

**MEDICALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO NOS PROCESSOS DE  
SILENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CARTAS DE UMA ORIENTADORA  
EDUCACIONAL**



**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Lucijane Ferreira da Silva

**MEDICALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO NOS PROCESSOS DE  
SILENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CARTAS DE UMA ORIENTADORA  
EDUCACIONAL**

Santa Cruz do Sul

2026

Lucijane Ferreira da Silva

**MEDICALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO NOS PROCESSOS DE  
SILENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CARTAS DE UMA ORIENTADORA  
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado e Doutorado, Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul — UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Camilo Darsie

Santa Cruz do Sul  
2026

### CIP - Catalogação na Publicação

Ferreira da Silva, Lucijane  
MEDICALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO NOS PROCESSOS DE SILENCIAMENTO  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CARTAS DE UMA ORIENTADORA EDUCACIONAL /  
Lucijane Ferreira da Silva, - 2016.  
93f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa  
Cruz do Sul, 2016.

Orientação: Profa. Dra. Camilo Darsie de Souza.

I. Medicalização da Educação. 2. Orientação Educacional. 3.  
Biopolítica. 4. Fracasso Escolar. 5. Escrita de si. I. Souza,  
Camilo Darsie de. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Lucijane Ferreira da Silva

**MEDICALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO NOS PROCESSOS DE  
SILENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CARTAS DE UMA ORIENTADORA  
EDUCACIONAL**

Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado e Doutorado, Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul — UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

*Prof. Dr. Camilo Darsie*  
Professor Orientador UNISC

*Prof. Dra. Jeane Félix da Silva*  
Professor Examinador UFAL

*Prof. Dra. Larisa da Veiga Vieira Bandeira*  
Professor Examinador - UFRGS

*Prof. Dra. Patrícia Krieger de Oliveira*  
Professor Examinador - UNISC

*Prof. Dra. Betina Hillesheim*  
Professor Examinador - UNISC

Santa Cruz do Sul  
2026

*"Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo"*  
(Foucault, 2008d, p. 20)

## AGRADECIMENTOS

Sempre senti que escrever os agradecimentos é habitar um território de delicadeza. Há a alegria serena da travessia concluída e, ao mesmo tempo, o receio de que as palavras não deem conta das presenças que sustentaram o caminho. Escrevo, então, a partir das frestas que me constituem, desses processos ainda inacabados que me acompanharam durante todo o percurso e que, paradoxalmente, me fizeram seguir.

Enquanto este trabalho se escrevia, a vida acontecia. E foi exatamente nesse entrelaçamento entre vida e escrita que ele ganhou corpo e sentido. Não chego ao final a mesma que começou. Aprendi a duvidar do que parecia certo, a escutar o que antes passava despercebido, a me permitir outros olhares. Se hoje estas páginas existem, é porque nunca caminhei sozinha.

À minha mãe, Irma Cândido, deixo meu agradecimento mais profundo. Teu cuidado silencioso, teu amor constante e tua presença firme foram abrigo nos dias em que o cansaço parecia maior que as palavras. És raiz, és colo, és casa. Tudo o que sou carrega algo de ti.

À minha filha, Eduarda, agradeço pelo amor paciente e pela compreensão nos momentos de ausência. Teu olhar me devolve sentido, tua presença me lembra diariamente por que vale a pena insistir, resistir e sonhar. Caminho por mim, mas também por ti.

Ao meu neto, Anthony, minha gratidão em forma de ternura. Mesmo tão pequeno, ensinas sobre o tempo, sobre o riso fácil e sobre a beleza do simples. Em ti, encontro leveza, esperança e futuro.

À minha irmã, Rosi, agradeço pela presença que não se mede em palavras. Pelas conversas, pelos silêncios compartilhados e pelo apoio constante. Saber que posso contar contigo tornou o caminho mais seguro.

Ao meu marido, Alex, meu agradecimento atravessado de amor. Obrigada pela paciência, pelo incentivo, pelo cuidado nos dias difíceis e pela presença que sustenta, mesmo quando as palavras faltam. Caminhar ao teu lado fez com que tudo fosse menos pesado e muito mais possível.

Ao meu orientador, Camilo, agradeço pela escuta atenta, pelas provocações necessárias e pelo respeito aos meus tempos e escolhas. Orientar, neste percurso, foi mais do que conduzir um trabalho: foi caminhar junto.

Aos colegas da Coordenadoria, agradeço pelas trocas diárias, pelo apoio e pela construção coletiva que ultrapassa rotinas e tarefas. Cada encontro, cada diálogo e cada desafio compartilhado também habitam está escrita.

Aos estagiários e estagiárias da Psicologia que passaram pela Coordenadoria, minha gratidão pelo compromisso, pela sensibilidade e pelos aprendizados mútuos. Cada passagem deixou marcas, perguntas e afetos que ampliaram meu olhar.

Este trabalho nasce dos encontros. Encontros que me transformaram, que me deslocaram e que me ensinaram que não há escrita sem vida, nem formação sem experiência. A todos e todas que caminharam comigo, meu muito obrigada. Levo comigo cada presença, cada gesto e cada palavra que tornaram possível chegar até aqui.

## RESUMO

Esta dissertação nasce da minha trajetória de 27 anos na educação básica e da atuação como orientadora educacional, a partir da qual analiso como determinadas situações do cotidiano escolar vêm sendo progressivamente interpretadas e encaminhadas por uma lógica medicalizante. Fundamentada nas contribuições de Michel Foucault, a pesquisa problematiza os modos pelos quais discursos institucionais, políticas educacionais e racionalidades contemporâneas atravessam a escola, influenciando práticas de escuta, cuidado e condução das condutas. Adota-se uma abordagem autobiográfica e biografemática, compreendendo experiências profissionais, registros escolares e fragmentos do cotidiano como produções situadas de saber e poder. O foco analítico recai sobre a atuação da orientação educacional e seus atravessamentos institucionais. Nesse percurso, os psicólogos vinculados à 6ª Coordenadoria Regional de Educação, atuando por meio de estágios supervisionados, aparecem como parceiros nas ações de acolhimento, reflexão e mediação, compondo uma rede de apoio às escolas, sem constituírem o eixo central da investigação. A análise evidencia tensões entre demandas normativas e possibilidades de uma atuação educativa sensível às singularidades, apontando caminhos para o deslocamento e a reinvenção das práticas de cuidado e escuta no espaço escolar. Ao problematizar tais atravessamentos, a pesquisa contribui para a reflexão crítica sobre o papel do orientador educacional e para a construção de modos éticos e implicados de acompanhamento dos sujeitos na escola.

**Palavras-Chave:** Medicalização da educação; sofrimento escolar; orientação educacional; Governamentalidade. Biopolítica.

## **ABSTRACT**

This dissertation emerges from my 27 years trajectory in basic education and my professional practice as an education, from which I analyze how certain situations in everyday school life have been progressively interpreted and addressed through a medicalizing logic. Grounded in the contributions of Foucault the study problematizes the ways in which institutional discourses, educational policies, and contemporary rationalities permeate the school context, influencing practices of listening, care, and the conduct of conduct. An autobiographical and biographematic approach is adopted, understanding professional experiences, school records, and fragments of everyday life as situated productions of knowledge and power. The analytical focus lies on the role of educational counseling and its institutional entanglements. Along this path, psychologists linked to the 6th Regional Board of Education, working through supervised internships, appear as partners in actions of reception, reflection, and mediation, forming a support network for schools without constituting the central axis of the investigation. The analysis reveals tensions between normative demands and the possibilities of an educational practice sensitive to singularities, pointing to pathways for the displacement and reinvention of practices of care and listening within the school space. By problematizing these entanglements, the research contributes to critical reflection on the role of the educational counselor and to the construction of ethical and engaged modes of accompanying subjects in the school context.

**\*Keywords:\*** Medicalization of education; school suffering; educational counseling; governmentality; biopolitics.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Fotografia 1 -	Escola E.M.E.F. Augusto Alberto Mainardi/minha primeira escola	18
Fotografia 2 -	Formação de Orientadores	40
Fotografia 3 -	Procurando a luz	54
Fotografia 4 -	Cuidando de quem cuida	72
Fotografia 5 -	Um novo olhar ao amanhecer	80
Fotografia 6 -	In(conclusões)	83

## SUMÁRIO

<b>1 ENTRE A VIDA E A ESCOLA.....</b>	<b>10</b>
1.1 Quando o (re)lembrar saiu para o papel... quando tudo começou.....	14
1.2 Entre o que dói e o que se diz: memórias de uma primeira escola .....	18
1.3 Meu primeiro contato com a escola: entre encantamentos e questionamentos.....	18
1.4 Aprendendo a aprender: quando a educação superior começou a me moldar .....	25
1.5 O intervalo que me constitui.....	34
1.6 As marcas da educação - vivências que moldaram minha jornada.....	34
<b>2 DE ONDE FALO E O QUE ME PROponHO A INVESTIGAR .....</b>	<b>40</b>
2.1 O gesto de dizer: início desta dissertação .....	40
<b>3 QUANDO O CORPO COMEÇA A FALAR ANTES DA TEORIA .....</b>	<b>43</b>
3.1 Da escuta à normatização: primeiro choque com o neoliberalismo .....	43
3.2 Subjetividades em disputa: resistências no território da escola.....	45
<b>4 TRAMA DO SENTIR: ONDE O CUIDADO TAMBÉM DÓI.....</b>	<b>54</b>
4.1 Da janela do meu quarto... ..	54
4.2 O papel do Orientador Educacional no contexto neoliberal .....	57
4.3 A orientação educacional como campo atravessado por discursos: psicologia, norma e medicalização.....	62
<b>5 DO QUE NÃO SE CALA: BIOGRAFEMAS DE UMA ORIENTADORA EDUCACIONAL EM TRAVESSIA .....</b>	<b>66</b>
5.1 Uma pesquisa que me acontece .....	66
5.2 A medicalização ao silenciamento da educação: pequenos fragmentos biográficos como travessia em meu projeto de pesquisa .....	69
5.2.1 Uma vida: biografema.....	70
<b>6 HÁ ESCUTAS QUE NOS ATRAVESSAM .....</b>	<b>72</b>
<b>6.1 O que ficou depois de ouvir.....</b>	<b>72</b>
6.2 Travessias da escuta: encontros que tecem o caminho metodológico .....	74
6.2.1 Os Círculos em Movimento como Estratégia de Escuta.....	75
6.2.2 O que são os Círculos em Movimento: a escuta como prática e como risco .....	76
6.2.3 Do Vivido ao Biografema.....	79
6.3 A mesma janela, uma neblina..., porém, um novo olhar! .....	80
<b>7 IN (CONCLUSÕES).....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>

## 1 ENTRE A VIDA E A ESCOLA

*A pandemia chegou... e com ela, tudo começou. Meus dias eram longos, esgotantes, tomados por papéis e telefonemas, vozes distantes de famílias da rede estadual de ensino. Era a rotina da chamada Busca Ativa, uma tentativa incansável de reencontros, de resgate de estudantes que, aos poucos, se afastaram da escola e de nós. Foi neste contexto, em agosto de 2020, que recebi um convite: assumir a pasta de Orientadora Educacional. Voltei, então, à maratona das 60 horas semanais – vinte como supervisora, vinte como professora da sala de recursos, e vinte como orientadora. Três funções, três frentes, um só corpo. Fui sendo consumida, pedaço por pedaço – entre planos de aula inacabados, adaptações que não aconteciam, e silêncios do outro lado da linha. Na pequena salinha da Orientação Escolar havia um mar de papéis, anotações soltas e um telefone que não se silenciava. O trabalho, já angustiante, tornou-se mais denso a cada dia. Nos conselhos de classe virtuais, as perguntas se repetiam: — “Cadê o Joãozinho?” — “Maria entregou tudo em branco.” — “Felipe fez só a metade.” — “Eduarda... não apareceu.” E tantas outras Marias e Joões sumiram entre sinais fracos de internet, câmeras desligadas e esperas sem resposta.*

Durante todo esse tempo, seguimos buscando. Ligações, mensagens, apelos, insistindo para que voltassem, para que conectassem, para que existissem, de novo, para nós. Foi aí que minhas primeiras inquietações como Orientadora brotaram: Para que serviam aquelas pilhas de papéis? Como ensinar matemática se os cálculos da vida real já não fechavam? Comecei a atender presencialmente estudantes que vinham apenas entregar atividades, mas traziam nos olhos um peso que nenhum conteúdo curricular daria conta.

Angústia. Ansiedade. Tristeza. Colegas, em encontros virtuais, sugeriam: — “Encaminha pro neuro.” — “É caso de psiquiatra.” Mas eu insistia em outra escuta: E o que nós estávamos sentindo? Não seriam esses comportamentos reflexo do isolamento, da ausência, do medo da doença, da perda, do luto sem ritos?

Não seriam os sinais escondidos nas câmeras desligadas e nas tarefas nunca entregues?

Aos poucos, fui percebendo que havia algo por trás dos diagnósticos que cresciam como uma solução fácil e urgente. Era como se, diante do sofrimento que nos atravessava, buscássemos nomes, códigos, justificativas que nos poupassem de olhar mais fundo. A medicalização começou, então, a me atravessar — primeiro como incômodo, depois como urgência. Ela chegava nas entrelinhas das fichas, nos pareceres que solicitavam laudos, nos sorrisos inseguros de professores que se sentiam impotentes. A escola pedia soluções rápidas para dores que eram profundas. E eu, ali, dividida entre escutar e encaminhar, entre acolher e categorizar.

Senti-me, por vezes, parte de uma engrenagem que adoecia enquanto eu mesma tentava cuidar. Os estudantes diziam sentir falta do coletivo, dos corredores barulhentos, do cotidiano que dava forma aos dias. No lugar de estudantes reais, surgiram versões digitais — cansadas, silenciadas, desconectadas. As dores, antes visíveis, passaram a se esconder. Com o fim do isolamento, em janeiro de 2023, voltei à 6ª Coordenadoria Regional de Educação em Santa Cruz do Sul. O convite era para assumir o cargo de Coordenadora Adjunta.

Meu coração relutava. Deixar aquilo que para mim fazia sentido, e tantos estudantes que, eu sabia, precisavam de um olhar amoroso, de escuta verdadeira. Mas aceitei — com uma condição: trabalhar com os Orientadores Educacionais. Iniciei, então, o trabalho para organizar a realização de uma formação continuada para esses profissionais. A proposta surgiu de minhas inquietações vivenciadas na escola e com meus colegas orientadores, silenciamentos, repetições de encaminhamentos sem escuta, diagnósticos apressados, isso me moveu. Escrevi, então, o trabalho de construção de uma proposta formativa junto à equipe pedagógica, na pessoa dos Orientadores Educacionais. Uma formação continuada, pensada para acontecer ao longo de três anos, iniciando em 2023 e término previsto para 2025, com tempo e espaço para maturar reflexões, escutar as experiências, provocar deslocamentos. Essa proposta se fortaleceu a partir da articulação com a 6ª Coordenadoria Regional de Educação e em parceria com a UNISC e a UERGS/SANKOFA-Clube União, compondo uma experiência coletiva e interinstitucional.

Não se tratava apenas de repassar conteúdos, mas de abrir frestas para que cada educador também pudesse se escutar e se implicar nas relações escolares, com momentos envolvendo oficinas, palestras e vivência trazida pelos orientadores. Mesmo com recursos limitados, conseguimos com que um orientador de cada escola, entre as 86 da região, participasse das formações.

Os encontros mensais aconteceram na UNISC, espaço de trocas e (re)construções. Lembro como se fosse hoje: março de 2023, nosso primeiro encontro. As inquietações não eram só minhas. Havia relatos intensos sobre o adoecimento dos estudantes, perturbações em aula, e a crescente medicalização da vida escolar. A lógica parecia ser: *se o aluno foge do padrão, do ritmo, do “comportamento adequado”, deve ser encaminhado ao serviço médico.* Mas e o sofrimento que não cabe em laudo? E as dores que são sociais, políticas, afetivas, institucionais? Foi nesse dia que ouvimos o professor Camilo Darsie falar sobre o Programa Saúde na Escola (PSE). Ele apresentou uma outra possibilidade: a interseção entre saúde e educação, entendendo-as como caminhos complementares, necessários. Explicou que a Educação Integral precisa ser entendida como proteção, cuidado e desenvolvimento pleno. Suas palavras fizeram eco dentro de mim.

Ali, naquele instante, compreendi: preciso escrever sobre isso

Preciso dar forma ao que me inquieta.

Escrevo porque o que me inquieta pede passagem.

Não como confissão, mas como gesto de pensamento.

Escrevo porque há experiências que, quando permanecem sem palavra, continuam operando silenciosamente nos corpos e nas práticas.

A escolha pela escrita em cartas não responde a um impulso autobiográfico, mas a uma forma de sustentar a escuta: cartas dirigidas à escola, aos sujeitos que atravessam seus corredores e ao próprio exercício de pensar, quando o fôlego conceitual parece insuficiente.

Esta escrita se organiza por fragmentos, por cenas descontínuas, por marcas do vivido que não aspiram à totalidade de uma história.

É nesse sentido que se inscreve no campo de fragmentos biografemáticos, não como relato de si, mas como seleção de pontos de intensidade nos quais o poder, o cuidado, o adoecimento e a resistência se tornam visíveis.

Não se trata de narrar uma vida, mas de colocar em análise aquilo que insiste, retorna e produz efeitos, no corpo que escreve e nos dispositivos que o atravessam.

O lugar de onde escrevo não é o da interioridade exposta, mas o da implicação assumida.

Reconhecer-se atravessada não equivale a confessar-se, mas a situar-se no interior das relações que se analisam.

A escrita opera, assim, como prática de distanciamento crítico e não de revelação íntima, um modo de transformar a experiência em problema, o vivido em campo analítico, o silêncio em matéria de pensamento.

Escrever, nesse registro, não é falar de si, mas produzir um deslocamento, para que aquilo que parecia apenas pessoal possa ser interrogado como efeito de normas, discursos e modos de governar a vida.

*“Entre o que dói e o que se diz, há um intervalo delicado. Foucault (1975) nos ajuda a compreender que, quando esse intervalo é ocupado pelo saber que classifica, a escuta cede lugar à gestão, e a singularidade se dissolve em registros e condutas esperadas.”*  
(Elaboração da autora)

### 1.1 Quando o (re)lembrar saiu para o papel... quando tudo começou...



Fonte: Elaborado pela autora por meio do ChatGPT.

Este projeto nasce de uma travessia. Não daquela que se faz com mapas exatos e destinos definidos, mas de um percurso que se desenha a partir dos passos, dos tropeços, das perguntas que se repetem. É uma travessia feita de encontros, de silêncios e de palavras que não cabem nos formulários, nos protocolos, nos diagnósticos. Uma travessia que, antes de tudo, me constitui como orientadora educacional, como mulher, como pesquisadora implicada nos espaços que habita e nos sujeitos que escuta.

Parto de uma constatação advinda dos 27 anos de experiência na educação básica, nas redes pública e privada: há sofrimento nas escolas. E esse sofrimento não pertence apenas aos alunos, ele atravessa os professores, os orientadores, os técnicos, as famílias. É um mal-estar que se infiltra nos corredores, nas salas de aula, nos bilhetes encaminhados, nas reuniões apressadas. Não se trata somente da ausência de recursos, como muitos acreditam, embora ela pese bastante. É algo mais profundo, pois diz respeito à forma como aprendemos a olhar, a nomear e a enquadrar aquilo que escapa, que desafia a norma, que não se encaixa no esperado.

Nos últimos anos, observei com inquietação o avanço da medicalização da educação, um processo que transforma dificuldades pedagógicas em patologias, singularidades em disfunções, sujeitos em diagnósticos. Aqueles alunos considerados “problemas”, que não acompanham de forma eficiente a massa, passam a ser estigmatizados, sendo entendidos, muitas vezes, como fracassados, com baixas condições de sucesso. É neste cenário que a escola

se revela como um dispositivo, no sentido foucaultiano, que articula saberes, poderes e práticas para formar sujeitos ajustados. Como orientadora pedagógica e professora, me vejo atravessada por essas engrenagens que classificam, separam, normatizam. E é impossível não pensar em como esse mesmo sistema, enquanto me exige escuta e acolhimento, me empurra para o preenchimento de relatórios, planilhas e protocolos, como se as subjetividades pudessem ser traduzidas em indicadores. É por isso que, quando se fala em fracasso escolar, observo o quanto esse termo carrega uma falácia. Porque a escola, em sua função normativa, nunca deixou de cumprir seu papel: vigiar, ordenar, ajustar. Como escreve Foucault, “a disciplina, a arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação de arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (Foucault, 1999, p.125).

Ao longo da minha prática docente e de orientação, escutei muitas histórias de sofrimento que foram nomeadas como transtorno, déficit, disfunção. Vi crianças e jovens sendo empurrados para diagnósticos como forma de dar conta do que a escola não quer (ou não sabe) acolher. Vi colegas se perguntarem, como eu, até onde vai nossa escuta e onde começa a captura do sofrimento que se transforma em laudo. E cada vez mais me convenço de que a medicalização da vida escolar, como alertam (Collares; Moysés apud Bezerra, 2020), consiste no processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas desta natureza. Dessa forma, o fracasso deixa de ser escolar e passa a ser do escolar, aquele que apresenta comportamento considerado desviante em relação ao padrão preestabelecido pela sociedade. Ao falar sobre o fracasso escolar, pretendo evidenciar a ótica pela qual esse problema vem sendo analisado. Cada vez mais é possível observar a relação construída entre saúde e educação. Essa interferência dos saberes médicos na saúde deixa aspectos nebulosos ao tentar deixar nítidos e encaixados os motivos que levam crianças baixos aproveitamentos escolares.

Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...) Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (Foucault apud Ferreirinha; Raitz, 2010, p. 2)

Nesta engrenagem institucional, o papel do orientador educacional torna-se profundamente ambíguo. De um lado, somos convocados à escuta, ao cuidado e ao

acolhimento; de outro, somos pressionados a legitimar discursos normalizantes, reforçar práticas de controle e participar de processos que silenciam a complexidade da subjetividade sob o peso de um diagnóstico ou de um CID — Código Internacional de Doenças. Neste ponto, os saberes da medicina e da pedagogia se encontram, se tensionam e se entrelaçam em práticas que precisam ser revisitadas. Inspirada nas reflexões de Michel Foucault sobre as relações entre saber, poder e produção de verdades, compreendo que os discursos que circulam na escola não são neutros, pois produzem subjetividades e delimitam o que deve ser corrigido ou medicalizado. Como afirma o autor, o poder reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade. A escola, nesse contexto, corre o risco de deixar de ser um espaço de formação crítica para se tornar uma máquina de gestão de condutas, onde o sofrimento é visto como disfunção a ser tratada, e não como expressão legítima de um sujeito em conflito com um mundo que o nega.

Diante disso, proponho uma pesquisa que não se quer distante nem neutra, assumindo-se não como um exercício de narcisismo, mas sim de fragmentos biográficos, ou simplesmente, cartas. Como método de implicação reflexiva, poética e política, contar minha trajetória profissional e afetiva nas escolas é, também, produzir conhecimento a partir do vivido, desnaturalizar os saberes que me constituíram e buscar escutar aquilo que resiste, problematizando a produção biopolítica, conforme discutida por Foucault, que atravessa as políticas públicas educacionais e afeta a atuação dos orientadores educacionais. A partir dessa perspectiva, buscarei tensionar as relações de poder e os modos de governamentalidade presentes no contexto contemporâneo, evidenciando como tais mecanismos operam ao moldar esses profissionais. Este movimento analítico articula as contribuições foucaultianas com outros autores que dialogam com suas concepções, ampliando a crítica sobre os efeitos dessas políticas no cotidiano escolar e nos modos de subjetivação.

Mais precisamente, guio-me pelo seguinte problema de pesquisa: Como as práticas e discursos da orientação educacional na educação básica têm se constituído por uma lógica medicalizante, num cenário em que o neoliberalismo opera sobre os corpos e os modos de governar a escola? Que efeitos essa confluência produz sobre o sofrimento psíquico de crianças, adolescentes e educadores, e sobre as possibilidades de escuta e cuidado? Partindo dessas indagações, procurarei tensionar o papel do orientador frente aos atravessamentos da medicalização, buscando visibilizar resistências e possibilidades de reinvenção do cotidiano. Para qualificar esta dissertação, ele é tecido em camadas, como quem costura memória e análise com linha fina, entrelaçando fragmentos de experiência e reflexão. Cada parte do texto nasce

como um gesto que se desdobra da anterior, sem a rigidez de divisões estanques, mas com a intenção de marcar ritmos e silêncios através de passagens ora subjetivas, ora analíticas, que se articulam como paisagens de uma mesma travessia.

Nesse movimento, uma primeira camada narra minha trajetória acadêmica e profissional, entrelaçando memórias da infância, da roça e da sala de aula, expondo os sentidos que me moveram a investigar os processos de medicalização na atuação do orientador educacional e caracterizando o corpus da pesquisa a partir de fragmentos do cotidiano. Em uma camada subsequente, aprofundo a discussão sobre a constituição histórica e política da orientação educacional no Brasil, refletindo sobre como os discursos normativos e o neoliberalismo têm reconfigurado as práticas pedagógicas e transformado a medicalização em uma estratégia biopolítica de regulação da vida. Por fim, uma camada de fechamento convida à reflexão sobre a potência dos encontros educativos e as possibilidades de resistir à lógica da homogeneização. A partir da escuta sensível, proponho pensar o orientador educacional como aquele que tece momentos de respiro, abrindo brechas para a invenção de práticas menos patologizantes. Como lembra Foucault, sustentar a existência em sua complexidade e reconhecer o sujeito em sua incompletude é o desafio de uma atuação que ainda se reinventa entre frestas e potências.

## 1.2 Entre o que dói e o que se diz: memórias de uma primeira escola

### Fotografia 1: Escola E.M.E.F. Augusto Alberto Mainardi/minha primeira escola



Fonte: Acervo pessoal (2025)

*“A escola mudou quando, pouco a pouco, o que antes doía em silêncio passou a encontrar palavras, e o que era apenas classificado começou a ser escutado como experiência.”*

(Elaborado pela autora)

## 1.3 Meu primeiro contato com a escola: entre encantamentos e questionamentos

Nasci em 30 de agosto de 1979, no município de Sobradinho, interior do Estado do Rio Grande do Sul. Recebi apenas o sobrenome paterno. Meu pai, João Antônio Ferreira da Silva (in memoriam), e minha mãe, Irma Cândido Ferreira da Silva, deram origem à pessoa que sou e ao nome pelo qual me tornei conhecida: Lucijane Ferreira da Silva. Minhas primeiras lembranças remontam ao início da década de 1980, quando residíamos na zona rural. Recordo, ainda que de forma fragmentada, do lugar onde vivíamos. Próximo a nossa casa havia um rio, local muito apreciado por meu pai, que frequentemente nos levava - a mim e à minha irmã - para brincarmos com varinhas de pesca improvisadas. O objetivo era nos entreter, enquanto nossa mãe fazia as tarefas da casa. Mal sabia que estávamos sendo subjetivadas, afinal, não fazia ideia de que esses processos existiam. No entanto, a distância em relação à escola e ao comércio motivou, alguns anos depois, nossa mudança para uma moradia mais próxima à vila, possibilitando o acesso à educação formal.

Foi na roça, no entanto, que tive contato com muitas vivências significativas. Entre outras brincadeiras, simulávamos uma "escolinha", utilizando carvão para riscar paredes e ensinar aos colegas os primeiros passos da leitura, da escrita e das operações matemáticas. Compreendo, hoje, que foi naquele contexto que nasceu o meu desejo de ser professora, um desejo enraizado na infância, germinado no chão batido da simplicidade e da partilha. Meus estudos tiveram início na Escola Municipal Augusto Alberto Mainardi, situada a cerca de três quilômetros de nossa residência. Nessa escola cursei até a sexta série. A partir da sétima, passei a frequentar a Escola Estadual Tomás Garcia da Costa, no município de Lagoão. Enfrentava um percurso longo, saindo de casa por volta das cinco da manhã. No entanto, em dias de chuva ou más condições climáticas, muitas vezes não conseguia chegar às aulas, o que tornou aquele um ano particularmente desafiador. Diante dessas dificuldades, minha mãe optou por me transferir para a Escola Estadual Berto Dalmolin, localizada na comunidade de Serrinha Velha, município de Segredo (RS). O transporte escolar, um ônibus de linha, percorria doze quilômetros. Partia ao meio-dia e retornava por volta das dezoito horas.

Foi nesta instituição, durante a oitava série, que tive contato com professores que exerceram profunda influência sobre minha trajetória. Participamos de feiras de ciências e de projetos interdisciplinares, pois um de meus professores de Ciências, estudante da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), trazia para as nossas aulas práticas seus conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Foi isso que ampliou meu olhar sobre a importância da educação e do ensino de qualidade. A partir daquele momento, comecei a acreditar que existiam professores capazes de inspirar, e decidi que eu também queria ser uma dessas pessoas. Queria ser professora, “mas não qualquer professora”, queria ser alguém capaz de provocar movimentos de transformação.

Hoje, passados todos estes anos, compreendo que esse desejo de ensinar se forjou não apenas como escolha profissional, mas como gesto de resistência e de constituição de uma identidade docente. Como afirma Larrosa (2002, p. 21), “a experiência não se resume ao evento que ocorre no mundo, mas ao modo como esse evento nos atravessa e nos transforma. É menos sobre o fato em si e mais sobre o rastro que ele deixa em quem somos”. Hoje sei que esse tornar-se é também um processo de subjetivação, uma maneira de me colocar no mundo e de me implicar com ele a partir do compromisso com a educação. A possibilidade de dar continuidade aos estudos se apresentou de forma gradativa. Éramos seis colegas com o mesmo objetivo, impulsionados pelo incentivo dos docentes que nos orientaram a prestar as provas admissionais em outras escolas. Os meninos optaram pela Escola Agrícola de São Vicente do Sul, enquanto eu e uma colega

fomos selecionadas para prestar o exame de ingresso no Curso Normal (Magistério), oferecido em Sobradinho (RS).

Esse processo seletivo era obrigatório para o acesso ao Ensino Médio. Percebo hoje como esse processo seletivo também pode ser compreendido como parte de um mecanismo maior de normatização e subjetivação. No livro *Vigiar e punir* (1987), Foucault retrata, além da ordem disciplinar, os dispositivos que a fazem ganhar força, pela ordenação espacial, sanção normalizadora e o exame. As sanções normalizadoras se referem à imposição de ordem, escala hierárquica, dispositivos de comando e à previsão de comportamentos aceitáveis e eficientes. Quanto ao exame, Foucault (1987, p. 209) reflete:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. [...]. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Assim, conforme o pensador Michel Foucault (1987), os exames e avaliações não são instrumentos neutros de aferição, mas práticas que inscrevem no corpo dos sujeitos modos de ser, de pensar e de se relacionar com o saber. O corpo, compreendido aqui não apenas como dimensão biológica, mas como superfície histórica onde se escrevem as relações de poder e saber, torna-se lugar privilegiado de intervenção, controle e produção de subjetividades. É sobre ele que incidem as técnicas de classificação, comparação e normalização, fazendo com que aprender, errar, avançar ou fracassar deixem marcas que ultrapassam o campo cognitivo. Nesse sentido, o corpo aparece, ao longo desta dissertação, como operador analítico recorrente, atravessando as reflexões sobre avaliação, medicalização e governo das condutas no espaço escolar.

Eles funcionam como tecnologias disciplinares que produzem subjetividades, ou seja, modos específicos de existência, a partir de critérios de comparação, hierarquização e classificação. Esse tipo de avaliação, ao invés de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, serve para classificar estudantes em aptos e inaptos; reduzindo, assim, a avaliação a uma prova. Ao participar daquele processo seletivo, ainda sem ter compreensão dessas dinâmicas, fui moldada por práticas que transformam os sujeitos em objetos de saber e de poder, forjando subjetividades a partir de expectativas externas, notas, resultados e classificações. Revisitando o passado e relembro que existiam 140 candidatos para 60 vagas, tenho a certeza de como fui submetida a um processo classificatório.

Fui aprovada no exame de 1994 e, naquele mesmo ano, iniciei minha formação no Curso Normal, cursando do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Realizei o estágio obrigatório e concluí a formação em agosto de 1997, aos 17 anos de idade. Durante esses três anos, percorri, diariamente, 33 quilômetros, de ônibus, até a escola, enfrentando, com persistência, os desafios da distância e do cansaço. Após a conclusão do curso, retornei para casa a fim de ajudar meus pais na lavoura, enquanto me preparava para os concursos públicos previstos para o ano seguinte, pois ainda não havia completado 18 anos e, portanto, não poderia assumir o cargo de docente. No ano de 1998 aos 18 anos completos, encaminhei meu currículo - a seleção, na época se dava desta forma - para as prefeituras municipais de Passa Sete e Segredo. Fui selecionada para trabalhar 20h em cada município em escolas de anos iniciais. No município de Passa Sete, eu era professora, diretora, servente e merendeira, com uma turma multisseriada, com 16 alunos de 1ª a 5ª série, conforme a nomenclatura da época.

Meu início de carreira foi uma lição de vida, com muitos desafios e superações diárias das dificuldades encontradas em duas escolas de interior com pouquíssimo recurso financeiro e pedagógico. Posso dizer que, ao longo do meu percurso, transitei entre realidades educativas profundamente distintas, da escola rural à escola urbana e essa travessia revelou-se não apenas geográfica, mas também epistemológica e política. A escola rural, pela qual passei, era marcada por uma precarização histórica que não era apenas material, mas também simbólica, o saber do campo ainda é, muitas vezes, deslegitimado frente ao saber urbano. Ao revisitar meu percurso nas escolas do interior, pude enxergar com maior nitidez aquilo que, por muito tempo, apenas intuía ser a ausência de políticas públicas estruturadas, tanto na formação continuada dos docentes quanto na oferta de recursos pedagógicos e serviços de apoio, ampliando o sofrimento escolar e isolando o trabalho do orientador educacional. Eu mesma precisei, inúmeras vezes, operar entre a escassez e a urgência, reinventando práticas, construindo caminhos na escuta sensível, mesmo quando tudo ao redor parecia impor silêncio. Foi nesse espaço tensionado entre o cuidar e o resistir que fui, pouco a pouco, sentindo desejo de compreender mais profundamente os modos de estar com o outro na escola.

A experiência como professora já anunciava, em sua concretude cotidiana, os contornos de uma escuta que se ampliava, que não cabia apenas no tempo da aula ou no conteúdo programado. Foi assim, com um convite inesperado do diretor da Escola Copetti localizada no município de Sobradinho, escola na qual concluí o Ensino Médio – antigo curso Normal Magistério - com inquietações acumuladas e o reconhecimento da potência do encontro, que

me vi ingressando na orientação educacional. Esse lugar, para mim, não nasceu de um cargo, mas de uma implicação ética com as dores e potências que habitam os corredores escolares.

Quando fiz a transição do rural para o urbano, revisitei memórias, entendendo que a precariedade assumia outras formas. Se no campo a escassez era visível, concreta, no urbano ela se camuflava em excesso: mais programas, mais serviços institucionais, mais especialistas. Mas, também, mais fragmentação, mais velocidade nos processos escolares, mais vigilância e, sobretudo, mais silenciamentos. A dor não desapareceu, apenas mudou de roupa. O sofrimento parecia limpo, normatizado, ajustado aos protocolos e laudos, medicalizado sob a forma de diagnósticos que nomeiam, isolam e controlam. Essas lembranças me atravessaram profundamente.

Afinal, como resistir a esse processo que transforma sujeitos em números, presenças em condutas, histórias em desvios? Como sustentar um modo de fazer orientação que seja implicado, ético e comprometido com o sujeito, com sua inteireza e não com o controle de sua conduta? As várias desigualdades escancaram não apenas uma disparidade de acesso, mas também de produção de possibilidades. Parece-me que, no campo, por vezes, a ausência de discursos patologizantes permite que a escuta seja mais comunitária, que o olhar sobre o estudante se inscreva nas relações e não em classificações. Já na cidade, o excesso de aparatos institucionais tende a capturar o sujeito no interior de sistemas classificatórios: o aluno é reduzido ao seu comportamento, à sua performance, ao seu silêncio. Esse recordar das mudanças de ambiente, do rural para o urbano, me levou a refletir sobre o quanto o sofrimento escolar está entrelaçado às condições históricas e materiais dos espaços educativos. Como aponta Patto (2022a, p. 104), o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais.

A partir disso, compreendi, mais nitidamente, como a medicalização e as estratégias biopolíticas mais diversas atravessam esses contextos de formas diferentes, mas igualmente potentes. Foucault (1987) entende que a escola, como instituição disciplinar, participa da produção de corpos dóceis e úteis, regulando o tempo, os gestos, os saberes e até mesmo os afetos, uma vez que o

treinamento das escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de

madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "Sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (Foucault, 1987, p. 191)

Em ambos os ambientes, rural e urbano, o orientador educacional precisa resistir à captura de seu papel como mero gestor de condutas e reinventar, cotidianamente, sua prática como possibilidade de escuta, de encontro e de reinvenção do educar. Conforme afirma Larrosa (2018, p. 17-18):

Pensar a experiência não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial. O segundo motivo foi a relação entre experiência, a vida e o corpo. A experiência supõe: “Não só a atenção aos acontecimentos [...] mas sim ao modo em que o vivido vai se entrelaçando com a vida, tornando-se uma vida, formando o sedimento a partir do qual o mundo é olhado, as coisas são compreendidas e a ação é orientada [...]. O corpo é o lugar onde cada história singular é inscrita, onde os sentimentos e os pensamentos se manifestam em batimentos, em palavras, em imagens”

Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, o indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para construção de sua identidade profissional. Ao sair da roça e adentrar na escola da cidade, fui também sendo moldada enquanto sujeito, meu corpo e minhas subjetividades, pelas exigências de um modelo que valoriza o desempenho, a eficiência, a adaptação. O tempo da lavoura, que ensinava com as estações e mãos calejadas, foi substituído pelo tempo do relógio escolar, do calendário, da avaliação constante, do tempo da normatização, da vigilância e da performance. Hoje compreendo que ainda que o desejo de estudar fosse autêntico, ele já era atravessado por dispositivos de normatização que nos empurravam a ocupar determinados lugares. Fui sendo subjetivada por esse percurso, ao mesmo tempo escolhendo e sendo escolhida, agindo e sendo moldada pelas relações de poder que constituem as escolas. Compreendi que não nascemos sujeitos, mas nos tornamos, somos forjados pelas tramas discursivas, pelas instituições, pelas normas que atravessam nossos corpos e gestos, moldando modos de ser e de existir.

Como reflete Butler (2015, p. 22) “não há criação de si (poiesis) fora de um modo de subjetivação (assujettisement) e, portanto, não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir”. As normas de comportamento, aprendizado e desempenho não são apenas impostas, mas são interiorizadas e passam a fazer parte de nossos próprios entendimentos de nós mesmos e dos outros. Assim, o percurso formativo que relato não é apenas uma sucessão de fatos, mas também uma organização subjetiva, visto que fui me

tornando professora, orientadora, pesquisadora e também sendo produzida por essas posições, suas exigências, seus silêncios, seus dispositivos.

Ao abordar a biopolítica, conforme analisada por Foucault (1998), compreende-se que o poder moderno deixa de atuar apenas de forma repressiva e passa a incidir diretamente sobre a vida, os corpos e as populações, por meio de estratégias de regulação, normalização e controle. No campo educacional, essas práticas se manifestam na organização escolar, nos dispositivos de avaliação, nas classificações e nos discursos que produzem normas sobre o que é aprender, ensinar e ter sucesso na escola.

Ao prestar a prova, ao ser aprovada, ao assumir esse caminho, já começava a responder a um conjunto de expectativas e exigências escolares que, de forma silenciosa, conduziam e organizavam minha trajetória. Meu corpo que acordava antes do amanhecer, que enfrentava distâncias e intempéries para estar na escola, já estava sendo moldado por uma lógica que governa a vida sob o pretexto da gestão, do controle, da adaptação. O tempo, o rendimento, a presença, a disciplina, tudo isso se entrelaça às formas como o saber escolar era distribuído e exigido. A ideia do mérito se impunha como verdade absoluta, como se o sucesso fosse sempre uma conquista individual, e não resultado de um conjunto de condições sociais, econômicas e históricas. Essa verdade, embora sedutora, de uma “menina com boas notas”, carregava em si uma violência difícil de enxergar no início. Ela silenciava as desigualdades, apagava os contextos e, sobretudo, colocava sobre nós, estudantes, professores e orientadores a responsabilidade total por aquilo que, muitas vezes, escapava. Era como se estudar, apesar de todas as adversidades, fosse uma espécie de prova moral, uma demonstração de caráter, e não um direito universal garantido. Somente agora, no curso de Mestrado, começo a entender que esse tipo de lógica, como ensina Foucault (1998), é uma forma de poder que age através da produção de verdades. Verdades produzidas que se naturalizam e nos fazem acreditar que fracassos são sempre individuais, nunca estruturais, quando, de fato, por trás de cada “fracasso”, há uma rede complexa de exclusões, silenciamentos e estratégias de governo das condutas.

É nesse sentido que passo a compreender o chamado fracasso escolar não como uma insuficiência do sujeito, tampouco como algo a ser corrigido por vias medicalizantes, mas como um efeito de relações históricas, sociais e institucionais que organizam quem pode aprender, em que tempo, sob quais condições e a que custo. O fracasso, assim, deixa de ser um atributo do estudante e passa a ser um analisador das formas como a escola distribui saberes, reconhecimentos e expectativas, revelando os limites de um sistema que, ao individualizar responsabilidades, oculta suas próprias engrenagens de produção da desigualdade.

#### **1.4 Aprendendo a aprender: quando a educação superior começou a me moldar**

O ingresso na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), em 1998, marcou o início de um novo ciclo em minha trajetória: o acesso ao universo acadêmico. A universidade representava um mundo fascinante de saberes e interlocuções que aquela “menina da roça”, então com dezoito anos, jamais havia imaginado conhecer. Minha origem rural remetia a uma realidade de desconhecimento quase total sobre esse ambiente. Esse ingresso, contudo, despertou em mim um encantamento ainda maior pelos estudos. Eu me fascinava pelas aulas e pelo ambiente das bibliotecas, permanecendo muitas vezes até o anoitecer, imersa na leitura, encantada com aquele espaço que me parecia mágico. Nunca antes havia frequentado ambientes tão propícios ao estudo: silenciosos, repletos de livros e, sobretudo, acessíveis: um verdadeiro convite à imaginação e ao conhecimento. Nesse sentido, a experiência universitária não se restringe à aquisição de saberes formais, mas constitui também um processo de inserção em um novo universo social, cultural e disciplinar.

Como pondera Foucault (2016, p. 12),

Há provavelmente em toda cultura, em toda civilização, em toda sociedade, ou pelo menos em nossa cultura, em nossa civilização e em nossa sociedade, certos discursos verdadeiros referentes ao sujeito que, independentemente de seu valor universal de verdade, funcionam, circulam, têm o peso da verdade e são aceitos como tais. Em nossa cultura, em nossa civilização, numa sociedade como a nossa, há certos discursos que, institucionalmente ou por consenso, são reconhecidos como verdadeiros a partir do sujeito.

No primeiro semestre do curso, tudo ainda era novo e um tanto intimidador: auditórios amplos, corredores extensos, professores exigentes. Lembro-me de ter ficado em exame na disciplina de Produção Textual I, ministrada por uma professora conhecida por sua rigorosidade, o que gerava receio generalizado entre os estudantes. Apesar disso, suas orientações sobre como e o que estudar marcaram profundamente meu processo formativo, mesmo que, à época, eu não compreendesse completamente tudo o que estava vivenciando. O certo é que me sentia realizada naquele ambiente e sabia que ali permaneceria pelo maior tempo possível.

Durante os períodos de recesso escolar, janeiro, fevereiro e julho, frequentava a universidade. Nos demais meses, retornava à minha cidade para trabalhar como professora. Em janeiro de 1999, consegui minha transferência para o curso de Ciências Biológicas. Com o avanço das disciplinas, crescia também meu encantamento pelos conteúdos, que me permitiam

reinterpretar muitas das experiências vividas na infância rural. Estudava de segunda a sábado e, quando possível, negociava com os docentes para visitar minha família, retornando no domingo. Foram seis anos de intenso aprendizado, culminando na formatura, em 28 de agosto de 2004. Esse período foi especialmente produtivo, pois eu buscava, sempre que possível, compartilhar com meus alunos os conhecimentos adquiridos na universidade. O retorno era extremamente positivo, por parte dos estudantes, da equipe gestora e dos colegas docentes, o que repercutia diretamente em minha atuação pedagógica.

Descobri, nesse processo, o prazer de ensinar, seja pela satisfação de partilhar o que se aprende, seja pelo próprio aprofundamento que o ato de ensinar exige. A docência, nesse sentido, revelou-se mais do que profissão, tornou-se modo de existência, de implicação com o outro e com o mundo. Em consonância com Larrosa (2002), “a formação docente não se reduz à acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas implica um processo de atribuição de sentido às experiências vividas, por meio do qual o sujeito se constitui e se reconhece em sua trajetória pessoal e profissional”. É exatamente nesse entrelaçamento entre fragmentos biográficos e profissão que observo como a escola e a formação docente estão imersas em dinâmicas mais amplas de poder e de produção de subjetividades. Mesmo sem nomear, na época, eu já era atravessada por um campo de forças onde a biopolítica operava por meio de normas, avaliação, metas e discursos de eficiência, regulando corpos, afetos e condutas. Ao mesmo tempo, o discurso neoliberal se infiltrava nos corredores escolares e nas salas de aula, promovendo a ideia de que o bom professor é aquele que dá conta de tudo, que ressignifica sua prática, que supera as adversidades com criatividade e resiliência, mesmo que à custa de si. Começava a compreender, ainda que intuitivamente, que ensinar também era um gesto político. Que a relação com os estudantes se dava num campo tenso, onde se cruzavam desejos, saberes e também controles. Resistir à lógica da produtividade e do individualismo era, de certa forma, insistir na construção de laços, de coletividade e de sentido, mesmo sob os imperativos da performance e da meritocracia.

Nessas interseções, três experiências, em particular, foram determinantes para meu desejo de prosseguir no percurso acadêmico e ingressar no mestrado em Educação: o trabalho junto à 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a atuação como Orientadora Educacional na Escola Copetti e à docência na sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Santo Carniel. Foi especialmente na escuta como Orientadora que comeci a observar, com mais nitidez, os efeitos das práticas escolares que rapidamente rotulam determinados alunos como “problemas”. Crianças e adolescentes que, diante de

comportamentos considerados atípicos ou de dificuldades de aprendizagem, eram encaminhados quase que automaticamente para avaliações médicas, muitas vezes sem que houvesse um diagnóstico consolidado ou uma escuta verdadeiramente pedagógica. A análise dos registros docentes, dos relatórios técnicos e das práticas institucionais tornava evidente o modo como a escola, ao mesmo tempo em que acolhe, também produz exclusões, pois os alunos são observados, descritos, comparados e, ao final, classificados. Ingressam em um circuito de vigilância contínua, onde se estabelece quem “aprende”, quem “atrapalha”, quem “precisa de ajuda médica”. O espaço do AEE, que deveria ser território de invenção e inclusão, frequentemente passa a operar como um lugar de remediação, um entreposto entre o que a escola não dá conta e o que se espera normatizar.

Nesse contexto, a função de Orientadora possibilitou uma ampliação das perspectivas, pois os encaminhamentos, as falas de docentes, os sofrimentos silenciados, impactaram minha atuação profissional e pessoal de forma intensa. Eu escutava histórias que não cabiam em laudos, sofrimentos que não se traduzem em diagnósticos, resistências que surgiam nos corpos e nas ausências dos alunos. Era como se a escola, ao tentar explicar tudo a partir da linguagem da patologia, deixasse escapar aquilo que é humano, histórico, social; processo que fica evidente se contrastado ao pensamento de Foucault (1999, p. 31-32), segundo o qual

Uma "anatomia política" não seria o estudo de um Estado tomado como um “corpo” (com seus elementos, seus recursos e suas forças) mas não seria tampouco o estudo do corpo e do que lhe está conexo tomados como um pequeno Estado. Trataríamos aí do “corpo político” como conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber.

Ao problematizar essas instituições, o autor tensiona os mecanismos de produção da norma e da normalidade, especialmente no campo educacional. Ainda que se reconheça a existência do sujeito moral e do sujeito de direito, a análise de Foucault revela que tais figuras são precedidas por processos disciplinares, funcionando como realidades forjadas por tecnologias específicas de poder. A norma não é apenas um padrão estatístico ou um referencial neutro de conduta, mas sim um dispositivo de poder que opera no corpo social, classificando, hierarquizando e disciplinando os sujeitos. A escola, nesse sentido, constitui-se como um espaço privilegiado para a normatização, onde os estudantes são continuamente avaliados, comparados e ajustados a modelos previamente estabelecidos de comportamento, rendimento e conduta. A normalidade, portanto, é produzida e reforçada por práticas cotidianas - como

exames, registros, vigilância e discursos pedagógicos - que fazem com que os sujeitos internalizem padrões considerados desejáveis, enquanto aqueles que se desviam são rotulados como inadequados, anômalos ou problemáticos. A norma é mais do que um instrumento de medição: ela é uma técnica de governo que atua sobre a vida, definindo o que deve ser valorizado, tolerado ou corrigido. Assim, compreender os efeitos da norma na escola é fundamental para resistir aos processos de exclusão e medicalização que frequentemente recaem sobre os estudantes que não se encaixam nos parâmetros esperados de comportamento e aprendizagem (Cima; Darsie, 2024).

A construção dos sujeitos tem sido pautada por uma intensa construção do que seria o padrão, de que norma devemos seguir e de que padrão de ótimo devemos tentar nos aproximar: “Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto” (Foucault, 1996, p. 163). A normalidade, para se sustentar como parâmetro legítimo, precisa continuamente delimitar fronteiras entre o que é considerado “nós” e o que se define como “os outros”. Mais do que isso, necessita produzir tais categorias, estabelecer critérios que distingam o aceitável do marginal, o desejável do que deve ser evitado. É nesse processo que se determina quem tem voz e quem será silenciado sob o peso de um olhar normativo, o olhar que legitima a norma. Para que essa normalidade reivindique superioridade e possa exercer poder sobre os que estão fora de sua delimitação, torna-se essencial a construção de verdades e saberes que, atualmente, assumem frequentemente a forma do discurso científico. São discursos que objetificam sujeitos como desviantes, como o “outro”, justificando sua exclusão e naturalizando essa condição como se fosse a única possível.

Assim, as experiências dos que se encontram no centro da norma são vistas como neutras e universais, tornando-se o padrão frente ao qual todas as demais são comparadas e inferiorizadas. A compreensão desse funcionamento institucional, marcado por fronteiras que separam o “normal” do “desviante”, desperta uma urgência em problematizar, junto aos docentes, práticas rotineiras voltadas a estudantes frequentemente rotulados como “hiperativos” ou “indisciplinados”. Esses rótulos, produzidos a partir de um olhar normativo que define quem pertence e quem deve ser corrigido ou excluído, tendem a capturar a singularidade do sujeito, reduzindo-o a um comportamento inadequado frente à norma escolar. Sem negar a existência e a importância do sujeito moral ou do sujeito de direito, Foucault quer mostrar que, antes, ele é uma realidade fabricada pela disciplina como tecnologia específica de poder. Em suas palavras (Foucault, 1999, p. 98),

Com maior certeza e mais imediatamente, porém, significa um esforço para ajustar os mecanismos de poder que enquadram a existência dos indivíduos: significa uma adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância; significa uma outra política a respeito dessa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa.

Em diversas situações observei que esses alunos eram encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), logo depois, era sugerida uma avaliação neurológica, mesmo na ausência de um diagnóstico formal ou indicação médica. Como discutem Lazzarin e Menezes (2014), esse processo de medicalização tende a silenciar as expressões subjetivas e sociais dos estudantes, deslocando questões pedagógicas e contextuais para o campo da saúde promovendo uma forma de gestão dos corpos e das condutas que reafirma a lógica da normalização.

Esse cenário revela como a escola, ao invés de se constituir como espaço de escuta, acolhimento e invenção, muitas vezes opera sob uma lógica que naturaliza comportamentos como desvios, patologiza a diferença e transfere ao campo médico aquilo que é, em essência, educativo e social. A medicalização da educação, nesse sentido, configura-se como um processo histórico, institucional e discursivo que transforma dificuldades escolares em transtornos individuais, esvaziando o debate pedagógico e reforçando práticas de exclusão. Moysés (2008) afirma que “com o consentimento da sociedade, que delega à medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida, estão colocadas as condições históricas para medicalização da sociedade, aí incluídos comportamento e aprendizagem” (Moysés, 2008, p. 1). Conforme aponta Patto (2022a, p. 24),

ao longo da história das ideias dominantes sobre o fracasso escolar, a despeito do uso de diferentes instrumentos e técnicas de investigação e da substituição de velhas teorias e conceitos por novas concepções - como raça e hereditariedade substituídas por cultura e ambiente, inteligência por emoção e afetividade, deficiência por diferença.

No final, a escola tende a interpretar o fracasso escolar como resultado de falhas cognitivas ou psicológicas do aluno, ignorando os determinantes sociais, políticos e culturais que atravessam sua trajetória. Nesse horizonte teórico, a medicalização afirma-se enquanto tecnologia de poder, sendo fundamental sublinhar que para Foucault (1999),

corpos dóceis são corpos maleáveis e moldáveis, o que significa que, por um lado, a disciplina se submete ao corpo num ganho de força pela sua utilidade; e, por outro lado, perde força pela sua sujeição à obediência política. (...) se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (Foucault, 1999, p. 119)

Ao refletir sobre os efeitos da medicalização no contexto escolar, compreendo, com Foucault (1999), que ela opera como uma sofisticada tecnologia de poder, cuja função não se resume a diagnosticar ou tratar, mas a produzir corpos dóceis e governáveis. A lógica disciplinar se infiltra no cotidiano da escola de forma silenciosa, naturalizando práticas que ajustam condutas, categorizam comportamentos e moldam subjetividades a partir de critérios de utilidade e normalidade. Nesse cenário, radicaliza-se a função histórica da escola como dispositivo de regulação: a busca pela aptidão técnica converge, de forma cada vez mais explícita, para o aprofundamento da docilidade e da obediência. Essa constatação me atravessa profundamente, pois revela como, muitas vezes, os encaminhamentos e os discursos sobre saúde mental, mesmo quando bem-intencionados, acabam reforçando uma lógica de controle que sufoca a singularidade e o movimento vivo dos sujeitos. Essa lógica fica evidente,

Ao considerar que as causas da queixa escolar encontram-se no psiquismo (problemas emocionais) ou no rebaixamento intelectual (deficiência mental) importante ressaltar que na maioria das vezes as crianças não apresentam, continuamos eximindo o sistema escolar da participação e ou produção dessas dificuldades. Desconsiderar a produção do fracasso no conjunto de relações do processo de escolarização dificulta propor ações que venham a modificar, pelo menos minimamente, as relações escolares. (Souza, 2020, p. 53)

Dessa forma, compreender a medicalização como um fenômeno que ultrapassa o campo da saúde e se inscreve nas práticas e políticas escolares é reconhecer que ela funciona como um dispositivo de poder e saber. Tal como descrito por Foucault, o poder disciplinar opera de modo modesto, sutil, detalhista, permanente e parcimonioso (visa o menor gasto econômico e político). É um poder que produz, modela, fabrica uma individualidade que é celular, orgânica, genética e combinatória, cujo objetivo final é a produção de corpos que sejam dóceis e úteis economicamente. Foucault aponta dois registros distintos oriundos da “Era Clássica”: ora trata-se de processos de utilização e sujeição, ora de processos para se entender o corpo e explicar seu funcionamento. O corpo é tomado como algo útil e também inteligível. É no cerne dessa dupla sujeição do corpo que surge o conceito de docilidade em Vigiar e Punir. Segundo o autor: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1999, p. 163). Nesse sentido, questionar a medicalização requer

mais do que uma crítica técnica ou institucional, exige uma escuta sensível às singularidades, uma postura ético-política de implicação com o outro. Patto escreve sobre a criança

colecionamos afirmações, muitas vezes preconceituosas, sobre o que ela não sabe fazer e não conhece; ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, que devem ser muitas, pois, afinal, a mantém viva num contexto social que lhe é extremamente adverso. Exigimos, além disso, que ela deixe na porta da escola suas vivências, sob pena de ser considerada inapta. (Patto, 1997, p. 278)

Essa reflexão é significativa na medida em que, como orientadora educacional, muitas vezes, deparei-me com estudantes que carregavam o peso de uma exclusão disfarçada de avaliação, de uma escuta condicionada aos padrões do que é considerado "normal". Foucault, em seus escritos diversos, atenta para como os saberes e as instituições produzem verdades que classificam, normatizam e controlam. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de produção de discursos que delimitam quem pode aprender, quem pode pertencer e quem será silenciado. É nesse movimento que a medicalização se insinua: ao invés de questionar as estruturas que produzem desigualdades, desloca-se o problema para o indivíduo, transformando o sofrimento em diagnóstico, a resistência em sintoma, a diferença em déficit.

A proposta teórica de Patto (1997) remete aos encontros que experienciei com crianças e jovens que, ao invés de serem reconhecidos em sua potência, foram vistos como falhos, inadequados, fora da curva. Também remete aos momentos em que tentei mediar o impossível, entre a lógica classificatória da escola e os silêncios que gritam nos corpos desses estudantes. É nesse ponto que a crítica foucaultiana à governamentalidade e à biopolítica pode ser evocada, pois entende a escola como uma engrenagem de captura, na qual o poder não se exerce apenas por proibição, mas pela produção de subjetividades ajustadas ao que se espera. Apesar da biopolítica já existir anteriormente à governamentalidade neoliberal, ela se intensifica nesse modelo justamente por operar sobre a vida em sua dimensão mais íntima os afetos, os corpos, os tempos, os modos de aprender e existir. Nas palavras do filósofo,

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida [...] Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante [...] que se faz direção não ao homem-corpo, mas ao homem-espécie [...] algo que já não é uma anatomopolítica do corpo humano, mas que eu chamaria de uma 'biopolítica' da espécie humana. (Foucault, 2005, p. 289)

Biopoder consiste numa forma específica de exercício do poder que, conforme Michel Foucault, se consolida na modernidade e tem como foco central a administração da vida. Diferentemente do poder soberano, que se exercia, sobretudo, pelo direito de tirar a vida ou de punir, o biopoder opera pela produção, regulação e otimização da existência. Ele atua sobre a vida em sua dimensão coletiva, tomando a população como objeto de intervenção, por meio de estratégias que visam gerir a saúde, o risco, a produtividade e os modos de viver. Trata-se de um poder que não age prioritariamente pela repressão, mas pela normalização, produzindo padrões de conduta considerados aceitáveis, desejáveis e eficientes.

Nesse sentido, conforme Foucault (1999), o biopoder se materializa em duas grandes vertentes articuladas. A primeira incide sobre o corpo individual, por meio das disciplinas, organizando gestos, tempos, comportamentos e performances, constituindo aquilo que o autor denomina de anátomo-política do corpo humano. A segunda vertente dirige-se ao corpo social, à população, regulando fenômenos como nascimento, saúde, escolarização, rendimento e adaptação social. É justamente nessa articulação entre corpo individual e corpo coletivo que a escola se inscreve como um dispositivo central do biopoder, operando simultaneamente pela disciplina dos sujeitos e pela gestão das populações escolares, produzindo normas, classificações e hierarquias que atravessam os processos educativos e as práticas de cuidado.

Natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de habitat. Todas essas variáveis situam-se no ponto de intersecção entre os movimentos próprios à vida e os efeitos particulares das instituições. (Foucault, 2005, p. 292)

Essa dupla inscrição do biopoder no corpo individual e no corpo social é fundamental para compreender como as instituições modernas, entre elas a escola, se constituem como dispositivos privilegiados de administração da vida. A análise aqui proposta debruça-se sobre o modo como essas formas de poder operam no cotidiano escolar, especificamente por meio de práticas de controle, normatização e condução das condutas. Busca-se compreender como tais mecanismos impactam o trabalho do orientador educacional e os processos de constituição das subjetividades no interior da escola. Nesse cenário, a medicalização da educação atua como tecnologia biopolítica voltada ao ajuste dos corpos e dos comportamentos aos padrões de normalidade socialmente instituídos.

Reconhecer que determinadas crianças “performam” ou “não performam” dentro do esperado, significa entender que há um regime de avaliação contínua que ultrapassa o

desempenho acadêmico e passa a incidir sobre modos de ser, sentir, agir e se relacionar. Performar, nesse contexto, significa corresponder às expectativas de atenção, produtividade, autocontrole emocional, ritmo de aprendizagem e adequação comportamental impostas pela escola sob a lógica do desempenho. Já aquelas crianças que não performam, que se dispersam, que resistem, que não acompanham o tempo imposto ou que expressam sofrimento, tornam-se rapidamente rotuladas como problema. São, então, avaliadas, classificadas e, muitas vezes, patologizadas, não por aquilo que são, mas por aquilo que deixam de corresponder. O que está em jogo não é apenas o aprender ou não aprender, mas a capacidade de se ajustar a um modelo normativo de sujeito escolar eficiente, regulado e funcional. Dessa forma, a medicalização não surge como resposta neutra ao sofrimento, mas como estratégia de governo das condutas, que transforma a não performance em déficit individual, silenciando as dimensões pedagógicas, institucionais e sociais implicadas nesse processo.

O sofrimento escolar deixa de ser entendido em sua dimensão social, relacional e histórica, e passa a ser traduzido em categorias clínicas. Assim, a escola se transforma em um espaço de captura: o aluno deixa de ser sujeito para tornar-se caso. Como orientadora educacional, testemunho cotidianamente essa lógica que reduz a complexidade dos processos formativos à gestão de comportamentos. Meu trabalho se inscreve, portanto, na tentativa de tensionar essa racionalidade, de abrir brechas para uma escuta implicada, que resista ao imperativo de normalização e acolha a singularidade dos trajetos, das histórias e dos corpos.

### **1.5 O intervalo que me constitui**

Há algo na escola que sempre me inquietou antes mesmo de eu saber nomear. Um ruído baixo, quase imperceptível, que atravessava corredores, olhares e silêncios. Aprendi cedo que educar não era apenas ensinar conteúdos, mas habitar um território de tensões, afetos e expectativas que raramente cabem nos registros oficiais. Foi nesse espaço entre o dito e o silenciado que fui me constituindo.

Não me formei apenas nos cursos ou nos títulos, mas nos encontros, nas ausências, nos corpos inquietos que não se ajustavam ao ritmo esperado, nas perguntas que insistiam em permanecer abertas. A escola, para mim, nunca foi neutra. Ela sempre falou, às vezes em voz alta, às vezes por meio de gestos sutis, sobre o que podia existir e sobre aquilo que precisava ser corrigido.

Minha escrita nasce desse incômodo persistente. De uma escuta que não se conforma com respostas rápidas. De uma atenção aos detalhes mínimos do cotidiano, onde se produzem verdades, normas e exclusões. Aprendi, ao longo do caminho, que aquilo que parece apenas pedagógico é também político, e que os modos de cuidar, orientar e acompanhar carregam marcas de uma racionalidade que governa corpos e condutas.

Escrevo porque algo não se acomoda. Porque entre a norma e a vida há sempre um intervalo frágil, instável, onde a educação pode ser outra coisa. É nesse intervalo que me coloco: como orientadora, como pesquisadora, como sujeito implicado. Não para oferecer respostas definitivas, mas para sustentar a pergunta, a escuta e a possibilidade de deslocamento.

### **1.6 As marcas da educação - vivências que moldaram minha jornada**

A prática docente provoca inquietações e desejo de constante aperfeiçoamento, pois a educação é um processo vivo, sempre em movimento. A atividade docente exige reconstrução constante para que se realize um trabalho com consistência. A formação continuada, dessa forma, é uma necessidade.

Após concluir a graduação, atuei até 2009 em escolas do interior. Moviada pelo desejo de ampliar meus conhecimentos, mudei-me para Santa Cruz do Sul, iniciando um novo percurso formativo. Já em pleno exercício docente, matriculei-me na especialização em Tecnologias Educacionais (2009–2010), motivada por um incômodo pessoal frente à crescente inserção das tecnologias no campo educacional.

Hoje, entendo que minhas escolhas, embora genuínas e mobilizadas por desejos formativos, estavam atravessadas por discursos que me subjetivam, me tornam quem eu sou. Discursos que associam o bom professor àquele sujeito que domina ferramentas tecnológicas, que acompanha as inovações, que responde às exigências de um sistema educativo cada vez mais pautado pela lógica da eficiência. À época, eu ainda não compreendia esses movimentos como parte de um processo mais amplo de produção de sujeitos, mas sentia o peso das normas que me guiavam, mesmo que de forma desavisada. Posteriormente, iniciei a especialização em Supervisão e Orientação Escolar, impulsionada pela minha inserção nos setores Administrativo e Pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação, bem como pela experiência como coordenadora na Escola de Ensino Médio Santa Cruz, no contexto do Novo Ensino Médio Politécnico. Naquele momento, buscava articular os saberes produzidos em minha prática cotidiana com os discursos legitimados pelo campo da formação docente. No entanto, hoje compreendo que esse movimento não era neutro, tampouco desinteressado. Ele estava atravessado por jogos de verdade, que orientam o que deve ser aprendido, dito, sentido e executado nos ambientes educativos.

Esse percurso colocou-me diante de um campo de forças, onde o saber pedagógico não se limita à transmissão de conteúdos, mas opera como tecnologia de poder, produzindo modos de ser docente, de governar condutas, de classificar sujeitos. Como alerta Foucault (1999), o saber não existe fora das relações de poder, ele é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento do poder. A formação, portanto, longe de ser apenas um acúmulo de conhecimentos, participa da constituição de subjetividades e, naquele momento, eu estava sendo subjetivada como gestora, como técnica, como alguém que deveria responder às demandas normativas da escola e da política educacional vigente.

Em 2020, devido ao adoecimento de meus pais, retornei a Sobradinho (RS), o que me levou a interromper temporariamente minha trajetória acadêmica. Durante as férias escolares do primeiro semestre, retomei o contato com minha orientadora e concluí a pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, bem como a segunda licenciatura, em Pedagogia. Em ambos os trabalhos de conclusão, adotei uma abordagem prática, incorporando experiências

experimentais e distintas metodologias, com foco na aprendizagem como um processo vital. Neste período até meados de 2022, atuei como professora dos anos iniciais no Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Arroio do Tigre, e também como docente de Libras no Curso Normal/Magistério, funções das quais acabei por me desligar, carregando comigo inquietações que foram se intensificando com o tempo. Paralelamente, atuei por seis meses no município de Ibarama, até assumir a Sala de Recursos na Escola Santo Carniel. Esse percurso, atravessado pelos efeitos da pandemia, me colocou diante de um cenário profundamente marcado por certa padronização das práticas pedagógicas e pela impessoalidade nos vínculos escolares.

O retorno às aulas presenciais, depois do período de distanciamento social, escancarou a urgência de repensarmos o que significa ensinar e aprender num mundo que insiste em apagar a singularidade em nome da eficiência. Como orientadora, supervisora e professora da Sala de Recursos, passei a perceber com mais nitidez os efeitos de uma lógica que, ao invés de acolher a diferença, tende a capturá-la por discursos normalizadores. Foucault (1999) nos ajuda a compreender como os dispositivos de poder operam nos micropoderes do cotidiano escolar, moldando condutas, classificando sujeitos, e produzindo verdades que naturalizam a exclusão.

A angústia que me atravessava não era apenas pedagógica, era também política e ética. Ao atender os estudantes, especialmente os que estavam em sofrimento ou considerados “fora da curva”, foi necessário entender o papel do professor para além da “transmissão de conteúdos”.

Dessa forma, tronou-se fundamental revisitar técnicas e métodos, questionar os próprios paradigmas educacionais que organizam a escola como um espaço de controle, avaliação e correção permanente. A medicalização da existência, como expressão do biopoder, se fazia presente de maneira sutil, mas contundente. Em nome do cuidado, muitas vezes se justificava a intervenção que patologizava, em nome da inclusão, se produzia ainda mais exclusão. Como adverte Foucault “o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1999, p. 31). O saber-poder que organiza a vida moderna se infiltra nos discursos mais bem-intencionados, promovendo uma normalização contínua dos corpos e das condutas.

E foi exatamente esse movimento que me instigou a repensar as práticas educativas, a escuta como gesto político e o ensino como criação de espaços de liberdade mesmo que pequenos, mesmo que em fissuras. Ao longo da minha trajetória como professora e orientadora educacional, é possível questionar o fato de os estudantes terem sua desatenção imediatamente compreendida como um sintoma. O corpo inquieto, o olhar disperso, ou mesmo a recusa a

participar da aula fossem, em geral, são interpretados como sinais de alguma disfunção. Com o tempo (e com muitas escutas e leituras), comecei a perceber que o problema não estava apenas nos alunos, ou melhor, não estava neles, mas no modo como a escola insiste em funcionar.

A dificuldade de exercer a atenção, para grande parte dos estudantes, funciona como uma manifestação contra uma escola que, em grande parte, ainda opera por meio de práticas obsoletas, engessadas, que ignoram a potência da diferença. Somos rápidos em diagnosticar, mas lentos em transformar. Isso me provoca profundamente. Acredito, com convicção e experiência, que todos podemos aprender, mas para isso, é preciso que a escola esteja disposta a criar condições reais de participação, escuta e valorização das singularidades.

Não é simples sustentar essa perspectiva em meio a um cotidiano que tende à normatização. As políticas de avaliação em larga escala, os discursos de desempenho e produtividade, as lógicas que atravessam até o recreio tudo parece empurrar o educador para um lugar de controle. Justamente nesse cenário, comecei a entender melhor os efeitos da medicalização da escola. A lógica é perversa: aquilo que escapa às normas é capturado por um discurso biomédico que reduz o sujeito à sua suposta falha orgânica. Collares e Moysés (2010, p. 197) alertam para o perigo em biologizar as questões sociais, por deslocar “[...] o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à educação. A isto, devemos chamar medicalização do processo ensino aprendizagem [...]”. A medicalização dos processos escolares tem produzido um deslocamento significativo na forma como se compreende o sofrimento e as dificuldades de aprendizagem no contexto educacional. Observa-se que, ao transferir essas questões para o campo da saúde, o espaço escolar acaba sendo isentado de sua corresponsabilidade na produção dessas experiências, muitas vezes ignorando os determinantes pedagógicos, sociais e institucionais que as atravessam. E isso dói. Dói ver crianças e adolescentes carregando laudos e rótulos, quando o que lhes falta, muitas vezes, é reconhecimento, afeto e espaço para existir de outro modo.

As leituras de Foucault me ajudam a dar nome a essa dor. O que acontece na escola não é apenas uma questão de pedagogia, é também uma questão de poder. Foucault (2003) parece expressar essa inquietação quando escreve:

alguém me dirá: isto é bem próprio de você, sempre a mesma incapacidade de ultrapassar a linha, de passar para o outro lado, de escutar e fazer ouvir a linguagem que vem de outro lugar ou de baixo; sempre a mesma escolha, do lado do poder, do que ele diz ou do que ele faz dizer. (Foucault, 2003, p. 208)

A medicalização é um desses dispositivos. Ela opera de maneira silenciosa, mas eficaz, produzindo saberes que classificam e hierarquizam, mascarados de cuidado. E eu me vi, muitas vezes, tensionada entre esses dois lugares: de um lado, as exigências institucionais por desempenho, encaminhamentos, relatórios e diagnósticos; de outro, a escuta que me dizia outra coisa, que me pedia pausa, presença e reinvenção. Foi nesse intervalo que fui me formando, me desformando e me implicando cada vez mais com uma prática que resiste. Para mim, construir experiências significativas em sala de aula passa por romper com a lógica do ensino mecânico e repetitivo. Passa por devolver à escola a sua potência de encontro.

Nesse processo de escuta e resistência, fui compreendendo que a medicalização não atua isoladamente. Ela se entrelaça com a racionalidade neoliberal que penetrou com força no tecido escolar. Como destacam Dardot e Laval (2016, p. 17), “o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. A escola, capturada por essa lógica, passa a operar como uma empresa: seus resultados são medidos, seus processos são auditáveis e seus sujeitos, estudantes, professores e orientadores são constantemente avaliados em termos de desempenho. Essa governamentalidade neoliberal encontra na medicalização uma aliada poderosa. Ao transformar o sofrimento em déficit, e a diferença em desvio, ela transfere para o indivíduo a responsabilidade por fracassos que são estruturais. Assim, produz-se uma subjetividade que internaliza a culpa, que se vê permanentemente em falta, e que precisa se adequar por remédio, por laudo, por intervenção ao padrão exigido.

O orientador educacional, nesse cenário, é frequentemente convocado a funcionar como elo entre essas racionalidades: esperado para identificar, registrar, encaminhar, controlar. Mas também é nesse lugar tenso, entre a norma e a escuta, que pode emergir uma prática que desvie, que crie brechas. Como destaca Foucault (1999, p. 164), “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. E talvez seja justamente na fragilidade do cotidiano, nas pequenas escolhas e recusas, que se possa abrir espaços para uma outra escola, uma escola que acolha a diferença, que reconheça os corpos e subjetividades em sua complexidade, que resista ao imperativo da adaptação como forma única de existência. Se o neoliberalismo quer formar sujeitos empreendedores de si mesmos, adaptáveis e eficientes, o desafio ético que se impõe ao orientador é outro, não é o de moldar condutas para atender ao mercado, mas o de sustentar

práticas que promovam vínculos, reconhecimento e dignidade. Isso exige coragem para contrariar protocolos, sensibilidade para escutar o que escapa aos registros oficiais e disponibilidade para se implicar, de fato, com a vida que atravessa o espaço escolar. Como afirma Dardot e Laval (2016, p. 9),

se quisermos ultrapassar o neoliberalismo, abrindo uma alternativa positiva, temos de desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente. O princípio do comum que emana hoje dos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capazes de revolucionar o conjunto das relações sociais.

Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos.

## 2 DE ONDE FALO E O QUE ME PROPONHO A INVESTIGAR

**Fotografia 2: Formação de Orientadores**



Fonte: Acervo pessoal (2025)

*“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”*  
(Larrosa, 2002, p. 21)

### **2.1 O gesto de dizer: início desta dissertação**

O texto, além da apresentação inicial, onde apresento alguns aspectos da minha trajetória de vida, pessoal e profissional o restante, organiza-se em capítulos que articulam fragmentos autobiográficos, reflexão teórica e análise do cotidiano escolar. Trata-se de uma escrita que assume a implicação do sujeito que escreve, não para encerrar sentidos, mas para sustentar perguntas; não para oferecer respostas definitivas, mas para produzir deslocamentos. Uma

escrita que se faz no movimento de revisitar memórias, onde o corpo que viveu e o pensamento que analisa se encontram para interrogar a educação e seus modos de governar a vida.

Assim, partindo do projeto inicialmente delineado e dos deslocamentos provocados pela escuta atenta da Banca, iniciei a escrita não como quem apenas registra experiências, mas como quem retorna a territórios já vividos e inscritos no corpo. Ao escrever, percebi que narrar era também revisitar memórias, cada cena, cada encontro, cada situação do cotidiano escolar fazia reaparecer os efeitos que esses espaços produziram em mim. A escrita passou a operar como um movimento de retorno e de elaboração, no qual o vivido se reconfigura à luz da reflexão e da problematização teórica.

Nesse processo, revisei esses territórios não mais apenas como orientadora educacional, mas como pesquisadora implicada, permitindo que as lembranças dos atores, das práticas institucionais e das formas de organização do cotidiano escolar emergissem como material de análise. As memórias não surgiram como reconstrução linear do passado, mas como fragmentos atravessados por afetos, tensões e estranhamentos, que passaram a indicar caminhos metodológicos e analíticos para a escrita. Foi nesse exercício de revisitação que se delineou o fio condutor desta dissertação, as marcas deixadas pelas micropolíticas que atravessam o cuidado, a escuta, o controle e a condução das condutas no espaço escolar. Entendo aqui micropolíticas não como grandes decisões institucionais ou normativas formais, mas como os modos sutis, cotidianos e muitas vezes imperceptíveis pelos quais o poder circula nas relações, nos gestos, nas falas, nos silêncios e nas práticas ordinárias da escola, produzindo formas específicas de acolher, vigiar, orientar, corrigir e normalizar sujeitos. São essas dinâmicas microscópicas, inscritas no cotidiano, que moldam experiências, afetam corpos e constituem subjetividades, deixando marcas que só se tornam visíveis quando revisitadas pela memória e pela análise.

Ao longo do texto, essas memórias são retomadas como territórios de análise, permitindo problematizar situações em que determinadas práticas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano da escola, operam como dispositivos de normatização e regulação da vida. Trata-se de um movimento que não busca fixar sentidos, mas tensionar aquilo que se apresenta como evidente, interrogando os modos pelos quais a escola participa da produção de subjetividades.

Dessa forma, esta dissertação propõe analisar como essas formas de poder operam no cotidiano escolar, especialmente nas práticas que envolvem o controle, a normatização e a medicalização dos sujeitos, impactando diretamente o trabalho do orientador educacional e a constituição das subjetividades no espaço escolar. A normatização é compreendida como o

conjunto de procedimentos que definem condutas esperadas, modos adequados de aprender, comportar-se e existir na escola, enquanto a medicalização atua ao deslocar questões pedagógicas, sociais e institucionais para explicações centradas no indivíduo, frequentemente convertidas em diagnósticos e encaminhamentos clínicos. Essas práticas se inscrevem em uma racionalidade biopolítica que, de modo sintético, busca gerir a vida, regular comportamentos e produzir sujeitos ajustados às exigências contemporâneas. A sustentação desta análise reitera o uso dos conceitos de governamentalidade e dispositivos disciplinares. Sob essa ótica de Michel Foucault, a condução das condutas e a organização dos olhares escolares não se dão por mera imposição externa, mas por meio de mecanismos que, como temos observado, integram a norma à própria subjetividade e ao cotidiano da vida escolar

Importa destacar que não busco descrever apenas a organização institucional ou os fluxos formais que estruturam a escola. Esses elementos são considerados na medida em que se articulam às experiências vividas, às memórias revisitadas e às condições históricas, sociais e políticas que atravessam o cotidiano escolar. É nesse entrelaçamento entre memória, experiência e análise que a escrita se constrói.

### 3 QUANDO O CORPO COMEÇA A FALAR ANTES DA TEORIA



Fonte: Elaborado pela autora por meio do ChatGPT.

*“Antes de se tornar objeto de explicação, o vivido se inscreve no corpo como experiência; é ele que nos acontece, nos atravessa e nos transforma, antes mesmo que possamos nomeá-lo teoricamente”*  
(Elaborado pela autora inspirado em Larrosa, 2002)

#### 3.1 Da escuta à normatização: primeiro choque com o neoliberalismo

Início minha escrita pensativa e amedrontada. Depois de ter falado com minha mãe pelo telefone por alguns minutos, me vejo refletindo sobre a vida e sobre o valor que damos a ela.

Em cinco minutos de diálogo, mesmo quando fiz várias intervenções para que pudéssemos mudar de assunto, ela contou histórias de duas vizinhas doentes, mais precisamente, sobre suas dores causadas pelo nervo ciático e sobre seus problemas cardíacos. Mesmo que eu a tenha lembrado de que hoje é aniversário do seu primeiro bisneto (único), ela continuou com

o assunto sobre as doenças, o AVC da vizinha e suas dores nas costas. Quando desliguei o telefone me debrucei sobre as escritas de meu mestrado, sobre minha temática, minha escrita *sobre medicalização e a fala de minha mãe ainda latente sobre “adoecimento”!*

Diariamente, no trabalho, me deparo com as duas situações acima. Me coloco nelas também, pois com certeza sinto que meu corpo não está reagindo como eu gostaria que reagisse diante da correria de meu dia-a-dia.

Meu corpo fala.

Fala na dor que se instala nas costas, no peso das pernas ao final da tarde, no sono que nunca é repouso completo.

Corpo que carrega, corpo que acolhe, corpo que é medido por prazos, por expectativas, por resultados.

Corpo que tenta existir além da máquina, mas que muitas vezes parece apenas reagir, automaticamente, como uma peça de um sistema que não para.

Muitas vezes eu me vejo partida em mil fragmentos.

Sou a professora que molda palavras em gestos, a orientadora que escuta silêncios, a coordenadora que organiza histórias que não cabem em planilhas, a estudante que aprendeu na escrita e nas leituras novas formas de enxergar o que passou e está passando.

Quatro máscaras que se entrelaçam em um só rosto, se confundem, enquanto meu corpo vai sendo consumido por horários, por expectativas, por prazos que nunca param de crescer. Novamente a voz de minha mãe ecoou na minha cabeça, suas lamúrias, com suas dores de cabeça. Para muitos, parecia apenas desculpa para que ela parasse para descansar do trabalho repetido que fazia diariamente.

Mas em uma tarde cinza, com lágrimas silenciosas, ela disse que suas dores eram de tristeza, mágoas guardadas dentro do peito. E me perguntei: quantas dores são caladas porque não cabem nas palavras?

E eu?

Em quantos momentos me calei diante da minha própria exaustão?

Quantas vezes sorri para não me preocupar?

Quantas noites meu corpo se aninhou em sonhos breves, já antecipando o cansaço do dia seguinte?

Falar sobre a necessidade de trabalhar mais e sempre é, hoje, quase uma regra não escrita — uma ética do desempenho sustentada pelo neoliberalismo, que transmuta o descanso em culpa e a dedicação à vida privada em um luxo inacessível."

Quantas vezes me recrimino por isso?

Nesse modelo diário, somos ensinadas a performar eficiência, a acelerar pensamentos, a otimizar afetos. O tempo da escuta vira perda. O tempo do cuidado vira atraso, se parar não dá tempo, sem correr não vou concluir! E é nesse turbilhão que o corpo grita em silêncio.

Grita quando se adoecer, quando se dispersa, quando se cala para sobreviver.

Mas ainda assim, entre um turno e outro, entre um laudo e um conselho de classe, há quem resista, e eu escreva, mesmo cansada para que a palavra devolva algum sentido ao gesto de educar.

Porque resistir, nesse mundo que exige produtividade constante, é também um jeito de cuidar!

### **3.2 Subjetividades em disputa: resistências no território da escola**

Foucault aborda o neoliberalismo no âmbito de sua história das artes de governo no que tange ao exercício da soberania política. Interessa ao autor a maneira como se tentou conceitualizar esta prática que consiste em governar estabelecendo o domínio da prática de governo, seus diferentes objetos, suas regras gerais, seus objetivos de conjunto a fim de governar da melhor maneira possível (Foucault, 2008). Quando penso nas engrenagens que movem a lógica neoliberal na escola, recorro à crítica de Dardot e Laval (2016), que resgatam as reflexões foucaultianas para discutirem como esse modelo representa não apenas uma política econômica, mas uma racionalidade governamental completa.

Para eles, o neoliberalismo consiste em "[...] um sistema normativo que estende a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida" (Dardot; Laval, 2016, p. 7). Em outras palavras, trata-se de uma tecnologia de poder que articula o governo dos outros e o autogoverno, fazendo com que sejamos, ao mesmo tempo, condutores e conduzidos pelas

normas mercadológicas. Uma espécie de autoengenharia da subjetividade sob os imperativos do desempenho, da eficiência e da competitividade. Essa concepção reforça aquilo que tenho vivenciado como orientadora e docente, um cotidiano escolar entrecortado por exigências, sejam elas curriculares, de avaliação ou de acompanhamento, imbricadas em um discurso que condiciona: você é responsável pelo seu sucesso e pelo seu fracasso. Assim, os indicadores, protocolos e diagnósticos passam a funcionar como dispositivos de governamentalidade neoliberal, que agem silenciosamente sobre nossos modos de ensinar, aprender e existir. Dardot e Laval nomeiam esse sujeito resultante dessa engrenagem como “o sujeito empresarial”, um sujeito que “deve se gerir como uma empresa, constante fonte de resultados e autorresponsável pelos seus riscos” (Dardot; Laval, 2016, p. 322). É nesse sentido que o neoliberalismo aparece não apenas como ideologia ou como política econômica, mas como “a forma da nossa existência, isto é, a forma pela qual somos pressionados a nos comportar e de nos reportar aos outros e a nós mesmos” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Assim, a lógica neoliberal não invade a escola com tanques, mas estrutura-se por meio de planilhas. Entra sorrateira, mascarada de inovação, produtividade, metas e resultados. Ela transforma o tempo em cronograma, a escuta em protocolo, o cuidado em performance. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 15), “o neoliberalismo é muito além de uma doutrina econômica ou ideologia”, é uma nova racionalidade de mundo, que estrutura e organiza tanto as ações dos governantes como a própria conduta dos governados. Não é apenas uma política econômica, mas uma racionalidade que produz subjetividades adaptáveis, empreendedoras de si mesmas, capazes de gerenciar seus afetos como se gerencia um negócio. Esse sujeito neoliberal se constitui numa pedagogia da autogestão emocional e da auto exploração. Como descreve Han (2015, p. 24) “no lugar da proibição, a sociedade de desempenho coloca “projeto, iniciativa e motivação”. Seus membros não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (Han, 2015, p. 20). Essa ideia ecoa forte em mim, porque ela ajuda a compreender que o motivo de adoecimento dos sujeitos hoje, não é apenas o excesso de responsabilidades, mas o modo como essas responsabilidades são construídas enquanto imperativos morais. Como descreve Han (2015, p. 24), “no lugar da proibição, a sociedade de desempenho coloca ‘projeto, iniciativa e motivação’. Seus membros não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (Han, 2015, p. 20). Essa ideia ecoa forte em mim, porque ela ajuda a compreender que o motivo de adoecimento dos sujeitos hoje

não é apenas o excesso de responsabilidades, mas o modo como essas responsabilidades são construídas enquanto imperativos morais.

Na análise de Han, o que se desloca não é a exigência de rendimento, mas a forma como ela se apresenta, já não como uma ordem externa que reprime, mas como uma convocação permanente à auto superação. O sujeito da sociedade de desempenho não é coagido por uma instância visível de poder, mas passa a se governar a partir da crença de que pode, deve e precisa sempre fazer mais. Nesse regime, o fracasso deixa de ser lido como efeito de condições sociais, políticas ou institucionais, e passa a ser vivido como insuficiência pessoal. O cansaço, o esgotamento e o adoecimento não aparecem como sinais de um sistema que explora, mas como falhas individuais na gestão de si.

Assim, a violência desse modelo não se expressa pela negação, mas pelo excesso de positividade, tudo é possível, tudo depende de esforço, tudo se resolve com mais desempenho. É nesse ponto que o adoecimento se intensifica, pois o sujeito, ao não dar conta das exigências infinitas, volta-se contra si mesmo. Como aponta Han (2015), a sociedade do desempenho produz sujeitos exaustos, deprimidos e culpabilizados, capturados por uma lógica em que explorar a si próprio parece liberdade, quando, na verdade, constitui uma das formas mais eficazes de dominação contemporânea.

Somos cobrados a sermos produtivos o tempo todo, a performar competências, a nos tornar constantemente melhores, não para nós mesmos, mas para um sistema que exige resultados, rankings, metas e comparações. Embora a crítica de Patto (1990) seja central para desvelar a cumplicidade histórica da Psicologia com a exclusão escolar, é imperativo notar que a área não permaneceu estática. Nas últimas décadas, em consonância com as diretrizes do Sistema Conselho de Psicologia e com as bases da Psicologia Social Crítica, emergem práticas que recusam o diagnóstico individualizante. Esses novos movimentos deslocam o foco do 'aluno-problema' para as redes de relações, priorizando intervenções coletivas e a análise das instituições. O que antes era operado por meio de práticas seletivas e diagnósticas restritas às clínicas e a determinados grupos, agora se amplia com maior capilaridade nas instituições escolares. Educadores e estudantes passam a ser vistos sob o prisma da eficiência e da produtividade, sob o olhar de uma racionalidade neoliberal que transforma o fracasso escolar em responsabilidade individual, deslocando as causas estruturais para os corpos e mentes que não “respondem” adequadamente às expectativas normativas. A medicalização entra nesse circuito como uma tecnologia de governo: organiza, classifica, diagnostica e trata as inadequações, mas não as questiona. Como se o problema estivesse sempre no sujeito e não nas

condições que produzem o sofrimento. Foucault (1999) alerta sobre esse tipo de deslocamento, ao afirmar que o poder moderno não apenas reprime, mas gera sujeitos, fabrica verdades e normaliza comportamentos. Conforme suas palavras,

...segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (Foucault, 1999, p. 29)

Como mostram Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo atua diretamente nessa fabricação do sujeito, formando indivíduos que se auto gerenciam, se auto corrigem e se cobram incessantemente para performar. E quando falham - e todos nós falhamos - são conduzidos à clínica, ao diagnóstico, à intervenção que promete restituí-los à rota da produtividade. Nesse cenário, a medicalização não apenas responde a uma crise, ela participa da sua produção. Atua como parte de um dispositivo maior de regulação da vida, um instrumento biopolítico que, ao diagnosticar e tratar, também seleciona, classifica e exclui processos observados, em diversos âmbitos, na minha trajetória profissional. A escola Estadual de Educação Básica Padre Benjamim Copetti está localizada no município de Sobradinho, na região Centro-Serra do estado do Rio Grande do Sul. Inserida em um território de características predominantemente rurais e marcado por desigualdades sociais, a escola atende uma população estudantil diversa, composta por filhos de trabalhadores urbanos e rurais, advindos do próprio município e municípios vizinhos, pois conta com Ensino Médio Regular, Ensino Médio em Tempo Integral, Curso Normal em Nível Médio, Aproveitamento de Estudos, Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Trata-se de um corpo discente composto por múltiplas formas de vulnerabilidade.

Como instituição pública de ensino, a escola desempenha um papel central na formação de crianças e jovens da região, sendo, muitas vezes, o principal espaço de socialização, escuta e acesso ao conhecimento para seus estudantes. No cotidiano da escola, manifestam-se as contradições e tensões próprias de um sistema educacional que, ao mesmo tempo em que se propõe democrático, opera sob os imperativos da produtividade, da avaliação e do controle. É nesse contexto que emergem situações de sofrimento psíquico, exclusão simbólica e medicalização de condutas. Essas marcas eram visíveis na urgência em nomear, laudar, padronizar. A medicalização operava como um dispositivo de captura da diferença, aquilo que fugia ao esperado era rapidamente transformado em diagnóstico, individualizando o fracasso e

silenciando os atravessamentos sociais. Nesse movimento, a escola deixava de ser espaço de encontro e escuta, para se tornar um campo de vigilância e correção, onde o que não se ajustava aos critérios de normalidade precisava ser contido, encaminhado, normalizado. Era como se, ao nomear o sintoma, a história se silenciasse. Como se, ao rotular a criança, apagássemos seu contexto, sua luta, sua potência. A racionalidade neoliberal, que invade também os corredores escolares, nos convoca a sermos gestores de comportamentos, administradores de condutas, produtores de relatórios. Foucault (1999) considera que, sob essa lógica, o governo das condutas se dá por meio da internalização da norma, e não mais pela coerção explícita. Assim, o olhar clínico se torna mais uma ferramenta de controle e o cuidado se desfigura em vigilância.

No cotidiano da escola, isso se traduz em exigências de produtividade emocional e pedagógica: Que o estudante aprenda apesar da dor! Que o professor atenda apesar da sobrecarga! Que o orientador ouça, mas também classifique! Um mal-estar que, como pondera Han (2015), não é mais gerado pela repressão, mas pelo excesso de positividade, pela imposição de performance, pela obrigação de dar conta.

Nesse cenário, o sofrimento psíquico deixa de ser escutado como denúncia de um sistema que adoce e passa a ser tratado como disfunção pessoal. A escola, muitas vezes, não acolhe esse sofrimento como expressão legítima da violência simbólica e estrutural que a atravessa, mas o transforma em dado clínico, em diagnóstico, em laudo. Assim, a medicalização opera não como cuidado, mas como correção. É preciso, então, reconhecer que o sofrimento que atravessa os sujeitos na escola - estudantes, professores, orientadores, psicólogos - não está dissociado das políticas que regulam a vida moldando as subjetividades a partir de critérios de desempenho, produtividade e adaptação.

As normativas que pretendem padronizar conteúdos, competências e avaliações — a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica — funcionam, em grande medida, como engrenagens de um processo de regulação da vida escolar, operando como dispositivos de normalização. Ao reduzir a complexidade do ato educativo a metas mensuráveis, índices e resultados, o discurso da padronização, ainda que travestido de equidade, pode intensificar mecanismos de controle e silenciamento da diferença, colaborando com processos de exclusão e sofrimento. Na tentativa de tornar tudo funcional e previsível, a escola corre o risco de perder sua capacidade de escuta, invenção e acolhimento das

singularidades, transformando-se em um espaço de repetição normativa e apagamento das subjetividades.

Entretanto, é importante reconhecer que a BNCC não se constitui apenas como um instrumento homogêneo e fechado, mas como um campo de disputas. Nesse sentido, a inclusão das competências socioemocionais, embora frequentemente capturada por uma lógica neoliberal de autogestão, desempenho e autorresponsabilização, também pode ser ressignificada no cotidiano escolar. Quando apropriadas de forma crítica, essas competências podem deslocar-se de um uso normativo para se tornarem dispositivos de cuidado, escuta e fortalecimento dos vínculos, contribuindo para práticas pedagógicas que reconheçam o sofrimento, a vulnerabilidade e a complexidade das experiências escolares.

Cabe, portanto, ao trabalho pedagógico, especialmente ao orientador educacional, tencionar esses dispositivos, recusando sua aplicação meramente instrumental e abrindo espaço para uma educação socioemocional que não se reduza à adaptação ao mercado ou à gestão individual dos afetos, mas que favoreça a construção coletiva de sentidos, a convivência democrática e o reconhecimento da diferença como valor educativo.

É importante lembrar que as discussões em torno da elaboração de uma base nacional comum para a Educação Básica no Brasil não são recentes, remontando à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), que previa “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 2022, art. 210). No entanto, o que se observa com a BNCC, especialmente articulada à Lei nº 13.415/2017, é uma inflexão neoliberal que tende a transformar a noção de “formação comum” em padronização massiva, estreitando os horizontes do que pode ser ensinado, pensado e vivido na escola.

Conforme Laval,

Em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de incerteza crescente. A pedagogia não diretiva e estruturada de modo flexível, ousadas novas tecnologias, o amplo cardápio oferecido aos estudantes e o hábito do controle contínuo são pensados como uma preponderância para a gestão de cenários de incertezas que o jovem trabalhador vai encontrar ao concluir os estudos. (Laval, 2004, p. 17)

Quando atentei para os processos imbricados na BNCC, percebi que a escola, historicamente concebida como espaço de formação humana e de encontros significativos,

passou a operar, de modo cada vez mais intenso, como uma engrenagem de preparação para um mundo marcado pela incerteza, pela ansiedade e pela competitividade. Entretanto, cabe aqui uma distinção fundamental, a incerteza promovida por essa lógica não é a abertura criativa necessária para romper com a sociedade de controle, mas sim uma incerteza paralisante, traduzida em precariedade. Enquanto a ruptura com os dispositivos de controle exige o direito ao imprevisto e ao 'ainda-não-pensado' como forma de liberdade, a racionalidade neoliberal captura esse vazio, preenchendo-o com a obrigação da adaptação constante e com o medo do fracasso. Criar rupturas, portanto, não é meramente aceitar a instabilidade do mercado, mas sim resgatar a incerteza como um território de invenção coletiva, onde o futuro deixa de ser um destino econômico traçado para se tornar um horizonte aberto de possibilidades humanas. ”

Nesse contexto, a BNCC não se apresenta apenas como uma diretriz pedagógica homogênea, mas como parte de uma maquinaria mais ampla que tensiona a formação escolar entre possibilidades de emancipação e mecanismos de regulação das condutas. A noção de “aprender a aprender”, que à primeira vista pode soar libertadora, carrega ambiguidades importantes: ao mesmo tempo em que anuncia autonomia, pode reforçar a responsabilização individual diante de fracassos que são, em grande medida, coletivos e estruturais.

A formação escolar passa, assim, a ser orientada por uma lógica que privilegia a eficiência, o desempenho e a autogestão, marcas centrais da racionalidade neoliberal que atravessa o cotidiano das escolas e incide sobre os corpos de educadores e estudantes. Contudo, esse movimento não se dá de forma unívoca. As competências propostas pela BNCC, inclusive as socioemocionais, não operam apenas como instrumentos de normalização; elas também podem constituir espaços de disputa pedagógica e política. Quando apropriadas de maneira crítica, tais competências podem deslocar-se de um uso meramente adaptativo e instrumental para práticas de escuta, cuidado e fortalecimento dos vínculos, tensionando a lógica do desempenho como único critério de valor.

Ainda assim, ao padronizar conteúdos, competências e formas de avaliação, corre-se o risco de ampliar desigualdades educacionais já existentes e de restringir a autonomia das escolas, dos educadores e dos estudantes na construção coletiva de seus projetos formativos. Nesse sentido, a padronização excessiva tende a limitar as possibilidades de uma formação verdadeiramente crítica e emancipatória, reforçando o caráter instrumental da educação e submetendo o trabalho docente a mecanismos crescentes de controle.

Percebo que um dos desafios centrais impostos pela BNCC (2018), articulada à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), reside no deslocamento progressivo da centralidade do

conhecimento sistematizado para uma pedagogia por competências, o que pode resultar no esvaziamento da dimensão teórica da formação. Sob o discurso da inovação e da transformação, o fazer técnico tende a se sobrepor à reflexão crítica e ao pensamento mais elaborado, redirecionando a função social da escola. Como apontam Malanchen e Santos (2020, p. 12), esse movimento exige enfrentamentos mais amplos, especialmente na defesa da educação como direito coletivo e como acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Esse redirecionamento não é neutro. Ao longo deste capítulo, busquei problematizar como a lógica neoliberal se infiltra nas políticas curriculares e na organização da vida escolar, ressignificando a educação pública e produzindo subjetividades orientadas pela autogestão, pelo empreendedorismo de si e pela autorresponsabilização. Nesse cenário, emerge o que se convencionou chamar de empreendedorismo de si, conceito que merece aqui uma breve interrupção para sua devida contextualização. Conforme discutirei mais adiante, trata-se de uma racionalidade típica do neoliberalismo que desloca a figura do trabalhador para a de uma 'empresa de si mesmo'. Sob essa lógica, o indivíduo é interpelado a gerir sua própria vida, carreira e afetos como se fossem ativos financeiros, sendo o único responsável por seu sucesso ou fracasso. Na escola, isso se traduz na exigência de uma performance constante, onde tanto o orientador quanto o estudante devem ser gestores eficientes de suas condutas, buscando uma otimização ininterrupta que, muitas vezes, mascara processos de exaustão e silenciamento. Como alertam Foucault (1999), Dardot e Laval (2016) e Han (2015), trata-se de uma forma de governo que desloca a noção de liberdade para o plano individual, apagando as condições materiais de existência e convertendo a diferença em déficit e o sofrimento em falha pessoal.

Nesse cenário, o que se apresenta como inovação pedagógica pode carregar, em sua engrenagem, mecanismos sutis de regulação, seleção e exclusão. Quando as tensões no cotidiano escolar se tornam insuportáveis, frequentemente não são as estruturas e as racionalidades em jogo que se interrogam, mas o estudante que se diagnostica. Nesse processo, apagam-se o contexto, a história e as desigualdades, convertendo em patologia individual o que é, na verdade, efeito de forças macroestatais e neoliberais que atravessam a instituição. Mais do que um 'adoecimento' da escola termo que ainda ecoa a lógica clínica de busca por uma normalidade ideal, o que se observa é a produção de um sofrimento ético-político. Como discutirei adiante, o sofrimento, ao contrário do sintoma diagnosticável, pode ser compreendido como experiência e afeto; um incômodo ainda sem nome que denuncia o choque entre a vida e os dispositivos de regulação, sem a necessidade de localizar a 'doença' em um polo específico, seja ele o aluno ou a própria instituição."

Como denunciam Collares e Moysés (1994), a patologização das infâncias, sobretudo das infâncias pobres, opera deslocando problemas coletivos para corpos individualizados, medicalizáveis e ajustáveis, reforçando uma lógica que silencia a dimensão política do fracasso escolar.

Nesse sentido, ao falar em fracasso escolar, não me refiro ao insucesso individual do estudante, tampouco a déficits cognitivos, emocionais ou comportamentais que supostamente explicariam sua não adaptação às exigências escolares. O fracasso escolar, tal como compreendo nesta pesquisa, é um efeito produzido por um conjunto de relações históricas, sociais, políticas e institucionais que atravessam a escola e organizam seus modos de funcionamento. Trata-se de um fracasso que não pertence ao sujeito, mas a uma estrutura que define previamente quais corpos, saberes e formas de existir são reconhecidos como legítimos. Ao individualizar o fracasso, a escola se isenta de interrogar suas próprias práticas, seus currículos, suas avaliações e suas normativas, deslocando para o estudante e, muitas vezes, para sua família a responsabilidade por aquilo que é, em essência, coletivo.

Assim, o fracasso escolar opera como uma tecnologia de governo das condutas: ele nomeia, classifica, hierarquiza e produz sujeitos ajustáveis ou descartáveis, ao mesmo tempo em que preserva a aparência de neutralidade do sistema educativo. Reconhecer o fracasso escolar como fenômeno estrutural e político é, portanto, um gesto de resistência, pois permite recolocar a questão no campo da responsabilidade social e institucional, abrindo espaço para práticas educativas que privilegiem a escuta, a singularidade e o cuidado, em lugar da correção e da normalização.

#### 4 TRAMA DO SENTIR: ONDE O CUIDADO TAMBÉM DÓI



Fonte: Elaborado pela autora por meio do ChatGPT.

#### 4.1 Da janela do meu quarto...

##### Fotografia 3: Procurando a luz



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Pensando na minha escrita e nos meus sentimentos como Orientadora Educacional e na pasta de Assessora do Núcleo de cuidado e Bem-estar escolar, decidi me dar o direito de sentir dor, de gritar que o peito está doente e que sou mais uma desses tantos colegas que *está adoecido... não pensem que foi fácil admitir isso! Tudo começou em torno de 22h30*, minha querida estagiária da psicologia, com quem tive o prazer de trabalhar, me deu um *“oi...”. E este foi o gatilho, para que tudo que estava dentro de mim explodisse.... Não* consigo mais sozinha, ouço, escuto, procuro ajudar. Como assim ajudar? São tantos casos batendo à porta da coordenação diariamente, que não paro para pensar. Na verdade, hoje, conversando com minha fadinha (apelido carinhoso da minha ex-estagiária da psicologia) foi que os índices começaram a vir! Estou escrevendo sim, sobre a transformação das *pessoas, “sujeitos”, da minha pessoa e por que relutei tanto em dizer “estou adoecida pelo sistema” estou sim trabalhando muitas vezes de forma automática, pensando em como* ajudar, para quem encaminhar aquela mãe cujo filho se automutilou, aquela mãe que liga e diz que o filho está sofrendo bullying, aquele número enorme de colegas orientadores clamando por ajuda, pois os colegas professores estão adoecidos, não sabem mais como agir com tanta violência e intolerância! Mas eu também preciso de ajuda, preciso parar, pensar, olhar para mim, quem vai me ajudar agora? Esta escrita pode me ajudar? E por que não?

Com ela eu grito, eu choro, eu me coloco como ser humano, ser humano este que vem trabalhando em meio a uma máquina de reprodução humana, onde índices e mais índices são o que contam, notas, IDEB, SAEB, ENEM, frequência escolar. Mas, poxa vida!!!! **ONDE ESTÁ O SOCIOEMOCIONAL??? ONDE ESTÁ NOSSO TRABALHO DE ACOLHIMENTO, ESCUTA, AMOROSIDADE?** Falácias e mais falácias! Isso é o que está ao meu redor! Súplicas de pessoas que estão se transformando em máquinas, subjetivados por um sistema que visa números e eu sou um desses números, na verdade o número 2525918, que me representa em uma rede de milhões de professores, orientadores, supervisores, especialistas adoecidos que relutam em fazer parte do sistema, mas que ainda faz parte dele! Por quanto tempo será submissa e não vai falar do que sente? Até agora só te vi falar do sentimento dos outros – *disse minha “Fadinha” Isso mexeu comigo de uma*

maneira que nunca havia mexido. Abri a janela do quarto neste momento já às 00 h 26 min e lá fora aquela neblina parecia que fazia parte de meus sentimentos, por um momento fiquei submersa nela, olhando, contemplando e imaginando a neblina que existe hoje dentro de mim.

Como trabalhar o adoecer longe da medicação? Como trabalhar com meu colega orientador o *nosso papel, como explicar meu sentimento e ter a ajuda de outras “Fadinhas” assim como eu* estou tendo, ajuda essa que não pode me levar a busca de remédios e me automedicalizar! Isso mesmo, me automedicalizei, já fiz isso sim e não foi apenas uma vez! A cabeça dói sim, e muito, a alma, o peito nem se fala naquela angústia que carrega as veias no pescoço e a sensação que o espaço que existe ali é muito pequeno, que sufoca de tal maneira que o gemido e, muitas vezes, o suspiro enorme não são contidos! Que dor, dor de um sistema falho? Dor de uma pessoa que como meus colegas pensa numa mudança na forma de trabalharmos com nossas famílias? SOCIOEMOCIONAL!!!! Que palavra linda e carregada de *significados: “Socioemocional” é um termo que se refere à relação* entre as dimensões emocionais e sociais de uma pessoa. Competências socioemocionais são as capacidades que permitem às pessoas lidar com suas emoções e as dos outros, e se relacionar de forma saudável. Habilidades socioemocionais: Saber lidar com frustrações Controlar as emoções Ter empatia Trabalhar em equipe Resolver conflitos de forma pacífica Tomar decisões *Demonstrar compaixão Entender os próprios sentimentos Regular o nível de estresse”* quando leio penso, que lindo! Mas, e como trabalhar isso tudo sem adoecer? Minha *“Fadinha” me mostrou a importância de caminharmos juntas, sabendo e respeitando cada* uma o seu papel, em nenhum momento cogitamos medicação, procurávamos as mais diversas *alternativas para diálogo e com toda certeza a “escuta, acolhimento” sempre foram a “peça chave”, para todas as situações por nós vivenciadas! Não posso andar só, não consigo na* verdade mais andar só, lutar contra tudo que está me machucando está sendo difícil! Como orientadora educacional declaro aqui que estou sim passando por um adoecimento causado pelo sistema, lido com o peso das pressões institucionais, o estresse acumulado e, talvez, até a sensação de impotência frente às dificuldades que colegas, pais, estudantes me trazem. A *busca por apoio, e a ajuda da minha “Fadinha”, foi um movimento pela busca do autocuidado*

e apoio emocional, algo essencial para não cair em processos de medicalização que poderiam me manter distante da compreensão real do sofrimento. A atuação conjunta com a “Fadinha” e um grupo de psicólogos (Laps UNISC) sem cair na medicalização, nos fez pensar e realizar um trabalho mais humanizado, desenvolvendo estratégias focando no cuidado integral e na escuta ativa, mais voltado para as causas emocionais e sociais do que para o simples controle de sintomas. Buscamos fortalecer o acolhimento das dores dos outros e, hoje, à 00h45, me pergunto: em qual momento estou me permitindo sentir e cuidar de mim mesma? Confesso, tudo bem eu confesso! Poxa, somos seres humanos! Muitas vezes, desejo "sair correndo", fugir desse contexto que me envolve e me consome. No entanto, a realidade é que o sistema educacional, com suas exigências estruturais e funcionais, acaba por me prender, tornando difícil qualquer tentativa de escape. A dor e a angústia, em muitas ocasiões, parecem ser silenciadas ou minimizadas diante da necessidade constante de atuar, de ser a responsável pelo cuidado dos outros, sem que haja uma rede de apoio adequada, isso me leva a refletir sobre as limitações que o sistema impõe aos profissionais (colegas) da educação e como essa pressão contribui para o adoecimento psíquico. Apesar disso, não vou reduzir essa angústia a um simples processo de medicalização ou tratar de forma superficial. Buscar ajuda da “Fadinha” foi uma ação que, em nenhum momento, encarei como uma falha, mas sim como uma estratégia essencial para a preservação da saúde mental, dentro de um processo em que fui acolhida em minhas complexidades como ser humano. A presença dela e dos demais colegas ao meu lado, é uma tentativa de desconstruir a ideia de que o adoecimento deve ser apenas medicado e de buscar alternativas que promovam o bem-estar emocional sem recorrer a tratamentos que desconsideram as causas sociais e emocionais do sofrimento. Eita! A neblina lá fora e aqui dentro aumentaram ainda mais!!! Será que amanhã o sol irá raiar?

#### **4.2 O papel do Orientador Educacional no contexto neoliberal**

Ao revisitar a história da orientação educacional no Brasil, nota-se que sua origem está atrelada à própria constituição de um modelo de escola voltado à adaptação dos sujeitos às demandas do mercado e da ordem social vigente. Segundo Pimenta (1988, p. 17), a orientação educacional, tal como conhecemos, teve início na década de 1930, inspirada nos moldes da orientação profissional norte-americana, em um contexto marcado pela racionalização do trabalho e pela busca por eficiência nas relações escolares. No Brasil, esse modelo ganhou força na década de 1940, período em que o país passava por intensas transformações sociais e econômicas.

A orientação educacional se apresentou, nesse cenário, como um instrumento funcional à ordenação da sociedade em mudança, com foco no auxílio aos adolescentes nas suas escolhas profissionais, escolhas essas muitas vezes reguladas por critérios adaptativos e produtivistas. Ainda, segundo Pimenta (1988, p. 18), a primeira menção oficial à função de orientador educacional ocorreu no Decreto n.º 17.698, de 1947, relacionado às Escolas Técnicas e Industriais, evidenciando o vínculo inicial da orientação com uma lógica de formação voltada ao trabalho e à produtividade. As Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas entre 1942 e 1946, também fizeram referência à orientação educacional, embora, naquela época, ainda não houvesse cursos específicos para a formação desses profissionais. Como destaca a autora, os cargos eram frequentemente ocupados por “técnicos de educação”, muitas vezes nomeados por critérios políticos ou subjetivos, e não necessariamente por competência técnica ou compromisso ético-pedagógico (Pascoal; Honorato; Albuquerque, 2008 p. 19).

Essa origem revela como a orientação educacional, desde seus primórdios, esteve envolta em tensões entre a normatização dos sujeitos e a promessa de um trabalho formativo. Foi apenas em 1958 que o Ministério da Educação deu um passo mais formal no reconhecimento da função de orientador educacional, ao regulamentar provisoriamente o exercício do cargo e o respectivo registro profissional, por meio da Portaria n.º 105, de março daquele ano. Essa regulamentação, contudo, permaneceu em caráter provisório até 1961, quando a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961) passou a prever, de maneira mais clara, a formação específica para o orientador educacional. A consolidação da função ocorreu alguns anos depois, com a promulgação da Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968 (Brasil, 1968).

Essa legislação reforçava o discurso da formação integral do adolescente, uma noção que, embora aparentemente preocupada com a totalidade do sujeito, seguia articulada aos ideais de adaptação e ajuste ao sistema social e escolar. Vale lembrar que a própria lei também fazia menção ao ensino primário, como se chamava, à época, o atual ensino fundamental, sinalizando

que a atuação do orientador deveria se estender para além do ensino médio, alcançando também as etapas iniciais da escolarização, conforme o:

Art. 1º A Orientação Educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (Brasil, 1968, n.p.)

A Lei n. 5.692, de 1971 (Brasil, 1971), que reorganiza o ensino de 1º e 2º graus, afirma em seu artigo 10: “será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade”. 50 Com essa formulação legal, delinea-se não apenas uma função, mas uma captura institucional do orientador educacional, que, ao invés de atuar no campo da escuta, do vínculo e da construção crítica da trajetória dos estudantes, passa a ser convocado a desempenhar o papel técnico de ajuste e adaptação às expectativas do sistema escolar. Pimenta (1981, p. 99) aponta que essa Lei confere um novo sentido ao ensino: “sondagem de aptidão e profissionalizante”, de modo que a Orientação Educacional acaba confundida com o próprio aconselhamento vocacional. Aquilo que era apenas uma dimensão entre outras da atuação orientadora, transforma-se na totalidade da função.

Assim, o orientador passa a ser visto como aquele que conduz à escolha profissional, estreitando o campo da sua intervenção e limitando sua potência crítica. Para responder às exigências legais, o Decreto nº 72.846, de 1973 (Brasil, 1973), regulamenta a Lei nº 5.564/68 (Brasil, 1968), por meio de onze artigos. Nesse processo, substitui-se a expressão “no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário” por “no âmbito do ensino de 1º e 2º graus” (Pimenta, 1981, p. 101). A mudança na nomenclatura revela, mais uma vez, o esforço de adequação às estruturas normativas do Estado, reforçando a função da orientação educacional como engrenagem de um sistema técnico-burocrático. Mas ao reler esses marcos legais sob a lente da história e da crítica, percebo o quanto, muitas vezes, a Orientação Educacional foi convocada a cumprir exatamente aquilo que o sistema esperava dela: conter, adaptar, normatizar.

Como destaca Foucault (1988b), os dispositivos de poder produzem sujeitos ao mesmo tempo em que os regulam. E o orientador, nesse contexto, pode ser tanto operador da norma quanto possibilidade de fissura. A atuação desse profissional, frequentemente confundida com a do supervisor ou do psicopedagogo, carrega especificidades que precisam ser resgatadas.

O orientador é aquele que escuta, que acompanha, que tensiona as normas a partir do chão da escola. Seu papel não é apenas intermediar conflitos ou encaminhar estudantes com dificuldades. É também o de habitar o entre: entre as políticas e as singularidades, entre os relatórios e os afetos, entre a técnica e o cuidado. As atribuições específicas do cargo são descritas no Decreto Federal nº 72.846, de 26 de setembro de 1973 (Brasil, 1973), que estabelece como privativas do orientador atividades voltadas à integração escolar, à mediação de relações pedagógicas e à promoção do desenvolvimento integral dos educandos. Contudo, mais do que seguir uma cartilha de funções, o orientador educacional é convocado a reinventar sua prática, a partir de um compromisso ético-político com a formação humana, não aquela prevista em normativas, mas aquela que escapa e resiste na voz dos que insistem em existir fora da curva.

Na travessia educativa em que nos encontramos, o orientador educacional deixa de ser um mero elo institucional e passa a se configurar como sujeito ético da escuta, da mediação e da presença implicada. Sua atuação, ao entrelaçar os fios da escola e da família, sustenta-se na construção de vínculos, no acolhimento das singularidades e na aposta de que nenhuma trajetória está previamente condenada. Esse profissional se movimenta nas brechas das estruturas, muitas vezes engessadas por normativas e burocracias, buscando fazer emergir um espaço de diálogo, de negociação de sentidos, de produção de subjetividades.

Assim, o orientador educacional não apenas colabora com outros agentes da escola, psicólogos, professores, gestores, mas tenciona práticas, provoca deslocamentos e convoca todos à reflexão sobre os valores que sustentam nossas escolhas e nossos modos de estar no mundo. Sua ação não é neutra: é política, ética e sensível. Em um cenário onde o desempenho é fetiche e a norma, exigência silenciosa, o orientador segue cultivando gestos de resistência, sustentando a esperança como horizonte possível para que o aluno não apenas se adapte, mas se compreenda como sujeito de transformação (Dardot; Laval, 2016; Foucault, 2008a). A constante sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação e a lógica da constante produtividade reflete em profissionais mais ocupados com burocracias e tentando dar conta de todas as exigências do Estado, situações que emergem com a justificativa de melhoria da educação.

Por consequência, os orientadores educacionais atuam como um ponto de apoio, oferecendo orientação tanto para o desenvolvimento profissional quanto para questões pessoais e emocionais, porém de fato, cada vez mais frequente, na escola, deslocar-se o eixo da discussão político-pedagógica para causas e soluções médicas. Então "a escola encaminha", aceita o

diagnóstico e até modifica suas atitudes em função do estudante, ao invés de promover o sucesso educativo e o desenvolvimento integral dos alunos sinalizados ou com indicação médica para usar a medicação a partir de diagnósticos, o papel da escola passa, então, por um registro caritativo que reafirma a inferioridade em que se encontram esses alunos em relação aos colegas.

Atualmente, os orientadores buscam suporte de profissionais da Psicologia para lidar com as demandas, especialmente as emocionais. Será que a escola, os seus profissionais e os demais contextos e agentes que circundam a vida das crianças e dos jovens procuram, de fato, perceber o que motiva esse desinteresse? Paralelamente ao eventual comprometimento do processo de aprendizagem e das manifestações de falta de quietude na sala de aula, a dimensão emocional é também identificada?

Do lugar em que observo e escuto as infâncias, compreendo que as reflexões de Maud Mannoni (1988) ainda ressoam com força e urgência. Suas críticas à pedagogia que silencia, que exclui por não reconhecer o diferente, são fios fundamentais para compreender as engrenagens que ainda hoje movem o tratamento e a escolarização das crianças. Ao denunciar o poder técnico exercido nos centros médico-pedagógicos franceses, Mannoni (1988) lança luz sobre um modelo que, sob a aparência de cuidado, muitas vezes reforça a norma e reprime a singularidade. Essa lógica, marcada por intervenções educativas ou terapêuticas que operam no campo da correção, ainda permeia a escola contemporânea e seus dispositivos de controle. Conforme o autor, diante dessas inquietações, torna-se possível repensar as origens de muitos dos chamados “distúrbios” que emergem no contexto escolar. Nem sempre são marcas do corpo ou sinais de uma disfunção médica, como tantas vezes se apressa em afirmar.

Pelo contrário, o sofrimento e a dor que se expressam nos gestos, nos silêncios e nas resistências dos sujeitos frequentemente estão enraizados nas tramas sociais, afetivas e pedagógicas em que estão imersos. A crescente influência do mercado na educação tem redefinido significativamente o papel do orientador educacional. Se antes sua atuação estava voltada ao acompanhamento integral dos estudantes, promovendo uma formação crítica e inclusiva, no contexto neoliberal, essa função é progressivamente reduzida a um mecanismo de adaptação. O orientador passa a ser visto como um mediador entre as demandas institucionais e os estudantes, orientando-os a se encaixar em uma lógica produtivista que prioriza a conformidade às exigências do mercado de trabalho, em detrimento da reflexão e da emancipação intelectual. Como aponta Dardot e Laval (2016, p. 3), “neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou

sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”.

Diante do aumento dos problemas emocionais e sociais dentro das escolas, o orientador educacional é constantemente requisitado para mediar conflitos, encaminhar alunos para serviços especializados e administrar demandas que extrapolam seu campo de atuação. Paralelamente, a presença ampliada de profissionais da saúde, como psicólogos e assistentes sociais. Segundo Foucault (2008a), a biopolítica atua na regulação dos corpos e no controle das populações, transformando o comportamento e o desempenho escolar em objetos de intervenção médica. Dessa forma, dificuldades de aprendizagem e comportamento desviantes passam a ser tratados sob a ótica biomédica, desconsiderando as condições estruturais e pedagógicas que influenciam esses fenômenos nesse cenário, o orientador, muitas vezes, se vê reduzido ao papel de gestor burocrático dessas demandas, sem espaço para contestá-las ou questionar criticamente as raízes estruturais dos problemas enfrentados pelos alunos. Conforme Illich (1975, p. 65),

[...] a escola não é, de forma alguma, a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade. O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica, do assim chamado profissionalismo, ou dos meios de comunicação de massa têm importante papel na manipulação institucional da cosmovisão humana, linguagem e demandas.

Em vez de emancipar, condicionam os indivíduos a aceitarem passivamente a estrutura social vigente, o que reforça a função do orientador como um mediador de ajustes, e não como um agente de transformação.

#### **4.3 A orientação educacional como campo atravessado por discursos: psicologia, norma e medicalização**

Assim, teoria, metodologia e experiência não se organizam em camadas separadas, mas em um mesmo plano de problematização. A análise não se faz sobre o outro, mas a partir dos modos como sou atravessada pelos discursos que governam a escola. É nesse gesto, ético, político e metodológico, que esta pesquisa se inscreve: não para explicar o sofrimento escolar, mas para tornar visíveis as racionalidades que o produzem, o administram e, muitas vezes, o silenciam.

A orientação educacional não se constitui como um campo isolado, homogêneo ou dotado de uma identidade estável. Ao contrário, ela emerge como um território de confluência,

permanentemente atravessado por múltiplos discursos, pedagógicos, psicológicos, médicos, jurídicos e administrativos, que disputam sentidos sobre o cuidado, o desenvolvimento, o sofrimento e a normalidade no espaço escolar. É nesse entrecruzamento que se produzem práticas, encaminhamentos, relatórios, diagnósticos e modos específicos de governar corpos e condutas.

Nessa trama discursiva, a Psicologia não aparece como saber externo ou complementar à orientação educacional, mas como um dos eixos que mais fortemente incidem sobre suas práticas, especialmente no que diz respeito à leitura e ao manejo do sofrimento escolar. Longe de ser tomada aqui de forma idealizada ou salvacionista, a Psicologia Escolar é compreendida como um discurso historicamente implicado nos processos de normatização, adaptação e medicalização da vida escolar, operando em articulação com outras racionalidades de poder que atravessam a instituição escolar.

Como demonstra Patto (2022a), a entrada dos saberes psicológicos na escola esteve, por longo período, associada à promessa de racionalização do ensino, à explicação científica do fracasso escolar e à gestão das diferenças. Nesse movimento, dificuldades produzidas por desigualdades estruturais, por currículos excludentes e por condições precárias de trabalho foram progressivamente deslocadas para o indivíduo, transformando diferenças em déficits, resistências em transtornos e sofrimentos em laudos. A Psicologia, assim, não apenas descreve a realidade escolar, mas participa ativamente de sua produção enquanto campo de normalização.

É nesse ponto que se evidencia a confluência entre cuidado e controle. Sob a retórica do acolhimento, da proteção e da prevenção, instauram-se práticas que regulam comportamentos, ajustam subjetividades e silenciam conflitos institucionais. Como nos ensina Foucault (1999), o poder contemporâneo não opera prioritariamente pela repressão, mas pela produção de saberes, normas e verdades que definem o que é saudável, aceitável e desejável. A Psicologia Escolar, quando capturada por essa racionalidade, passa a funcionar como tecnologia de governo das condutas, integrando a malha biopolítica que atravessa a escola.

Essa lógica se intensifica no contexto neoliberal, no qual, como analisam Dardot e Laval (2016), o governo das instituições se reorganiza a partir da racionalidade empresarial, da responsabilização individual e da gestão permanente do desempenho. No interior da escola, essa racionalidade se traduz na exigência de adaptação contínua, na patologização do que não performa e na conversão do sofrimento em problema técnico a ser administrado. Como aponta

Han (2015), trata-se de uma sociedade que não reprime, mas exaure, que não proíbe, mas exige, que transforma o cuidado em autogerenciamento e o adoecimento em falha individual.

É nesse cenário que a presença da Psicologia se torna incontornável nesta pesquisa. Não porque ela constitua o foco central da investigação, mas porque atravessa diretamente o trabalho da orientação educacional, moldando expectativas, capturando práticas e organizando modos de resposta ao sofrimento. As experiências vividas em espaços institucionais da Coordenadoria Regional de Educação, em diálogo com orientadores educacionais e atravessadas pelo discurso psicológico, não são tomadas como campo empírico ou objeto de análise direta, mas como acontecimentos que produziram deslocamentos no meu modo de pensar o cuidado, a escuta e o adoecimento no trabalho.

Esses encontros tornaram visível como o discurso psicológico pode tanto reforçar a lógica medicalizante quanto abrir brechas para outras formas de escuta, menos centradas no ajuste e mais atentas às condições sociais, institucionais e políticas que atravessam o sofrimento dos profissionais da educação. Não se trata, portanto, de rejeitar a Psicologia, mas de problematizar seus usos, seus efeitos e suas alianças com outras racionalidades de governo que operam no interior da escola.

Ao deslocar o olhar da Psicologia como campo autônomo para a Psicologia como discurso que incide sobre a orientação educacional, torna-se possível compreender como se produz, no cotidiano escolar, uma rede de práticas que ora cuidam, ora controlam, ora escutam, ora silenciam. É nesse entre instável, tenso e politicamente situado que se inscreve o adoecimento do orientador educacional, frequentemente convocado a administrar demandas impossíveis, traduzir sofrimentos em documentos e sustentar o funcionamento de uma instituição que também o atravessa e o desgasta.

É a partir dessa compreensão da Psicologia como discurso e não como campo neutro ou autônomo, que se sustenta a escolha metodológica desta pesquisa. Ao tomar a orientação educacional como território atravessado por regimes de verdade, saberes técnicos e dispositivos de poder, torna-se inviável uma metodologia que se pretenda distanciada, objetiva ou exterior às práticas analisadas. O que está em jogo não é a observação de um objeto externo, mas a implicação de um sujeito que ocupa esse campo, que é por ele produzido e que, ao mesmo tempo, o tenciona.

Nesse sentido, a opção pela escrita biografemática não responde a uma escolha estilística ou narrativa, mas a uma exigência epistemológica coerente com uma leitura foucaultiana dos processos de subjetivação. O biografema permite acompanhar como os discursos psicológicos,

pedagógicos e médicos se inscrevem no corpo que trabalha, escuta e adoce na escola, sem transformar outros sujeitos em objeto de análise. O que se analisa não são as práticas da Psicologia Escolar em si, nem as falas de profissionais ou estagiários, mas os efeitos desses discursos sobre a minha experiência enquanto orientadora educacional.

Nesse percurso, os Círculos em Movimento não chegam à pesquisa como um elemento externo, mas a atravessam como uma camada inseparável de sua constituição. Mais do que uma dinâmica de escuta, eles se configuram como o plano onde teoria, metodologia e experiência se fundem em um mesmo movimento de problematização. Assim, os Círculos não aparecem aqui como técnica, protocolo ou método de intervenção passível de avaliação empírica, mas como experiências situadas que tencionam a lógica medicalizante ao sustentar a escuta sem reduzi-la a diagnóstico. Vivenciados em espaços formativos com orientadores educacionais, profissionais frequentemente atravessados pelo discurso psicológico, esses encontros operam como acontecimentos que produzem deslocamentos subjetivos e analíticos essenciais, tornando-se a própria matéria desta escrita.

Dessa forma, a análise não se faz sobre o outro, mas a partir dos modos como sou atravessada pelos discursos que governam a escola e pelas vozes que ecoam na circularidade.

## 5 DO QUE NÃO SE CALA: CARTAS DE UMA ORIENTADORA EDUCACIONAL EM TRAVESSIA



*“Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência . . . que eu via se desenvolverem em torno de mim ..... Foi porque acreditei reconhecer nas coisas que via, nas instituições com que me ocupava, em minhas relações com os outros, fissuras, abalos surdos, disfunções, que empreendi esse trabalho – algum fragmento de autobiografia”*  
(Elaborado pela autora, inspirado em Foucault, 1994).

### 5.1 Uma pesquisa que me acontece

Escrevo esta carta como quem se coloca em travessia. Não escrevo a partir de um lugar neutro, mas desde o corpo de uma orientadora educacional que sente, que escuta e que

também adoece. Escolher a escrita em pequenos fragmentos biográficos como caminho desta pesquisa não foi uma decisão técnica ou distante, mas um gesto ético, político e existencial, nascido da impossibilidade de separar aquilo que investigo daquilo que me atravessa cotidianamente.

Os fragmentos biográficos, tal como o assumo neste trabalho, não é autobiografia nem relato linear de vida. Ele se constitui de fragmentos, de cenas, de restos de experiência que insistem em retornar porque ainda produzem efeitos. Trata-se de uma escrita que não busca coerência total ou fechamento, mas que se move nas fissuras do vivido, onde memória, afeto e pensamento se entrelaçam. Como apontam Costa (2011) e Vilela (2010), o biografema opera no campo das intensidades, permitindo que a experiência apareça não como dado bruto, mas como força que convoca reflexão.

É nesse território que me constituo como pesquisadora. Não escrevo para narrar minha história pessoal, mas para deixar que certos acontecimentos do cotidiano escolar falem através de mim. São encontros com estudantes, falas de colegas orientadoras, silêncios institucionais, situações de sofrimento escolar e práticas de medicalização que se inscrevem no corpo e exigem elaboração. *O que se escreve aqui não é o “eu” isolado, mas um eu atravessado por relações, normas, expectativas e dispositivos de poder.*

Judith Butler é uma interlocutora central nesse percurso. Em *Relatar a si mesmo* (2015), a autora nos lembra que toda narrativa de si é necessariamente situada, parcial e relacional.

Não existe um sujeito soberano que domina completamente a própria história. Somos constituídas nas e pelas normas, nos vínculos com os outros e nas condições históricas que nos antecedem. Relatar-se, portanto, não é um gesto de transparência, mas um exercício ético que expõe a vulnerabilidade do sujeito e reconhece sua constituição relacional.

Essa perspectiva sustenta minha escolha metodológica. Ao escrever em primeira pessoa, não reivindico autoridade absoluta sobre a experiência, mas assumo minha implicação nela.

Escrevo como orientadora educacional que ocupa um lugar atravessado por demandas institucionais, protocolos, expectativas de desempenho e por uma racionalidade medicalizante

que tenta, muitas vezes, nomear, classificar e silenciar o sofrimento escolar. Ainda assim ,  
ou justamente por isso, escrevo.

A escrita em pequenos fragmentos biográficos me permite sustentar esse lugar sem reduzi-  
lo a categorias fixas. Ele autoriza uma escrita que não explica tudo, mas problematiza; que  
não normaliza, mas torna visível. Como afirma Feil (2019), o biografema não narra vidas  
de forma cronológica, mas as produz no próprio ato da escrita. Ao escrever, produzo  
também um modo de me constituir como pesquisadora implicada, sem separar a orientadora  
que escuta da pesquisadora que analisa.

Essa escolha metodológica é inseparável da crítica à medicalização da educação. Ao  
transformar experiências complexas em diagnósticos rápidos, a lógica medicalizante desloca  
o foco das condições sociais, pedagógicas e institucionais para o indivíduo, silenciando  
histórias, contextos e singularidades. Os fragmentos biograficos, ao contrário, reinscreve a  
experiência no campo da palavra, da memória e da escuta. Ele não busca ajustar corpos à  
norma, mas compreender os modos como esses corpos resistem, sofrem e significam.  
Constituo-me, assim, dentro desta escrita como mulher, orientadora educacional e  
pesquisadora atravessada por aquilo que investiga. Minha escrita não pretende  
neutralidade. Ela assume que produzir conhecimento é também se deixar afetar. Como  
destaca Ribeiro (2015), trata-se de uma escrita que não separa vida e pesquisa, mas  
reconhece a experiência como lugar legítimo de produção de saber.

Esta carta não encerra um método. Ela o inaugura continuamente. A escrita, nesta  
dissertação, é travessia: modo de escrever, de pesquisar e de resistir aos silenciamentos que  
atravessam a educação. Ao escrever, não busco respostas definitivas, mas sustentar  
perguntas. E talvez seja justamente nesse gesto, feminino, implicado e ético, que esta  
pesquisa encontra sua força.

## **5.2 A medicalização ao silenciamento da educação: pequenos fragmentos biográficos como travessia em meu projeto de pesquisa**

O tema da medicalização tem se revelado cada vez mais presente em análises críticas sobre os campos da educação e da saúde, especialmente quando se observa o cotidiano escolar permeado de diagnósticos e normatizações que incidem sobre as subjetividades de crianças e jovens. Esta pesquisa emerge da vivência como orientadora educacional atuante em escolas da rede pública estadual.

São atravessamentos que se intensificaram nos últimos quatro anos de escuta e acompanhamento de estudantes, professores e famílias em situações de sofrimento escolar e de crescente patologização da vida. Ao longo desse percurso, me vi impelida a perguntar: como escrever sobre essas experiências sem capturá-las em categorias estanques? Como narrar o papel do orientador educacional sem apagar os silenciamentos e as resistências que se escondem no cotidiano escolar? Como produzir uma escrita que convoque a reflexão, a escuta e o cuidado como elementos fundamentais para pensar a relação entre educação e saúde?

Para tanto, elegi a escrita em pequenos fragmentos biográficos como caminho metodológico desta pesquisa. Inspirada nas reflexões Butler (2004), Costa (2011), Vilela (2010), Feil (2019) e Ribeiro (2015), compreendo o biografema como uma forma de escrita atravessada por fragmentos de vida, memórias e experiências que não se organizam de forma linear ou cronológica, mas que revelam intensidades e potências. Como afirma Butler (2004, p. 17-18).

O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir. Nessa perspectiva, a escolha se justifica pelo desejo de produzir uma narrativa que não objetiva apenas descrever fatos, mas criar possibilidades de compreensão e intervenção a partir da escuta de vozes que muitas vezes são invisibilizadas. Nas palavras de Feil (2019), O biógrafo, nessa perspectiva, não narra, de maneira linear, cronológica, coerente, a sua própria vida (nem a de ninguém), mas produz vidas: o biógrafo como um inventor de vidas. Ao relatar situações vivenciadas em reuniões pedagógicas, como a classificação imediata de estudantes com dificuldades como "hiperativos", "autistas" ou "com déficit de atenção", e em formações com orientadores adoecidos e sobrecarregados, observa-se a presença de um processo de medicalização crescente, como definido por Collares e Moysés (1996).

Trata-se da transformação de questões sociais e pedagógicas em problemas médicos, desconsiderando a complexidade das condições escolares e das experiências subjetivas dos estudantes. O que se propõe, portanto, é uma investigação implicada, que se constrói no campo e com os sujeitos. A escrita em primeira pessoa é aqui compreendida como uma escolha metodológica e ética, que reconhece a pesquisadora como parte do processo investigativo e da realidade que se quer compreender.

### **5.2.1. Uma vida: Fragmentos biográficos**

Importa esclarecer a distinção entre biografia e biografema, distinção fundamental para a compreensão da escolha metodológica que sustenta esta pesquisa. Enquanto a escrita biográfica se ocupa da coleta e organização de informações históricas, buscando coerência, linearidade e sentido, a escritura biografemática opera em outra lógica: ela inventa vidas (Feil, 2010). Se a biografia se apresenta como forma limitada e conclusiva, o biografema abre-se como possibilidade infinita de criação.

Nesse sentido, Feil (2010, p. 65) aponta que “[...] enquanto a grafia (da biografia) tem significado, o grafema (do biografema), não”. O significado da biografia é aquilo que já está posto, estabilizado, encerrado em uma narrativa que pretende explicar. O biografema, ao contrário, não possui um significado único ou fixo: ele é múltiplo, aberto à invenção, à ficção, ao desvio e à fantasia. Trata-se de uma escrita que não busca representar a vida, mas fazê-la vibrar a partir de fragmentos.

Como afirma Brandini (2013, p. 281), no biografema “Barthes toca o leitor, insuflando nele o desejo de também ser autor, rompendo com mais uma dicotomia, autor/ leitor, desafiando as distinções estanques das ortodoxias. Essa forma de contestação da doxa que se vale da subjetividade, que elege o eu como sujeito de toda e qualquer ação e que a ele só – e a seu desejo – deve explicações”. O biografema é, portanto, essa sobra potente, aquilo que parece resto, detalhe menor, insignificância, e que ganha sentido e sabor quando tomado pela mão que escreve. É o resíduo que provoca o desejo de escrever, não por sua importância objetiva, mas por sua força de afetação.

São os biografemas que possibilitam, como afirma Feil (2010, p. 33), “compor com os fragmentos”. Fragmentos que, à primeira vista, parecem improdutivos, inúteis ou infecundos. Quem escreve a partir desses restos, quem ficciona, fantasia, delira e devaneia com o que não se encaixa na lógica da produtividade é denominado biografólogo (Feil, 2010). O biografólogo

não busca totalidades nem verdades finais: ele compõe com biografemas, disparados por traços biografemáticos que atravessam o vivido.

Assim, a escrita em pequenos fragmentos biográficos funciona como impulso para desnudar uma vida profissional minada por discursos dominantes e envolta por afetos tristes, que paralisam a potência criadora e inventiva. No campo da orientação educacional, esses discursos frequentemente se expressam na exigência de neutralidade, na tradução do sofrimento em documentos e na captura da experiência em protocolos e normativas que reduzem a complexidade do vivido.

Na contramão desses discursos que produzem imobilismo do pensamento e da vida, está escrita aposta na possibilidade de promover encontros com uma orientadora educacional em sua singularidade, uma vida profissional cujas nuances, afetos e intensidades são, pouco a pouco, ofuscados pelo ressentimento, pela sobrecarga e pela lógica da normalização que atravessa o cotidiano escolar. Trata-se de uma escrita que recolhe detalhes, que se demora no ínfimo, que faz da aparentemente irrelevante matéria de pensamento.

Não se trata de resgatar uma história verdadeira da orientação educacional, mas de privilegiar uma história inventada, atravessada pelas implicações do vivido. Uma escrita que não busca explicar ou justificar, mas criar passagens para outros modos de existir e de pensar o trabalho na escola. Nesse gesto, a orientação educacional deixa de ser apenas função ou cargo e passa a ser pensada como prática viva, atravessada por afetos, conflitos e potências.

Trata-se, assim, de romper com uma escrita que pretende reforçar verdades sobre algo ou alguém, para forjar uma escritura que inventa e libera vidas aprisionadas por uma vontade de verdade. Nesse movimento, instala-se uma composição entre vida e obra: a escrita não representa a experiência, mas a atravessa, dando sentido ao que parecia menor ou descartável. O irrelevante torna-se potente à medida que o olhar se lança sobre ele; pouco a pouco, ganha vida pelas mãos do biografólogo.

É como ver-se no outro da escritura e reconhecer o outro na própria escrita. Um outro que pode ser o eu externo, deslocado, estranhado, visto de fora. De qualquer modo, trata-se de uma verdadeira hemorragia de imaginação (Brandini, 2013, p. 13): “criar neologismos, inventar novos sentidos para as palavras, desvirtuar noções e conceitos e, assim, arrancá-la da zona de conforto, do lugar comum e gerar uma nova linguagem, provocante e libertadora”.

## 6 HÁ ESCUTAS QUE NOS ATRAVESSAM

**Fotografia 4: Cuidando de quem cuida**



Fonte: Acervo pessoal (2025)

*“Vivemos num mundo onde muito se fala e pouco se escuta. Onde o silêncio é, com frequência, percebido como ausência, vazio ou falha de comunicação. A escuta tornou-se instrumental: escutamos para responder, para resolver, para argumentar.*

*Mas há uma escuta anterior a essa — que começa onde termina o impulso de compreender e que se sustenta mesmo no silêncio — uma escuta que não capta apenas sons, mas vibrações e que não se apressa a compreender, mas se permite sentir.”*

(Cartaxo, 2025, n.p.)

### 6.1 O que ficou depois de ouvir

Queridos colegas orientadores educacionais,

Escrevo depois de muitos corredores percorridos, muitas salas visitadas, muitas cadeiras puxadas para perto como quem pede licença para ouvir.

Escrevo depois de tantas formações que não foram apenas encontros técnicos, mas espaços onde o cansaço se sentou à mesa antes mesmo de qualquer palavra.

Escutei vocês.

Escutei com o corpo inteiro.

Escutei vozes cansadas, embargadas, às vezes apressadas demais para não chorar.

Escutei relatos que não cabem em atas nem em slides de formação continuada.

Escutei o peso de sustentar uma escola que insiste em nomear, classificar, encaminhar, separar, como se toda diferença precisasse de algo para existir.

Em muitas dessas escutas, algo me atravessou com força: nossos alunos não são alunos que precisam ser medicalizados porque fogem a um padrão.

Eles são crianças e jovens atravessados por histórias, contextos, dores, silêncios e modos singulares de estar no mundo. O que frequentemente falta a eles não é diagnóstico, é tempo. Não é medicação, é escuta. Não é enquadramento, é cuidado.

Mas como sustentar essa escuta quando quem escuta está exausto?

Foi aí que a angústia se instalou em mim.

Uma angústia que não veio de um caso específico, mas do acúmulo.

Do excesso.

Da repetição de orientadores dizendo, quase em sussurro: *“eu não dou mais conta”*.

Da sensação de que somos convocados o tempo todo a cuidar, mediar, acolher, organizar o caos e raramente autorizados a dizer que também estamos adoecendo nesse processo.

Percorrendo as escolas, percebi que não eram apenas os estudantes que estavam sendo medicalizados.

Nós também estamos.

Quando o cansaço vira fraqueza individual, quando a exaustão é tratada como falta de preparo emocional, quando a solução parece sempre estar fora, em um encaminhamento, em um protocolo, em um remédio, algo da educação se silencia.

E eu me perguntei, muitas vezes, no caminho de volta para casa:

quem escuta o orientador educacional que escuta todos?

Quem sustenta o silêncio depois que a escola fecha?

Quem cuida de quem cuida?

Essas escutas me ensinaram que o adoecimento não é um desvio do percurso ele é um sintoma de um sistema que exige demais e oferece pouco espaço para respirar.  
Um sistema que transforma a diferença em problema e o cuidado em urgência crônica.  
Um sistema que nos convoca a sermos fortes o tempo todo, mesmo quando o corpo pede pausa.

Escrevo esta carta não para oferecer respostas, mas para legitimar o cansaço.

Para dizer que sentir não é falha profissional.

Que parar também é gesto ético.

Que recusar a romantização da exaustão é uma forma de resistência.

Talvez nosso maior desafio não seja apenas aprender a escutar melhor os estudantes,  
mas reaprender a nos escutar.

Reconhecer nossos limites.

Criar redes onde a palavra possa circular.

Sustentar espaços onde a diferença não precise ser corrigida para ser acolhida.

As formações me ensinaram isso: que a escuta, quando é verdadeira, também nos  
desorganiza.

E que talvez seja justamente dessa desorganização que algo novo possa nascer, uma  
outra forma de estar na escola, menos violenta com os corpos, menos apressada em  
diagnosticar, mais comprometida com a vida que insiste em escapar às normas.

Escrevo porque não quero esquecer o que ouvi.

Escrevo porque essas escutas agora moram em mim.

Escrevo porque, no fundo, sigo acreditando que educar também é um modo de cuidar  
desde que não nos custe a própria vida.

Com afeto, cansaço e resistência,

*Uma orientadora educacional que também precisa ser escutada*

## **6.2 Travessias da escuta: encontros que tecem o caminho metodológico**

Não iniciei esta dissertação com uma pergunta formulada nos moldes tradicionais da pesquisa acadêmica. O que a colocou em movimento foi um silêncio: um incômodo persistente que se insinuava no cotidiano escolar, entre corredores apressados, papéis que se acumulavam na mesa da orientação educacional e olhares cansados que pediam escuta. Foi desse silêncio, carregado de experiências vividas, que a pesquisa começou a se constituir.

A metodologia que sustenta este trabalho é de natureza de pequenos fragmentos biográficos, tendo como ponto focal a minha própria experiência enquanto orientadora educacional inserida na rede pública de ensino. Trata-se de uma pesquisa que se constrói a partir da escrita de si, compreendida não como relato intimista ou confessional, mas como gesto ético, político e analítico. Escrevo desde dentro das práticas que me constituem, assumindo que o corpo que escreve é o mesmo que escuta, sente, adocece e resiste. Minha trajetória, da infância na roça à universidade, do chão da escola às políticas educacionais, não aparece aqui como pano de fundo, mas como matéria viva de análise.

### **6.2.1 Os Círculos em Movimento como Estratégia de Escuta**

Nesse percurso, os Círculos em Movimento<sup>1</sup> foram adotados como uma das minhas principais estratégias de escuta e mediação. Esta prática, que chega ao Brasil marcada por um espírito de generosidade e colaboração, consolida-se a partir de 2017 por meio de parcerias institucionais (como a AJURIS e o Instituto Terre des hommes) e do empenho de nomes como Kay Pranis e Carolyn Boyes-Watson (Pranis e Boyes-Watson, 2015). Mais do que um manual, os Círculos representam uma poderosa ferramenta a serviço da Cultura de Paz, baseada em uma tradição oral que privilegia o estar junto em uma "roda de cadeiras sem qualquer outra peça de mobília", onde a horizontalidade é a regra.

Ao promover esses círculos em formações e encontros com orientadores educacionais, utilizei-os como dispositivos para sustentar a corresponsabilidade e a escuta sem hierarquias. Embora o guia Círculos em Movimento destaque a importância da escola para o desenvolvimento das crianças, a aposta metodológica desta pesquisa incide sobre os adultos da escola. Sob a ótica da Justiça Restaurativa, é fundamental compreender que o clima institucional não se esgota no bem-estar isolado do corpo docente; ele é, sobretudo, o resultado da qualidade das relações tecidas entre profissionais e estudantes. Se, no âmbito do Judiciário

---

<sup>1</sup> <https://www.circulosemmovimento.org.br/sobre>

instituição marcada por hierarquias rígidas e relações de poder que frequentemente capturam e formatam as infâncias e juventudes, o sujeito é visto como objeto de intervenção, na escola o trabalho deve ser construído com os alunos e não para ou sobre eles. Afirmar essa coautoria é um ato de resistência à lógica de controle, significa reconhecer que os estudantes são sujeitos de saber e que a convivência ética só se sustenta quando a autoridade cede espaço à alteridade. Assim, a educação deixa de ser um dispositivo de formatação para se tornar um processo de criação compartilhada, onde o respeito e o apoio mútuo não são apenas diretrizes administrativas, mas experiências vivas, forjadas no encontro cotidiano entre quem ensina e quem aprende.

Nesse sentido, os Círculos não se configuraram apenas como uma técnica de trabalho coletivo, mas como uma prática ética e política de cuidado de si e dos outros. Em consonância com Michel Foucault, compreende-se que as práticas institucionais produzem modos de subjetivação e que o cuidado de si, longe de ser um gesto individualista, constitui-se como uma prática relacional e coletiva (FOUCAULT, 2004). Ao mesmo tempo, conforme Judith Butler argumenta, é no reconhecimento da vulnerabilidade compartilhada que se torna possível sustentar formas éticas de convivência e resistência às normatividades que regulam os corpos e os afetos (BUTLER, 2019). Assim, ao implementar os Círculos com meus pares, busquei criar um espaço em que o sofrimento e as tensões do fazer orientador pudessem ser nomeados, partilhados e elaborados coletivamente, instaurando brechas na lógica produtivista da instituição e afirmando outras possibilidades de existência no trabalho educativo.

### **6.2.2 O que são os Círculos em Movimento: a escuta como prática e como risco**

O projeto Círculos em Movimento nasce no Brasil a partir de uma articulação entre a Escola da Magistratura da AJURIS e o Instituto Terre des Hommes Brasil, com o apoio de instituições como o SESI e a UNESCO Criança, inserindo-se no campo das práticas da Justiça Restaurativa e dos Círculos de Construção de Paz. Sua emergência está vinculada à necessidade de enfrentar violências que acometem a escola e seus entornos, especialmente aquelas que não se apresentam de forma espetacular, mas se inscrevem no cotidiano: conflitos silenciados, relações deterioradas, sofrimentos que não encontram linguagem.

Os Círculos de Paz constituem uma das práticas mais difundidas da Justiça Restaurativa, não por oferecerem respostas prontas ou soluções normativas, mas por operarem a partir de

uma suspensão provisória das hierarquias habituais. Seu funcionamento não se ancora na lógica do diagnóstico, da correção ou da mediação técnica, mas na criação de um espaço-tempo específico em que a palavra pode circular sem ser imediatamente capturada por dispositivos de avaliação, classificação ou encaminhamento.

É justamente nessa suspensão que se inscreve a potência e também o risco dos Círculos quando pensados a partir de uma leitura foucaultiana. Diferentemente de práticas que operam pela normalização explícita, os Círculos não prescrevem condutas nem definem previamente o que deve ser dito. Ainda assim, não estão fora das relações de poder. Como nos lembra Foucault (1999), não existe espaço neutro: toda prática de escuta é atrelada a regimes de verdade, expectativas institucionais e modos de governar a palavra.

O que os Círculos produzem, portanto, não é um “lugar puro” de fala, mas um deslocamento nas formas de dizer e de escutar. Ao invés de convocar o sujeito a explicar-se diante de um saber especializado, o Círculo convida à palavra sem a exigência imediata de tradução em laudo, relatório ou parecer técnico. Nesse gesto, o sofrimento não precisa, de antemão, tornar-se sintoma, pode permanecer como experiência, como afeto, como incômodo ainda sem nome. Essa característica torna os Círculos particularmente relevantes no contexto da orientação educacional, campo atravessado por múltiplos discursos, pedagógicos, psicológicos, médicos e jurídicos, que frequentemente exigem do orientador a tarefa de transformar narrativas em documentos e dores em encaminhamentos. O orientador educacional ocupa, assim, uma posição sensível na malha institucional, é convocado a escutar, mas também a traduzir, a acolher, mas também a normatizar; a cuidar, sem interromper o funcionamento da máquina escolar. Ao afirmar que os Círculos em Movimento não operam como técnica de intervenção, afasto-me da concepção de intervenção enquanto ação externa, vertical e corretiva, aquela que busca 'consertar' um desvio ou prescrever um comportamento funcional ao sistema. Aqui, a intervenção não é um protocolo de ajuste, mas um acontecimento que abre espaço para o inesperado. Da mesma forma, quando menciono que não são analisados meramente como prática coletiva, o faço para distinguir a simples reunião de pessoas da construção de um comum. Enquanto muitas 'práticas coletivas' institucionais acabam por silenciar as singularidades em nome de um consenso forçado ou da resolução burocrática de conflitos, o Círculo propõe uma colaboração que sustenta a tensão e a diferença.

É preciso, contudo, manter o rigor crítico para não romantizar essa circularidade. Como ferramenta que também habita o espaço estatal, a Justiça Restaurativa corre o risco de ser capturada por discursos jurídicos que invisibilizam violências estruturais ao individualizar a

resolução de problemas. O 'colo' que o Círculo oferece não deve ser confundido com um anestésico que despolitiza o sofrimento; pelo contrário, ele é uma prática ética e política de cuidado justamente porque permite que o orientador saia da posição de 'salvador' solitário para se reconhecer em uma rede de corresponsabilidade, onde o apoio mútuo não anula, mas revela as forças e as desigualdades que atravessam a escola."

Essa experiência tenciona diretamente a lógica medicalizante que atravessa a escola. Ao não exigir que o sofrimento seja rapidamente convertido em categoria diagnóstica, os Círculos introduzem uma fricção nos modos habituais de governo da vida escolar. Não se trata de negar a Psicologia ou outros saberes técnicos, mas de interromper, ainda que provisoriamente, sua função de tradução automática da experiência em desvio, transtorno ou inadequação. Sob essa perspectiva, os Círculos não podem ser compreendidos como prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de habilidades, nem como instrumento de fortalecimento socioemocional. Essas leituras, ainda que bem-intencionadas, tendem a inscrevê-los na lógica da performance e da adaptação. Aqui, ao contrário, os Círculos são tomados como prática de escuta que não promete cura, não oferece solução e não garante resultados mensuráveis. Sua potência reside justamente em não responder à exigência neoliberal de produtividade da fala.

Como aponta Foucault (2006), a escuta não é apenas uma técnica relacional, mas uma prática ética que envolve modos de se relacionar consigo e com os outros. Sustentar a escuta implica aceitar a instabilidade, o não saber, o tempo do outro. Implica, sobretudo, resistir à tentação de governar imediatamente aquilo que se apresenta como sofrimento.

Segundo Foucault:

Pois, no fundo, o indivíduo e a comunidade, seus interesses e seus direitos, opõem-se ao mesmo tempo que se completam: cumplicidade dos contrários. Foucault opõe, conjuntamente, às exigências comunitárias e aos direitos individuais o que ele chama "modos de vida", "escolhas de existência", "estilos de vida", "formas culturais". (Foucault, 2006, p. 659, grifo do autor)

Nesse sentido, os Círculos em Movimento, tal como atravessam esta pesquisa, não são analisados enquanto prática coletiva nem enquanto metodologia avaliável. Eles aparecem como marcas, como experiências que se inscrevem no corpo de quem trabalha na escola e que produzem deslocamentos no modo de compreender o adoecimento do orientador educacional. O que chega ao texto não são as falas ditas no Círculo, mas os efeitos dessa experiência de escuta sobre quem escreve.

Assim, trabalhar com os Círculos em Movimento, neste texto, não significa defender sua institucionalização ou sua aplicação sistemática nas escolas. Significa tomá-los como dispositivo de problematização, uma prática que evidencia os limites da escuta institucionalizada e expõe as tensões entre cuidado e controle que atravessam a orientação educacional. É nesse entre frágil, instável e politicamente situado que a escuta se afirma não como técnica pedagógica, mas como gesto ético de resistência aos modos contemporâneos de governo da vida escolar.

### **6.2.3 Do Vivido aos pequenos fragmentos biográficos**

É importante destacar que as vozes desses orientadores não foram capturadas como dados estatísticos ou relatos de terceiros. Fiel ao espírito do Círculo, que é flexível e resiste à objetificação, o que trago para a escrita são os efeitos dessas vivências em mim. O material desta dissertação é composto por pequenos fragmentos biográficos: fragmentos intensos de vida que revelam as forças, os afetos e os modos de governmentação que atravessam a escola pública.

A escrita em primeira pessoa, portanto, não é um recurso estilístico, mas uma posição metodológica e ética. Como afirmam Butler (2015) e Feil (2019), narrar-se é um ato relacional.

O Círculo forneceu o "chão" para que essa narrativa não fosse isolada, mas atravessada pelo comum. Não há separação rígida entre campo e análise: o campo é o cotidiano profissional onde os Círculos aconteceram; a análise dá-se no próprio gesto de escrever, onde memória e teoria se encontram.

Nessa perspectiva, a escrita de pequenos fragmentos biográficos funciona como um dispositivo analítico que torna visíveis as racionalidades que governam a vida escolar, especialmente a medicalização e a busca por desempenho. Ao assumir a própria experiência como ponto de inflexão, a pesquisa coloca o vivido em tensão com os regimes de verdade contemporâneos. É nesse gesto que o pequeno fragmento biográfico se afirma como estratégia coerente com uma analítica do poder: fragmentária, situada e atenta aos detalhes onde a norma se inscreve.

Ao final, o que se sustenta como horizonte desta dissertação é a possibilidade de afirmar a escuta, o cuidado e a escrita como práticas de resistência. Não se trata de oferecer soluções definitivas, mas de sustentar perguntas incômodas sobre como a escola produz subjetividades e administra o sofrimento. É nesse espaço instável, entre a norma e a vida pulsante dos Círculos,

que a escrita se afirma como prática política, para expor as engrenagens da educação e apostar na potência do encontro.

### 6.3 A mesma janela, uma neblina..., porém, um novo olhar!

**Fotografia 5: Um novo olhar ao amanhecer**



Fonte: Acervo pessoal (2025)

#### A Escrita como Gesto e a Experiência dos Círculos

Eram dezessete e cinquenta e seis, de um domingo chuvoso, quando a neblina lá fora decidiu retomar e espelhar a neblina aqui dentro.

Eu, a Orientadora, a Assessora, a "peça do sistema", me vi despida de cargos e revestida de dor.

Lembrei-me de minha primeira escrita sobre a Fadinha e novamente veio o gatilho; a explosão necessária para que o peito, sufocado por índices, notas e siglas frias, pudesse enfim quebrar as amarras do silêncio e gritar que está vivo.

Adoeci de sistema.

Adoeci de métricas que ignoram o pulsar das veias no pescoço.

Eu, que deveria cuidar, buscava na automedicação o silêncio para a angústia, tentando ser a máquina que o Estado espera que eu seja.

Lembrei da pergunta da Fadinha: *"Até agora só te vi falar do sentimento dos outros... e o seu?"*.

Foi nessa neblina, entre o gemido e o suspiro, que compreendi que não poderia mais andar só.

E foi buscando essa saída da lógica do controle e do comprimido que encontrei a fissura: o

Círculo em Movimento.

O que ele é? O Círculo não é uma mesa de reunião. Não é um tribunal de desempenho.

É um território de pausa.

Nele, as cadeiras se organizam em roda para que ninguém seja o "número" e todos sejam

rostos.

Ele é uma tradição antiga que nos convida a sentar sem nada entre nós, apenas a palavra e a

escuta.

O que ele significa nesta pesquisa?

Ele é a estratégia que escolhi para não sucumbir.

Se o sistema nos quer máquinas, o Círculo nos devolve a humanidade.

Ele significa a possibilidade de suspender, por alguns instantes, o peso da "resolução de

problemas" para dar lugar à "comunhão de existências".

É onde o "Socioemocional" deixa de ser uma palavra bonita em um manual para se tornar o

calor da mão do colega que também fraqueja.

A fissura que encontrei...

Nesse espaço que construímos com os orientadores, percebo que achamos uma rachadura no

muro alto da intolerância e da raiva.

O Círculo é a fissura por onde a luz entra.

Ali, onde o momento é de pouca empatia e diálogos ríspidos, o objeto de fala nos obriga a

desacelerar.

Ele nos ensina que, para transformar o diálogo, é preciso primeiro suportar o silêncio do

outro.

Eu vi, no giro daquela peça que passa de mão em mão, que a escuta ativa é um ato

revolucionário.

No Círculo, os orientadores, esses que clamam por ajuda enquanto tentam salvar professores e alunos, encontram um colo que o sistema não oferece.

Percebi que, quando sentamos em roda, a neblina não some de imediato, mas passamos a enxergar os vultos uns dos outros.

Não estamos mais perdidos sozinhos.

Hoje, às 19h, enquanto escrevo e me pergunto se o sol irá raiar, os Círculos aparecem como minha bússola.

Eles são a minha aposta metodológica e ética de que o cuidado não é medicalização, mas presença.

É a tentativa de transformar a raiva em fala, o cansaço em partilha e o número 2525918 em um nome, uma história, uma vida que resiste.

A escrita me ajuda.

O Círculo me sustenta.

E a neblina... bom, a neblina agora é matéria de reflexão, e não mais apenas sufocamento.

## 7 IN (CONCLUSÕES)

**Fotografia 6: In(conclusões)**



Fonte: Acervo pessoal (2025)

*"Olho para as primeiras linhas desta dissertação e percebo que a mulher que iniciou esta escrita [...] já não habita mais o mesmo lugar. Afinal, como propõe Foucault (2004), a principal tarefa do trabalho intelectual e da escrita não é saber o que já se sabe, mas o exercício de si mesmo, por meio do qual o sujeito se destaca de si próprio para tornar-se outro."*

(Elaborado pela autora, inspirado em Foucault)

Olho para as primeiras linhas desta dissertação e percebo que a mulher que iniciou esta escrita aquela que ainda tentava se equilibrar entre os índices e o silenciamento, já não habita mais o mesmo lugar. Encerrar este percurso de mais de dois anos é um exercício de estranhamento. Se a pesquisa começou no susto de um "oi" em uma noite de neblina, ela termina agora no reconhecimento de que o ponto final é, na verdade, um ponto de arrebenção.

Não iniciei este programa imaginando que a metodologia me desnudaria de tal forma. Os sentidos que colhi nesta travessia transbordam os limites do papel. Hoje, habito uma certeza

que é, ao mesmo tempo, um desassossego, o mundo das verdades prontas, dos diagnósticos que rotulam e da medicalização que anestesia a vida não serve mais para mim.

Esta dissertação não é apenas um documento acadêmico, é o registro da minha desconstrução e da coragem de admitir que, para sobreviver ao sistema, precisei deixar de ser número para voltar a ser corpo.

Sei que este encerramento é apenas formal. Por mais que eu tenha buscado narrar com intensidade os em cartas/pequenos fragmentos biográficos que me atravessaram como orientadora, muitas cenas ainda pulsam sem voz. Mas isso não me angustia, pelo contrário, me dá a esperança de que esta escrita permaneça aberta, como uma fissura por onde outros possam também respirar.

Decidi finalizar este trabalho reafirmando o que me sustentou até aqui: a crença na escuta como gesto político.

O primeiro ponto que destaco é a descoberta de que o cuidado não é um protocolo, mas um movimento. Ao longo deste trabalho, os Círculos em Movimento se revelaram como a antítese da lógica medicalizante. Enquanto o sistema busca o silêncio do sintoma para garantir a produtividade de índices como IDEB e SAEB, o Círculo busca a voz do sujeito. Ali, entre colegas orientadores, percebi que a escola ainda pode ser um território de vida e não apenas uma máquina de reprodução. Entendi que o "socioemocional" só faz sentido quando nos permitimos quebrar as amarras da frieza institucional para acolher o sofrimento sem julgá-lo.

O segundo fator que me moveu foi o próprio ato de narrar. Ao escrever sobre a "Fadinha", sobre minhas crises noturnas e sobre o peso de ser o número 2525918, percebi que a escrita de si tem um poder metamórfico. Ela me permitiu abrir janelas onde antes só existiam muros. Mas não bastou abrir a janela, foi preciso coragem para plantar flores no parapeito, flores de escuta, de amorosidade e de resistência.

Não busco aqui entregar verdades absolutas ou modelos de sucesso. O que ofereço é o meu olhar implicado, amparado na convicção de que o adoecimento não deve ser apenas medicado, mas escutado em suas causas profundas e sociais. As narrativas que compartilhei foram o meu modo de convidar o leitor para dentro da minha própria neblina, para que pudéssemos, juntos, tatear novos caminhos. Encerro esta caminhada entendendo que só conhece a força do sol quem não fugiu da neblina. Foi no rigor do "julho" da minha alma, entre ventos de incerteza e pressões do sistema, que as sementes desta nova orientadora dormiram e se fortaleceram para germinar.

Finalizo esta Dissertação com este novo sentir de dezembro, mês que chega com a urgência do sol a pino, iluminando as frestas que a neblina de julho costumava esconder. Se julho foi o jardineiro das minhas sementes internas, dezembro é o clarão que convoca a colheita, o instante em que o ciclo se fecha para que o solo possa, enfim, descansar.

O sol deste dezembro não busca apenas iluminar, mas queimar as cascas velhas de quem eu era, permitindo que a 'arrebentação das flores' se transforme em fruto. Mas isso, realmente, não é o que mais importa. Como todo o percurso desta Dissertação, que me desarrumou, espalhou folhas e levantou poeiras, o que pretendo é me deixar traduzir visivelmente em tempos de mutações! Então, que venham, a seu tempo, todas as mutações possíveis, dizíveis e avermelhadas!

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 116/2022. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).  
 Acesso em: 22 de setembro de 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em:  
[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf).  
 Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973*. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que dispõe sobre o exercício das funções de Supervisor Educacional e de Orientador Educacional. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D72846.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D72846.htm). Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1960-1969/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1960-1969/L5692.htm). Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968*. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 dez. 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/15564.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15564.htm). Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUTLER, Judith. *Desfazer o gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência* / Judith Butler; [tradução Andreas revisão técnica Carla Rodrigues]. -- 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CARTAXO, Verbena. *A escuta como gesto de vínculo*. Substack, 2025. Disponível em: <https://verbenacartaxo.substack.com/p/a-escuta-como-gesto-de-vinculo>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CIMA, Afonso; DARSIE, Camilo. A medicalização da escola a partir de políticas públicas que envolvem o binômio educação-saúde. In: LEMOS, Flávia Cristina S. *et al.* (Org.). *Pesquisa-intervenção: processos de subjetivação, saber e poder*. Curitiba: CVR, 2024, v. 1, p. 739-754.

COLLARES, Cecília A.; MOYSÉS, Maria Aparecida. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

COLLARES, Cecília A.; MOYSÉS, Maria Aparecida. *A reinvenção da diferença: patologização e medicalização na infância*. Petrópolis: Vozes, 1996.

COLLARES, Cecília A.; MOYSÉS, Maria Aparecida. *Distúrbios de aprendizagem e psicotização da criança escolar*. Campinas: Autores Associados, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. Invenção de si e formação: narrativa de experiências e trajetórias. In: COSTA, M. V. (Org.). *Narrativas de formação: pesquisa com professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEIL, Gabriel Sausen. O método biografemático: escritura nova em educação. *Revista Educação*, Santa Maria (RS), n. 44, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942064/html/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

FEIL, Gabriel Sausen. Escritura biografemática em Roland Barthes. *Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia*. v. 3, n. 3, set. 2010.

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2008c.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008d.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, Manuel Barros (Ed.). *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 240-251.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Traduzido por Raquel Ramallete. 2. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e Tred. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos II: Pensamento Estratégico, Sexualidade e Solidão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete*. Petrópolis, Vozes, 1999.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1975.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Petrópolis: Vozes, 2004.

LAZZARIN, Márcia Lise Lunardi; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Práticas discursivas em educação especial: tensionamentos possíveis a partir dos estudos pós-críticos em educação. In: *X ANPED SUL*, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gipes/wp-content/uploads/2023/05/1850-0.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2024.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Sílvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Medicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e as Políticas de Formação Docente. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n. 31, 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Editores Associados, 2008. Disponível em: [http://31reuniao.anped.org.br/4sessao\\_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf). Acesso em: 12 jun. 2025.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. *Revista Educação Rev.* v. 47, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edur/a/XgFGvjdzBmGDQgJHprVBnxB/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.scielo.br/j/edur/a/XgFGvjdzBmGDQgJHprVBnxB/?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 21 jul. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*/Organizado por Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022a.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022b.

PATTO, Maria Helena Souza (Org). *Introdução à psicologia escolar*. 3 ed. São Paulo – SP: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 1997. Disponível em: [https://www.academia.edu/7093634/Introducao\\_A\\_Psicologia\\_Escolar\\_Maria\\_H\\_S\\_Patto](https://www.academia.edu/7093634/Introducao_A_Psicologia_Escolar_Maria_H_S_Patto). Acesso em: 11 jul. 2025.

PIMENTA. Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública* São Paulo: Cortez, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. *O lugar da orientação educacional na escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981.

PRANIS, Kay; BOYES-WATSON, Carolyn. *Círculos de Justiça Restaurativa: construindo comunidade e resolvendo conflitos*. São Paulo: Palas Athena, 2015.

RIBEIRO, Ewerton Martins. A escrita biografemática como pesquisa. *Revista Exitus*, v. 5, n. 3, p. 180-200, 2015.

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/10/Livro-OQE.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

VILELA, Rita Amélia T. Subjetividade, escrita e formação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p. 319-336, 2010.