
EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁXIS PSICANALÍTICA: O RISCO DA PREDIÇÃO

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PSYCHOANALYTIC PRAXIS:
THE RISK OF PREDICTION

EDUCACIÓN INFANTIL Y LA PRAXIS PSICOANALÍTICA:
EL RIESGO DE LA PREDICCIÓN

Paula Fontana Fonseca¹, Rinaldo Voltolini²

RESUMO

O presente artigo debate as políticas públicas em Educação Infantil tomando por operador de leitura a proposição dos discursos formulada por Lacan. Segundo essa teoria, cada discurso agencia uma política que lhe é própria, seguindo uma lógica que lhe é imposta estruturalmente. A isso se deu o nome de agenciamento discursivo, ou seja, uma dinâmica estrutural que antecede determinado dizer e que imprime uma direção inexorável ao mesmo. Os quatro discursos propostos pelo autor são: o da histérica, o do mestre, o do universitário e o do analista. A eles veio somar-se, posteriormente, o discurso do capitalista, que guarda pontos de distinção com os quatro primeiros. Foram analisados os discursos presentes na educação infantil na atualidade, de modo a demonstrar a preponderância da predição como lógica presente no âmbito das políticas públicas com efeitos na práxis educativa. Por fim, problematiza-se a participação da teoria psicanalítica como mais uma que dá subsídios à educação infantil e as consequências dessa apropriação para a práxis do psicanalista que atua no campo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Psicanálise. Políticas públicas. Educação.

ABSTRACT

By taking as reading operator the proposition of discourses formulated by Lacan, this paper discusses public policies in Early Childhood Education. According to this theory, each discourse sets out a policy of its own, following a logic that is structurally imposed on it. This has been called discursive agency, a structural dynamic that precedes a certain saying and which gives an inexorable direction to it. The four discourses proposed by the author are: Master, University, Hysteric, and Analyst. The capitalist discourse which has distinguishing points with the first four, was established years later. The discourses present in early childhood education politics were analyzed in order to demonstrate the preponderance of prediction as a logic present in the scope of public policies with effects on educational praxis. The psychoanalytic theory appears as one among other theories that offers subsidies to early childhood education. This appropriation has effects over the psychoanalyst's practice in the educational field.

KEYWORDS: Early childhood education. Psychoanalysis. Government policy. Education.

¹ Doutora em Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Docente do curso de pós-graduação em Educação, Subjetividade e Psicanálise - Universidade Ibirapuera (UNIB). São Paulo, SP - Brasil. Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). São Paulo, SP - Brasil. **E-mail:** off@usp.br

Submetido em: 27/08/2019 - **Aceito em:** 05/01/2020

² Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Pós-doutoramento em Psicopatologia e Psicogênese - Universidade Paris XIII (2006-2007). Professor doutor da Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. **E-mail:** rvoltolini@usp.br

RESUMEN

En este artículo se analiza las políticas públicas en Educación Infantil tomando como operador de lectura la propuesta de discursos formulada por Lacan. Según esta teoría, cada discurso pone en marcha una política propia, siguiendo una lógica que se le impone estructuralmente. El discurso pone en marcha una dinámica estructural que precede a cierto dicho y que le da una dirección inexorable. Los cuatro discursos propuestos por el autor son: el histérico, el del amo, el del universitario y el del analista. Después les agregó el discurso del capitalista que tiene puntos distintivos con los primeros cuatro. Los discursos presentes en la educación infantil fueron analizados de manera a demostrar la preponderancia de la predicción como una lógica presente en el ámbito de las políticas públicas con efectos sobre la praxis educativa. Finalmente, cuestionamos la participación de la teoría psicoanalítica como una teoría mas que otorga subsidios a la educación de la primera infancia y pensamos las consecuencias de esta apropiación para la práctica del psicoanalista en el campo educativo.

PALAVRAS-CLAVE: Educación infantil. Psicoanálisis. Políticas públicas. Educación.

EPÍGRAFE

Encha as pessoas com dados incombustíveis, entupa-as tanto com “fatos” que elas se sintam empanzinadas, mas absolutamente “brilhantes” quanto a informações. Assim, elas imaginarão que estão pensando, terão uma sensação de movimento sem sair do lugar.

Ray Bradbury

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho³ desenvolvemos um debate acerca das políticas públicas em Educação Infantil tomando por operador de leitura a proposição dos discursos formulada por Lacan. A análise pretende mobilizar a discussão em torno da participação da teoria psicanalítica como mais uma que dá subsídios à educação infantil, de modo a problematizar quais as consequências disso para a própria práxis do psicanalista que atua no campo da psicanálise e educação.

Inserindo-se em uma vertente crítica à aplicação da psicanálise ao campo educativo, a interface que nos interessa está sustentada em uma articulação ético-política da psicanálise que tem por objetivo “não fazer Tratados nem concluir, mas ‘causar’ questões nas quais o outro possa se implicar” (VOLTOLINI, 2006, s. p.). Partimos, assim, da premissa de que nem o psicanalista nem o educador são detentores de um saber que subjuga o outro – seja ele o aluno, seja ele o analisante. Tanto no psicanalisar como no educar toma-se o outro como inalienável a um saber prévio, ainda que a práxis profissional esteja ancorada em algum saber que a autoriza. Que os profissionais tenham formação acadêmica ou complementar em cursos dos mais diversos tipos, além de experiência prática, não os coloca na posição de serem possuidores de um saber acerca de cada sujeito⁴ com o qual se deparam no cotidiano.

³ O presente artigo é fruto de tese de doutorado.

⁴ O termo sujeito tem uma acepção específica em psicanálise. O sujeito do inconsciente, ou sujeito dividido, é aquele que aparece em sua inconsistência, como desejante, e não é sinônimo de *eu*.

Isso é o mesmo que afirmar que o saber sobre o outro é necessariamente não-todo.

2 AS POLÍTICAS DISCURSIVAS

Lacan (1992) chegou a definir a própria psicanálise como sendo um discurso e recorreu à escrita matemática com o intuito de fundamentar seu caráter estrutural: o discurso é sem palavras e os lugares pré-interpretam, de modo que a palavra se instala dentro de uma lógica que a antecede — uma lógica tributária da linguagem —, o que terá implicações no laço social.

É importante ressaltar que os discursos — o discurso da Histérica, do Mestre, do Universitário e do Analista — propõem quatro possibilidades de estabelecimento do laço social, constituindo maneiras de o agente dirigir-se ao campo do Outro. Outro — grafado com maiúscula — diz respeito à função da alteridade e não é sinônimo de semelhante; é definido como sendo o tesouro dos significantes ou ainda como o próprio campo da linguagem. É na relação com o campo do Outro que o sujeito se constitui; para tanto, o outro — agora grafado com minúscula — deve encarnar o Outro para um sujeito que chega ao mundo, subjetivando-o. Os quatro discursos são formas estruturais de relacionar-se com a alteridade que funda o princípio humano. A eles, Lacan (1978) fez somar-se um quinto, chamado de Capitalista, mas que, diferentemente dos quatro anteriores, é um discurso que não faz laço social, ou seja, não enlaça o sujeito ao Outro.

Conforme resume Quinet (2006, p.35, grifos no original),

todo discurso que trata o outro como objeto pode ser chamado de discurso universitário. Todo laço social que trata o outro como um mestre é discurso da histérica. Quando alguém trata o outro como um escravo ou como um saber produzir, estamos no discurso do mestre. *O discurso do analista é o único laço social que trata o outro como sujeito.*

Ou seja, na lógica do discurso universitário o outro será tomado como objeto de saberes consagrados, sendo que o próprio agente do discurso comparece como alguém que reproduz um saber construído alhures. Por exemplo, um fazer que se sustente no que manuais ou construções teóricas indicam de modo que se propõe algo em nome de um saber de cuja autoria não se participa. Essa nomeação — sem dúvida provocativa — não aborda todas as relações que acontecem na universidade, mas um tipo de laço que Lacan identifica como preponderante nas instituições acadêmicas.

Já o discurso histérico pode ser pensado segundo o paradigma da relação que as doentes escutadas por Freud estabeleciam com o médico. A histérica, na história da fundação da psicanálise, colocava Freud como sendo aquele que poderia ter um saber sobre ela, demandando, portanto, que ele assumisse uma posição de mestre. Assim, o discurso Histérico demanda que o outro produza um saber sobre aquilo de que o sujeito, agente do discurso,

padece. Para Lacan, esse também seria um discurso que provocaria a produção de conhecimento, uma vez que questiona os saberes estabelecidos; ou seja, ele anuncia outra posição possível para a pesquisa, que seria causada por aquilo que interroga o sujeito e não por uma demonstração do saber consagrado – ponto em que se sustenta o discurso universitário.

Para pensar o que se agencia no discurso do mestre, Lacan faz uma leitura da dialética hegeliana do senhor e do escravo, inclusive extraíndo daí o próprio nome *maître*. Quinet (2006) comenta que o mestre/senhor comanda o escravo a produzir objetos dos quais ele – mestre – irá gozar. O mestre põe em movimento a relação significante; trata-se de um discurso que ordena e constitui o campo do Outro como sendo aquele em relação ao qual se endereça uma consigna que engendra a constituição subjetiva. O que desse discurso resta como não dito – abrigado no lugar da verdade que é estruturalmente inacessível — é que a relação de poder agenciada pelo mestre precisa deixar de fora o fato de ele também ser um sujeito dividido, marcado pelo desejo e por uma incompletude.

Por fim, o discurso do analista é proposto como sendo o único que toma o outro como sujeito. Destarte, evidencia-se que o agente do discurso não se coloca em posição de quem detém um saber sobre o outro e que apenas o próprio sujeito pode produzir um saber sobre o mal-estar de sua divisão subjetiva; esse seria o laço que caracterizaria a posição do analista. Lacan está advertido que nem todo psicanalista opera desse lugar e que relações não analíticas também podem pôr em marcha esse discurso. No fundo, ao anunciarlo com esse nome, ele pretende advertir os psicanalistas de que as balizas teóricas da psicanálise não garantem a escuta analítica. A proposição de Lacan visa justamente precisar que o que interessa ao discurso analítico não é a pergunta pela verdade, que só faria mascarar a divisão subjetiva, mas sim proferir o enigma que concerne aquele sujeito, e isso se faz caso a caso. Além disso, é importante ressaltar que o discurso analítico está em estreita correlação com o discurso do mestre, ou seja, dialoga com seu tempo e está inserido na cultura – não sendo, portanto, uma cosmovisão explicativa do humano genérico e atemporal.

Assim, Lacan propõe quatro formas de acessar o impossível que toca o estabelecimento do laço social e com isso ressalta que não existe um modo único que seja suficiente para balizar a relação do sujeito com o Outro. A condição de impossibilidade é fundamental para que haja o giro discursivo de maneira que o sujeito possa mudar de posição nas relações que estabelece. No fundo é uma teoria que abarca a oscilação, a mobilidade e a não estagnação do laço social em uma proporção fixa e previsível.

Soler (2005) aponta que há uma política inerente a cada discurso, ou seja, a finalidade de um discurso imprime uma direção para o laço social em função de relações estruturais que o regulam. Interessa-nos destacar essa ideia central de que cada discurso implica uma política que se presentifica nas diferentes modalidades de laço social. Essa afirmação evidencia que, para a psicanálise, a política é intrínseca à constituição do sujeito e marca decisivamente a relação com o outro (que está no fundamento dessa constituição).

Em uma conferência proferida em Milão no ano de 1972, Lacan faz uma inversão na escrita do discurso do Mestre e apresenta o discurso Capitalista como sendo aquele no qual o sujeito seria antes efeito dos objetos de consumo produzidos pelas tecnociências. Evidencia, com essa proposta, que a condição de impossibilidade está elidida de modo como esse discurso “anda como sobre rodinhas, não poderia andar melhor, mas justamente anda tão rápido, que se consome, se consome de forma que se consuma” (LACAN, 1978, p. 48, tradução nossa). Um discurso que gira sobre si mesmo, imprimindo um ritmo que é seu próprio fim — essa palavra tem tanto o sentido de finalidade como de terminalidade: se consome ao se consumar.

Ao analisarmos as propostas em educação infantil no cenário brasileiro, tendo por operador de leitura a formulação lacaniana dos discursos, pretendemos demonstrar o ponto de alienação no qual as políticas públicas ancoram suas proposições. Tomamos como referente para esse debate o que foi anunciado em termos de políticas discursivas no âmbito do discurso do mestre ou seus substitutos na atualidade: o discurso do Mestre é agenciado na medida em que se pretende governar o outro; já o discurso Universitário se agencia em nome de um saber consagrado que toma o outro por objeto; o discurso Capitalista por sua vez – justamente por não haver uma relação do agente com o outro e por ele se efetivar no curto-círculo que propõe uma relação direta entre objeto e sujeito – é agenciado na medida em que o sujeito é governado pelos objetos produzidos pelas tecnociências.

3 A PREDIÇÃO COMO DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATUALMENTE

A educação infantil traz em sua história a marca do assistencialismo. Kuhlmann Jr. (1998) afirma que todas as creches tinham, desde o início, um caráter educacional-assistencial. Conforme escreve, “o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional” (p.183) específica para os setores pobres da população. Essa proposta era “dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares” (KUHLMANN JR., 1998, p. 182). Para o autor, foi recorrente a atribuição da necessidade de novas propostas pedagógicas à polarização entre o cunho assistencial e educativo das instituições de educação infantil ao longo da história. Não obstante, as novas propostas “não chegavam a alterar significativamente características próprias de uma concepção educacional assistencialista” (KUHLMANN JR., 1998, p. 185).

Concordamos com a crítica que o autor faz à atribuição de uma linearidade à história da educação infantil, como se esta pudesse ser pensada por etapas, tendo passado inicialmente por uma fase médica, depois assistencial e finalmente educacional. Supondo, dessa forma, uma superação evolutiva dos modelos até os dias atuais, o que traria um valor positivo ao educativo em detrimento do assistencial. Atribuir, seja ao assistencialismo, seja ao educativo, a função de redenção das mazelas sociais de modo a encontrar a superação dos obstáculos, escamoteia a complexidade do problema ao colocar o empreendimento educativo como passível de sucesso a depender do modelo adotado. Uma das formas de nomear o insucesso desses esforços foi apontada por Maria Helena Souza Patto (2015) em seu trabalho clássico intitulado *A produção do fracasso escolar*, originalmente publicado em 1988. A autora demonstra como a crença nos aportes advindos tanto da psicologia como da pedagogia fez com que os problemas vividos na escolarização fossem lidos sob o crivo da individualidade: haveria algo de errado com aquela criança/família específica. Ainda que seu estudo tenha se centrado em experiências de escolarização no ensino fundamental, é possível depreender que essa lógica se alastrou de modo a abranger até mesmo os anos iniciais, ou seja, a educação infantil. A crença no educativo como superação das dicotomias históricas e a orientação que subjaz tacitamente à educação infantil de que ela deve preparar a criança para ser um aluno com bom rendimento no fundamental contribuem para isso.

Aquilo que era vivido como problema individual no interior da escola ganhou uma resposta que atendia ao que era suposto como seu fundamento: a participação do especialista com vistas a adaptar o aluno às demandas escolares. Ou seja, diante de um mal-estar persistente no campo educativo, uma resposta possível foi engendrada a partir da lógica: nomear para encaminhar. Se tomarmos as contribuições discursivas apresentadas, podemos identificar que esse movimento que recorta um sentido que passa a ordenar o

trabalho em um campo responde ao funcionamento do que Lacan chamou de discurso do mestre: algo é destacado como sendo o nome do problema e convoca toda uma comunidade ao trabalho, de maneira a produzir saberes a partir de uma consínquia que, neste caso, pode ser traduzida como sendo da ordem do ajustamento.

Esse empreendimento alicerçou-se no entendimento de que haveria um desenvolvimento infantil esperado e que a pedagogia, ao conhecê-lo com os aportes advindos da psicologia, poderia instrumentalizar o professor para que ele o favorecesse. O não cumprimento desse ideal desenvolvimentista tem por desdobramento que a escola recorra ao saber dos especialistas por acreditar na tese da “individualidade psicológica como resultante do desenvolvimento ajustado de capacidades orgânicas que amadurecem graças a uma estimulação correta conforme o tempo” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 32). Não há espaço para o não saber, a não ser que ele seja tomado como circunstancial, um déficit que possa ser retificado no futuro, na medida em que não se sabe de algo hoje, mas, com o desenvolvimento científico, logo mais isso será corrigido. Recorre-se aos saberes consagrados visando uma solução que objetifica o outro, ou seja, anunciamos aqui algo próprio ao discurso universitário. Esse percurso, que data do fim do século XX e início do XXI, aborda as formas predominantes de apropriação dos problemas escolares pelos saberes pedagógico, médico e psicológico.

Com a escolha do termo **preditivo** para adjetivar uma das dimensões das políticas de educação infantil na atualidade, pretendemos dar destaque para uma radicalização da lógica diagnóstica e uma especificidade da atenção voltada à primeira infância que reside na ideia de prevenção a tempo. Como se a junção desses dois orientadores, a saber, a premência do encaminhamento com a consequente localização do problema sob um nome engendrado na racionalidade médica e a precocidade da intervenção preconizada como tempo ideal na prevenção de problemas, produzissem em seu encontro o lastro dessas políticas. O termo preditivo foi escolhido uma vez que guarda correlação tanto com o assistencialismo quanto com o clinicalismo presentes no século passado e aponta um deslocamento que coloca a educação infantil como território em disputa na contemporaneidade.

Em uma roda de conversa com professoras da Educação Infantil⁵, uma delas comenta que notava algo de estranho em um bebê da sua turma, ela acreditava que ele fosse autista e acrescenta: “Mas não posso fazer nada, né? Antes dos três anos, não fecham diagnóstico!”. Esse fragmento recoloca a questão sobre o tempo de um diagnóstico articulado à temática da prevenção dentro do âmbito educativo: o que fazer quando o desenvolvimento do pequenino não atende ao esperado? Quando isso pode ser assumido como um problema e

⁵ Ocorrida durante uma formação com professoras da rede municipal de uma das regiões de São Paulo.

quais as consequências dessa constatação para a prática educativa? Essas são perguntas atuais, uma vez que a perspectiva inclusiva veio garantir o acesso de todas as crianças à escola. Mas o problema vivido por essa professora se sustenta em premissas que também devem ser analisadas: o fazer educativo ficaria dependente de um diagnóstico que é feito alhures e que já opera como uma espécie de diagnóstico presumido do lado da professora.

Almeida (1998) assinala as contradições presentes no conceito de prevenção ao apontar que prevenir é sempre adiantar-se com o intuito de impedir algo suposto como negativo ou inadequado. Portanto, ficaria implícita a relação com uma norma, um modelo desejável e determinado ideologicamente. “Prevenir, em última instância, significa o exercício de uma forma refinada e muito bem elaborada de controle social” (p. 114). Em função da crítica que faz ao conceito de prevenção, a autora propõe a adoção do termo *promoção à saúde* ao abordar o papel da instituição escolar. A prevenção “destina-se a populações previamente determinadas, segundo o perigo que supostamente representam ou os riscos que correm” (p. 114). Essa colocação nos permite retomar o caráter assistencialista histórico atribuído às creches, definidas como um serviço que atende às necessidades das camadas populares e menos favorecidas em termos financeiros, preenchendo, dessa forma, os critérios para também ser *lócus* da prevenção.

Motta (2002) se interroga sobre a ideia de prevenção pensada no campo psicanalítico. Para a autora, “a proposta de prevenção tem uma base estrutural: o sujeito precisa ser antecipado, pré-vindo, além de ‘pré-visto’ e ‘pré-dito’, no campo do Outro” (p. 114). Ela destaca uma anterioridade lógica do campo do Outro no qual o sujeito se inscreve e situa a prevenção como sendo inerente ao modo como as funções do Outro serão encarnadas quando do acolhimento de um bebê. Ou seja, o modo como uma determinada família, com uma história específica, que se inscreve em uma tradição, pode acolher e transmitir ao *infans* seu lugar nessa ordem que já estava disposta. Ela destaca que antecipar é condição estrutural de humanização. Desse modo, prevenir em psicanálise pode ser tomado como antecipar um sujeito, marcando uma diferença com a noção estrita de prevenção atrelada ao impedimento de problemas.

Mariotto (2009, p.128) propõe uma precisão terminológica ao debate:

Discutir o tema da prevenção nos leva a uma fronteira perigosa entre a ética e a técnica. A prevenção técnica é a que se pauta num ideal de normatização, na possibilidade do cortar o estar mal pela raiz. Supõe que se possa dimensionar, calcular e prever com garantias o alcance que a ação presente terá no futuro, descartando o improvável, o imprevisível e o impossível.

Ao adjetivar o termo prevenção, a autora evidencia que ele por si só não delimita um modo de ação, uma vez que poderia ser tomado em sua raiz técnica ou ética. Ao comparecer como política no campo educativo, subtraído desse debate acerca dos seus fundamentos e efeitos, a prevenção pode operar de forma ideológica, silenciando as contradições que carrega. Vale destacar a recente polêmica em torno da lei nº 13. 438, que pretendia regulamentar a necessidade da adoção de um protocolo de avaliação psíquica, obrigando a aplicação em todas as crianças até os 18 meses “com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico” (Brasil, 2017). Kupfer e Bernardino (2018) trazem o debate que dominou a cena dos psicanalistas que atuam na saúde pública uma vez que o protocolo recomendado para tal finalidade era fruto de uma pesquisa empreendida por um grupo de psicanalistas em parceria com outros pesquisadores que formularam os Indicadores de Risco para Desenvolvimento Infantil, ou IRDIS ,como são comumente chamados. A ideia de detectar risco foi criticada como sendo da ordem de uma retomada higienista que poderia se prestar a patologizar os bebês e orientar as condutas em prol da evitação de problemas de desenvolvimento num futuro que acaba por ser antecipado como destino certo. Em seu artigo, as autoras destacam que, se os IRDIS forem levados às creches, será com o intuito de “valorizar o ato educativo subjetivante do professor e reintroduzir o sujeito, que está excluído das práticas científicas atuais” (p.76).

Para depreendermos o caráter preditivo das políticas atuais, soma-se a essa discussão o tema da avaliação na educação. Freitas (2013) enfatiza que, dentro de uma lógica neoliberal, a Educação fica balizada pela meritocracia e privatização. Nesse contexto, os instrumentos de avaliação permitem a mensuração do desempenho das instituições e possibilitam a entrada das “instituições públicas não estatais” – organizações não governamentais (ONGs) ou similares – como aquelas que contemplam os resultados esperados. Segundo o autor, isso legitima e fortalece a privatização da Educação, ao mesmo tempo em que suprime o debate acerca dos objetivos da mesma em prol dos resultados de escalas padronizadas que medem o desenvolvimento de competências: “o importante é estabelecer o que a criança fará em um determinado nível de ensino, de uma maneira que possa ser medido na forma de desempenho, de uma competência” (FREITAS, 2013, p. 57).

No âmbito da educação infantil, tomamos como exemplo a experiência realizada por três anos consecutivos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que fez uso do instrumento Ages and Stages Questionnaires (ASQ-3). O manual explica que a escolha do instrumento se deu por três razões: ele é abrangente, pois recobre os cinco domínios do desenvolvimento infantil (comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas e domínio pessoal/social), permite avaliar crianças de um mês até cinco anos e meio de idade e é de fácil aplicação, sendo necessário apenas que o

informante conheça bem a criança (RIO DE JANEIRO, 2010).

O instrumento foi validado no Brasil e ganhou o nome de ASQ-BR. Um estudo acerca desse projeto-piloto efetuado no Rio de Janeiro esclareceu que o objetivo da Secretaria Municipal era poder “contar com um instrumento para levantar indicadores periódicos do desenvolvimento cognitivo das crianças” (FIORAVANTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016, p. 294) que frequentam as creches cariocas. O referido estudo visava realizar uma avaliação acerca da apropriação do instrumento pelos educadores das creches. Os resultados apontaram discrepância em relação aos *scores* americanos, deflagrando a necessidade de uma maior contextualização do cenário brasileiro. Ainda assim, concluiu que, com reformulações, o ASQ-BR “poderia se tornar uma opção em termos de instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil” (p. 300).

Chama a atenção que a ideia de avaliar a educação infantil se dê por meio da avaliação do desenvolvimento das crianças usuárias do sistema público. O resultado divulgado compara a média obtida pelas crianças e a relaciona com o desempenho da creche em determinado quesito. Assim, avaliam-se as crianças como meio também de avaliar a creche, havendo uma transposição do que seria a avaliação na educação infantil para a avaliação da educação infantil. Mesmo que a finalidade anunciada não seja a de diagnosticar problemas de desenvolvimento, o método para avaliar a creche é o da avaliação das crianças.

Há uma diferença substancial desta concepção de avaliação com a que consta no relatório produzido pelo grupo de trabalho do MEC com o intuito subsidiar a inclusão da educação infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. O documento, fruto desse empreendimento, concluiu que “as avaliações de desenvolvimento, da aprendizagem e das condições de saúde da criança não devem se confundir com avaliação da educação infantil” (BRASIL, 2012, p. 15). Além disso, foi destacado que o objeto da avaliação é efeito do acontecer pedagógico, de modo que a mesma não ficaria restrita a um ajuizamento do adulto sobre o desenvolvimento da criança. Conforme adverte Rosemberg (2013, p. 47), “o termo/tema avaliação está entrando no campo da educação infantil delimitando um novo ‘problema social’ para sua política”. Não é a ideia de avaliação que é nova a esse campo: a grande diferença está no enquadramento desta como sendo um problema social, “demarcando campo de conhecimento e ação política e, consequentemente, território em disputa” (ROSEMBERG, 2013, p. 48). Para ser beneficiário de políticas e verbas públicas esse novo problema deve ganhar um nome.

A implementação dos sistemas de avaliação em larga escala incide no imaginário social educativo ao atrelar características socioemocionais ao desempenho do aluno nas diferentes áreas de conhecimento. Vemos uma radicalização da lógica diagnóstica que, uma vez capturada pelo neotecnismo, passa a vigorar como uma racionalidade programática de cunho psicopedagógico: onde é possível medir, com base em padrões esperados, e traçar um plano de ação que poderá ser avaliado como satisfatório ou não em função de instrumentos estabelecidos para este fim; independentemente do resultado, o empreendimento é relançado, pois se não contemplou a meta é sempre possível fazer ajustes e criar novas ferramentas mais adequadas. Ocorre aqui uma inversão, pois, ao invés da tecnologia vir em benefício do homem, o que se produz é um homem que precisa se adaptar constantemente aos padrões aferidos pelo cientificismo que busca o geral e universalizável da experiência humana.

Os dados da pesquisa acerca do uso do ASQ-Br no Rio de Janeiro demonstram isso: um teste que já prevê outro protocolo que o avalia. As críticas e dificuldades trazidas pelas professoras fizeram os pesquisadores sublinharem a necessidade de um melhor ajuste das questões da escala à realidade brasileira, mas a necessidade e a premissa mesma desse tipo de avaliação não são problematizadas. A pergunta sobre os efeitos na prática docente desse tipo de programa avaliativo fica silenciada em prol das metas a serem alcançadas.

Tomados como ponto pacífico, os instrumentos de avaliação se apresentam como sendo os objetos criados pela ciência que respondem ao comando de melhora do desempenho e são ofertados aos professores e gestores que consomem esse produto na expectativa de responder às necessidades colocadas pelo mundo moderno, regido pelo capital.

As políticas públicas intensificam certas discursividades, e isso comparece no imaginário ao redor da função da educação e produz efeitos nos diversos agentes ligados especificamente à escola. Assim, o assistencialismo histórico que subjaz à educação infantil permite a entrada da prevenção como lógica dentro do campo educativo, localizando uma população marcada pela carência social, que necessitaria de aportes sobre como educar os filhos adequadamente, visando evitar problemas de desenvolvimento no futuro próximo. As teorias médico-psicológicas, demandadas a explicar os desajustes dos escolares, oferecem os diagnósticos que acabam por pautar as condutas dos professores e agentes escolares.

Nossa hipótese é que a predição é depreendida como ponto de ancoragem das ações e acaba reverberando no fazer educativo ao produzir um imaginário de que, quanto antes for detectado e circunscrito o problema, melhor a possibilidade de preveni-lo ou corrigi-lo - o que faz com que a educação infantil desponte na atualidade como território privilegiado para essas ações. Fica de fora o efeito iatrogênico dessa proposição na própria criação dos problemas que supostamente pretende identificar; tampouco é considerada a mercantilização das soluções que precisam ser ágeis e são produzidas dentro da lógica do discurso capitalista. Assim, fica difícil estabelecer se tal tecnologia é necessária para avaliar e detectar determinado problema ou se, por existir a tecnologia, caçamos os problemas e lemos o mundo a partir desse crivo.

Quinet (2006) propõe uma leitura do discurso Capitalista e evidencia que ele não faz laço social, uma vez que o agente não se endereça ao outro, mas ao capital. Portanto, é um discurso no qual o sujeito se relaciona com os bens de produção que lhe são ofertados como os produtos que podem fazer a máquina andar. E, como lembrou Lacan (1978), ela anda tão bem que gira em círculos, ou seja, criando um movimento contínuo no qual não há incidência da impossibilidade: tudo parece possível, atingível, conquistável, adquirível.

Voltolini ressalta que “à diferença da sociedade organizada segundo os eixos do discurso do mestre, que queria que as coisas andassem, a nossa, capitalista, quer que as coisas corram” (2016, p. 40). Temos como consequência da lógica preditiva o imediatismo das soluções, como se tudo fosse **para ontem**.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE A PRÁXIS PSICANALÍTICA NO CAMPO EDUCATIVO

Um desafio que a lógica **preventivista** coloca à psicanálise pode ser traduzido na pergunta: como não sucumbir a uma visão preditiva na qual o sujeito do inconsciente fica aplaudido como indivíduo a ser estimulado, de modo a garantir um desenvolvimento adequado? A fala de uma professora pode alertar-nos acerca disso. Quando perguntada sobre por que não usa o *manhês* ao falar com os bebês, ela responde que seria uma forma de infantilizá-los. Conforme explica, a orientação de falar corretamente permite que os bebês se desenvolvam e aceitem a uma fala correta (KUPFER, BERNARDINO, MARIOTTO, 2014). A fala infantil é tomada como infantilizada e, portanto, desqualificada como sendo pertinente a uma professora em seu exercício profissional. Um psicanalista poderia se ver tentado, ao contrário, a estimular-a no uso do *manhês* como sendo uma forma de favorecer o estabelecimento do laço subjetivante com o bebê. Ainda que fundamentada teoricamente, essa ação pode ser tão prescritiva quanto qualquer outra.

O risco, agora pensado também do lado da psicanálise, é ver sucumbir o agenciamento do discurso do analista como aquele que toma o outro como sujeito dividido e passar a tomá-lo como indivíduo que deve ser orientado. Uma vez convocado pela pedagogia a assumir o lugar de mestre e agir em nome do bem do próximo, o psicanalista deixa escorrer por entre os dedos da mão o que de menos palpável há na experiência humana e, com isso, a própria psicanálise pode ser tomada como uma teoria que dá lastro e fundamento para ações interessadas que acabam por objetivar o outro. A emergência do discurso do analista não está condicionada pelo fato de uma prática se ancorar na teoria psicanalítica, uma vez que não há garantias antecipadas. Só os efeitos colhidos do lado do sujeito testemunham que ali algo do analítico se fez presente (FONSECA, 2018).

A educação infantil corre o risco de ser mais um espaço de objetivação dos sujeitos que dela participam. A psicanálise, desde o início, caracterizou-se por ser uma ciência contrahegemônica ao possibilitar que a pergunta acerca do padecimento humano fosse formulada a despeito dos valores morais e científicos vigentes. Resta saber se os psicanalistas, assim como os educadores, ainda mantêm a chama da dúvida acesa em suas práxis ou se já aderiram incontornavelmente à fogueira das evidências tecnocientíficas que consome as idiossincrasias humanas na atualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 112-119, 1998 . Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100015&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 5 jun. 2019.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2003.

BRASIL. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei nº13.438**, de 26 de abril de 2017. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1 de abril de 2017. Seção1. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2HCcMTX> Acesso em 5 jun.2019.

FIORAVANTI-BASTOS, Ana Carolina; FILGUEIRAS, Alberto; MOURA, Maria Lúcia. Avaliação do Ages and Stages Questionnaire-Brasil por profissionais da Educação Infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 293-301, 2016.

FONSECA, Paula Fontana. O higienismo moderno e a práxis do psicanalista na polis. **Estilos Da Clínica**, v.23, v.1, p.34-46, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i1p34-46>.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neo-tecnicismo? In: PINO, Ivany; ZAN, Dirce. (Org.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília: INEP, 2013.

KUPFER, Maria. Cristina. Machado.; BERNARDINO, Leda. Maria.; MARIOTTO, Rosa. Maria. Marini. **De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta/ FAPESP, 2014.

KUPFER, Maria. Cristina. Machado; BERNARDINO, Leda. Maria. IRDI. **Estilos Da Clínica**, v.23, n.1, p.62-82, 2018. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/145065/147078> Acesso em 5 de jun de 2019.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACAN, Jacques. **Du discours psychanalytique**. (1972) Itália, Milão, La Salamandra, 1978. Disponível em: http://www.valas.fr/IMG/pdf/Illin_Italia_chap-3.pdf . Acesso em: fev. 2019.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise (1969-70)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **A infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. (1999) 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MOTTA, Sônia. Prevenção em saúde mental – por que não? In: BERNARDINO, Leda; ROHENKOHL, Cláudia (Org.). **O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 109-116, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia (1988). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

QUINET, Antônio. **Psicose e laço social**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 2006.

RIO DE JANEIRO. **Manual de uso do ASQ-3**: guia rápido para aplicação do ASQ-3. RJ: IETS, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0> . Acesso em: 3 mar. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75, 2013.

SOLER, Colette. Psychanalystes, encore un effort. **Revue de Psychanalyse**, Ecole de psychanalyse des fóruns du champ lacanien. Psychanalyse et politique/s, n. 2, Paris, 2005.

VOLTOLINI, Rinaldo. A psicanálise na sociedade de ímpares. In: VOLTOLINI, Rinaldo. **Crianças públicas, adultos privados**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. In: **Psicanálise, Educação E Transmissão**, n. 6, 2006, São Paulo. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100006&lng=en&nrm=abn . Acesso em: 23 jun. 2019.

Revisão gramatical realizada por:

Carla Pedro Schiavetto.

E-mail: carlaschiavetto@gmail.com