados "inúteis" são abarcados à dinâmica escolar na medida em que esses ganham contornos claros e podem ser inseridos na escola sem que essa sofra "prejuízos" com a sua presença (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011). A crescente demanda por diagnóstico psiquiátrico se apresenta nesse sentido, como uma estratégia da racionalidade neoliberal na busca ensandecida por manter a produtividade no contexto escolar.

Vale a ressalva de que não tratamos aqui da dimensão medicalizante da diferença, já que muitos estudos têm sido feitos nessa área nos quais apontam o quanto a demanda por medicalizar crianças em idade escolar se articulam às queixas sobre o comportamento da criança (BENEDETTI *et al.*, 2018; PAIS; MENEZES; NUNES, 2016; VIZOTTO; FERRAZZA, 2016; MARTINS *et al.*, 2017). O cerne do nosso questionamento se localiza nos desdobramentos da educação tida como neoliberal, corroborando com a discussão da crescente demanda por diagnósticos psiquiátricos na escola atualmente, assim, aponta-se o fato de que a medicalização da diferença é mais uma estratégia adotada continuamente pelas escolas para tentar dar conta daquilo que escapa do seu controle, do que não conseguem incorporar em sua dinâmica.

O aluno que apresenta comportamentos desviantes, comportamentos que fogem à regra do que é aceitável e construído socialmente, dificuldades para aprender, um ritmo próprio que seja diferente dos colegas ou se comporta de maneira considerada não adequada para a escola, é muitas vezes encaminhado ao serviço médico, e sob o olhar da medicina é tratado como indivíduo doente [...] (BENEDETTI *et al.*, 2018, p. 74).

Na finalização da nossa discussão, cabe apontar, por fim, a ideia já trazida no pensamento de Ivan Amaro (2014) sobre a questão da necessidade de avaliar como acontece o processo de escolarização. Nesse sentido, o autor nos apresenta o fato de que é necessária a avaliação das condições de escolarização dos estudantes, mas que esse processo não deve se dar por meio de técnicas limitantes e fixas que, longe de contribuírem para a reformulação de práticas e melhoramento de processos, acabam por engessar condutas e reduzir a escola.

A questão que já se apresenta no pensamento de Ivan Amaro (2014), que toma nosso olhar, é de que *diagnósticos* sempre serão produzidos pelo contexto escolar, ou mesmo demandados por ele. No entanto, é necessário que se possa compreender que a produção de um *diagnóstico* escolar de aprendizagem não é passível de ser concebido por meio de realização de testes em larga escala, mas somente no um a um. Essa dimensão diagnóstica nos abre espaço para pensarmos em um sujeito ativo e participante, experimentando a escola, seus espaços, discursos e práticas. Há, pois, uma valorização das diferenças que se produzem, dos discursos que se chocam, das experiências que se constituem em relação. Dado de reconhecimento da alteridade como forma de resistência (HAN, 2017a) diante de tantas determinações que buscam o nivelamento das diferenças e o treinamento para testes.

A escola deve se fazer, nesse sentido, em um local que, distante de se enquadrar em determinações fixas e ditar currículos pré-determinados visando apenas a obtenção de bons índices nas avaliações externas, espaço onde se possa demonstrar a potência da alteridade, fazendo que

ela se constitua como força motriz do processo educativo. Essa discussão nos abre a possibilidade de questionar como seria, então, a demanda por diagnóstico psiquiátrico nas escolas mediante a adoção de avaliações singulares, e não testes em larga escala que visam traduzir sujeitos em números, resultados e bônus financeiros.

É necessário que os movimentos reais que acontecem na escola e que as informações produzidas pelas avaliações externas sejam tomados como indicadores para a apropriação de seus problemas a partir do diálogo constante com práticas cotidianas de avaliação interna, propiciando um ambiente reflexivo da instituição escolar, levantando e definindo outros indicadores que não se restrinjam ao desempenho dos alunos e ao fluxo. Para além destas políticas conservadoras, é preciso apontar caminhos alternativos de responsabilização e de regulação da qualidade da escola pública que se constituam como reação aos modelos de avaliação centrados em resultados dos estudantes em testes padronizados (AMARO, 2014, p. 122).

A adoção de avaliações singulares e cotidianas, na qual o professor tenha a liberdade de escolher quais os melhores métodos para avaliar e quais avanços são realmente significativos no processo ensino-aprendizagem, é a nossa aposta para uma escola que visa formar cidadãos críticos e engajados socialmente. Pois somente no um a um se faz uma multidão crítica e comprometida com a sociedade.

Considerações finais

A discussão sobre a construção do que se considera um sujeito e das nuances de significação que esse recebeu ao longo do tempo foi o primeiro passo para entendermos como se produzem a norma e seu desvio. O diagnóstico psiquiátrico pode ser entendido como um desvio à norma de sujeito produtivo que se estabelece atualmente em nossa sociedade. Assim, em uma fachada de inclusão, o caráter excludente se perfaz a partir dos diagnósticos (HATTGE; LOPES, 2015).

O movimento crescente de sistematização do conhecimento, de busca por bons resultados em avaliações em larga escala e a noção de uma escola produtiva são algumas das bases que fundamentam a (sub)produção de diagnósticos.

O que se buscou tematizar foi não o aluno com diagnóstico que estuda, mas a demanda da própria escola em produzir sujeitos diagnosticados. A etiquetagem diagnóstica adquire, portanto, um estatuto de nivelamento, no qual o sujeito "problema" é transformado em uma diferença controlável, consumível e, sobretudo, lucrativa, corroborando com o atual projeto de uma educação neoliberal, que se calca no ideal de buscas por lucros.

A partir do cenário discursivo apresentado, compreendemos que a dimensão de demandas por diagnósticos psiquiátricos advindas das escolas públicas brasileiras faz parte de um projeto imbricado por variadas instâncias, sendo elas, políticas, econômicas e sociais. O que apontamos, diante disso, é que não se deve compreender o diagnóstico a partir de uma única vertente, seja ela a medicalização da vida ou o controle psicopedagógico.

Cada tempo produz seu próprio regime de verdades no que tange aos seus discursos e práticas, conforme aponta Foucault (2008). A explosão de demandas por diagnósticos psiquiátricos nas escolas públicas brasileiras corresponde, desse modo, a uma emergência do tempo presente, sendo ponto de enodamento de variadas determinações políticas e sociais que fazem do diagnóstico psiquiátrico uma estratégia. Uma estratégia que ratifica a busca por ganhos lucrativos com os resultados das avaliações externas. A demanda por diagnosticar psiquiatricamente crianças em idade escolar marca, nesse sentido, corpos a partir da noção de utilidade e desempenho e, por isso, faz parte da racionalidade governamental da escola atual.

Acreditamos que ainda há muito ainda a ser debatido acerca desse tema, como por exemplo, quais são esses corpos marcados por diagnósticos psiquiátricos, quais suas condições socioeconômicas, seu gênero e raça. E, ademais, quais caminhos são traçados para esses sujeitos: quais opções são dadas e quais são negadas. Finalizamos nossa discussão vislumbrando que o presente texto tenha possibilitado a reflexão do leitor sobre a temática apresentada e que,

diante disso, possamos tensionar ditos e buscar formas de resistência a tantas determinações.

Referências

AMARO, Ivan. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba; v. 24, n. 61, p. 109-127, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/2120>. Acesso em: 2 maio 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Copyright, 1981.

AVALIAÇÕES brasileiras: Conheça As Principais. In: **Todos pela Educação**. [S. l.], 17 jul. [2018]. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/uais-sao-as-avaliacoes-brasileiras-e-porque-elas-sao-importantes>. Acesso em: 2 de maio 2020.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

BENEDETTI, Mariana Dias et al. Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 73-81, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100073&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 maio 2020.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 119-139.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 1, p. 75-92, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000500075&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 maio 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. amp. Petrópolis: Vozes, 2017b.

HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Corcini Lopes. A inclusão escolar e o movimento Todos pela Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 569-582, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/18838>. Acesso em: 2 maio 2020.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-87.

LOCKMANN, Kamilla; MACHADO, Roseli Belmonte. A produção do outro incluído em tempos de avaliação em larga escala. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 9, n. 18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/41486>. Acesso em: 4 maio 2020.

MARTINS, Karla Patrícia Holanda et al. Um golpe de mestre: crianças e pais frente ao diagnóstico psiquiátrico. **Revista latino-americana de psicopatologia fundamental**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 278-293, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142017000200278-&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2020.

NETO, Filinto Jorge Eisenbach; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., Curitiba. **Anais [...]**. 2017. p. 10986-10999. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

PAIS, Sofia Castanheira; MENEZES, Isabel; NUNES, João Arriscado. Saúde e escola: reflexões em torno da medicalização da educação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 9, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2016000905009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 maio 2020.

VIZOTTO, Luana Paula; FERRAZZA, Daniele de Andrade. Educação medicalizada: Estudo sobre o diagnóstico de TDAH em um dispositivo de saúde. **Estudos e Pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1013-1032, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000300019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2020.

Maria Alayny Cavalcante Melo

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário UNINTA, em Sobral, CE, Brasil. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em Sobral, CE, Brasil.

Maria Vitória Silva Ripardo

Graduada em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Sobral, CE, Brasil.

Ana Carolina Borges Leão Martins

Doutora em Teoria Psicanalítica pela UFRJ. Professora adjunta da graduação em Psicologia e do Mestrado em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), Sobral, CE, Brasil

Endereço para correspondência

Maria Alayny Cavalcante Melo
Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Estanislau Frota, 563
Centro, 62010-560
Bloco Mucambinho, Prédio do mestrado em Psicologia e Políticas Públicas, sala 1
Sobral, CE, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação das autoras antes da publicação.