

Os monstros da razão na formação docente: ressonâncias da meritocracia e da medicalização na educação inclusiva¹

Mariana Inés Garbarino²

Orcid: 0000-0001-9544-9625

Resumo

Se a medicalização da educação é um tema de crescente interesse no debate acadêmico, sua presença reverbera na educação inclusiva. Nos últimos anos, pesquisas do campo da psicanálise vêm contribuindo para a problematização deste fenômeno, apontando um imperativo de formação que destitui o desejo e a experiência subjetiva. O presente texto visa se debruçar sobre dois monstros da razão mercadológica, cunhada nos moldes neoliberais: a medicalização e a meritocracia, que ressoam como angústia docente. Nesse contexto, as expectativas de eficiência no desempenho escolar se frustram, configurando uma das primeiras feridas narcísicas e marcas sociais de exclusão. A formação continuada, quando apresentada como solução imperativa aos impasses da inclusão, oferece um nome e uma cicatrização para fechar esta ferida identitária. O artigo mapeia as tensões promovidas pela ideologia meritocrática no sentimento de necessidade de formação continuada pelo viés empresarial de controle, culpabilização, tecnicismo e padronização. E, como resultado, são identificadas repercussões desses ideários da educação inclusiva, apresentando suas ressonâncias à luz do conceito psicanalítico de angústia.

Palavras-chave

Educação inclusiva – Formação docente – Meritocracia – Medicalização – Psicanálise.

***The monsters of reason in teacher training:
resonances of meritocracy and medicalization in
inclusive education***

Abstract

If the medicalization of education is a topic of growing interest in academic debate, its presence reverberates in inclusive education. In recent years, research in the field

1- Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo, disponíveis para consulta direta no texto principal.

2- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), São Paulo, SP, Brasil. Contato: marianaigarbarino@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286866> por
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



of psychoanalysis has contributed to problematizing this phenomenon, highlighting an educational imperative that displaces desire and subjective experience. This text aims to examine two monsters of market-based reasoning, coined in neoliberal terms: medicalization and meritocracy, which resonate with teacher anguish. In this context, expectations of efficiency in academic performance are frustrated, constituting one of the first narcissistic wounds and social marks of exclusion. Continuing education, when presented as an imperative solution to the impasses of inclusion, offers a name and a healing mechanism to close this identity wound. The article maps the tensions fostered by meritocratic ideology in the feeling of need for continuing education through the corporate bias of control, blame, technicality, and standardization. And, as a result, repercussions of these ideals of inclusive education are identified, presenting their resonances in light of the psychoanalytic concept of anguish.

Keywords

Inclusive education – Teacher training – Meritocracy – Medicalization – Psychoanalysis.

Introdução

El sueño de la razón produce monstruos é a frase que aparece na famosa gravura que compõe a série “*Los caprichos*” (1799), do artista espanhol Francisco de Goya. A palavra “*sueño*” pode ser traduzida para o português nos termos “sonho” ou “sono”. Esta ambiguidade polissêmica de tradução é a fonte de inspiração do presente texto, que nos convida a situar dilemas, contradições e tensões da racionalidade tecnicista na formação docente. A tradução do termo *sueño* por “sono” enfatiza a celebração do paradigma iluminista da obra de Goya na afirmação de uma razão que, ao dormir, produziria desastres para a humanidade³.

Já a tradução do termo *sueño* por “sonho” nos interpela a pensar no avesso dessa primeira interpretação⁴: os monstros produzidos pela racionalidade tecnicista, que, com seus traços de certeza, onipotência, onisciência e garantia científica, obturam qualquer possibilidade de furo, brechas ou enigma.

Nesse sentido, tentaremos aqui nos debruçar sobre dois monstros dessa razão mercadológica cunhada nos moldes neoliberais: a medicalização e a meritocracia, que ressoam como angústia docente na educação inclusiva.

O paradigma inclusivo da educação é um campo de disputas que desperta debates tanto no cenário brasileiro, como no internacional. No Brasil, as políticas de inclusão do PÚBLICO-Alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas de ensino regular comum, propõem

3- Um manuscrito do autor acompanha a gravura *La fantasía abandonada de la razón produce monstruos imposibles: unida con ella es madre de las artes y origen de las maravillas*. Uma possível interpretação da crítica política de Goya aponta a representação da antítese da razão pura Kantiana, na forma caricaturesca da ignorância, em ícones satânicos ou de bruxaria (Fernández, 1947). Cabe mencionar que esta linha de interpretação da crítica de Goya possui significativa relevância para pensar nos atuais movimentos negacionistas.

4- O termo avesso não alude aqui ao sentido de “contrário” (ver Voltolini, 2012), ou seja, não contrapõe o *sono* ao *sonho* da razão, mas aponta a fecundidade de analisar suas fronteiras nos endereçamentos totalizadores da formação medicalizante como racionalidade megalomaníaca na sua pretensão de promessa de eficiência na educação inclusiva.



erradicar práticas segregacionistas e integracionistas (Mendes, 2006). Não obstante, observam-se contínuos emergentes do mal-estar docente propagado pelos desafios da inclusão, predominando a suposição de uma formação pedagógica exígua e de distâncias “insuperáveis” entre a prática do cotidiano escolar e a legislação e as teorias que sustentam suas políticas (Voltolini, 2015).

Diversas pesquisas brasileiras mencionam que a inclusão engendra nos docentes sentimentos recorrentes de angústia, impotência, medo, desânimo e desamparo, especialmente ancorados na ideia de que não foram suficientemente preparados para trabalhar nessa perspectiva (Tavares; Santos; Freitas, 2016; Silva; Carvalho, 2017; Faria; Camargo, 2018; Silveira; Enumo; Rosa, 2021; Bastos; Kupfer, 2010). Na agudização desse sentimento de despreparo, colabora o discurso medicalizante da inclusão, sustentado em um viés prescritivo, burocratizante e gestionário (Plaisance, 2010; Voltolini, 2019).

Matrizada na confluência de tendências mercadológicas e científicas, a medicalização obstaculiza o acolhimento e a subjetivação da experiência educativa. Conforme aponta Bondía (2002), a lógica temporal, epistêmica e simbólica da experiência vai na contramão do imediatismo, da promessa de eficácia e do tecnicismo abstrato, sem história e sem sujeito. Nas palavras do autor, “esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria” (Bondía, 2002, p. 23). Desde o prisma mercadológico, a extensão das ideias da gestão privada ao setor público, que subordina direitos sociais e de cidadania à lógica do mercado, faz prevalecer a competição e a produtividade, propagadas em discursos de eficiência e qualidade educativa (Laval, 2003).

Nesse sentido, o direito à educação inclusiva engendra a possibilidade de um espaço de resistência à força da tentativa neoliberal capacitista e totalizadora sustentada em doxas empresariais e metas de excelência. Entretanto, a abertura de sentidos, os deslocamentos e a desconstrução de posições subjetivas cristalizadas apresentam não poucos obstáculos, diante da forma normatizante e tecnicista da educação inclusiva (Voltolini, 2019).

A proliferação da oferta de especialização em temáticas que enfatizam uma abordagem neuropsicológica dos impasses educativos, com conteúdos que incluem noções psicopatológicas de diagnósticos, alimenta e fortalece a frequente demanda, por parte dos docentes, de um “como fazer” para defrontar-se com os numerosos “transtornos” que circulam no âmbito escolar. Em consonância, identifica-se a gênese de uma tendência ao esvaziamento subjetivo do laço professor-aluno pela disseminação do discurso de especialistas da área da saúde no âmbito escolar. Nesse contexto, a pulverização de cursos de especialização e o imperativo da formação continuada sustentam-se na promessa de amenizar o mal-estar da inclusão. Assim, a inclusão escolar medicalizada é campo de convergência, por um lado, dos moldes neoliberais de gestão e formação prescritiva e moralizante e, por outro, do mal-estar docente que se manifesta em sentimento de impotência, desamparo e culpa por não estar à altura desse modelo de inclusão e do ideal de completude formativa.

Diante desse panorama, o presente texto busca: 1) discutir o mal-estar docente, identificando e sistematizando variáveis e desdobramentos que incidem na gênese de sentidos, crenças, queixas e práticas no campo da educação inclusiva à luz da



medicalização e da conjuntura neoliberal meritocrática; 2) problematizar e analisar o lugar-comum da carência de formação e de competências que incidiriam como causa do mal-estar docente e justificativa das políticas de formação continuada; 3) reler e redimensionar as repercussões e marcas disruptivas da inclusão medicalizada na demanda de formação docente nos moldes neoliberais a partir de ferramentas conceituais do campo da psicanálise e educação, e refletir, conforme apontado por Plaisance (2010), sobre a consistência conceitual do termo inclusão em uma perspectiva psicanalítica.

Para isso, com base nos principais termos mencionados no título do artigo, o texto foi organizado em três eixos interdependentes: ideologia meritocrática; a perspectiva medicalizante na formação docente, e a análise da angústia, entendida como ressonância desse viés na educação inclusiva. Cabe destacar que os argumentos serão percorridos nas três seções do artigo, cada uma das quais enfatiza e dá preponderância a um dos eixos (formação, medicalização e angústia), mas sem serem excludentes. Portanto, os objetivos acima mencionados são desenvolvidos de forma articulada e entrelaçada ao longo das três subdivisões do texto.

Formação docente e ideologia meritocrática

Diversos trabalhos do campo de pesquisas da psicanálise sobre formação docente e inclusão vêm discutindo os modelos prescritivos e as teorias pedagógicas normativas destinadas a exercer formas de controle na cena educativa (Palhares; Bastos, 2017). No avesso de uma espécie de “compulsão” formativa com ênfase nas competências e no conhecimento instrumental e aplicável, a psicanálise vem situando condições éticas de responsabilidade pela palavra do *pathos* grego e da implicação subjetiva, inerentes a todo ato educativo (Voltolini, 2002).

A medicalização, fruto da convergência do discurso neoliberal e da ciência, gera o paradoxo de propor soluções para impasses criados pelas suas próprias matrizes lógicas a partir de valores hegemônicos de sucesso e eficácia. Nesse sentido, a racionalização e a modernização do campo social são concretizadas pelo ingresso da ideologia do mercado, que modela formas de ‘hipergestão’ e de exigência de resultados, opacando a experiência dos atores institucionais (Chauvière, 2009). Sob o olhar das propostas curriculares, Jacomini *et al.* (2021) também assinalam um aumento da cultura *accountability*, que envolve a responsabilização e a prestação de contas com base na racionalidade de práticas pedagógicas oriundas de escolhas individuais de um professor “competente” que apresenta resultados.

Em outras palavras, o domínio técnico no mundo da política faz predominar uma lógica gerencial e utilitarista proporcional à redução da vida social a padrões impostos e ao esvaziamento simbólico e institucional do campo educacional (Dufour, 2005; Passone, 2014). Esse esvaziamento reflete o desmantelamento do valor simbólico, “em proveito do simples e neutro valor monetário da mercadoria, de modo que nenhuma outra coisa, nenhuma consideração (moral, tradicional, transcendente, transcendental) possa constituir um obstáculo à sua livre circulação” (Dufour, 2005, p. 13). Conjecturamos, então, que



o viés de onipotência e o valor da medida e dos indicadores estatísticos inerentes à inclusão medicalizada obstaculizam e empobrecem a experiência do laço social. Somadas à ideologia empresarial na escola, as marcas biologizantes na interpretação do sofrimento psíquico, próprias da lógica da medicalização, expressam-se tanto na procura de soluções rápidas, como na elaboração de pré-diagnósticos escolares, fomentadas pelo imperativo de formação continuada (Garbarino, 2020).

Um lugar de destaque da presença dessa lógica da competitividade e do conhecimento-mercadoria situa-se na publicidade de diversos cursos⁵ oferecidos como garantia de sucesso profissional. Nesse sentido, observa-se uma relação de mão dupla entre a massificação de cursos e a insistência na necessidade de capacitação. Ao apresentar-se como ápice das soluções para o mal-estar educativo da inclusão, a formação docente é formulada como promessa de solução⁶.

Os discursos hegemônicos da inclusão escolar sustentam-se em uma ideologia de conjuntura que, em termos althusserianos, situa-se na dimensão das relações imaginárias do “materialismo do encontro”, iludindo e, também, aludindo ao real⁷ (Motta; Serra, 2014). O sentimento de necessidade de formação é, portanto, perpetuado por um complexo sistema de representações ideológicas, entre as quais cabe destacar a meritocracia e a medicalização. Esta rede simbólica sustenta o imaginário de soluções e estratégias universais e eficientes para a inclusão, pressupondo que seu “sucesso” dependeria exclusivamente da formação dos docentes ou da gestão institucional. As representações recriam sentimentos de necessidade que tendem a reduzir as escolhas à boa-vontade, ações individuais e autônomas, deixando de lado suas bases sociais, históricas e políticas. A ideologia da meritocracia, materializada no acúmulo de diplomas como garantia de sucesso inclusivo, ilude, assim, não só a segregação estrutural da escolarização brasileira baseada em relações e conflitos de classes que perpetuam o fracasso escolar, mas também a dimensão de impossível do ato educativo.

A pretensa anulação dessa dimensão de impossível da educação, apontada por Freud (1997), evoca ideais neoliberais de completude que se propagam em promessas de soluções e fórmulas tecnicistas de eficácia científicamente garantidas. Os sentidos e posições subjetivas na prática social são fruto dos ideais culturais de cada época que promovem ilusões narcisistas de bem-estar e idoneidade e se entrelaçam na formação de subjetividades. Analisar o mal-estar na cultura envolve a dimensão sociopolítica do sofrimento psíquico que “fala” através de um sintoma individual correlato a modos históricos de subjetivação (Volnovich, 1997; Debieux-Rosa, 2013).

O discurso dos transtornos escolares cresce em terminologias que nomeiam e classificam. Nesse sentido, Debieux-Rosa (2013) aponta que o excesso de significado oferece o caráter absoluto de “verdade” inteira e última. Na contramão da perspectiva tecnicista,

5- Entendemos que existe um amplo leque de cursos oferecidos, tanto em instituições públicas, como particulares, heterogêneos em seus pressupostos ético-políticos e na organização do conteúdo das suas grades. O presente texto não pretende questionar a relevância e a pertinência dos cursos de formação em educação inclusiva, mas concentra-se na análise de conjuntura da lógica da medicalização e meritocracia em que são produzidos.

6- Cabe lembrar que a resposta ao imperativo de formação continuada apresenta também uma dimensão de escolha atrelada ao avanço no plano de carreira correspondente a um aumento salarial.

7- Distante do determinismo, para Althusser, a ideologia é reproduutora, mas também transformadora das relações de poder.



o diagnóstico faz parte da construção de uma história subjetiva que não se constitui somente em armar uma sequência de dados, mas produzir tramas de significâncias e de sentido. Para a autora “o desejo de saber supõe o insabido, o enigma, a incógnita” (2013, p. 93) e resulta, assim, no oposto da certeza opaca da ignorância.

O sentimento-queixa de despreparo como fixação discursiva apresenta ressonâncias da cultura neoliberal meritocrática, que tende a culpabilizar o docente pelo fracasso escolar. Assim, o preparo tecnicista como solução sem furto, em tempo cronometrado da escola-empresa, apresenta paradoxos para a proposta da educação inclusiva, que, nessa conjuntura, pode funcionar como força instituinte que demanda modular e renomear fixações discursivas sobre o papel sociopolítico da escola.

Diante da impossível completa eliminação do mal-estar docente, a pretensão neoliberal totalizante, reforça a queixa do despreparo, perpetuando defesas e resistências sustentadas em pontos de fixação discursiva. Nesses fechamentos de sentidos, se propaga a anulação do endereçamento de caminhos simbólicos e políticos da docente para abrir *práxis* com novas tessituras, desdobramentos e sentidos não percebidos.

Nessa linha, pode se assinalar que o sentimento exacerbado de despreparo para a inclusão leva a supor que as professoras/es, sim, estariam completamente preparadas/os para educar as crianças ditas “normais”, o que é historicamente desmentido pelos estruturais processos de exclusão de grande parte desses alunos no interior da escola. Tal como salientado por Plaisance (2010), a nomeação opera estruturando a realidade que se apresenta classificada, rotulada e configurada em ritos institucionais.

Conforme Voltolini (2015), a tendência à homogeneização, idealizada pela legislação nacional, parâmetros educacionais e documentos internacionais, ilude a *inclusão não-toda*. A homogeneização do “para todos” tende ao “enfraquecimento da prática da palavra e do conflito em prol da lógica da administração” (Voltolini, 2015, p. 223). A ética democrática retomada na matriz da ideologia contemporânea neoliberal é vislumbrada na propaganda das políticas inclusivas em uma identificação ao discurso capitalista pela ampliação do gozo. Na perspectiva dos discursos lacanianos, este movimento pode ser lido na torção entre verdade e agente, que faz com que a primeira seja determinada pelo segundo de maneira a-histórica e universal.

Paralelamente, a tecnocracia amplia seus alcances sobre o saber-fazer docente, desqualificando e desautorizando o educador, instalando, além disso, um sentimento de necessidade de formação que corrói o campo do desejo. Assim, na dinâmica meritocrática, os professores são atravessados pela lógica do empreendedorismo e do “ser empresário” de si mesmo (Laval, 2003). O pragmatismo das intervenções medicalizantes e biologizantes é favorável à sua adoção no meio escolar e em políticas públicas. O fator quantitativo prevalente da dinâmica mercadológica vê-se ressaltado nesse circuito (Voltolini, 2008). Grupos empresariais participam nos debates educacionais, na organização e avaliação de políticas educacionais, assim como na produção de cursos e material para a formação docente (Laval, 2003; Freitas *et al.*, 2009).

Entretanto, segundo Alemán (2016), os dispositivos neoliberais de poder não produzem sujeitos, mas subjetividades, sendo o sujeito capturado por um poder produtivo que já não é da ordem da coerção. A captura do sujeito pela fala não é homóloga à lógica da dominação, ou seja, o discurso neoliberal tenta ir à captura do que é o ser humano a



partir desse poder produtivo de subjetividades. Nessa dinâmica, e a despeito do crescente controle técnico na formação docente, o professor não é uma máquina reprodutora, alienada e acrítica do sistema educativo e das suas políticas, pois, em suas práticas cotidianas, produz resistências e dissensos (Apple, 1989). Educadoras e educadores não só perpetuam, mas produzem tensões, resistências e desacordos em torno do discurso tecnicista e meritocrático da falta de formação, que desestima o valor da sua palavra e interrogação subjetiva.

Embora, na população brasileira, haja, em aparência, um consenso discursivo na aceitação da inclusão escolar (Marques, 2019), as leis que obrigam a matrícula do PAEE em instituições de ensino regular comum perdem seu caráter de conquista, oriunda da luta política quando utilizada para argumentar que, no “chão da escola”, não funcionam, ou salientar a distância entre teoria e prática. Nessa perda do seu sentido político, a inclusão resulta afetivamente em uma investida como uma árdua tarefa desgastante que gera queixas, impotência e desorientação, ou na ideia de que o PAEE atrasa e atrapalha a aprendizagem das crianças ditas normais (Teixeira, 2020). Nessas contradições, a abordagem personalista, reducionista e individualista da inclusão “bem-sucedida” é limitada a aspectos atitudinais e competências dos docentes, tais como aptidão, formação ou empatia com a causa inclusiva.

O apelo ao sentimento individual se traduz em discursos referentes à boa vontade, à motivação e ao esforço pessoal, ofuscando o estatuto coletivo, institucional e ético-político da inclusão. Nesse sentido, uma inclusão política (Voltolini, 2015) posiciona o avesso do discurso prescritivo da caridade, da filantropia ou da tolerância imposta, abrindo espaço a uma forma de experienciar o ato educativo que possa problematizar as ilusões de um perfil docente inclusivo predefinido ou de fórmulas com garantia de validação científica para lidar, de maneira eficiente e produtiva, com os alunos “de inclusão”. Essas fórmulas são também legitimadas no gerencialismo tecnicista, que, desde esse prisma, promove o desaparecimento da política via “o enfraquecimento da prática da palavra e do conflito em prol da lógica da administração” (2015, p. 223).

Segundo Prieto (2006), na contramão da inclusão como princípio ético-político, nas escolas, predomina ainda o modelo da integração, que a reduz a matricular e manter o aluno no ensino regular comum apenas para atender uma exigência legal. Inspiradas na filosofia da normalização, as concepções e práticas integracionistas⁸ perpetuam a segregação no interior da instituição e resultam fortalecidas pelo protecionismo e falta de investimento na qualidade de ensino. A agenda econômica neoliberal evidencia o descompromisso do poder público com a educação inclusiva e a distorção de concepções que fortalece resistências (Mantoán, 2006).

Em síntese, e diante do exposto, o palco de ilusões narcisistas de completude permeia as posições subjetivas no percurso formativo docente e procura satisfazer demandas diversas em torno do ideal a fim de compensar uma formação “deficiente” para lidar com as situações do cotidiano escolar. Desse modo, o imperativo de formação continuada contribui para a

8- Cabe lembrar aqui a distinção entre os termos integração e inclusão. Enquanto a integração visa a readaptação dos alunos para serem enquadrados na norma social e escolar, a inclusão exige mudanças estruturais nas instituições (Plaisance, 2010). Na sua origem, o movimento de integração só contemplava pessoas com deficiências leves ou limitações moderadas, enquanto a inclusão abrange todos os graus (Mendes, 2006).



propagação de um ideal meritocrático de inclusão total e harmônica e sem fraturas, que impacta nas escolhas, sentimentos e ações dos docentes. Para ampliar as nuances e matizes desse imperativo, avançaremos em torno do segundo eixo que dá subsídio a nossa análise: o reducionismo da medicalização que impregna a formação docente.

Os impasses da experiência no modelo medicalizante da inclusão

O vocábulo *medicalização* define o crescente processo de deslocamento de problemas de ordem social e política ao campo da medicina, sendo assim abordados a partir de uma perspectiva individualizante e biologizante (Moyses; Collares, 2010; Untoiglich, 2014). O termo originou-se na década de 1970 e, em grande parte, deve sua fecundidade e desenvolvimento aos estudos de Foucault⁹. O movimento medicalizante vem pautando formas de viver contemporâneas que exercem influência sobre os corpos e as subjetividades, entramando um conjunto de valores que modelam modos de sentir e de pensar, configurando as expectativas acerca dos comportamentos aceitos e rejeitados que definem as fronteiras entre o patológico/anormal e o saudável/normal (Angelucci, 2013).

Com base em explicações naturalizantes e biologizantes da vida social e dos relacionamentos, o discurso biomédico chega à escola, oferecendo respostas acerca de como lidar com aqueles que se desviam do modelo de homem médio, saudável e estatisticamente instituído (Moyses; Collares, 2010, 2013). Nessa ótica, os sujeitos da inclusão escolar seriam paradigmáticos desses desvios.

As ressonâncias das concepções subjacentes à lógica da medicalização produzem um ofuscamento da posição do/a educador/a e uma terceirização de seu papel ao discurso tecnocientífico (Lajonquière, 2018). E a dinâmica de terceirização é acentuada e legitimada na formação em educação inclusiva, porque, no âmbito escolar, o deslocamento da medicalização para a inclusão emerge de modo manifesto nos diagnósticos e laudos que funcionam como critérios de demarcação do desvio e da definição do sujeito a ser incluído, mas também nas expectativas de formação e delineamento de ações pedagógicas.

No campo da formação docente, o discurso biomédico tende a prestar informação tecnocientífica abstrata e universal acerca do desenvolvimento típico e atípico de sujeitos ideais. Sua crescente presença na mídia e em cursos para educadores resulta paradoxalmente proporcional a uma inusitada desorientação e insatisfação dos adultos diante das crianças e adolescentes concretos de “carne e osso” (Voltolini, 2008; Lajonquière, 2009). Entre os elementos que contribuem para essa desorientação, observa-se o tom tecnicista da formação docente que se apresenta como solução para o mal-estar educativo.

A redução do ato educativo propagada pelo tecnicismo científico não é recente, nem exclusiva da política inclusiva, mas da experiência educativa no geral. Há décadas, leituras críticas das políticas de avaliação e planejamento educacional estudam de que modo a tecnocracia e a “educação bancária” pretendem desqualificar e docilizar o professor (Freire, 2005; Freitas, 2009).

9- Carvalho *et al.* (2015) apresentam detalhes da sua genealogia, definição e aplicação no campo acadêmico.



Especialmente a partir da publicação do DSM-V¹⁰, em 2013, estas relações entre medicalização e educação ocupam um lugar relevante no debate acadêmico brasileiro, em fóruns, movimentos e coletivos institucionais e profissionais do campo escolar e da saúde. Também aumentaram as polêmicas em torno do diagnóstico de TEA, TDAH, TDO¹¹ e da regulamentação para a comercialização do metilfenidato¹² (Itaborahy; Ortega, 2013). O prefixo “neuro”, presente em termos como neuropediatria, neuroaprendizagem e neuroeducação, também se instalaram com força, instigando novas questões acerca do sentimento educativo contemporâneo e da abordagem de suas problemáticas e supostos “desvios” (Bonadio; Mori, 2013).

Ao longo da infância, “grande parte dos desvios ocorridos nessa época da vida são notados na escola e descobertos a partir do momento em que a criança desenvolve algum problema de aprendizagem” (Brzozowski; Caponi, 2013, p. 211). Nesse sentido, um fragmento dos enunciados que legitimam as atuais concepções de escolarização, de saúde e de cidadania são gestados pelo modelo biomédico de saúde (Ceardi *et al.*, 2016).

A circulação do conhecimento tecnocientífico dos especialistas da saúde no cotidiano escolar e a pulverização de diagnósticos e de apelos ao trabalho com transtornos específicos tendem a retirar o valor simbólico da palavra (Legnani; Almeida, 2009). Os alcances, impactos e paradoxos desse viés do discurso inclusivo na formação docente são instaurados em uma conjuntura sociopolítica que sustenta sua hegemonia. Se o discurso faz laço social (Lacan, 1992), cabe analisar a dinâmica de laço promovido pelo discurso da medicalização na formação e prática inclusiva, partindo do pressuposto de que a ênfase no viés a-histórico e biologizante parece dispensar não só a voz dos/as estudantes em seu estatuto de sujeitos desejantes, mas também a do educador atrelado ao imperativo de formação.

A circulação exacerbada e deformada do discurso dos transtornos do neurodesenvolvimento, formulado por peritos e técnicos na formação docente, leva aos professores à realização de pré-diagnósticos e à rotulação de comportamentos “desviantes” (Aquino, 1997). Estes pré-diagnósticos resultam, em parte, legitimados pela formação docente, que oferece a possibilidade de nomear determinados comportamentos desviantes para os quais o “olhar” docente acaba se endereçando, com base no detalhamento das características de cada transtorno, no imperativo da detecção precoce e nos testes e escalas de livre divulgação na internet.

À psicometria que coisificava o sujeito avaliado e justificava cientificamente sua exclusão escolar e social (Patto, 1997), soma-se hoje a medicalização, que acarreta mudanças no vínculo professor-aluno (Guardado, 2007; Bonadio; Mori, 2013). A perspectiva medicalizada e meritocrática da inclusão desloca o olhar culpabilizante da criança para o docente, entendendo que é pela sua formação insuficiente que o mal-estar, se propaga. Este prisma reducionista e individualizante homogeniza um modelo universal de inclusão, que acaba escondendo aspectos estruturais e históricos da escolarização brasileira¹³.

10- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).

11- TEA: Transtorno do Espectro Autista; TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH); TDO: Transtorno Desafiador de Oposição.

12- Princípio ativo da *Ritalina* e do *Concerta*.

13- Tais como acessibilidade arquitetônica, número de estudantes por turma, condições socioeconômicas das famílias, atendimentos de saúde e salário docente, entre outros fatores.



Nesse sentido, a perspectiva medicalizante da inclusão é sustentada em um viés tecnicista e gestionário que obstaculiza o acolhimento da *experiência* de educar sujeitos PAEE. Conforme Bondía (2002), experiência e experimento podem se contrapor. A primeira, apontando à incerteza e ao enigma do sujeito; o segundo, como paradigma de uma ciência segura e previsível. Para o autor, o paradoxo se apresenta da seguinte forma: o crescimento exacerbado e megalomaníaco do conhecimento tecnicista empobrece a experiência. O viés biologizante e tecnicista da medicalização, que converge com o aumento de terminologias e diagnósticos de transtornos escolares, nomeia e classifica, desvanecendo as tramas de sentidos subjetivos.

A gênese do empobrecimento da experiência é assim permeada pelo impacto de traços característicos da contemporaneidade, como o excesso de informação e de opinião nas redes sociais e a relação do sujeito com o tempo em que são produzidas. Logo, o excesso de significado impõe no caráter absoluto de “verdade” inteira e última (Debieux-Rosa, 2013). No contexto da medicalização, a experiência, entendida como processo de simbolização, afetação e implicação subjetiva, sobra e atrapalha. Coriat (2010) aponta a necessidade de construir um lugar vazio na experiência de trabalhar com sujeitos com deficiências, vazio de nomeações, estereótipos e estigmas que circundam os diagnósticos que rotulam e acabam obstaculizando um encontro entre o educador e a criança.

Mas o preço a pagar pelo reconhecimento dessa incógnita não é sem angústias e incertezas. Também, para Lajonquière (2020), não é possível estar inteiramente formado de antemão para uma experiência que ainda não teve lugar, ou seja, para um encontro que não aconteceu. O inédito desse encontro envolve um conjunto de implicações subjetivas dos atores envolvidos na cena, ou seja, algo da ordem do *desejo inconsciente* que “não é nem a boa nem a má vontade ou competência técnica de ninguém” (Lajonquière, 2020, p. 53).

Em resumo, a concepção de uma formação inclusiva moldada nas ilusões medicalizantes acaba reduzindo a experiência da educação inclusiva a parâmetros técnicos. Paradoxalmente, na promessa de soluções e eficiência, atiça angústias e incertezas inerentes a todo ato educativo. Chega-se, assim, ao terceiro eixo acionado neste estudo: a leitura crítica da meritocracia e da medicalização articulada à análise conceitual psicanalítica da angústia.

Angústia na inclusão

Poucos estudos do campo da inclusão escolar centram-se nos sentimentos e vivências das/os professoras/es diante dos desafios desse paradigma, prevalecendo aqueles que focam os aspectos técnicos para sua efetivação (Silva; Carvalho, 2017). O termo angústia toma como subsídio conceitual à angústia de castração, constitutiva do sujeito e fator comum a todas as diversas angústias no registro fenomenológico (Soler, 2007). Por que estudar a emergência da angústia no marco da inclusão educativa?

A deficiência, segundo Kristeva (2012, p. 1) “representa a face moderna do trágico no que nos confronta com a mortalidade (individual e social), que até hoje ainda somos incapazes de pensar”. Essa dimensão trágica, no entanto, pode devir, segundo a autora, a



possibilidade de um encontro com a singularidade irreduzível do ser falante em torno do qual o laço social pode ser reconstruído.

Os sujeitos PAEE evidenciam a necessidade de desconstrução dos valores imperantes de beleza, liderança e produtividade, postos em xeque pelos corpos disformes e pelas limitações cognitivas, comunicacionais e sociais (Fainblum, 2008) e realçam aqueles indícios de fragilidade humana que atravessam, de forma sutil ou latente, ao sujeito falante a dependência extrema, o acaso da biologia, a desordem “lógica” da exogamia e do ciclo vital que designaria a morte dos pais antes que a dos filhos e a não continuação da genealogia familiar pela reprodução fruto do exercício da sexualidade adulta. Somam-se os impactos da corponormatividade que reverberam com marcas da ordem social nos estudantes PAEE:

Não todos os corpos cumprem com eficiência o cometido de sustentar esses anelos ilusórios: como espelhos rebeldes contradizem as expectativas. Os corpos não belos, com alterações, malformações, os de inteligência limitada, aqueles com capacidades funcionais alteradas e por isso pouco produtivos, em tanto questionam a “imaginária perfeição”, são segregados, invalidados, lhes dando limitada cabida (Fainblum, 2008, p. 87).

Da sua emergência no (des)encontro com a diferença dos “sujeitos da inclusão”, propagam-se ressonâncias diversas em formações reativas, como a defesa, o recalque, a superproteção ou a segregação (Fainblum, 2008). Nessas formações, a hostilidade e a aversão, próprias de qualquer vínculo afetivo, são recaladas para não serem percebidas (Freud, 1996).

Entretanto, o excesso de nomeação de diagnósticos e formação tecnicista tende ao capacitismo e à obturação da dimensão do vazio, da incerteza e do não controle diante da contingência e do inesperado, tanto no campo da genética, como do inconsciente. Conforme Kristeva (1994, p. 177-178), “com Freud o estranho, o afilítivo, insinua-se na quietude da própria razão [...] irriga o nosso próprio ser-de-palavra, estrangeirado por outras lógicas, incluindo a heterogeneidade da biologia”. Isso explica, segundo a autora, que a universalidade possa ser definida como “a nossa própria estranheza”.

Ser estrangeirado pela estranheza da contemporânea pretensão de universalidade tecnicista resulta em uma dinâmica especialmente paradoxal no palco educativo do paradigma inclusivo. Entre os pilares teóricos mais frequentes das pesquisas da psicanálise sobre formação de professores, encontra-se a ideia freudiana de que educar, assim como governar e psicanalizar, é uma profissão impossível (Freud, 1937/1996).

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões “impossíveis” quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo. Evidentemente, não podemos exigir que o analista em perspectiva seja um ser perfeito antes que assuma a análise, ou em outras palavras, que somente pessoas de alta e rara perfeição ingressem na profissão (Freud, 1996, p. 265).



Nesse prisma, o impossível da educação e da falta e da castração é condição do desejo e da implicação do educador que produz “marcas subjetivantes” propiciando a emergência da singularidade (Lajonquière, 2013). O ato educativo, atravessado por processos inconscientes, envolve uma postura ética de saber não todo via transmissão da castração.

No avesso, o discurso pedagógico hegemonic, que se pretende cientificamente balizado, esvazia esse espaço de subjetividade tanto do professor, como do aluno (Voltolini, 2012). Assim, o conhecimento é reduzido e desarticulado do saber do sujeito do inconsciente e de seu desejo (Almeida, 2012). Nesse sentido, a tensão e a angústia desse “lidar” com o impossível do ato educativo são reverberadas na educação inclusiva. À luz da topologia do nó borromeano, proposta por Lacan, pode-se conjecturar que a inclusão redobraria o impossível em um (des)encontro mais próximo com o real.

A suposição de despreparo formativo não fica somente entramada a sentimentos de angústia, mas pode também funcionar como uma justificativa que tranquiliza às escolas e às famílias que resistem à inclusão de sujeitos PAEE na escola regular comum (Prieto, 2006; Voltolini, 2015). Logo, o sentimento de despreparo se traduz em desautorização e demanda de *experts*:

Do lado dos professores e agentes educativos em geral, por sua vez, o mal-estar aparece sob o signo da angústia que o novo desafio representa. O sentimento de despreparo é a alegação predominante que incita, no melhor dos casos, a demandar formação e, nos piores, a declarar que não estão aptos por sua formação para esse tipo de trabalho (Voltolini, 2015, p. 223).

Assim, o mal-estar decorrente da tentativa contemporânea de sustentar o enigma e suportar a angústia da/na inclusão vêm se canalizando na terceirização do trabalho psíquico de transmissão geracional entre educador e estudante, delegando o “saber-fazer” da escola aos discursos tecnocientíficos, seja na figura do médico, seja da mídia, seja da formação “especializada” (Voltolini, 2011). Os modismos e promessas desses discursos são de renovação constante, tal como apontado por Voltolini (2011, p. 17), “como de hábito, diante do diagnóstico estabelecido, surge a indicação do remédio, que, no caso do discurso pedagógico, parece tratar-se sempre de um reformismo, por regra utópico, de princípios e recursos”.

Quando um estudante “não aprende”, as expectativas de eficiência no desempenho escolar se frustram, configurando uma das primeiras feridas narcisistas e marcas sociais de exclusão. A formação continuada, quando apresentada como solução imperativa aos impasses da inclusão, oferece um nome e uma cicatrização para fechar essa ferida na identidade de ser aluno e de ser professor.

Dessa maneira, a diferença estrutural emerge e desestabiliza o cerne do exercício e da identidade docente: ensinar a estudantes que aprendem e se comportam dentro de certas médias esperadas e normas instituídas. A miséria psicológica do “narcisismo das pequenas diferenças” se traduz em rótulos e estereótipos que dessubjetivam e transformam a alteridade em uma caricatura, ou em um objeto, criando heterogeneidade intergrupal e, ao mesmo tempo, homogeneidade intragrupal (Reino; Endo, 2011). Esta separação é vislumbrada na distinção categorial de sujeitos “de inclusão” e os “normais”. Em decorrência dessa heterogeneidade intergrupal, observa-se o frequente ofuscamento do



sujeito nomeado com a anteposição de uma categoria ou diagnóstico, expressado pelas/os docentes em frases como “tenho quatro inclusões” ou “tenho quatro autistas”.

A distinção lacaniana entre necessidade e desejo abre caminhos para pensar em rupturas e brechas na repetição cronificada do “sentimento de necessidade de formação”, que assola os docentes e os culpabiliza pelo fracasso inclusivo. A elaboração da dinâmica da angústia se desdobraria em uma posição de desejo de inclusão. Segundo Lacan (2009, p. 774), é pela falha de satisfação universal da necessidade que surge o desejo:

O desejo é esboçado na margem onde a demanda desgarra-se da necessidade: margem que é o que a demanda, cujo chamado não pode ser incondicional a condição de que seja dirigido ao Outro, abre sob a forma da falha possível que pode lhe aportar a necessidade, por não ter satisfação universal (o que costuma ser chamado: angústia).

Destarte, dessa citação, decorrem duas constatações: 1) a necessidade de formação não poderia ser completamente satisfeita e 2) o conhecimento universal e tecnicista imperante nos cursos não extinguiria a angústia dessa insatisfação estrutural. Paradoxalmente, contudo, são esta falta e falha estrutural do conhecimento que permitem a emergência do saber e do desejo. O avesso dessa dinâmica, apontada por Lacan, evidencia-se nos cursos de formação que se apresentam ou são acolhidos no espectro da completude fálica, como promessa de solução para os impasses da inclusão.

À luz da topologia do nó borromeano, em que se entrelaçam os três registros (ou anéis) na experiência do ser falante, evidenciam-se a falha e a falta, porque, em todo enunciado, há algo que não é dito, e as palavras faltam como símbolo da carência estrutural (Milner, 1999). As decorrências de falha e falta desse encontro com a diferença acarretam tentativas de obturação via excesso de significado, controle e padronização. Movimento paradoxal diante do saber sobre o corpo que escapa à simbolização por constituir “a impossível narração” da incidência da linguagem no real do corpo que foge da pretendida comunicação absoluta e eficaz, com uma língua “na que todo se diria, de todos a todos, y sobre todas as cosas, em toda ocasião”. (Milner, 1999, p. 46), língua ideal e ordenada que formaria laço perfeito entre nomes e cosas, e entre os seres falantes.

Desse modo, a formação docente e a angústia (no sentido de afeto primário) se entrelaçam em nós modelados pela conjuntura medicalizante e tecnicista. Por um lado, a inclusão medicalizada atiça sentimentos de despreparo que desestabilizam o narcisismo e a identidade docente. Por outro, as fantasias narcísicas de completude são alvo da promessa técnica de sucesso inclusivo que alimenta o sentimento de necessidade de cursos ancorados nos discursos de especialistas da área da saúde.

Em síntese, os elementos e as dinâmicas do modelo medicalizante e meritocrático da inclusão obstruem a possibilidade de experienciar e subjetivar o ato educativo. A angústia da e na inclusão nos leva a analisar o padecimento docente desde a interpelação inerente ao ato de se assumir como sujeitos do inconsciente, divididos e responsáveis pelo próprio desejo. E, tal como expressado por Plaisance (2010, p. 20), a ética da responsabilidade “é característica daquele que se preocupa com as consequências de suas escolhas, com os



resultados de sua ação”, ética que coloca a suspeita do moralismo abstrato e dos modelos dogmáticos e totalizadores da inclusão escolar.

Considerações finais

Ao longo do presente texto, procuramos problematizar o habitual argumento da formação docente insuficiente como causa prevalente dos impasses da educação inclusiva. Para tal fim, propusemos estudar seu avesso: a angústia inerente aos impossíveis da educação inclusiva que, ao ser nomeada como falta de preparo, dinamiza o sentimento de uma infinita carência formativa. Em outras palavras, este argumento produz a nomeação da angústia do que “não cessa de não se inscrever” no ato educativo à luz da atual conjuntura medicalizante e neoliberal, que se encarna em discursos de formação deficitária, fomentando uma visão individualista e meritocrática da educação inclusiva.

Inclusão, meritocracia e medicalização se entrelaçam, assim, nos discursos da necessidade de formação docente imperante. Neste tecido simbólico, foram identificadas algumas tensões e contradições dos discursos, crenças e práticas nas relações entre inclusão escolar e medicalização, atravessadas pelo afeto da angústia. Destacou-se que estas relações, permeadas pela racionalidade tecnicista, instauraram um tipo de laço social na matriz neoliberal da meritocracia e do conhecimento como mercadoria e exploraram-se as mútuas ressonâncias entre o discurso medicalizante e as posições que legitimam a formação continuada como a solução hegemônica para os impasses da inclusão e, em consequência, para as angústias da experiência educativa no contexto inclusivo.

O discurso da inclusão medicalizada não somente sustenta a escolha de determinados percursos de formação docente, mas também acaba ecoando nas ações pedagógicas do cotidiano escolar. Aponta-se, com isso, a riqueza de novas análises e sínteses conceituais que permitam aprofundar o quadro teórico sobre um problema político e pedagógico que gera mal-estar e requer investigação. Torna-se necessário, portanto, considerar o estudo de narrativas docentes que resgatem a construção de trilhas de formação, a escolha de cursos, as questões e os dilemas diante da educação inclusiva. Espera-se que o início da exploração teórico-conceitual psicanalítica ofereça subsídio para futuros estudos interdisciplinares sobre as peculiaridades desses “monstros” contemporâneos da razão, e suas ressonâncias na formação docente e na experiência educacional inclusiva.

Referências

- ALEMÁN, Jorge. **Horizontes neoliberales en la subjetividad**. Olivos: Grama, 2016.
- ALMEIDA, Sandra Fonseca. Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 76-87, 2012.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. Prefácio. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Mercado de Letras, 2013. p. 3-7.



APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997. p. 39-55.

BASTOS, Marise; KUPFER, Maria Cristina. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.

BONADIO, Rosana Aparecida; MORI, Nerli. O TDAH para a comunidade escolar. In: BONADIO, Rosana Aparecida; MORI, Nerli. **Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade**: diagnóstico da prática pedagógica [online]. Maringá: UEM, 2013. p. 181-219.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRZOZOWSKI, Fabiola; CAPONI, Sandra Noemí. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 208-221, 2013.

CARVALHO, Sérgio; RODRIGUES, Camila; COSTA, Fabrício. Medicalização: uma crítica (im)pertinente? **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1251-1269, 2015.

CEARDI, Andrea; AMÉSTICA, José Manuel; NÚÑEZ, Carmen G.; LÓPEZ, Verónica; GAJARDO, Julio. El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. **Athenea Digital**, Barcelona, v. 16, n. 1, p. 211-235, 2016.

CHAUVIÈRE, Michael. Qu'est-ce que la "chalandisation"? **Informations Sociales**, Paris, v. 2, n. 2, p. 128-134, 2009. <https://doi.org/10.3917/ins.152.0128>

CORIAT, Elsa. Uma psicanalista em Paris. In: JERUSALINSKY, Alfredo (org.). **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010. p. 309-317

DEBIEUX-ROSA, Miriam. Imigração forçada: a dimensão sócio-política do sofrimento e a transmissão da história. In: DEBIEUX-ROSA, Miriam; CARIGNATO, Taeco Toma; ALENCAR, Sandra Luiza de Souza (org.). **Desejo e política**: desafios e perspectivas no campo da imigração e refúgio. São Paulo: Max Limonad, 2013. p. 112-139.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FAINBLUM, Alicia. **Discapacidad, una perspectiva clínica desde el psicoanálisis**. Buenos Aires: La Nave de los Locos, 2008.

FARIA, Paula Maria Ferreira; CAMARGO, Denise. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 217-228, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200005>



FERNÁNDEZ, Justino. El sueño de la razón produce Monstruos. **Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas**, v. 4, n. 15, p. 5-17, 1947.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* Avaliação institucional: induzindo escolas reflexivas. *In:* FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 33-45.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. *In:* FREUD, Sigmund. **Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 241-246.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. *In:* FREUD, Sigmund. **Obras completas: psicologia das massas e análise do eu e outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. v. 15. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 13-114.

GARBARINO, Mariana Inés. Mercado-ciência e infância: a psicanálise no debate sobre medicalização e ato educativo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 135-150, 2020.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, 2007.

ITABORAHY, Claudia; ORTEGA, Francisco. O metilfenidato no Brasil: uma década de publicações. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 803-816, 2013.

KRISTEVA, Julia. A universalidade não seria a nossa própria estranheza? *In:* KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 177-202.

KRISTEVA, Julia. Le tragique et la chance: encore des handicaps. *In:* CONFÉRENCE AU COLLÈGE DES BERNARDINS, 2012, Paris. **Anais** [...]. Paris: [s. n.], 2012. Disponível em: http://www.kristeva.fr/le-tragique-et-la-chance.html#_ftnref1. Acesso em: 22 ago. 25.

LACAN, Jacques. **Seminário 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. *In:* LACAN, Jacques. **Escritos 2**. México, DC: Siglo XXI, 2009. p. 786-798.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (Entrevista). **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 430-450, 2018.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A palavra e as condições da educação escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-470, 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Educação e infanticídio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 165-177, 2009.



LAJONQUIÈRE, Leandro. Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico) pedagógico hegemônico. **Revista Política & Sociedade**, São Carlos. v. 19, n. 46, 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2020.e73724>

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Fonseca. Hiperatividade: o “não-decidido” da estrutura ou o “infantil” ainda no tempo da infância. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 14-35, 2009.

MANTOÁN, Maria Teresa. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valeria (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 23-56

MARQUES, Jairo. Maioria dos brasileiros afirma que escola inclusiva melhora educação. Folha de São Paulo, **Cotidiano**. 15 out. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/10/maioria-dos-brasileiros-afirma-que-escola-inclusiva-melhora-educacao.shtml>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007>

MILNER, Jean Claude. **Los nombres indistintos**. Buenos Aires: Manantial, 1999.

MOTTA, Luiz Eduardo; SERRA, Carlos Henrique. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im) pertinentes. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 22, n. 50, p. 125-147, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-447814225009>

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CRP. Conselho Regional de Psicologia; GIQE. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. Controle e TESTE medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013.

PALHARES, Odana; BASTOS, Marise. Duas notas sobre a formação de professores na perspectiva psicanalítica. **Estilos da Clínica**, v. 22, n. 2, p. 246-267, 2017. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p246-267>

PASSONE, Eric Ferdinando. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? **Estilos da Clínica**, v. 20, n. 3, p. 400-420, 2015.



PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100002>

PRIETO, Rosângela. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

REINO, Luiz Moreno Guimarães; ENDO, Paulo Cesar. Três versões do narcisismo das pequenas diferenças em Freud. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 16-27, 2011.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200010>

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina; EDINETE, Maria Rosa. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

SILVEIRA, Tácito Carderelli. **Da infância inventada à infância medicalizada**: considerações psicanalíticas. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOLER, Colette. Declinación de la angustia según las estructuras clínicas y los discursos. In: SOLER, Colette. **Qué se espera del psicoanálisis y del psicoanalista?** Buenos Aires: Letra Viva, 2007.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Cidade, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>

TEIXEIRA, Matheus. Toffoli suspende decreto de Bolsonaro que incentiva escolas especiais para pessoas com deficiência. Folha de São Paulo, São Paulo, **Caderno Educação**, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/12/toffoli-diz-que-politica-de-educacao-de-bolsonaro-fragiliza-inclusao-de-deficientes-e-suspende-decreto.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2025.

UNTOIGLICH, Gisele. Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en latinoamérica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 20-38, jan. /abr. 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. A desrazão na infância: o discurso analítico e a inclusão. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FEUSP, 2002. p. 1-4.

VOLTOLINI, Rinaldo. A escola e os profissionais d'A criança. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 7., 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FEUSP, 2008. p. 1-5.

VOLTOLINI, Rinaldo. A psicanálise e a ordem pedagógica. In: LEITE, Nina Araujo, MORAES, Maria Rita Salzano, MILÁN RAMOS, José Guillermo. **De um discurso sem palavras**. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012. p. 549-564.



VOLTOLINI, Rinaldo. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, p. 119-139, 2007.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Revista Educação**, PUCRS Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, 2015. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.20048>

VOLNOVICH, Juan Carlos. Psicoanálisis de niños: centro y periferia. **Posdata: Revista de Psicoanálisis**, Buenos Aires, v. 1, 1997.

Recebido em: 22.05.2024

Revisado em: 24.02.2025

Aprovado em: 13.05.2025

Editor responsável: Profa. Dra. Ana Luisa Paz

Mariana Inés Garbarino é professora doutora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA). Doutora e pós-doutora pela mesma instituição.