UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA GOMES DE PAIVA BERNARDES

INVENTARIANDO A PRODUÇÃO DO “ALUNO-PROBLEMA”:

A QUEIXA ESCOLAR EM QUESTÃO

SÃO PAULO

2008

MARINA GOMES DE PAIVA BERNARDES

INVENTARIANDO A PRODUÇÃO DO “ALUNO-PROBLEMA”:

A QUEIXA ESCOLAR EM QUESTÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre, sob a orientação da Professora Maria de Lourdes Ramos da Silva

SÃO PAULO

2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marina Gomes de Paiva Bernardes

INVENTARIANDO A PRODUÇÃO DO “ALUNO-PROBLEMA”: A QUEIXA ESCOLAR EM QUESTÃO

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre

Área de concentração: Educação

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Agradecimentos

À Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva, minha orientadora, que acolheu o meu projeto de trabalho, pelo incentivo, ensinamentos e presença carinhosa.

O Prof. Julio Groppa Aquino, pela participação generosa no exame de qualificação, mostrando-me ângulos, texturas, conexões.

À profa. Teresa Cristina Rego, pela energia, atenção calorosa e pelo privilégio de ter sido sua aluna.

Ao Prof. Jonas que carinhosamente revisou meu trabalho e apresentou sugestões valiosas.

Aos diretores e equipe pedagógica do Colégio Marupiara, pelo apoio e compreensão, sempre renovados.

À Instituição, que permitiu o acesso aos seus registros, pela disponibilidade e confiança.

Ao meu pai (in memorian), exemplo de pertinácia, compromisso e solidariedade.

À minha mãe, que tendo perdido a visão me ensinou novos olhares.

Às minhas irmãs, mesmo distantes, presença amorosa e constante.

Aos amigos próximos ou distantes, por serem tão amáveis comigo.

Aos meus filhos, parceiros incondicionais, por tecerem comigo cada nova manhã.

Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Portanto, minha posição não conduz à apatia, mas ao superativismo pessimista.

Michel Foucault

RESUMO

MARINA GOMES DE PAIVA BERNARDES. **INVENTARIANDO A PRODUÇÃO DO “ALUNO-PROBLEMA”: A QUEIXA ESCOLAR EM QUESTÃO**. 2008 150 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008

Referenciado no pensamento de Michel Foucault, mais precisamente no domínio da arqueologia do saber, este trabalho tem como objetivo descrever os regimes de verdade que orientam a queixa escolar, dimensionando sua positividade, ou seja, o que ela tem produzido. A análise arqueológica implica na exclusão do par ciência/ideologia, já que focaliza os saberes como produzidos historicamente e não como verdades invariantes. A queixa escolar tornou-se uma prática cotidiana na escola contemporânea, apresentando-se como alternativa privilegiada para solucionar os problemas escolares. Os estudantes, que não se apresentam conforme as normas escolares, não raras vezes, são posicionados como “alunos-problema”, e então, encaminhados para diversos profissionais da área da saúde, tais como: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psiquiatras etc. Na encruzilhada do encontro entre o campo da educação e da saúde, os alunos com dificuldades escolares se tornam não raro portadores individuais de deficiências, e ao chegar aos consultórios se transmutam rapidamente em “casos” clínicos. O delineamento dessa pesquisa alicerça-se na problematização da prática da queixa escolar, que ora se apresenta como natural e necessária caracterizada pela “culpabilização” dos alunos pelo fracasso escolar. Abordamos também as similaridades encontradas entre as queixas escolares e as petições feitas ao rei no antigo regime (1660-1760), reproduzidas no texto escrito por Foucault em 1977, “A vida dos homens infames”. Neste período da história francesa se constitui a prática para-judiciária da *lettre-de-cachet*, uma ordem especial do rei, em geral com a função de correção das virtualidades das pessoas. O aspecto curioso deste instrumento destacado por Foucault é a emergência de um contra-poder, que possibilitava ao homem comum, usando a arbitrariedade do rei, garantir e manter a ordem. Encontramos semelhança funcional entre as *lettres-de-cachet*, os pareceres psicológicos e médicos, e seus correlativos encaminhamentos. Apresenta-se como as queixas são feitas e sob que regimes de verdade está sendo realizada esta prática. Para tal, nos valem das regras de formação da prática discursiva da queixa escolar, apontando seu caráter construído e arbitrário, pois na perspectiva foucaultiana essas relações não são entendidas como causais. Assim visando dar visibilidade aos pequenos poderes que vão se imiscuindo no cotidiano escolar contemporâneo, procedemos ao exame dos enunciados dos

protagonistas escolares, familiares, e profissionais da área da saúde, envolvidos na prática da queixa escolar. Apontamos quem é o reclamante, o que se pede, quem é a autoridade para quem são encaminhadas as queixas, de quem se queixa, e como se queixa, destacando três vetores em ação na prática da queixa escolar: a supervalorização da avaliação diagnóstica; as virtualidades dos alunos como impedimentos para o trabalho escolar; a tendência para a formação de bioidentidades. O intercambiamento destas ações sustenta práticas que classificam, diferenciam, e normalizam, dividindo as crianças e jovens, entre aqueles que podem e não podem ser alunos. Observa-se assim, uma tendência a descrever os fenômenos psíquicos e sociais em uma linguagem médico-fisicalista. Distingue-se no âmbito da biopolítica, um caso especial, a biopolítica da saúde, que tem propiciado novos padrões de disciplina, possibilitando a emergência de formas de biossociabilidade, de caráter apolítico e individualista.

Palavras chaves: Foucault, “aluno-problema”, queixa escolar, bioidentidade.

ABSTRACT

MARINA GOMES DE PAIVA BERNARDES. **INVENTORYING THE PRODUCTION OF THE “PROBLEM-STUDENT”: THE SCHOOL COMPLAINT IN QUESTION.** 2008 150 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008

Referencing the thought of Michel Foucault, more precisely in the field of archaeology of knowledge, this work aims to describe the regimes of truth underlying the school complaint, dimensioning their positivity, namely what it has produced. The archaeological analysis implies the exclusion of the pair science/ideology, as it focuses on knowledge as historically produced and not as invariant truths. The school complaint has become a daily practice in the contemporary school, presenting itself as an alternative to problem-solving in school. Students who do not conform to school rules, often are positioned as “problem-students” and then dispatched to various health care professionals, such as: psychologists, neuro-psychologists, speech therapists, neurologists, psychiatrists etc. At the crossroads of the field of education and health, school pupils with difficulties often become carriers of individual shortcomings, and arriving at clinics, transform quickly into clinical “cases”. The design of this research is based on the problematization of the practice of school complaints, which now presents itself as natural and necessary, characterized by “scapegoating” of students for school failure. We also found similarities between the “school complaints” and the “petitions to the king” in former times (1660-1760) which is reproduced in the text written by Foucault in 1977, “The Lives of Infamous Men”. This work shows how complaints are made and under what schemes truth is being presented in this practice. To this end, we value rules of the training of discursive practice of the school complaint, pointing to its arbitrary character-building, because the foucaultian perspective these relations are not construed as causal. Thus, to profile the small powers that will be mixed in the contemporary daily school, we set out to examine the protagonists of school, family and health care professionals, involved in the practice of school complaint. We show the positions of the subject that is created with those listed, inventorying the main actions involved in the practice of school complaint: the

overestimating the diagnostic evaluation, the potential of students as impediments to school work, the trend towards the formation of bio-identities. The actions of these exchanges maintain practices that rank, differentiate and normalize, dividing the children and young people among those who can and can not be students. Thus there is a tendency to describe the psychological and social phenomena in a medical language. It distinguishes itself within the bio-policy, a special case, the health bio-policy, which has provided new standards of discipline, allowing the emergence of forms of bio-sociability, individualistic and apolitical character.

Keywords: Foucault, “problem-students”, school complaint, bio-identities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A prática do discurso da QE na era da incerteza	19
1.1. A tradição e a autoridade na modernidade	19
1.2. A segurança e a liberdade na pós-modernidade	22
1.3. A escola como espaço de captura e tempo de resistência	26
1.4. As táticas de governamentalização na lógica disciplinar e na lógica do controle	28
CAPÍTULO 2 - Desnaturalizando a prática discursiva da QE	33
2.1. Contribuições das pesquisas na interface da psicologia/educação	33
2.2. A norma e o jogo da identidade e da diferença na constituição das subjetividades	36
CAPÍTULO 3 - A arqueologia como ferramenta analítica em Foucault	45
3.1. O domínio do ser-saber em Foucault	45
3.2. As práticas sociais do controle e da vigilância e o nascimento do saber sobre o homem	55
CAPÍTULO 4 – Biopolitização da saúde no campo pedagógico	63
4.1. O poder da norma na sociedade disciplinar	63
4.2. A biopolitização da saúde e a biossociabilidade no cotidiano escolar	72
4.3. Referencial teórico	78
4.4. Metodologia e fontes	80

4.5. Procedimento de análise dos dados empíricos	81
CAPÍTULO 5 - Análise dos dados	83
5.1. A descrição da QE como discurso	83
5.2. A figura do reclamante e o modo como se queixa	89
5.2.1. O mecanismo da confissão	92
5.2.2. O discurso solene versus o discurso da neutralidade	97
5.3. De quem e do quê a figura do reclamante se queixa	101
5.4. Para quem a figura do reclamante se queixa e os pedidos que lhe são feitos	111
5.5. Os efeitos da remedicalização no cotidiano escolar	119
5.6. A produção de bioidentidades no cotidiano escolar	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

11

INTRODUÇÃO

A queixa escolar tornou-se uma prática cotidiana na escola contemporânea, à medida em que se apresenta como alternativa privilegiada para solucionar os problemas escolares. Os estudantes que não se apresentam conforme as normas escolares, não raras vezes são posicionados como “alunos-problema”, sendo encaminhados para diversos profissionais da área da saúde, tais como: psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psiquiatras etc.

Esses profissionais atendem em seus consultórios ou em instituições como a Associação Brasileira de Dislexia e Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Realizam também, atendimentos especializados em hospitais, universidades e instituições filantrópicas, visando descobrir o que causa, predispõe, motiva ou justifica os comportamentos desses alunos que são rotulados como aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem, comportamentais, e ou morais.

Na encruzilhada do encontro entre o campo da educação e da saúde, os alunos com “problemas escolares” se tornam não raro portadores individuais de deficiências, e ao chegar aos consultórios se transmutam rapidamente em “casos” clínicos.

Pais e filhos, que são geralmente os passageiros desta “agonia”, transportam a queixa, indagam-se, solicitam ajuda, soluções e cuidados a todos os profissionais que encontram

em seu caminho, sem saber muito bem de onde poderá vir a solução almejada. De modo geral, verificamos que os discursos atuais naturalizam a prática da queixa escolar QE₁ ao delegar para os *expertises* da saúde a cura de seus alunos.

Diante disso, nos perguntamos: será este um caminho sem volta? Nesta luta, quem sobreviverá? Como se movimenta e como se organiza a queixa escolar? O que estaria sendo produzido neste movimento?

¹ Neste trabalho usaremos a abreviação QE para queixa escolar, nomeando os encaminhamentos dos alunos para avaliação psicológica, psicopedagógica, fonoaudiológica e outras áreas da saúde.

12

Com base no pensamento de Foucault, mais precisamente no domínio da arqueologia do saber, este trabalho tem como objetivo descrever os regimes de verdade que orientam a QE e tentar dimensionar sua positividade, ou seja, o que ela tem produzido. A análise arqueológica implica na exclusão do par ciência/ideologia, já que focaliza os saberes como produzidos historicamente e não como verdades invariantes. Como afirma Foucault, “é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de ‘ciência/ideologia’, mas em termos de ‘verdade/poder’”. (FOUCAULT, 2006a, p.13).

Desta forma, apresentamos como as queixas são feitas e sob que regimes de verdade está sendo realizada esta prática. Para tal, nos valem das regras de formação da prática discursiva da queixa escolar e de suas ligações com as práticas não discursivas, apontando seu caráter construído e arbitrário, pois na perspectiva foucaultiana essas relações não são entendidas como causais. Apontamos quem é o reclamante, o que se pede, qual e quem é a autoridade e para quem são encaminhadas as queixas, de quem se queixa, e como se queixa.

As queixas escolares, neste trabalho, são tratadas não como *documentos*, mas como *monumentos*, pois a análise arqueológica trata o discurso como prática situada, que tem uma materialidade, e que obedece a regras. Por essa razão, buscamos definir os discursos em sua especificidade, sem nos atermos à obra e ao seu criador, bem como aos motivos que o levaram a proferir o discurso.

Na perspectiva foucaultiana, os discursos progressistas simplificadores, que reduzem as relações sociais e as petrificam na dicotomia dominadores-dominados e exploradores-explorados, já não se mostram suficientes. Tal é o caso de Veiga-Neto (2000) que reconhece a obra de Foucault como “um divisor de águas entre as concepções tecnicistas, funcionalistas, críticas e estruturalistas e, de outro, as concepções pós-estruturalistas e culturalistas acerca da escola e seu papel na sociedade moderna” (p. 180).

Para o autor, há uma relação de causalidade imanente entre a escola e a sociedade. Por essa razão, o projeto iluminista de escolarização única, igualitária, universal e

obrigatória acaba se revelando como uma impossibilidade histórica, pois a lógica da modernidade mostra-se ambígua e marcada pela diferença e pela exclusão. Veiga-Neto (2000) considera que as categorias iluministas- como a transcendentalidade da consciência

13

² “Na maior parte do tempo, essas queixas eram solicitadas contra alguém por seus familiares, seu pai e sua mãe, um de seus parentes, sua família, seus filhos ou filhas, seus vizinhos, às vezes o padre local, ou algum membro representativo; elas eram humilde e insistentemente solicitadas como se tratasse de algum crime que teria merecido a cólera do soberano, por alguma obscura história de família: esposos injuriados ou espancados, fortuna dilapidada, conflitos de interesse, jovens indóceis, vigarices ou bebedeiras, e todas as pequenas desordens de conduta”. (FOUCAULT, *Ditos & Escritos IV*, 2006b, p. 214).

e do sujeito, a totalidade, a razão etc., não se mostram adequadas para explicar o que é a escola hoje.

A temática escolhida neste trabalho centraliza-se na “culpabilização” dos alunos pelo fracasso escolar e seus déficits como empecilhos para o trabalho pedagógico. Estas condutas invariavelmente levam pais e filhos a uma peregrinação por consultórios e serviços de saúde, como se tivessem que expiar a “culpa” por não se enquadrarem nas normas pedagógicas que a escola estabeleceu para serem considerados alunos.

Nessa verdadeira via crucis, os pais se debatem em busca de uma cura. Não obstante, na maioria das vezes, o que encontram é um diagnóstico, cada vez mais apurado, pois a cada dia surgem novos sintomas compondo novas síndromes, novos distúrbios e novos transtornos. Aquino (1998) nos chama a atenção para o inusitado da situação, já que a escola muitas vezes passa a alegar que a clientela escolar constitui atualmente o maior obstáculo para a escolarização.

Tal conduta tem sido estudada por diversos autores, tais como: Souza, (2007), Patto (1999), Marcondes (1996), Collares (1994), Souza, (1996, 1994) e Moisés e Collares (1992) que denunciam a entrada da área da saúde na escola caracterizando-se como uma crescente “medicalização” ou “patologização” do ensino.

Mediante as razões apontadas anteriormente, o trabalho se propõe a inventariar os enunciados dos protagonistas escolares, familiares, e profissionais da área da saúde, envolvidos na prática da queixa escolar. Entretanto, durante o procedimento de levantamento dos dados preliminares, ao empreendermos a leitura das queixas escolares, observamos similaridades entre elas e as petições feitas ao rei no antigo regime (entre 1660 a 1760), reproduzidas no texto de Foucault escrito em 1977, denominado “A vida dos homens infames” (2006b, p. 201-222).

14

Nesse momento histórico, ocorreram transformações no sistema judiciário e penal em diferentes países do mundo, caracterizando o que Foucault denomina “sociedade disciplinar”.

Estas transformações se deram principalmente a partir da reelaboração teórica da lei penal que desvinculou o crime da falta moral ou religiosa, passando a defini-lo como uma ruptura à lei. A lei penal teria que representar aquilo que seria útil para a sociedade, redefinindo tanto a noção de crime como a de criminoso. Desta forma, só haveria crime se houvesse lei, sendo o criminoso caracterizado como um inimigo social.

Nesse período da história francesa, se constituiu a prática para-judiciária das *lettres-de-cachet*, aspectos institucionais da polícia, que na maioria das vezes era usada como um instrumento de punição. As *lettres-de-cachet* eram instrumentos particulares, uma ordem especial do rei para uma determinada pessoa, embora em alguns casos também tratasse de assuntos de Estado.

Foucault ressalta que as *lettres-de-cachet* se caracterizavam curiosamente como um poder vindo de baixo, um contra-poder que, usando da arbitrariedade real, possibilitava que os grupos, comunidades, famílias ou indivíduos pudessem garantir e manter a ordem. Na grande maioria das vezes, os pedidos das ordens partiam das pessoas e, portanto, a iniciativa de expedi-las não constituía propriamente uma iniciativa do rei. As *lettres-de-cachet* referiam-se, em geral, a condutas de imoralidade, a condutas religiosas dissidentes e também a conflitos de trabalho como uma forma de controle social sobre a classe do operariado que começava a surgir.

Em decorrência dessa lei penal, abriu-se teoricamente a possibilidade de expedir ordens referentes a quatro tipos de punição: a deportação, a vergonha e a humilhação, o trabalho forçado e a pena de talião. Na prática, entretanto, o sistema composto por diversas penalidades desviou-se do modelo teórico desenvolvido por Beccaria e Bentham, sendo substituído apenas pelo aprisionamento.

A prática para-judiciária da *lettre-de-cachet* foi o que fez emergir a prisão, como punição no século XIX, pois, anteriormente, a prisão não estava prevista como pena do

15

direito. A duração da prisão não era estabelecida previamente: a pessoa permanecia presa até que o reclamante dissesse que ela havia se corrigido.

Portanto, houve um deslocamento da função da penalidade como consequência de uma infração para a função de correção das virtualidades dos indivíduos. Estes novos controles foram desenvolvidos porque se tornaram necessários para responder ao novo tipo de riqueza existente no fim do século XVIII. Não se tratava mais do problema de proteger a

terra e o capital monetário, mas sim de proteger a riqueza industrial e a agrícola, constituída de bens que poderiam ser depredados e pilhados.

Esta forma de penalidade que se desenvolve no século XIX afasta-se do modelo teórico que visava à defesa geral da sociedade e passa a ter como meta o controle não mais dos atos dos indivíduos, mas sim, de suas virtualidades. Surge então a noção de periculosidade e, com ela, as práticas de ortopedia social.

Observa-se que o poder judiciário já não pode atuar sozinho nesta sociedade de vigilância e controle. Surgem então outros poderes, “à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e de correção - a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para a correção”. (FOUCAULT, 2005, p. 86). Esses novos poderes caracterizam a sociedade disciplinar que Foucault assim denomina, por oposição às sociedades penais propriamente ditas.

Encontramos, desta feita, uma semelhança funcional entre as *lettres-de cachet* e os pareceres psicológicos e médicos expedidos a respeito das diversas queixas escolares encaminhadas por professores e pais. Instigados por essas similaridades acima descritas, elegemos as queixas escolares como objeto de nossa pesquisa, considerando o conjunto dos distúrbios e déficits que motivam os encaminhamentos aos profissionais da área da saúde.

As queixas escolares investigadas parecem apontar também para o fato de que hoje caímos em uma armadilha semelhante à descrita por Foucault no livro “A Vida dos homens infames”, pois os que utilizavam as cartas régias “perderam cada vez mais sua potência

16

tradicional em benefício de um poder administrativo”; [...] e o rei, [...] “por ter se metido todos os dias em tantos ódios e intrigas, tornou-se detestável”. (p. 215, 216)

Mediante tal recorte, esta pesquisa tem como propósito esquadriñar as queixas escolares a partir de algumas perguntas básicas: Quem reclama? Como e o que se pede? Para qual autoridade os pedidos são feitos? Quem é esta autoridade?

Com base nos dados empíricos coletados (queixas escolares), verificamos o teor de tais queixas e até que ponto elas apontam ou não para uma “biopolitização” no campo pedagógico. Portanto, este trabalho tem como objetivo nuclear propiciar uma visibilidade ao funcionamento de alguns pequenos poderes que vão se insinuando no cotidiano escolar. Estariam eles contribuindo para diminuir o campo de competência da escola?

A *expertise psi*, que adota uma visão sócio-histórica, critica a patologização e medicalização das dificuldades escolares, mas ela mesma faz parte da teia de forças que

classifica, divide e exclui. Esta abordagem se atribui um caráter emancipatório e libertador, na medida em que luta para garantir o direito de todos à educação.

Não obstante, a *expertise psi* corre o risco de estar apenas administrando o processo de exclusão que percebemos na escola, daqueles alunos considerados diferentes. Da mesma forma que o rei, a *expertise psi* já dá mostras de um anacronismo que cresce dia-a-dia, como parece ter anunciado Foucault:

Dia virá em que todo esse disparate estará apagado. O poder que se exercerá no nível da vida cotidiana não mais será o de um monarca, próximo ou distante, todo-poderoso e caprichoso, fonte de toda justiça e objeto de não importa qual sedução, a um só tempo princípio político e potência mágica; ele se desenvolverá em uma linguagem que pretenderá ser a da observação e da neutralidade. O banal se analisará segundo a grelha eficaz mas cinza da administração, do jornalismo e da ciência. (FOUCAULT, 2006b, p. 219).

Referenciados na perspectiva foucaultiana, abordaremos a QE como um dispositivo de poder que incita, produz e faz agir e falar, dando possibilidade à criação de novos discursos e jogos de verdade e novas estratégias de *poder-saber*. Os alunos com “dificuldades de aprendizagem” parecem só ganhar visibilidade por meio da “falta”.

17

A explosão do discurso da QE pretende se apoiar em uma linguagem calcada na observação e neutralidade científica, mas o que de fato acontece é a transformação desses alunos em “casos” clínicos. Esses alunos, que de outra forma seriam relegados ao esquecimento, ganham visibilidade e, mais do que isto, transmutam-se de crianças “infames”, em famosos “casos” clínicos.

As *lettres de cachet* duraram, segundo o autor, não mais do que um século. Esses documentos, as cartas régias, são datados de 1660 a 1760, provenientes de arquivos de internamento, da polícia, das petições ao rei, com ordem de prisão, exílio, ou obrigando uma pessoa a fazer algo. Foucault toma estes textos como exemplares da intervenção do poder sobre o dia-a-dia da vida, “um acontecimento importante em que se cruzaram mecanismos políticos e efeitos de discurso”. (FOUCAULT, 2006b, p. 211).

Diante disso, nos perguntamos:

•

Por quanto tempo ainda serão ouvidas as queixas escolares dentro e fora das escolas?

•

Por quanto tempo a queixa escolar, apesar de pretender neutralidade e ampliação de recursos para auxiliar os alunos, continuará vigiando, controlando, corrigindo e punindo, fazendo agir e falar?

No capítulo 1, analisa-se a prática discursiva da QE no cenário contemporâneo. Com base em autores tais como Arendt, e Bauman, destaca-se respectivamente a importância do exercício da autoridade na relação adulto-criança, bem como as experiências de desfiliação, de desenraizamento espacial e de descontinuidade temporal vividas pelo homem moderno. Destaca-se ainda o conceito de governamentalidade foucaultiano trabalhado por Nikolas Rose para explicar o envolvimento da *expertise* modernas da psique na regulamentação da conduta dos cidadãos.

No capítulo 2, apresenta-se a contribuição de alguns pesquisadores que se dedicam à análise dos efeitos do encontro da saúde e da educação, procurando contextualizar os problemas do processo de escolarização. Examina-se ainda a concepção de vários autores sobre o estatuto dos sujeitos no mundo contemporâneo e distingue-se o conceito de identidade sob a ótica da identificação e da diferenciação.

18

No capítulo 3, expõe-se a arqueologia do saber como ferramenta analítica, para explicar como na modernidade nos tornamos, o que somos como sujeitos de conhecimento, e assujeitados ao conhecimento. Destacam-se as obras que segundo Veiga-Neto fazem parte do primeiro domínio da ontologia foucaultiana, a saber: “A História da Loucura”, o “Nascimento da Clínica”, “As Palavras e as Coisas”, e “A Arqueologia do Saber”.

No capítulo 4, exploram-se as idéias de Foucault sobre a modernidade biológica, marcada pela entrada do indivíduo e da espécie nas estratégias e cálculos do poder. Trabalha-se o conceito de biopoder clássico articulado entre os pólos de uma anátomo-política do corpo e uma biopolítica da população. Distingue-se a biopolítica da saúde, que tem possibilitado a emergência de formas de biossociabilidade de caráter apolítico e individualista. Aborda-se ainda a tendência para a formação de bioidentidades no cotidiano escolar, bem como os processos de subjetivação que implicam as práticas ascéticas corporais, as bioasceses.

No cap. 5, expõe-se um inventário das queixas escolares, visando dar visibilidade às posições de sujeito que se criam com esses enunciados, destacando os três vetores em ação na prática da queixa escolar: a supervalorização da avaliação diagnóstica, as virtualidades dos alunos como impedimentos para o trabalho escolar e a tendência para a formação de bioidentidades no cotidiano escolar. Mediante tal inventário, pretende-se desnaturalizar a idéia de “aluno-problema”, mostrando seu caráter arbitrário e sua construção social, a fim de responder às demandas da contemporaneidade.

Nas considerações finais, problematiza-se a produção do “aluno-problema”, procurando explicar como foi construída essa solução para as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, entre outras tantas possíveis soluções.

19

CAPÍTULO 1

SITUANDO A PRÁTICA DA QUEIXA ESCOLAR NA ERA DA INCERTEZA

1.1. A tradição e a autoridade na modernidade

ARENDT (1992, p. 229) considera que embora a crise da educação seja um problema mundial, na América ela se torna particularmente aguda pelo “temperamento político” do país. Para ela,

O problema da educação no mundo contemporâneo está no fato de por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição. E ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDT, 1992, pp.245-246).

De fato, qualificar o direito à educação como um direito cívico inalienável, expressa a importância atribuída ao conceito de igualdade. A autora, com muita propriedade, observa que o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária possibilitou grandes avanços à educação, mas também gerou um terreno fértil para precipitar a crise educacional na América.

Paradoxalmente, o ideal de igualdade levou ao esforço para “igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e particularmente, entre alunos e professores.” (ARENDT, 1992, p. 229).

Ainda segundo a autora, encontramos três pressupostos básicos que vieram à tona na presente crise da educação:

O primeiro é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. [...] O segundo pressuposto é o de que [...] a Pedagogia transformou-se em uma Ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. [...] O terceiro pressuposto é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, [...] consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. (ARENDT, 1992, pp. 229- 232).

Arendt critica esses três pressupostos e defende a responsabilidade básica da educação, a importância da autoridade e o lugar da liberdade. Surpreende-se ao ver que a

20

educação moderna, que se vangloriava de levar em consideração a natureza íntima da criança e suas necessidades, torna-se aquela que “na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais”. (ARENDT, 1992, p. 236).

Considera que o motivo dessa situação paradoxal são os “juízos e preconceitos” sobre a natureza da vida privada e do mundo público, pois a valorização da vida dos

indivíduos e da família na modernidade deu visibilidade aos trabalhadores, às mulheres e por último às crianças.

Tal visibilidade contribuiu para o movimento de emancipação das mulheres e dos trabalhadores, porém no caso das crianças nada trouxe ao seu bem estar:

constituiu abandono e traição no caso das crianças, que ainda estão no estágio em que o simples fato da vida e do crescimento prepondera sobre o fato personalidade. [...] Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele. (ARENDT, 1992, pp. 238-239).

Para a autora, apesar da escola não ser o mundo, é por meio dela que a criança, pela primeira vez, é introduzida no mundo. A autoridade do educador vem do fato de que ele é aquele que conhece o mundo e tem a responsabilidade de apresentá-lo à criança. Porém, quando trazemos a criança para a vida pública e quando exigimos que se autogoverne, estamos recusando nossa autoridade de adultos e, conseqüentemente, nossa responsabilidade como educadores.

A natureza da autoridade entre governantes e governados é distinta daquela entre pais e filhos, professores e alunos. As relações no âmbito público se dão entre iguais; portanto, não cabe aí o princípio da superioridade absoluta. Nas relações entre adultos e crianças, a superioridade é temporária:

As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta. [...] A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. (ARENDT, 1992, p. 240).

21

Quando vemos as paredes da escola implodidas permitindo a entrada tanto das famílias quanto dos profissionais *psi*, parece que estamos observando uma recusa dos profissionais da educação de assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxemos as crianças.

A escola parece não saber como educar seus alunos e freqüentemente recorre aos pais que, por sua vez, respondem: o psicólogo é quem sabe. Já este exige que as crianças se autogovernem. Assim, como não se pode educar adultos, também não podemos tratar as crianças como se elas fossem adultas. Não podemos separar as crianças do mundo dos adultos, mas como elas são recém-chegadas a ele, precisamos ensiná-las sobre o mundo aos poucos, afinal “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo.” (ARENDT, 1992, p. 223).

A educação também se faz necessária porque envelhecemos e morremos, por causa da mortalidade. As formas de morrer de um determinado tempo circunscrevem formas de educar. Assim, em uma sociedade longeva, onde nascem poucas crianças, elas receberão cuidados e tratamentos diferentes.

Se a essência da educação é a natalidade, a mortalidade dimensiona sua constituição, pois não educamos a criança para viver no nosso mundo, mas para um mundo em constituição. O mundo não é renovado apenas pelo nascimento das crianças, mas também porque envelhecemos e morremos. Assim, é porque nascemos, mas também porque morremos, que temos que ensinar para as crianças como o mundo é e porque o mundo é o que é, ou como o mundo se tornou o que é.

Mas estamos educando em que mundo?

Bauman (1998), em “O Mal-Estar da Pós-Modernidade”, retoma as questões colocadas por Freud na obra “O mal-estar na civilização” sobre os sacrifícios impostos à felicidade humana pela civilização, comparando-as às transformações ocorridas na contemporaneidade. Freud, em *O mal-estar na civilização*, afirma que “o homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança”. (1997, p. 72).

22

1.2. A segurança e a liberdade na pós-modernidade

Para Bauman (1998), os ideais de beleza, limpeza e ordem, característicos da modernidade, só puderam ser conseguidos à custa dos mal-estares aos quais Freud se referiu como “compulsão”, “regulação”, “supressão” ou “renúncia forçada”. Esses mal-estares são decorrentes do “excesso de ordem” e da conseqüente “escassez de liberdade”.

O sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza, não limitada à própria sorte e aos dons de uma pessoa, mas igualmente a respeito da futura configuração do mundo, a maneira correta de viver. [...] O mundo pós-moderno está se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível. (BAUMAN, 1998, p. 32).

Bauman constata que não é isto que vemos acontecer na prática política contemporânea. Houve uma inversão na relação entre liberdade individual e segurança. Se na *modernidade* o prato da balança pendia para a segurança, na *pós-modernidade* ou *modernidade líquida*, como ele prefere denominá-la, o prato mais pesado é o da liberdade: “os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade” (1998, p.10). Porém, os ideais de beleza, limpeza e ordem não foram abandonados: eles agora têm que ser buscados individualmente. A conseqüência é que os mal-estares contemporâneos são efeitos da diminuição da segurança individual.

O autor lamenta o sacrifício da segurança em nome de um maior quinhão de liberdade, pois considera que o homem só é um ser moral quando se considera dependente do outro. O “o mantra do dia não é mais a “salvação pela sociedade”; infelizmente, o que se ouve agora, como homilias insistentes, é que devemos buscar soluções individuais para problemas produzidos socialmente e sofridos coletivamente” (BAUMAN, 2004, p. 304).

A busca de soluções individuais para problemas sociais tem levado à implosão das paredes da escola, permitindo a entrada das tecnologias *psi* no cotidiano escolar, bem como

a busca de soluções individuais para as dificuldades de aprendizagem nas clínicas médicas e ou psicopedagógicas.

Vivemos em tempos de desregulamentação, quando a liberdade individual passa a ser não mais um problema para a edificação da ordem, mas sim uma qualidade individual

23

apreciada. O reinado da liberdade individual não assegura a parcela de felicidade esperada, pois quando se ganha muito de um lado, perde-se do outro. A busca de equilíbrio entre estes dois valores deve ser procurada, pois “tudo se reduz à questão muito simples de que há dois valores igualmente indispensáveis para uma vida humana decente e digna: liberdade e segurança. Não se pode ter um sem que se tenha o outro” (BAUMAN, 2004, p. 317).

O autor comenta que os ideais de beleza, pureza e ordem da modernidade não foram abandonados, mas eles agora têm que ser conquistados individualmente. Estes ideais servem para tornar o mundo mais compreensível e mais previsível. Porém, quando a corporificação da “sujeira” recai no outro ser humano, concebido como obstáculo a uma organização pré-estabelecida, isto pode gerar consequências questionáveis para a sociedade humana. “Com modelos de pureza que mudam demasiadamente depressa para que as habilidades da purificação se dêem conta disso, já nada parece seguro: a incerteza e a desconfiança governam a época” (BAUMAN, 1998, p. 20).

A democratização do ensino brasileiro ainda é uma promessa, pois a universalização do acesso à Escola, sem garantia de permanência e aprendizagem efetiva, não assegura o princípio da igualdade de oportunidade e nem que se cumpra o seu caráter público e sua qualidade. Porém, à medida que o acesso à mesma está deixando de ser um privilégio de classe, novos estranhos estão sendo criados. “O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária” (BAUMAN, 1998, p. 19).

Desta forma, vemos os novos estranhos serem descritos como aqueles que têm dificuldade para seguir instruções verbais, organizar tarefas e atividades, planejar, realizar tarefas que exijam esforço mental mantido, para lembrar compromissos etc.

Crianças assim não estão aptas para consumir os produtos que a escola oferece, mas são presas fáceis dos produtos oferecidos pela *expertise* pedagógico/terapêuticos. Estes produtos variam de acordo com as teorias e hipóteses que sustentam os diagnósticos. Porém, assemelham-se no que diz respeito às necessidades dos alunos. De qualquer forma, estas boas intenções não são suficientes para esconder que seres humanos estão tratando outros seres humanos como “sujeira”, como impedimento para a apropriada organização de um ambiente.

24

Quando criticamos os ideais de beleza, de limpeza e de ordem estamos tentando mostrar a raiz do estranhamento que produz esta categorização, mas não estamos nos colocando contra a escola nem contra a *expertise* psico-pedagógica. Estamos, sim,

combatendo o movimento febril de categorização das crianças, já que na literatura nos deparamos com inúmeras síndromes, transtornos e distúrbios específicos de aprendizagem que alimentam preconceitos e mais confundem a comunidade escolar do que a auxiliam.

Desta forma, estamos repudiando a escola como espaço de captura e afirmando-a como tempo de resistência. De acordo com Bauman, “assim como o poder de carga de uma ponte se mede não pela força média de todos os pilares, mas pela força de seu pilar mais fraco” (2004, p. 314), a qualidade de uma escola se mede pela aprendizagem dos alunos que apresentam maior dificuldade.

É como afirma Arendt: “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional.” (1992, p. 246-247).

Já de acordo com Giddens,

vivemos numa “cultura do risco”, cuja explicação reside na radicalização e generalização da modernidade. Várias mudanças estão nos levando ou nos forçando a pensar cada vez mais em termos de risco. Uma delas é a influência declinante da tradição (2000, p. 78).

Num cenário em que a tradição e a natureza se constituíam como cenários estruturantes da ação costumavam-se aceitar que tal ou qual criança “não dava para o estudo” ou que a escola não era o seu destino. Hoje, decidiu-se que todos têm que frequentar a escola e que todos podem aprender, mas apenas democratizar o acesso não é suficiente. Um projeto de democratização escolar não se efetiva sem a garantia de permanência e de uma aprendizagem efetiva.

A idéia de que é possível controlar o acaso e, logo, precaver-se contra ele – origem da noção de segurança engendrada pelo homem – é parte essencial da filosofia das luzes. O que estamos descobrindo agora é que o mundo não é exatamente como supunham os pensadores iluministas. (GIDDENS, 2000, p. 79).

25

Conforme Giddens, “nossa sociedade vive o fim da natureza” (2003, p. 36), pois poucos aspectos do ambiente material ainda escapam da intervenção humana. Além dos riscos que experimentamos como vindos de fora, os quais ele denomina riscos externos, agora temos outra qualidade de risco: o fabricado. “O risco fabricado é aquele criado pelo próprio impacto de nosso crescente conhecimento sobre o mundo” (2003, p. 36).

No mundo contemporâneo, temos que tomar decisões, e estas são tomadas por nós não mais alicerçadas na tradição e natureza, o que aumenta a responsabilidade das decisões. Segundo Giddens, “já não temos uma autoridade máxima a quem recorrer, de modo que somos ao mesmo tempo técnicos e leigos em diferentes áreas de nossas vidas” (2000, p. 84).

A libertação da tradição e da natureza com o avanço do desenvolvimento técnico obriga-nos constantemente a tomarmos decisões. Não existe uma autoridade máxima a

quem possamos recorrer no que diz respeito à nossa vida. Consultando diferentes profissionais da mesma área encontraremos diferentes referências diagnósticas e terapêuticas.

Podemos notar que o risco fabricado, penetra em todas as áreas da nossa vida. Giddens (2000) nos alerta para os perigos tanto do encobrimento quanto do alarmismo, na sociedade contemporânea, preferindo falar em *radicalização da modernidade* ou *modernidade tardia*, pois os princípios da modernidade continuam diante de nossos olhos: a expansão do capitalismo, os efeitos transformadores da ciência e da tecnologia e a expansão da democracia de massa. Bauman (2004), por sua vez, refere-se à *modernidade líquida*. Apesar das diferentes denominações utilizadas pelos autores, não podemos deixar de concordar que seria imprudente negar ou mesmo subestimar as profundas mudanças que estas transformações têm produzido na condição humana. Para enfrentar a alteração do equilíbrio de riscos e perigos Giddens (2000) aponta a importância do debate público.

26

1.3. A escola como espaço de captura e tempo de resistência

Veiga-Neto (2000), observando as transformações que estão se dando na escola, sugere-nos que já não podemos falar dela no sentido genérico, pois estaríamos falando da escola inventada pelos ideais iluministas. Sabemos que a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal, e analisar que tipo de escola está sendo construída torna-se um imperativo.

O autor aponta como indicativo desta importância a tendência das políticas públicas para implementar mudanças que dêem à escola um caráter empresarial, garantindo e estimulando tanto o acesso a ela, como ampliando o tempo de permanência dos alunos no espaço escolar. Para o autor, o objetivo da lógica neoliberal seria “criar/moldar o sujeito cliente” sem, contudo, abrir mão da função disciplinadora da escola. Ele sugere que a educação está mais sujeita à função disciplinadora na escola pública do que na escola privada, que pensa a educação como uma mercadoria.

Veiga-Neto (2001) considera a escola como lócus privilegiado para observarmos a dinâmica social, posto que mais do que nas outras instituições aí acontecem as conexões entre saber e poder.

E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre Razão e Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

Desta forma, poderíamos pensar que seria fácil implementar mudanças no funcionamento escolar. As dificuldades são expressivas, pois as relações que acontecem na escola são efeitos de práticas discursivas e não discursivas que não pertencem apenas ao âmbito escolar.

De qualquer forma, problematizar estas relações contribui para que elas sejam desnaturalizadas. Os critérios de classificação, sejam eles cognitivos, físicos ou psicológicos, foram inventados, não são naturais, nem otologicamente necessários.

¹ Lembrete aos desavisados: por princípio e força da lei, todo ensino no país é rigorosamente público, seja estatal, seja privado. Escola particular, portanto, não tem jurisdição própria. Trata-se de uma concessão temporária tão somente. (AQUINO, 2007, p.28).

27

Portanto, se foram historicamente arranjados, podem também ser alterados, não segundo a concepção messiânica, mas “usando a conhecida fórmula de Foucault: ao invés da grande revolução, pequenas revoltas diárias”. (VEIGA-NETO, 2001, p. 111).

Reconhecendo as contribuições de Bauman e Foucault, Veiga-Neto analisa como se dá a separação entre os normais e os anormais. Ele usa a palavra “anormal” para denominar os grupos criados na Modernidade como: “os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estanhos, os GLS, os ‘outros’, os miseráveis, o refugio enfim” (2001, p 105).

A constituição destes grupos se dá em processos onde estão implicados jogos de verdade, relações de poder, e formas de relação consigo e com os outros e a própria construção na modernidade do conceito de *normalidade*. Nestes grupos são constituídas identidades instáveis e flutuantes como efeito de relações de *saber-poder*. Na medida em que se ampliam os saberes sobre a diversidade humana, a partir das práticas de identificação e classificação, abre portas para a invenção de novos grupos e novas identidades ou subjetividades.

O autor nos chama a atenção para o incômodo que estas práticas de identificação e classificação nos causam, porque aparentemente estão na contramão dos nossos ideais iluministas. Aponta que algumas práticas têm sido observadas como alternativas a este incômodo, uma delas é o racismo entendido não apenas como “rejeição do diferente, mas também como obsessão pela diferença”. Encontra outra alternativa nos discursos politicamente corretos, a exemplo das perífrases como: “aqueles que necessitam de cuidados especiais ou atendimentos especiais” e nos eufemismos do tipo “portadores de deficiências”. Comenta que é, no mínimo, curioso e paradoxal, pois “aquele que carrega/conduz algo que não tem”. (VEIGA-NETO, 2001, p.108).

Observa-se ainda, sem excluir a alternativa anterior, a redução da anormalidade a uma questão meramente técnica, deixando-a a cargo dos especialistas. Uma alternativa que o autor considera mais profícua, embora envolva riscos, é problematizar a relação normais-anormais, sob o “crivo de uma hipercrítica”. Esta alternativa, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, implica na crítica às políticas de inclusão, sem, contudo, negá-las.

28

1.4. - As táticas da governamentalidade na lógica disciplinar e na lógica do controle

Consideramos que o conceito de governamentalidade proposto por Foucault representa uma ferramenta essencial para analisar as relações saber-poder a partir das próprias práticas escolares. Este conceito aponta o deslocamento da ênfase da soberania sobre o território para a ênfase da soberania sobre a população, a partir do fim do feudalismo. Segundo Foucault,

com o Estado e o soberano de um lado, com o pai de família e a sua casa de outro, a arte de governo não podia encontrar sua dimensão. [...] o problema do desbloqueio da arte de governar está em conexão com a emergência do problema da população [...] Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade [...], a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. (2006a, pp. 287-292).

Veiga-Neto (2000) comenta que aquilo que foi dito por Foucault sobre a governamentalização do Estado continua válido também no neoliberalismo. Para o autor, em certas práticas disciplinares que se dão dentro da escola, pode haver completa superposição entre sujeição e subjetivação. Recorre à contribuição de Dean (1999) para considerar que a noção de “liberdade” nos regimes neoliberais é extremamente ambivalente, pois pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo.

Assim, como sob a lógica liberal cada um é, ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor, sob a lógica neoliberal há um deslocamento: cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e “experto” (supostamente sabedor do que lhe convém). (VEIGA-NETO, 2000, p. 202).

Dessa forma, o conceito de governamentalidade implica tanto uma racionalidade governamental, como táticas de entrecruzamento entre as tecnologias de dominação dos outros e as voltadas para a dominação do “eu”. Por isso, a escolarização de massa é importante na lógica neoliberal, pois, ao invés de uma contradição, o que existe é uma articulação produtiva entre escola e modernidade.

Por essa razão, seguir uma perspectiva foucaultiana implica em abandonar os ideais iluministas e saltar fora da dicotomia sucesso-insucesso implicadas nestes ideais. Veiga-Neto (2000) também aponta outros paradoxos além da maximização da liberdade nos

29

regimes neoliberais, vendo-os como possíveis brechas na sua aparente solidez, permitindo, desta forma, os movimentos de resistência.

Seguindo esta linha de pensamento, busca não mais o objetivo de dar voz aos dominados, mas de entender a escola como tempo de resistência. Procura entender os processos de subjetivação e os dispositivos de poder e de segurança que poderá nos auxiliar a avaliar os perigos da lógica neoliberal que presenciamos ainda hoje na escola, e, deste

modo, reavaliá-la. Considerarmos um sujeito *a priori* e nos organizarmos para promover sua emancipação, parece-nos afirmar ao invés de negar tal lógica.

Já para Rose (1989), nossos pensamentos, sentimentos e ações não são questões privadas, pois são socialmente organizados e administrados. Assim, a administração do “eu” contemporâneo acontece em vários aspectos, de forma diferente dos outros momentos históricos. As capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm feito parte das aspirações dos poderes públicos.

Os governos e os partidos de todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentado toda uma maquinaria, estabelecido burocracias e promovido iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais. (ROSE, 1989, p. 31).

Acrescenta que as organizações modernas têm se preocupado cada vez mais com a administração da subjetividade, utilizando conhecimentos psicológicos como forma de aumentar a produtividade nas empresas. Assim, tem multiplicado uma nova forma de profissionais, *expertises* da subjetividade: “os poderes multiplicadores desses ‘engenheiros da alma humana’ parecem expressar algo profundamente novo nas relações de autoridade sobre o eu.” (ROSE, 1998, p. 33).

Entretanto, continua o autor, essas novas formas organizativas e administrativas não dizem respeito apenas às autoridades, pois nós temos transformado nossas subjetividades no princípio de nossas vidas, acreditando que o estamos fazendo por nossa livre escolha.

Esclarece que sua abordagem difere daquela que ele chama sociocrítica, em que os conhecimentos e as técnicas psicológicas dão sustentação às relações de poder e são eficazes porque participam do processo de dominação da subjetividade dos indivíduos. Desse ponto de vista, a subjetividade seria um *a priori* e deveria ser preservada, respeitada, mantida livre de repressões.

30

²A governamentalidade é o conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem o exercício dessa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2006, pp. 291-292).

Na concepção do autor, as relações entre o poder e a subjetividade não se restringem à questão das liberdades individuais ou à função de sustentação do poder do estado. Ele ressalta a implicação do conhecimento e das técnicas psicológicas na produção de subjetividades, cada vez mais subjetivas, posto que estimulam “a auto-inspeção e autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais” (ROSE, 1998, p. 34).

Não se trata de avaliar se os conhecimentos sobre a subjetividade são falsos ou verdadeiros, ideológicos ou não, mas de compreender como os sistemas de produção de verdade são produzidos. Trata-se, portanto, não de analisar a função que a *expertise* da

psique exerce para o estado, mas de compreender como a subjetividade se tornou importante para alcançar certos fins políticos e sociais, ou seja, da invenção de formas de “governar”.

Na concepção de Rose (1989), a *subjetividade* se tornou a medida dos sistemas políticos e das relações de poder. No século passado, com a entrada da população no pensamento político, o governo passa a cuidar da vida. O governo passou a depender do conhecimento de verdades que tornem o governado “pensável, calculável e praticável”. Esta necessidade exige práticas de inscrição, como relatórios escritos, mapas, gráficos e números a que se deu o nome de estatística.

Referenciado no conceito foucaultiano de governamentalidade², afirma a importância da psicologia, psiquiatria e das ciências *psi* neste processo, porque fornecem os meios pelos quais a subjetividade e a intersubjetividade humanas puderam fazer parte destes cálculos.

ROSE (1998) aponta o diagnóstico psiquiátrico e o teste de inteligência como paradigmáticos dos mecanismos examinadores das ciências psicológicas. O exame foi o que possibilitou que a individualidade humana se tornasse visível, que pudesse ser inscrita em um sistema, acumulada, classificada, normalizada e transformada em documentos, para que pudesse, em suma, ser governável.

31

Comenta ainda que a despeito da disciplina psicológica não ser homogênea, essa diversidade e heterogeneidade acaba possibilitando que seja efetiva em diferentes contextos, ampliando sua criatividade e inventividade. Outra vantagem se prende ao fato da *expertise psi* dispor de recursos mais sutis do que os legais e policiais, utilizando o convencimento, ao invés da violência e do constrangimento físico.

Educar, curar, reformar, punir – são, sem dúvida, velhos imperativos. Mas os novos vocabulários fornecidos pelas ciências da psique possibilitaram que as aspirações do governo fossem articuladas em termos de uma administração das profundezas da alma humana que estivesse baseada em seu conhecimento. (ROSE, 1998, p. 38).

Foucault, na aula de 6 de fevereiro de 1974, sobre a emergência do corpo neurológico, problematiza a patologização das neuroses, particularmente da histeria. O filósofo analisa a histeria não como a eclosão de uma epidemia, mas como resultado de jogos de força que aconteceram no asilo e fora dele em torno do dispositivo médico que então surgiu: a clínica neurológica.

Comenta também que a utilização do diagnóstico diferencial pode promover as neuroses à categoria de doenças verdadeiras e sérias, fazendo referência a uma afirmação de Freud: “Pinel libertou os loucos das correntes, isto é, ele fez que fossem reconhecidos como doentes. Pois bem, Charcot também fez que os histéricos pudessem ser reconhecidos como doentes. Ele os patologizou”. (FOUCAULT, 2006c, p. 400).

O histérico, graças à constância e regularidade de seus sintomas produzidos pela manobra médica de solicitar, por meio de interrogatórios que atualize sua loucura, “ganha o

direito de não ser louco”. Desta forma, abre-se ao neurologista a possibilidade de fazer um diagnóstico diferencial e ao histórico o direito de ser doente; “ele vai adquirir um direito de cidadania dentro de um hospital digno deste nome” (FOUCAULT, 2006c, p. 403), ele vai se libertar da condição asilar do louco.

Correndo o risco de forçar uma metáfora, perguntamo-nos: Será também a libertação possível dos alunos, a patologização? A manobra de produzir doenças que justifiquem os problemas de aprendizagem dos escolares estaria respondendo a que urgências na contemporaneidade? Seria ela resultado de manobras que estão acontecendo dentro e fora da escola em torno do dispositivo da clínica psicológica?

32

Haveria nestes jogos de força algum ganho para os alunos? Aparentemente o que vemos são os alunos se tornarem cidadãos de terceira categoria nas salas especiais, ou o último lugar nas salas de aula e/ou se transformarem em “casos clínicos”.

33

CAPÍTULO 2

DESNATURALIZANDO A PRÁTICA DA QUEIXA ESCOLAR

2.1. - Contribuições das pesquisas na interface da psicologia com a educação

Muitos são os autores; Ciasca (1990); Collares e Moisés (1992); Patto (1993); Machado M. A. (1996); Rodrigues & Santos (2004); que criticam a concepção reducionista e totalizadora dos problemas de aprendizagem e a tendência à culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar, apontando causas intra-escolares para o insucesso dos alunos.

Essa crítica também se estende às conseqüências do encaminhamento indiscriminado para os profissionais da saúde e também aos procedimentos que esses profissionais utilizam para avaliar, diagnosticar e prescrever terapêuticas.

Para Patto (1993), as causas intra-escolares são obstáculos decisivos à aprendizagem dos alunos. Enquanto no discurso do déficit cultural faltava às crianças um repertório básico para frequentar a escola, no discurso da diferença cultural que o sucedeu, a responsabilidade foi creditada à escola que não estava apta a trabalhar com a linguagem diferente da população de baixa renda.

Ferreiro (1985, 1986), partindo da teoria piagetiana, desestabiliza a concepção dos problemas de aprendizagens da época, introduzindo a noção do “erro construtivo”. Neste sentido, destaca que os erros cometidos na produção escrita são hipóteses que a criança elabora na construção do conhecimento. Logo, transforma o erro dos alunos em algo construtivo.

Vygotsky (1998) também contribui para redimensionar o problema da aprendizagem, explicitando no modelo sócio-interacionista a importância da “mediação” dos sujeitos mais experientes no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Não obstante, a contribuição desses vários autores, voltados para uma linha interacionista em relação à concepção das dificuldades de aprendizagem, permaneceu ainda muito forte as tendências à medicalização e à patologização do ensino, partindo do pressuposto de que nos distúrbios de aprendizagem há uma disfunção do sistema nervoso

34

central. Diante dessa disfunção, impõe-se a necessidade da pessoa ser medicada e/ou tratada com diferentes técnicas terapêuticas.

Segundo Ciasca (1990), os estudos relacionados às dificuldades de aprendizagem existem desde o começo do século, mas de 1950 a 1970 ganham status científico. Acrescenta que atualmente as pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem vêm se ampliando na direção das causas orgânicas, contribuindo para a definição destas dificuldades como patologias. As crianças que apresentam dificuldades escolares são na sua grande maioria consideradas “normais” até sua entrada na escola, mas após o ingresso passam a ser vistas imediatamente como deficientes, o que caracteriza uma profunda patologização do ensino.

Collares e Moisés (1992) afirmam que no início utilizaram a palavra medicalização do ensino para expressar a tendência de olhar as dificuldades escolares do ponto de vista orgânico. Porém, aos poucos, optaram pelo termo “patologização do ensino” porque atualmente outros profissionais da área da saúde (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos) também passaram a pesquisar as dificuldades de aprendizagem. (*apud* RODRIGUES & SANTOS, 2004).

Machado (1996), em sua tese “Reinventando a avaliação psicológica”, investiga como realizar um trabalho de avaliação psicológica que considere o contexto e os mecanismos escolares nos quais surge um motivo para encaminhar a criança para a avaliação psicológica. Critica as práticas que culpabilizam a criança pelo fracasso escolar. Assinala, ainda, que os pedidos de avaliação em crianças com histórias de fracasso escolar são baseadas em mitos de que são os problemas individuais das crianças as causas que impedem a sua aprendizagem.

Em sua investigação, a autora encontrou no universo pesquisado que em 18% dos casos as justificativas dos encaminhamentos para avaliação estavam relacionadas a questões institucionais e em 82% a problemas individuais. Observou que em 84,2% dos casos as atitudes e comportamentos apontados pelas professoras como motivos das queixas não foram apresentados pelos alunos no processo de avaliação.

A tese principal da autora é que, apesar das expectativas dos professores sobre a avaliação psicológica se basear no mito de que são motivos individuais que levam ao insucesso escolar, é possível problematizar com os professores suas concepções.

35

Ao indagar o que o psicodiagnóstico revela, percebemos que há revelação de um cenário, um campo onde existem: professores pedindo laudos, pais sentindo que seus filhos têm problemas, pessoas delegando aos agentes de saúde mental o julgamento dos casos, biologização e

psicologização das questões sociais, tratamento da criança como se ela fosse um objeto, um sistema de educação pública rotulador etc. (MACHADO, 1996, p. 42).

Foi problematizada e discutida a história escolar de 88,5% dos casos encaminhados, encontrando associação estatisticamente significativa entre essa problematização e a alteração das histórias escolares das crianças encaminhadas.

Foram conduzidas para a avaliação psicológica 139 crianças, de 22 escolas públicas da 14ª. Delegacia de Ensino de São Paulo. Segundo a autora, foi possível afetar o rumo de histórias escolares que tendiam para a cristalização em 123 destes encaminhamentos. Portanto, defende a tese de que “avaliar é algo que se dá em movimento e produz efeitos”. (MACHADO, 2006, p. 5).

Machado (1996) afirma ainda o caráter social da produção do fracasso escolar e aponta a responsabilidade dos trabalhos e laudos psicológicos que culpabilizam as crianças por seu insucesso. Esses trabalhos, segundo a autora, estabelecem falsas relações entre as dinâmicas familiares, as características das crianças e as dificuldades no processo de escolarização.

A pesquisadora, referenciada em SOUZA (1966), fala de “problemas no processo de escolarização” ao invés de “problemas de aprendizagem”, pois este último sugere ser o aprendiz o único responsável pelo que acontece em uma relação ensino-aprendizagem em que temos vários interlocutores.

Crítica também a popularização do termo “dislexia”, pois trocar letras sistematicamente transformou-se em ser “dislético”. Passou-se a tratar como equivalentes a doença neurológica “Dislexia”, descrita a partir da ocorrência de trauma craniano ou doença neurológica e a “Dislexia Específica de Evolução”. Esta última hipoteticamente seria causada por uma ‘disfunção cerebral’, que comprometeria a aprendizagem, especialmente a alfabetização.

36

Desta feita, não nega a existência das doenças e dos problemas psicológicos, mas afirma a impossibilidade de estabelecermos uma relação de causa e efeito entre eles e a capacidade de aprender.

Embora reconheçamos a contribuição destes pesquisadores, não podemos deixar de observar, que a crescente psicologização das questões escolares tem levado a se aceitar de forma acrítica, a transformação dos problemas da instituição escolar em questões individuais.

2.2 A norma e o jogo da identidade e da diferença na constituição das subjetividades

Vários autores discutem o estatuto dos sujeitos na contemporaneidade e as transformações observadas nos processos de construção de identidades. Esses processos são analisados tanto do ponto de vista da identificação quanto da diferenciação. Porém, na

perspectiva foucaultiana, o problema não é a falta de uma teoria sobre o sujeito, mas sim uma teoria das práticas discursivas.

Para Bauman,

Identidade de palimpsesto. Essa a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menos, se não mais importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação. (BAUMAN, 1998, p. 36).

Stuart Hall (2001) problematiza o conceito de identidade para discutir a questão da subjetividade. O autor afirma que as identidades modernas estão sendo descentradas e fragmentadas, em decorrência da fragmentação das paisagens culturais em classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

Em consonância com estas transformações, nossas identidades estão sofrendo um duplo deslocamento. De um lado, os sujeitos perderam seu lugar estável no mundo social e cultural e, de outro, tiveram questionada a visão de si mesmos como sujeitos integrados.

Para situar o sujeito moderno, Hall (2001) discute três concepções de identidade bastante distintas: o sujeito do Iluminismo concebido como totalmente centrado e dotado de razão, consciência e ação; o sujeito sociológico, que é formado na interação entre o eu e

37

a sociedade, sendo a identidade aquilo que sutura os sujeitos à estrutura tornando-os mais unificados e previsíveis, e o sujeito pós-moderno, descrito como identidade móvel, tornando-se fragmentado e constituído por várias identidades por vezes contraditórias. Destaca que a identidade plenamente unificada é uma fantasia.

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais imaginamos ser vistos por outros. (HALL 2001, p. 39).

Sobre isso, Silva (2000) chama a atenção para o fato de que apesar da importância das questões relacionadas ao multiculturalismo e às diferenças, causa estranheza a ausência de uma teoria da identidade e da diferença, já que ambas são mutuamente determinadas e criadas por meio de atos de linguagem. São criaturas da linguagem, fabricadas no contexto de relações culturais e sociais. Assim sendo, estão sujeitas às propriedades que caracterizam a linguagem em geral.

De acordo com Silva a “mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (2000, pp. 77-79). Portanto, ao invés de falar em *identificação*, o autor fala em *diferenciação*. Ressalta que, onde existe *diferenciação* – ou seja, identidade e diferença –, aí está presente o poder. Ela representa o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas.

Consideramos esta visão bastante produtiva, particularmente porque problematiza o ato classificatório ao afirmar que as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade normal. Para Silva,

A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais [...] É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (2000, p. 83).

Silva discute ainda o conceito de sistemas de representação, atribuindo-lhe *status* estreitamente associado à identidade e diferença na teoria cultural contemporânea.

38

Entretanto, afirma que o pós-estruturalismo se ergue em parte como uma reação à idéia clássica de representação. No registro pós-estruturalista, a representação nunca é central ou interior, pois é considerada unicamente em sua dimensão significante. Assim, “a representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior” (2000, p. 91).

Para o autor, a representação abandona os pressupostos realistas e miméticos e incorpora as características atribuídas à linguagem da indeterminação, ambigüidade e estabilidade. Como a identidade e a diferença dependem da representação, é por meio dela que estas adquirem sentido e também se ligam a sistemas de poder. Pondera que a compreensão puramente descritiva da representação pode levar a cristalizar novamente os conceitos de identidade e diferença. Recorre então ao conceito de performatividade que, segundo ele, deve sua formulação a Austin (1998).

A linguagem, para o autor, não se limita a proposições simplesmente constatativas ou descritivas e deve abranger as proposições performativas, pois são estas que fazem com que algo se realize ao serem pronunciadas.

Além desses aspectos, Silva (2000) acrescenta uma outra noção semiótica importante: a característica de “citacionalidade” desenvolvida por Derrida, para afirmar que o efeito de performatividade só é alcançado a partir da repetição e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição. Aponta, também, a contribuição da teórica Butler (1999) para contornar o problema de compreender a representação de uma forma puramente descritiva pela elaboração de uma concepção da identidade como movimento e transformação.

Segundo o autor, a teórica considera que, embora a eficácia dos atos performativos dependa da repetibilidade, que pode ser interrompida, é esta possibilidade de interrupção que pode produzir as novas identidades, quebrando as identidades hegemônicas.

Esta abordagem se mostra especialmente rica para analisar os diagnósticos como enunciados performativos. Quando o diagnóstico fala da “dislexia” ou do TDAH, ou outros distúrbios e transtornos, ele está falando da identidade e da diferença, daquilo que é e daquilo que não é.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos

39

dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, pp. 96-97).

Assim, segundo o autor, não podemos pensar a questão da diversidade cultural apenas como uma questão de tolerância e respeito, pois estaríamos produzindo novas dicotomias, como, por exemplo, a do dominante tolerante e a do dominado tolerado.

Outra estratégia possível seria a que ele chama de terapêutica, na qual a discriminação e o preconceito são considerados distúrbios psicológicos e que devem receber tratamento. Uma estratégia intermediária seria considerar o outro curioso ou exótico, como os disléxicos ou TDA/H que são considerados esquisitos ou problemáticos. Depois destas considerações, o autor defende a estratégia de compreender a identidade e a diferença como questões de política, distinguindo as noções de diversidade e multiplicidade.

A diversidade é estática, é um estado, estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (SILVA, 2000, p. 101).

Hall (2000, p. 119-120) reconhece que Foucault tenha feito uma radical historicização da categoria sujeito: “O sujeito é produzido ‘como um efeito’ do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria”. Porém, concorda com a crítica feita a Foucault mesmo após sua mudança de um método arqueológico para um método genealógico, e a introdução da questão do poder numa posição central.

Afirma que persistem problemas que o aproximam na discussão da formação discursiva de algumas questões clássicas que Althusser tentou abordar por meio do conceito de ideologia. Coloca também objeções à concepção da radical desconstrução do corpo proposta por Foucault:

40

Penso que “o corpo” adquiriu, na investigação pós-foucaultiana, um valor totêmico, precisamente por causa dessa posição quase mágica. É

praticamente o único traço que resta, no trabalho de Foucault, de um “significante transcendental. (HALL, 2000, p. 122).

Hall (2000) esclarece que, assim como Foucault via a psicanálise como sendo simplesmente mais uma rede de relações disciplinares de poder, ele já não poderia recorrer a este corpo de conhecimento. Produziu então uma fenomenologia discursiva do sujeito e uma genealogia das tecnologias do “eu”. Desta forma, esta fenomenologia, por não admitir o inconsciente, acabou dando ênfase exagerada à intencionalidade.

Ressalta o avanço que representa a construção teórica de Butler (1993) ao reunir em um único quadro analítico tanto concepções foucaultianas como perspectivas psicanalíticas. Aponta também a contribuição de Nikolas Rose e da “escola da governamentalidade”, com o objetivo de compreender o que poderia “interromper, impedir ou perturbar” a tranqüila inserção dos indivíduos nas posições-de-sujeito construídas por estes discursos. Por fim, comenta ser muito difícil deixar de questionar a concepção foucaultiana de que os sujeitos constituídos nas sociedades disciplinares são “corpos dóceis”.

Problematizando essa crítica, Giddens (2000) considera que a visão do corpo em Foucault- o corpo passivo em vez de ativo, não se constitui uma ingenuidade filosófica. Tratou-se de uma “decisão estratégica intelectual”, pois ele queria analisar o “duplo impacto da servidão moral e do poder de organização” (2000, p.108) e sua conseqüente redução dos corpos à docilidade. Apesar de parecer paradoxal, foi dessa forma que Foucault introduziu o tema “corpo” nas Ciências Sociais contemporâneas.

Usando a estratégia da “docilidade dos corpos”, Foucault queria mostrar que a “ideologia iluminista de expandir a liberdade individual tinha uma contrapartida: as rígidas imposições do poder disciplinar” (2000, p. 108). Ao concordarmos com Giddens (2000), podemos acrescentar à reflexão de Foucault de que nada no homem é permanente e constante, pois os sentimentos, os instintos e até mesmo o corpo têm uma história.

Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis da fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências. (FOUCAULT, 2006, p. 27).

41

Giddens não se considera um discípulo direto de Foucault e, apesar de haver trabalhado um de seus temas, a medicalização do corpo, desenvolve a questão “dentro de uma teoria mais abrangente sobre a ação e o fluxo da consciência – bem como em relação à reflexividade”. (GIDDENS, 2000, p. 108).

Já Bauman (1998) contribui com essa discussão na medida em que situa e distingue a questão da identidade na modernidade e na pós-modernidade. O autor levanta as condições que abriram caminho para a invenção da identidade moderna, definindo a modernidade “como a época, ou o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente” (Bauman, 1998, p. 20).

Na modernidade, onde reinam a incerteza e a desconfiança, efeitos de um mundo em constante movimento, colocar as coisas em ordem “se torna indistinguível da proclamação de sempre novas ‘anormalidades’, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos estranhos”. (BAUMAN, 1998, p. 20)

Na sociedade moderna houve uma guerra constante contra os estranhos e o diferente. As estratégias desenvolvidas foram a assimilação por um lado e a exclusão por outro. Estas estratégias aparentemente díspares são complementares e expressam as duas versões do projeto moderno: a “liberal” e a “racista-nacionalista”. Estas duas versões se desenvolveram intermitentemente e neste contexto “os estranhos viveram por assim dizer, num estado de extinção contida” (BAUMAN, 1998, p. 30), pois na sociedade moderna, ao mesmo tempo em que se aniquilavam os estranhos e os diferentes, também se construía, mesmo que mutilando ou corrigindo.

O projeto moderno prometia libertar o indivíduo da “identidade herdada”, deixando a cargo do indivíduo a responsabilidade de construir sua própria identidade. Apesar disso, havia a possibilidade de se construir uma identidade duradoura em consonância com a ordem social.

Na sociedade pós-moderna, estas condições parecem não prevalecer. Já não temos um estado forte que pode cumprir a tarefa de garantir a constituição da ordem. As estruturas legais do estado do bem-estar sofrem uma desregulamentação constante, sendo

42

substituídas pelas liberdades do capital e das finanças. As outras redes de segurança construídas com base em habilidades sociais foram substituídas pelo consumismo.

Vivemos em tempos de desregulamentação, de descentralização, de individualização, em que se assiste ao fim da Política com P maiúsculo e ao surgimento da “política da vida”, ou seja, que assume que eu, você e todo o mundo deve encontrar soluções biográficas para problemas históricos, respostas individuais para problemas sociais. Nós, indivíduos, homens e mulheres na sociedade, fomos, portanto, de modo geral, abandonados aos nossos próprios recursos. (BAUMAN, 2004, p. 308).

Neste cenário, quase nada merece confiança, pois “tudo pode acontecer e tudo pode ser feito, mas nada pode ser feito de uma vez por todas – e o que quer que aconteça chega sem se anunciar e vai-se embora sem aviso” (BAUMAN, 1998, p. 36). Bauman denomina a identidade que se ajusta a este mundo de *identidade de palimpsesto*, posto que construída não mais passo a passo, sempre antevê uma configuração a ser alcançada. Agora ela é constituída tendo como modelo o redesenho constante a partir de “novos começos”, e da contínua adaptação e sacrifício da memória.

Neste processo, esquecer é mais importante do que lembrar. O que se observa então é “o anuviamento e a diluição da diferença entre o normal e o anormal, o esperável e o inesperado, o comum e o bizarro, o domesticado e o selvagem, - o familiar e o estranho, ‘nós’ e os estranhos” (BAUMAN 1998: 37).

Sob este aspecto, consideramos que as dificuldades de aprendizagem dos alunos, motivo de queixa dos educadores, bem como a dificuldade de se ensinar em classes heterogêneas, não são ontologicamente necessárias. Na perspectiva foucaultiana, em qualquer experiência estão implicados três elementos fundamentais: um jogo de verdade, relações de poder e formas de relação consigo mesmo e com os outros

Veiga-Neto (2001) discute a questão da dificuldade de se ensinar em “classes inclusivas”. A dificuldade reclamada pelos professores não é porque os níveis de atenção ou os níveis cognitivos sejam diferentes, mas sim porque a própria lógica de dividir os alunos em classes, sejam lá quais forem os critérios utilizados, foi colocada em funcionamento na escola moderna para fixar quem somos nós, quem são os outros e em que devemos nos tornar. “Foi um arranjo inventado para, justamente, **colocar em ação a norma**, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do

43

anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade”. (VEIGA-NETO, 2001, pp. 110-111). (grifo nosso)

O autor utiliza a obra de Foucault como ferramenta para questionar basicamente duas inércias “encasteladas” no campo pedagógico. A primeira delas considera que o fundamento da educação se apóia numa “idéia de homem” e num projeto de “realização humana”. E a segunda tenta ocultar o fato de que a pedagogia seja uma produtora de pessoas afirmando que as práticas educativas são meras “mediadoras”, por meio das quais se dispõem os recursos para o desenvolvimento dos indivíduos. (VEIGA-NETO, 2001, p. 37).

44 45

CAPÍTULO 3

A ARQUEOLOGIA COMO FERRAMENTA ANALÍTICA EM FOUCAULT

3.1. O domínio do *ser-saber* em Foucault.

Neste capítulo apresenta-se de que forma, a partir da “História da loucura” (1961), Foucault passa a fazer uma história dos domínios do saber em relação às práticas sociais do controle e da vigilância.

O filósofo direciona suas pesquisas para encontrar respostas à questão nietzschiana – que estão (os outros) e que estamos (nós) fazendo de nós mesmos? Essa questão trafega na direção oposta àquela que postula um sujeito do conhecimento a partir do qual nasceu a verdade e a liberdade.

Seguindo o delineado na obra de Nietzsche, Foucault (2005, p. 10) faz uma crítica ao pensamento da filosofia ocidental dos últimos séculos que colocava o sujeito como origem do conhecimento. Nesta crítica, ele inclui também o marxismo acadêmico, posto que ainda comunga desta mesma concepção tradicional de sujeito.

Partindo da afirmação de Nietzsche de que “não há conhecimento em si”, ele afirma aí seu caráter “parcial, oblíquo, perspectivo” (FOUCAULT, 2005, p. 25): o conhecimento como efeito de uma luta e da posição ocupada pelo homem numa dada relação de forças, e não como o reflexo e a expressão na consciência dos homens das condições de existência.

Segundo Foucault (2005), na concepção de Nietzsche, há uma relação de “distância” e “dominação” na produção do conhecimento. O conhecimento é da “ordem do duelo”, vai aparecer como “a centelha entre duas espadas” (p. 22).

Orientando-se nesta direção, Foucault não pretendeu fundar uma disciplina, mas sim uma “atividade histórico-política”, pois reconheceu na análise nietzscheana elementos para constituir uma história política do conhecimento. Ele denominou esta análise histórica, tomada por empréstimo a Nietzsche, de *análise arqueológica*.

Portanto, a *análise arqueológica* implica uma ruptura entre o conhecimento e as coisas e também institui um novo regime de verdade, que o filósofo chama de “política da verdade”. Neste sentido, rompe-se o par ciência/ideologia, pois “as condições políticas, econômicas da existência não são o véu ou um obstáculo para o sujeito do conhecimento,

46

mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade”. (FOUCAULT, 2005, p. 27).

O recorte de nossa pesquisa tem aqui eco, posto que procuraremos investigar como a prática discursiva da queixa escolar funciona e acontece como estratégia de controle e vigilância, possibilitando o surgimento de novas formas de subjetividade. Compreendendo como as coisas funcionam e acontecem, poderemos pensar alternativas para que venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. A Arqueologia é “Uma máquina crítica, uma máquina que recoloca em questão certas relações de poder, máquina que tem, ou pelo menos deveria ter, uma função libertadora”. [...] A análise arqueológica poderia servir à atividade política na medida em que pudesse descobrir nos comportamentos “essas continuidades obscuras em nós incorporadas, [...] constatar a utilidade que tivera e a utilidade que têm ainda hoje: [...] A análise histórica permitiria ainda saber determinar a que sistema de poder está ligado estas bases, estas continuidades e, por conseguinte, como fazer para abordá-las”. (FOUCAULT, 2005, p. 156).

Situando a questão da análise arqueológica na teorização foucaultiana, consideramos esclarecedor a contribuição de Veiga-Neto (2005) sobre a temática da sistematização da obra e do pensamento do autor. Veiga-Neto opta por falar em domínios foucaultianos ao invés de se referir a “fases” ou “eixos”. Problematisa a opção do tratamento por “fases” porque tal atitude poderia remeter a uma noção de sucessão temporal. Por outro lado, a palavra “eixo” implica uma delimitação espacial não condizente com a perspectiva histórica foucaultiana.

Desta forma, o pesquisador opta por descrever três domínios em que se movimenta a obra de Foucault, em função de como ele entende a constituição da nossa ontologia histórica: “pelo saber, ou como nos constituímos como sujeitos do conhecimento (ser-saber), pela ação de uns sobre os outros, ou como sujeitos de ação sobre os outros (ser-

poder), e pela ação de cada um consigo próprio, ou como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos (ser consigo)” (VEIGA-NETO, 2005, p. 47).

No primeiro domínio, Foucault desenvolveu e aplicou a *arqueologia*, no segundo domínio, a *genealogia*. Passaremos, então, a descrever como aquela aparece na obra do filósofo, porque é nesta forma de abordagem do campo social que trabalharemos.

47

A arqueologia aparece pela primeira vez na ontologia foucaultiana na “História da Loucura” (1961), depois n’ “O Nascimento da clínica” (1972) e n’ “As palavras e as Coisas” (1966). Em uma entrevista com S. Hasumi, Foucault (2006b) assim se refere ao seu trabalho:

Na *História da loucura*, do que se trata? Procurar balizar qual é não tanto o tipo de conhecimento que se pôde formar no que diz respeito à doença mental, mas qual é o tipo de poder que a razão não cessou de querer exercer sobre a loucura, do século XVII até nossa época. No trabalho que fiz sobre O nascimento da clínica, era igualmente este o problema. [...] Diria que As palavras e as coisas, [...] é igualmente um pouco isto, o balizamento dos mecanismos de poder no interior dos próprios discursos científicos (p. 226).

Na “Arqueologia do Saber” (1969), Foucault (2005) pretendeu retornar àquilo que até então havia empreendido. Ouçamos a declaração do autor: “Neste ponto se determina uma empresa cujo perfil foi traçado por *Histoire de la folie, Naissance de la clinique, Les mots e les choses*, muito imperfeitamente. [...] Era tempo de lhes dar coerência – ou pelo menos, de colocá-las em prática” (p. 17).

Segundo Veiga-Neto (2005), o filósofo escreveu esta obra para “justificar o monumental “As palavras e as coisas”, perante seus críticos” (p. 53). O autor, em 1973, refere-se a estas críticas explicando porque a obra “As palavras e as coisas” se tornou a “Arqueologia do Saber”:

com uma má fé absolutamente notável, um certo número de críticos, em geral esses marxistas empiristas e frouxos, os quais ataco de bom grado, recusou-se a ler as frases, no entanto explícitas, nas quais eu dizia: “Não faço aqui senão descrever, formula-se um certo número de problemas que tentarei resolver depois”; eles recusaram-se a ler essas frases e me objetaram que eu não resolvera esses problemas. (2006b, p. 49).

Na “História da Loucura”, Foucault trata do aparecimento da disciplina psiquiátrica no início do século XIX. Nessa obra, ele examina especificamente o plano das formações discursivas. Interrogando esta nova disciplina, ele aponta que aquilo que tornou possível a nova disciplina foi “todo um jogo de relações entre a hospitalização, a internação, as condições e os procedimentos de exclusão social, as regras de jurisprudência, as normas do trabalho industrial e da moral burguesa” (FOUCAULT, 2007a, p. 200).

Analisando o que nos séculos XVII e XVIII precedeu a instauração da psiquiatria, ele concluiu que, mesmo sem haver uma disciplina instituída, era empregada uma prática discursiva consistente. Essa mesma prática era encontrada em outras instâncias como a jurídica, a literatura e a filosofia. Desta forma, a emergência da psiquiatria não se deve a um progresso no conhecimento das “doenças da cabeça” ou das “doenças nervosas”, mas sim da organização da loucura a partir dos dispositivos disciplinares. Fica claro, então, que “não se pode estabelecer relação biunívoca entre as disciplinas instituídas e as formações discursivas” (2007a, p. 200).

Em “As Palavras e as Coisas” (2002, p. XVIII), o autor se ocupa de uma *arqueologia do saber* e não da ciência em sua estrutura específica. Trata também do saber em sua relação com as figuras epistemológicas e as ciências. Procura mostrar como o sistema das positividades mudou de maneira maciça na curva dos séculos XVIII e XIX, examinando as transformações das práticas discursivas na modernidade. Observou que estas transformações mostravam que um novo tipo de discurso estava se formando, dentre eles o discurso das ciências humanas. Preocupa-se em como elas passaram a fazer parte da rede epistemológica da cultura ocidental e trata também de como os diferentes discursos instituíram o sujeito moderno.

A análise arqueológica mostra que o homem é uma invenção recente, posto que somente apareceu na curva do século XVIII.

Antes do fim do século XVIII, o *homem* não existia [...], não havia consciência epistemológica do homem como tal. [...] Quando a história natural se torna biologia, quando a análise das riquezas se torna economia, quando, sobretudo a reflexão sobre a linguagem se faz filologia e se desvanece esse *discurso* clássico em que o ser e a representação encontram seu lugar comum, então, no movimento profundo de uma tal mutação arqueológica, o homem aparece com a sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece. (FOUCAULT, 2002, pp. 425-430).

Portanto, o sujeito moderno não está na origem dos saberes, ele não é um produtor de saberes, ele é produzido pelos saberes. Na “Arqueologia do Saber” (2007), Foucault considera que a arqueologia poderia se ocupar de outro feixe de relações do saber que não aquelas das figuras epistemológicas e das ciências. Porém, como em nossa cultura as

formações discursivas têm se ‘epistemologizado’ constantemente, são estas as relações que o autor chegou a explorar. (p. 219).

Já o esforço da obra “As palavras e as Coisas” caminha na direção de dar visibilidade às normas, regras, conjuntos significantes, que regulam e criam as condições para os saberes das ciências humanas no século XIX. O filósofo reconhece em a “Microfísica do Poder” que “em *As Palavras e as Coisas* querendo fazer uma história da *épistémè*, permanecia em um impasse”. Agora o que ele pretende mostrar com o conceito de dispositivo é “que a *épistémè* é um dispositivo especificamente discursivo, diferentemente

do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo muito mais heterogêneos” (FOUCAULT, 2006a, p. 246).

O filósofo não considera as ciências humanas como ciências, e sim como um corpo de conhecimentos, melhor dizendo um conjunto de discursos que toma o homem como objeto de estudo no que ele tem de empírico. Elas adquirem o status científico na medida em que tomam por empréstimo os modelos das ciências. Mas o autor não as qualifica como falsas ciências, pois são outras configurações do saber para com os quais a arqueologia tem as tarefas de: “determinar a maneira como elas se dispõem na *épistémè* em que se enraízam; mostrar também em que sua configuração é radicalmente diferente daquela das ciências no sentido estrito”. (2002, p. 506, 507)

Estas outras configurações do saber podem não possuir os critérios formais de um conhecimento científico, como a objetividade e a sistematicidade. Porém precisam ser afirmadas em sua positividade determinadas pela sua coerência e sua relação com seu objeto: “as ciências humanas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber”. (2002, p. 476)

Analisando a explosão do campo epistemológico a partir do século XIX, considera três dimensões deste espaço: ciências matemáticas e físicas, as ciências (como as da linguagem, da vida, da produção e distribuição das riquezas) e da reflexão filosófica. As ciências humanas estariam ao mesmo tempo excluídas deste triedro epistemológico, porque não define com elas um plano comum: o da formalização do pensamento. Ao mesmo tempo pode-se dizer que estão incluídas nele, pois é no interstício destes saberes que elas encontram seu lugar. Portanto, a dificuldade das ciências humanas não pode ser creditada ao seu objeto – o homem –, “mas sim à configuração epistemológica em que se

50

acham colocadas, sua relação constante com as três dimensões que lhes confere espaço”. (2002, p. 481)

Dessas três dimensões, as relações com a matemática parecem ser a menos problemática, posto ser aquela, que mais facilmente justifica o saber positivo sobre o homem. Porém, mostram-se totalmente imbricadas com as outras duas dimensões, estando na vizinhança das ciências que tratam da vida (Biologia), do trabalho (Economia) e da linguagem (Filologia). Em suas análises, o autor mostrou que estas três ciências não são as primeiras, nem as fundadoras das ciências humanas,

não são uma análise do que o homem é por sua natureza; são antes uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade e o que permite a esse mesmo ser saber o que é a vida, em que consistem a essência do trabalho e suas leis, e de que modo ele pode falar. (2002, p. 488)

O autor identifica três regiões epistemológicas definidas pelas relações das ciências humanas com a biologia, a economia e a filologia. Estas regiões epistemológicas tomam de empréstimo os modelos destas ciências, mas não podem estabelecer relações de afinidade

com elas. Estas relações se dão em sua superfície ou em seu espaço de projeção. São elas a “região psicológica”, a “sociológica” e a região onde prevalecem as análises dos vestígios verbais de uma cultura ou de um indivíduo, a “antropológica”.

Para além dos modelos formais ou das metáforas, as ciências humanas tomam de empréstimo da biologia, da economia e do estudo das linguagens modelos constituintes que desempenham o papel de categorias no saber singular das ciências humanas.

É na superfície de projeção da biologia que o homem aparece como um ser que tem *funções* [...] em suma, condições de existência e a possibilidade de encontrar *normas* médias de ajustamento que lhe permitem exercer suas funções. Na superfície de projeção da economia, o homem aparece [...] enquanto tem necessidades e desejos [...] opõem-se a outros homens [...] numa irredutível situação de *conflito*; [...] instaura um conjunto de *regras* que são, ao mesmo tempo, limitação e dilatação do conflito. [...] Assim estes três pares, *função e norma*; *conflito e regra*, *significação e sistema*, cobrem, por completo, o domínio inteiro do conhecimento do homem. (2002, p. 494).

51

Apesar da dificuldade de fixar limites entre essas regiões, “a psicologia é fundamentalmente um estudo do homem em termos de funções e normas [...]; a sociologia fundamentalmente um estudo do homem em termos de regras e conflitos [...]; o estudo das literaturas e dos mitos procede essencialmente de uma análise das significações e dos sistemas significantes”, [...]. (2002, p. 495)

N”As Palavras e as Coisas” (1999), Foucault também discute as relações entre a história e as ciências humanas, considerando-a como a mãe de todas as ciências do homem. Porém, no começo do século XIX, nota-se uma fratura na até então unidade que caracterizava a história, [...] “e o que vem à luz é uma forma nua da historicidade humana - o fato de que o homem enquanto tal está exposto ao acontecimento” [...]; “e todo o conteúdo positivo que ela se conferia através das ciências humanas se dissipa”. (2002, p. 513).

Para aprofundar a compreensão desta ruptura, torna-se necessário distinguir a história arqueológica da história das idéias, cujos grandes temas são a gênese, a continuidade e a totalização. Foucault procurou esclarecer essas diferenças, a partir da crítica ao documento, pois a história modificou a sua posição em relação ao documento.

Digamos, para resumir, que a história em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter relacionados, organizados em conjuntos”. (FOUCAULT, 2007a, p. 8).

Entre a história das idéias e a análise arqueológica, Foucault estabelece quatro diferenças que lhe parecem capitais: a propósito da determinação de novidade; a propósito da análise das contradições; a propósito das descrições comparativas; a propósito da demarcação das transformações. (2007a, p.157)

Na história das idéias, todo o campo discursivo é tratado em termos de oposição “originalidade-banalidade”. Descrevendo a primeira posição, ela contava a história das criações, aquelas que apareceram pela primeira vez. Caberia ao historiador encontrar a linha contínua de uma evolução, a partir das diferentes rupturas sucessivas. Na segunda posição, o movimento é o da inércia, a história contada seria a de uma sucessão de

52

acontecimentos. Embora esta análise “bipolar do antigo e do novo” não se dê separada uma da outra, ela sempre remete à problemática da origem, da sistematicidade e das sucessões cronológicas. A descrição arqueológica não se inscreve neste movimento. Ela se dirige às práticas discursivas, procurando apenas estabelecer a regularidade dos enunciados.

Em tal descrição, não se pode admitir uma diferença de natureza entre enunciados criadores [...] e enunciados imitativos. [...] O campo dos enunciados não é um conjunto de plagas inertes, escandido por momentos fecundos; é um domínio inteiramente ativo. (2007a, pp. 163-164)

A propósito da análise das contradições, a história das idéias reconhece dois tipos de contradições: o das aparências e os dos fundamentos. O papel do historiador seria caminhar de uma contradição a outra, transpondo as aparências ou revelando seus princípios secretos.

A análise arqueológica descreve os espaços de dissensões múltiplas, define as divergências de opiniões ou interesses, tipos de contradições e as diferentes funções que pode exercer. Trata o discurso em sua “aspereza” e em sua especificidade, em sua constituição e nas relações que estabelecem com seus domínios. “Não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga em declínio suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue” (2007a, p. 157). Não trata também, das contradições extrínsecas, aquelas entre formações discursivas distintas, mas descreve contradições intrínsecas a um mesmo domínio, caracterizadas por maneiras diferentes de formar enunciados.

A propósito dos fatos comparativos, arqueologia não ressalta formas gerais, não se preocupa em estabelecer o espírito de uma época ou de uma cultura. Não procura identificar uma cosmovisão ou ideologia. Ela procura fazer aparecer as configurações particulares, não para unificá-las, mas para multiplicá-las. Se o que está no horizonte da arqueologia é um emaranhado de interpositividades, a comparação vai ressaltar as “leis de comunicação”, entre elas, o jogo das trocas como condição de possibilidade histórica. A arqueologia quer mostrar não como a prática política constitui ou modifica os discursos, mas como ela faz parte das condições de emergência, de inserção e de funcionamento de um discurso.

Portanto, não busca compreender o momento em que uma positividade surgiu. Neste sentido, autor e a obra não são soberanos. O que a descrição arqueológica quer mostrar é o

“domínio de existência e de funcionamento de uma prática discursiva”. (2007a p. 185). A análise arqueológica não vê o discurso como uma superfície de expressão e de reflexo dos

53

acontecimentos sociais. Ela busca fazer aparecer as relações entre as formações discursivas e as não discursivas (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos), procurando definir formas específicas de articulação entre elas.

Desta forma, em nossa pesquisa, trataremos da descrição do campo de objetos ao qual a prática da queixa escolar se inscreve; nas mãos de quais indivíduos estatutariamente designados ela se encontra; quais as funções que ela exerce na sociedade; e a que práticas não discursivas e que lhe são exteriores ela se articula.

A propósito da mudança e das transformações, a história das idéias tem como tema os fenômenos de sucessão e encadeamento temporais. Trata as positivities de forma linear, sincrônica.

A análise arqueológica investiga a aparente sincronia das formações discursivas procurando definir as regras de formação de um conjunto de enunciados. Ela não é indiferente à sucessão dos acontecimentos. A análise das positivities do discurso como é feita pela arqueologia toma o discurso como uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e sucessão. Porém, ela não toma o tema da sucessão como obrigatório e absoluto nem fixa a forma como ele se dá. A arqueologia se propõe a fazer o contínuo e o descontínuo atuarem um contra o outro, trata de descrever a dispersão das próprias descontinuidades: “não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (2007a, p.158).

Veiga-Neto comenta que a arqueologia tem certa correspondência com a chamada “história vista de baixo”, pois são perspectivas que têm em comum a análise das pequenas narrativas e não das grandes narrativas oficiais. (2005, p. 55).

Foucault afirma ainda que a história das idéias percorre o eixo “consciência-conhecimento-ciência” e a arqueologia o eixo “prática discursiva-saber-ciência”, definindo, desta forma, o saber e não o conhecimento como “ponto de equilíbrio” de sua análise. Caracterizam-se, assim, de acordo com seu recorte e seus princípios de organização, os domínios científicos e os territórios arqueológicos, pois o saber, ao contrário da ciência, “não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas”. O saber “é o conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar”. (2007a, p. 204-205).

54

A história arqueológica, investigando as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação de um saber, estabelece um domínio específico que, ainda, não foi explorado por nenhum tipo de análise. Ela se aproxima da análise das formações sociais e das descrições epistemológicas, apenas como “espaços correlativos”, e não para se

beneficiar de um possível status científico. A arqueologia não é a análise privilegiada daquilo que permanecerá sempre quase científico, ela faz uma análise histórica das ciências.

As formações discursivas não são idênticas às ciências, também não são as futuras ciências ou aquelas que jamais virão a ser uma ciência, pois

as positivities não são simples duplos das disciplinas instituídas. [...] Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (2007a, p. 201-205)

A arqueologia, portanto, não se opõe à epistemologia, ela se ocupa em analisar as regras características das diferentes práticas discursivas. Na história arqueológica das ciências, trata-se de traçar o perfil da história das ciências a partir de uma descrição das práticas discursivas, tomando como norma não o limiar de cientificidade, mas sim o limiar de epistemologização. Desta forma, o que se quer empreender é uma análise da épistémè. O que a análise da épistémè quer ressaltar é como se articulam entre si as historicidades das práticas discursivas, das positivities, do saber, das figuras epistemológicas e das ciências.

Foucault comenta que outro tipo de análise arqueológica poderia ser feita que não esta na direção da épistémè. Esta análise seria na direção da ética, analisando a formação e as transformações de um saber. Mas, como em nossas culturas as formações discursivas não param de se epistemologizar, foram elas as exploradas.

Como o que a arqueologia descreve não é a ciência em sua estrutura específica, mas o domínio, bem diferente do saber, ela não tem para com a ciência uma relação de exclusão. Existe uma relação específica entre ciência e saber em toda formação discursiva. Portanto, não podemos classificar um discurso como sendo ideológico ou científico, pois

a ideologia não exclui a cientificidade. [...] O papel da ideologia não diminui à medida que cresce o rigor e que se dissipa a falsidade [...] Estudar o funcionamento ideológico de uma ciência [...] é estudar o sistema de formação de seus objetos, tipos de enunciação, conceitos e

55

escolhas teóricas. É retomá-la como prática entre outras práticas (2007a, p. 208).

O autor distingue a *arqueologia do saber* de uma *dinástica do saber*. A primeira se constitui como o balizamento e a descrição dos tipos de discurso. Está situada em um nível descritivo, portanto não analisa as relações de poder implicadas na emergência de um tipo de discurso. A segunda se refere a outro tipo de empreendimento, pois se preocupa com as relações entre as condições históricas, econômicas, políticas e o aparecimento e formação dos grandes discursos que vemos em uma cultura.

Portanto, podemos observar que a mudança no trabalho do autor de uma arqueologia (*ser-saber*) para uma genealogia (*ser-poder*) não sinaliza ruptura em seu fazer filosófico, mas um novo empreendimento surgido das problematizações que ele mesmo se colocou.

3.2. As práticas sociais do controle e da vigilância e o nascimento de um saber sobre o homem

Baseando-se no pensamento de Nietzsche de que não há conhecimento em si, Foucault (2005) afirma que o conhecimento é o efeito de diferentes e múltiplas práticas sociais. Não existe nem um sujeito dado *a priori*, nem uma natureza, uma essência do sujeito.

Para Foucault (2005), as condições políticas, econômicas de existência não se imprimiram simplesmente em um sujeito imutável e idêntico a si mesmo. Por outro lado, estas condições de existência também não funcionam como obstáculos para que este sujeito do conhecimento possa chegar à verdade. Assim como o sujeito do conhecimento é constituído e produzido em determinadas condições, também o são os regimes de verdade. A indagação neste plano seria como puderam formar domínios de saber a partir de práticas sociais.

Nesta postura de Foucault se delineia uma crítica às análises marxistas tradicionais, já que nestas análises a ideologia se configuraria como um “véu”, um “obstáculo” para que o sujeito do conhecimento chegasse à verdade.

Como já exposto anteriormente para Foucault, “só pode haver certos tipos de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições

56

políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade” (2005, p.27). A proposta de Foucault seria mostrar como a partir do século XIX se constituiu um certo saber do homem com base nas práticas sociais do controle e da vigilância.

É nesta direção que pretendemos analisar a prática discursiva da QE. A questão pode ser assim formulada: Como os filhos se tornam alunos, como se processa a normatização no cotidiano escolar, ou qual o lugar que as crianças ocupam em relação às regras escolares?

Os educadores, quando pedem uma avaliação psicológica, implicam em tal conduta compactuar como um certo modo de pesquisa da verdade. No contexto deste modo de pesquisa da verdade, que se interessa pelas minúcias e pelo detalhe, as instituições pedagógicas, como a escola, juntamente com as psicológicas etc., passam a ter a função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades.

Foucault elege as práticas judiciais como uma das mais importantes para localizar o surgimento de novos tipos de subjetividade, formas de saber e relações entre o homem e a verdade. Descreve as práticas judiciais como aquelas que definem a maneira como os homens podem ser julgados por seus erros, as formas de repará-los ou mesmo de puni-los.

“A maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades” (2005, p.11).

Em “Verdade e as Formas Jurídicas” (2005), Foucault analisa como a partir de práticas sociais se formaram domínios de saber que fizeram aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas e também novos sujeitos de conhecimento, e, portanto, novas verdades.

Para mostrar como no século XIX se formou um certo saber do homem a partir de práticas sociais do controle e da vigilância, utiliza a análise do discurso. O discurso assim colocado seria considerado não sob seu aspecto lingüístico, mas como “jogo estratégico e polêmico”.

Desta forma, analisa os tipos de regulamento judiciário presentes na civilização grega, ressaltando o surgimento de um novo tipo de conhecimento, uma nova forma de se chegar à verdade: pelo testemunho, por lembrança, por inquérito. Ele tomou o texto “Édipo

57

Rei” de Sófocles como representativo de um certo tipo de relação entre o poder político e conhecimento, como o resumo da história do Direito Grego (2005, p.54).

Na tragédia de Édipo, o que aparece é o rompimento da união poder e saber. Édipo exercia um certo tipo de poder como também um certo tipo de saber que caracterizava o personagem do tirano no pensamento grego do século V. Édipo aparece como “aquele que sabia demais. Aquele que unia seu saber e seu poder de uma certa maneira condenável e que a história de Édipo devia expulsar definitivamente da história”. (2005, p.41).

Na análise do filósofo, quando na tragédia surge a figura do pastor como testemunha, é apresentado um resumo de uma das grandes conquistas da democracia ateniense: “o direito de opor uma verdade sem poder a um poder sem verdade” (FOUCAULT, 2005, p. 54). Houve, então, na origem de nossa civilização, um rompimento da união entre o poder político e o saber. “Com Platão, se inicia um grande mito ocidental: o de que há antinomia entre saber e poder”. É este grande mito que Foucault diz que precisa ser liquidado, pois “o poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber” (p.51).

Nos séculos XVIII e XIX novas práticas e procedimentos judiciários surgem. Aparece a figura do procurador do Rei que, em seu nome, vai processar o inquérito, em substituição ao flagrante delito. Não sendo possível o flagrante delito, procedia-se ao inquérito das pessoas que testemunharam o acontecimento como uma forma atualizá-lo.

Assim, ressurgiu o inquérito de uma forma diferente daquela que aparece na tragédia grega, caracterizando-se por um sistema racional de estabelecimento da verdade. Juntamente com o inquérito vem a noção de infração, pois o ataque é à lei, à soberania, ao poder. Introduz-se também a exigência pelo soberano de reparação na forma de multas e confiscações.

Foucault comenta que o procedimento de inquérito não foi “simplesmente o resultado de uma espécie de progresso da racionalidade”, mas sim o resultado de “jogos de força

política, das relações de poder”, pois “o inquérito é uma determinada maneira do poder se exercer”. (2005, p. 72,73). Este modo de saber, que é o inquérito, entra em conflito com a prova na forma da *disputatio*, na universidade medieval. Na *disputatio* a autentificação do saber era garantida pela força e autoridade dos testemunhos e não por testemunhos de verdade.

58

Desta forma, a Alquimia, cujo critério de verdade era a prova, torna-se obsoleta e surgem as ciências da observação como a Economia Política, a Estatística, a Lingüística, a Biologia etc., tendo no inquérito o modo de autentificação da verdade.

O inquérito é precisamente uma forma política, uma forma de gestão, de exercício do poder que, por meio da instituição judiciária, veio a ser uma maneira, na cultura ocidental, de autentificar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras e de as transmitir. (FOUCAULT, 2005, p. 78).

Foucault (2005) faz ver que no século XII com o procedimento do inquérito, entendido como uma forma de saber-poder chega-se a um sistema racional de estabelecimento da verdade. Porém, no final do século XVIII e início do XIX acontecem transformações nos sistemas penais em diferentes países da Europa e do mundo: a reforma e a reorganização dos sistemas judiciário e penal. Estas transformações, embora não tenham acontecido da mesma forma em todos os países, constituíram a sociedade contemporânea, que o filósofo nomeou *sociedade disciplinar*. A mudança de uma sociedade penal (de soberania) para uma sociedade disciplinar (estatal) não ocorreu ao mesmo tempo nem da mesma forma nos diferentes países da Europa e do mundo. Analisando o que aconteceu na Inglaterra e na França, ressalta as particularidades destas reformas, mas também identifica semelhanças nestas transformações, tanto no nível da elaboração teórica, quanto no nível das práticas sociais.

No nível teórico destaca a contribuição de Beccaria, Bentham e Brissot, que definiram alguns princípios para a lei penal. Na sociedade penal só existe pena se houver infração à lei, e para substituir o flagrante delito, ela se apoiava no inquérito para restaurar o passado, possibilitando punir as infrações. Assim, o crime passa a não ter uma relação com a falta moral ou religiosa. O crime se constitui então como uma ruptura com a lei civil que, por sua vez, deve ser útil à sociedade. O crime passa a ser visto como um dano social que deverá ser reparado.

Dentre as punições propostas pelos autores, foram previstos a deportação, a humilhação e a vergonha (exclusão no próprio local), o trabalho forçado e a pena de talião. Porém estas possíveis penalidades rapidamente desapareceram e foram substituídas no século XIX por uma sofisticação que não constava do projeto da reforma da penalidade do século XVIII. Isso porque no século XIX adota-se a noção de periculosidade, passando a

59

condicionar a punição por aprisionamento, não mais ao que o indivíduo fez, mas apoiando-se naquilo que virtualmente poderá vir a fazer.

Este tipo de poder de controle não poderia ser realizado apenas pelo poder judiciário, então surge uma série de outros poderes e instituições de vigilância e correção, entre elas a escola.

Em “Vigiar e Punir” Foucault (2004) mostrou como surgiram as práticas disciplinares e de vigilância. Descreve o modelo que chamou de ortopedia social realizado indistintamente, pela polícia, pelas instituições pedagógicas, psicológicas, psiquiátricas. Deveu-se a Jeremy Bentham a criação de uma forma arquitetural: o *Panopticon*, que poderia ser usado por diferentes instituições.

O *Panopticon*, dado à sua forma circular fechada e graças a uma torre central para a qual se abrem todas as celas, revelou-se bastante econômico e eficiente em seu objetivo de controle e vigilância. Bastava um único vigilante na torre, pois da sombra poderia ver tudo sem ser visto. A eficiência deste dispositivo se revela com tal intensidade que, mesmo não havendo um vigilante na torre, não há como sabê-lo e, desta forma, pelo menos virtualmente a vigilância é permanente. À visibilidade máxima oferecida pelo *Panopticon* nada ou ninguém escapa, pois tudo pode ser observado em todos os detalhes. Assim, facilita-se uma individualização, pois cada um é vigiado, observado, descrito, tornando-se então passível de controle.

Segundo Foucault, o *Panopticon* é “a utopia de uma sociedade e de um tipo de poder que efetivamente se realizou” e que ainda faz parte da sociedade em que vivemos. (FOUCAULT, 2005, p. 87). Nesta forma de poder não há mais o inquérito em sua forma característica de preocupação com o passado. Surge o exame, o controle, a vigilância, que procura observar como um indivíduo vive, como deve viver e, segundo as regras do desenvolvimento esperado, se está correto ou normal aquilo que faz.

Ao mesmo tempo em que vigia quem ocupa esta posição de poder, constitui um saber sobre aqueles a quem vigia. Esta forma de vigilância e de controle, o exame, que percorre todas as instituições (a escola, a caserna, o hospital, o asilo) e, portanto, toda a existência dos indivíduos, vai possibilitar o surgimento das Ciências Humanas.

60

³ Os quakers e os metodistas eram pequenos burgueses do fim do século XVII e início do século XVIII, dissidentes do anglicanismo, que se agrupavam visando fazer reinar a ordem, organizando sua própria polícia. Além deste objetivo, estes grupos religiosos também tinham interesse em tenta escapar do poder judiciário, à época, sanguinário e ameaçador. (FOUCAULT, 2005, p. 92).

Situando o *panoptismo* como uma nova forma de organização da penalidade, Foucault (2005, p. 105) menciona que Giulius, professor da universidade de Berlin, publicou em 1830 um tratado intitulado “Lições sobre as prisões”. Este tratado faz referência à nova forma arquitetural, o *Panopticon*, adotado pelas prisões, escolas, hospitais. Comenta que o *panoptismo* realizou uma inversão da preocupação que havia na sociedade grega de possibilitar o espetáculo, onde uma multidão pudesse assistir a poucos.

Nesta nova arquitetura da vigilância, trata-se de fazer com que poucos assistam ao que acontece a muitos. Essa mudança não foi apenas arquitetural, pois dizia respeito ao aparecimento de uma sociedade estatal onde as relações já não são mediadas pela vida comunitária e pública, já que se dão diretamente entre os indivíduos e o Estado.

O filósofo também comenta que outros teóricos perceberam esta transformação a exemplo daqueles que fundaram o Direito Penal Francês. No código de Instrução Criminal de 1808, muda-se a função do procurador, já que este “não deve ter como função apenas perseguir os indivíduos que cometeram infrações; sua função principal e primeira deve ser a de vigiar os indivíduos antes mesmo que a infração seja cometida” (2005, p. 107).

No esforço de mostrar como o *panoptismo* tem suas características próprias, Foucault (1987) as compara com os sistemas de reclusão da Inglaterra e da França do século XVIII, acentuando que a novidade está em que a vigilância e o controle passam para o nível da existência individual.

Na Inglaterra do século XVIII, o controle era feito sobre os indivíduos que pertenciam a um grupo, como o realizado pelos *quakers* e os *metodistas*³. Já na sociedade moderna, o grupo passa a se constituir a partir da vigilância institucional dos indivíduos.

Na França, a reclusão também era feita em bases diferentes, pois o internamento se limitava às pessoas que já estavam marginalizadas: era uma punição. Desta forma, Foucault (2005) nos fala que o acontecimento do século XIX não é uma reclusão, mas sim um seqüestro.

61

Outra diferença importante se relaciona à relação com o Estado, pois na Inglaterra o controle era uma reação à dominação do Estado, portanto, extra e anti-estatal. A França, por sua vez, possuía um forte aparelho de Estado, e contava com um instrumento judiciário e também com a polícia, um instrumento para-judiciário. Além disso, dispunha de instrumentos como as grandes prisões e da prática para-judiciária da *lettre-de-cachet*, possibilitando uma forte estatização. Com o *panoptismo*, surge uma rede institucional de seqüestro que é principalmente intra-estatal.

Justificando o fato de afirmar a oposição da reclusão ao seqüestro, Foucault (2005, p.114) argumenta que as instituições como a escola, o hospital psiquiátrico, o hospital, o asilo, a prisão não têm como objetivo a exclusão, mas sim fixar os indivíduos em função de uma determinada norma. “Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens”. (2005, p. 114).

Interrogando as instituições de seqüestro, Foucault (2005) encontra uma oposição entre o controle do tempo na sociedade feudal e na sociedade capitalista. Nas instituições de seqüestro o controle não é mais exercido pelo pertencimento a um determinado local, pois foram desenvolvidas “técnicas de extração máxima” do tempo. A uma inscrição geográfica se contrapõe uma dimensão temporal. Nesta dimensão, criam-se mecanismos não só para controlar o tempo dos trabalhadores, mas também o tempo geral da sua existência através da regulação das suas economias.

Outra dimensão muito importante é a do controle dos corpos. O corpo não é mais aquilo que deve ser supliciado, é um corpo que precisa ser transformado para se qualificar como força de trabalho.

Foucault (2005) também nos chama a atenção para um tipo “curioso” de poder criado nas e pelas instituições de seqüestro: um poder polimorfo, polivalente e, ao mesmo tempo, econômico, político, judiciário e epistemológico. Este poder epistemológico vai formar dois tipos de saber: o saber do indivíduo sobre seu próprio trabalho, um saber “tecnológico” e um saber “clínico” (da psiquiatria, da psicologia, da pedagogia, da criminologia) que nasce da observação dos indivíduos. (pp. 120-123).

O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. Por

62

que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?.(FOUCAULT, 2005, pp. 120-121).

A prática discursiva da QE pode ser caracterizada como uma prática administrativa, mas também como uma prática para-judiciária na medida em que pretende ampliar e aprimorar a máquina avaliativa da escola. A escola, utilizando o exame, não se contenta em validar um aprendizado, ela quer também retirar do aluno um saber sobre ele.

63

CAPÍTULO 4

BIOPOLITIZAÇÃO DA SAÚDE NO CAMPO PEDAGÓGICO

4.1. O poder da norma na sociedade disciplinar

Foucault demonstra que antes do século XVII e XVIII, já havia interesse em diferentes sociedades pelo corpo, ao qual eram impostas obrigações, restrições, proibições. Porém, com o surgimento da disciplina, o que então se apresenta é diferente tanto da escravidão, como da domesticidade, da vassalagem e do ascetismo monástico. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. (FOUCAULT, 2004, p. 119).

A disciplina se deve a uma multiplicidade de processos que vão esquadrihando o tempo, o espaço e o movimento, atentando-se às minúcias e ao detalhe. Estes processos foram respostas a demandas conjunturais de diferentes naturezas que foram se generalizando e constituíram uma nova “microfísica do poder”. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe”. (2004, p. 120). Desenvolve-se, assim, uma política dos corpos bem mais eficaz e econômica do que a anatomia ritual dos suplícios.

Nesta análise, Foucault (2004) expõe a positividade da disciplina, mostrando aquilo que ela é capaz de produzir. Seu objetivo é fazer uma genealogia das relações entre o poder e o saber.

No presente trabalho, o que podemos mostrar é um corte neste processo, dando visibilidade ao detalhamento da norma escolar. Vemos novos sintomas surgirem como efeito do detalhamento e da preocupação com as minúcias. Nada deve escapar para que as instituições de seqüestro (a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo) tenham o efeito desejado: adestrar para se apropriar mais e melhor.

A vigilância hierárquica, ao mesmo tempo em que tudo vê, o faz de maneira silenciosa, funciona como uma “máquina piramidal de olhares”. Desta forma, as disciplinas conseguem chegar a todos os espaços e podem controlar comportamentos que não estão previstos pelas leis, criando assim um sistema de “infra-penalidades”.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser

64

(grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2004, p. 149).

No que diz respeito à escola, o delito do aluno é o não cumprimento de suas tarefas. A “falta” do aluno é a falta de aptidão para realizar as tarefas. Neste sistema de “infra-penalidades”, o castigo tem uma função mais corretiva e funciona como um mecanismo de gratificação-punição, estabelecendo para isso operações de comparação, diferenciação, hierarquização e homogeneização. “Os dispositivos disciplinares produziram uma “penalidade da norma” que é irredutível em seus princípios e seu funcionamento à penalidade tradicional da lei”. (2004, p.153)

Foucault (2005, p. 114) adverte para o surgimento da regulamentação como um dos grandes instrumentos de poder, juntamente com a vigilância. Este instrumento, da mesma forma que impõe uma regra e homogeneiza, também individualiza, compara e gradua as diferenças individuais, com a finalidade de “fixar” os indivíduos.

As disciplinas, criando um sistema de “infra-penalidades”, aparentemente se constituíram também em um infradireito. Mas Foucault as situa como um contradireito, pois “enquanto os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos de direito, segundo normas universais, as disciplinas caracterizam, classificam, especializam; [...] e, levando ao limite, desqualificam e invalidam”. (2004, p. 183)

A disciplina, ao se imiscuir nas existências singulares, cria assimetrias e desigualdades produzindo o “mais-poder” ou o sub-poder, sem o qual não existe o sobre-lucro. Mas o filósofo não trata este poder como aquele de um aparelho do Estado, e sim de um poder político “microscópico”, “capilar”, que controla os corpos, o tempo, a existência do homem, transformando-os em tempo e força de trabalho. O que ele pretendeu fazer

foi a análise do sub-poder como condição de possibilidade do sobre-lucro”. [...] cujo funcionamento [...] provocou o nascimento de uma série de saberes – saber do indivíduo, da normalização, saber corretivo – que se multiplicaram nestas instituições de sub-poder fazendo surgir as chamadas ciências do homem e o homem como objeto de ciência. (FOUCAULT, 2005, p.125).

Na sociedade feudal, temos o inquérito como forma de saber-poder funcionando no nível da apropriação de bens; na sociedade capitalista temos o exame no nível da

65

constituição do sobre-lucro. O inquérito foi a forma de saber-poder que possibilitou o surgimento das ciências empíricas, mas historicamente ele se destacou do processo inquisitorial. Porém o mesmo não aconteceu com o exame que, apesar de se integrar às ciências ditas do homem, continuou próximo do poder disciplinar.

Neste movimento, o exame aparentemente procura corrigir os mecanismos da disciplina, mas o que de fato acontece é apenas a sua transferência para outras instituições. Assim “a psicologia é encarregada de corrigir os rigores da escola, como a entrevista médica ou psiquiátrica é encarregada de retificar os efeitos da disciplina de trabalho”. (2004, p. 186)

A QE é um exemplo desta passagem de uma instância institucional a outra. A *expertise psi*, ao acolher a Queixa Escolar, procura minimizar os efeitos da disciplina escolar, mas utiliza o mesmo esquema de poder-saber característico da disciplina. A escola delega para outras instituições de seqüestro a tarefa de medir, avaliar, diagnosticar, curar, transformar os seus alunos. Desta forma, os alunos são transformados em casos clínicos pelas instituições de saúde, pela utilização das técnicas disciplinares corretivas, terapêuticas, normalizadoras.

Ao direito do aluno à educação sobrepõe-se o disciplinamento do corpo que agora será sistematicamente observado, minuciosamente esquadrihado, com o objetivo de transformá-lo em um objeto útil e inteligível. A disciplina, ao mesmo tempo em que submete, exercita e utiliza os corpos, transformando-os em “corpos dóceis”, também trata de observar e explicar o seu funcionamento. O corpo se torna objeto e alvo do poder.

Na escola, com muitos alunos por sala esta observação não pode ser feita com tantos detalhes, assim ela encaminha para outras instituições que poderão com mais eficácia utilizar as técnicas disciplinares, quando transforma cada aluno em um caso clínico.

Todas as ciências, análises ou práticas com radical “psico”, têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização. [...]Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (2004, p.161)

O quadriculamento permite transformar as multidões em “multiplicidades organizadas”. Esta forma de organização celular e serial dos indivíduos em um espaço

66

fechado sobre si mesmo e dividido segundo objetivos funcionais possibilitou empreender a distribuição e análise, o controle e inteligibilidade.

Desta forma, o quadriculamento se constitui ao mesmo tempo como técnica de poder e processo de saber. Este tipo de organização permitiu a criação da sala de aula, inaugurando uma nova economia do tempo de aprendizagem. “Fez funcionar o tempo escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. (2004, p.126)

Nesta nova organização espacial, o controle da atividade se potencializou pela racionalização do tempo e dos gestos. Busca-se a perfeição disciplinar pela imposição do exercício caracterizado por tarefas repetitivas, diferentes, mas sempre graduadas, características dos programas de nossas escolas. Torna-se possível na instituição escolar atingir o objetivo de acelerar o processo de aprendizagem. Buscando o aperfeiçoamento dos procedimentos disciplinares, foram elaboradas as técnicas já mencionadas: a repartição espacial dos corpos; estabelecimento das manobras de uso instrumental do corpo; a formação de habilidades pela imposição de exercícios; a maximização da máquina disciplinar organizando táticas de composição de forças segmentadas.

Na perspectiva foucaultiana, a disciplina fabrica indivíduos, faz nascer o homem do humanismo moderno. O exame, ao combinar a vigilância hierárquica com as técnicas da sanção normalizadora, dá visibilidade à superposição das relações de poder e saber.

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (2004, p. 143).

Tomando como exemplo a escola, Foucault (1987) nos chama a atenção para o fato de que a escola se tornou uma espécie de aparelho de exame contínuo, marcando seu rompimento com a tradição corporativa que tinha na prova seu instrumento de validação de aprendizagem. O exame possibilita, além de validar o conhecimento, também retirar do aluno conhecimentos sobre ele.

Da mesma forma que a organização do hospital como aparelho de examinar “permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como Ciência” (2004, p.156). O hospital e a escola tornaram-se respectivamente local de elaboração das disciplinas médicas e pedagógicas.

67

a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis funcionais das instituições e forma de poder exercido sobre a criança. (2005, p. 122).

Foucault (2004) aponta três características do exame que consideramos importante ressaltar: o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder; o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário; o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso”.

O caso não é mais, como na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído etc. (2004, p.159).

A era examinatória inaugura rituais próprios ao poder disciplinar. Na sociedade de soberania o poder deixava na sombra os súditos. Na sociedade disciplinar quem permanece na “umbra” é o poder e que, por isso mesmo, torna-se capaz de submeter os indivíduos à vigilância. Portanto, há uma inversão na economia da visibilidade no exercício do poder. Esta forma de vigilância resulta em métodos de registro escrito, que transformarão o indivíduo em um objeto descritível, analisável e também constituinte de um sistema comparativo, possibilitando a localização deste indivíduo em uma “população”. O exame faz a individualidade entrar num campo documentário. Desta forma, a emergência no fim do século XVIII das ciências “clínicas” são o resultado do exame e de todas as técnicas de registro escrito então elaboradas, fazendo com que cada indivíduo possa ser classificado, treinado, normalizado, fixado.

Com a criação das técnicas documentárias, as vidas dos homens comuns passam a ser registradas e descritas, surgindo também os relatos biográficos. Até então esta era uma prática privilegiada, reservada aos poderosos.

Na sociedade disciplinar, as diferenças individuais passam a ser importantes para a modalidade de poder que tem no exame um procedimento central. Os procedimentos de individualização passam a descrever um movimento “descendente”, pois quanto mais submetido for o indivíduo mais fortemente individualizado será. Na sociedade de soberania, acontecia exatamente o contrário: a individualização era “ascendente”, tendo a tradição como referência e não a “norma”.

68

Nesta análise, vimos que o indivíduo é fabricado pelo poder disciplinar e pelos saberes disciplinares. As ciências do homem não são apenas ideologias, reflexos na consciência dos homens das relações de produção, pois o poder “produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade” (FOUCAULT, 1987, p. 161). O poder não é apenas negativo, excludente, repressivo, ele se manifesta em toda a sua positividade, por meio de discursos científicos tidos como verdadeiros.

Como foi dito anteriormente, o exame combina a vigilância hierárquica que permite classificar, qualificar e punir, tendo a sanção normalizadora como forma de controle. Portanto, as penalidades nas instituições das sociedades disciplinares também são penalidades hierarquizantes, conforme a falta cometida como, por exemplo, castigos físicos leves, humilhação e vergonha, rebaixamentos, indiferença, privações.

As penalidades são inerentes aos sistemas disciplinares, mas são diferentes daquelas das sociedades penais. Foucault (1987) coloca em evidência essas diferenças que consideramos importante fazer notar. Primeiro as disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”, tornando possível a punição de comportamentos mínimos que de outra forma não seriam passíveis de punição.

Em segundo lugar, a punição em regime disciplinar se referencia tanto em uma ordem artificial, regulamentar, quanto em uma ordem natural estabelecida a partir da observação. Em terceiro lugar, o castigo disciplinar tem a função de corrigir desvios, dando preferência às punições da ordem do exercício. Em quarto lugar, adota um sistema de gratificação-sanção baseado na polaridade bem-mal, ao contrário da justiça penal que se apóia na proibição-permissão. Em quinto lugar, o próprio sistema que classifica e hierarquiza funciona como recompensa e punição. “Os dispositivos disciplinares produziram uma ‘penalidade da norma’ que é irreduzível em seus princípios e seu funcionamento à penalidade tradicional da ‘lei’”. (2004, p. 153)

A sanção normalizadora é proveniente, então, dos procedimentos disciplinares que fazem aparecer o “poder da Norma”. No ensino, o poder da regulamentação surge com a criação das Escolas Normais, mas, em outros campos, ela também aparece ao estabelecer, por exemplo, normas gerais de saúde e regulamentação dos processos e produtos industriais.

69

No capítulo II de “Vigiar e Punir”, Foucault (1987) explicita no subtítulo “Sanção Normalizadora” a sua concepção de norma, tributária do conceito cunhado por Georges Canguilhem (2006) em “Do social ao vital”. Canguilhem apresentou como Tese de Doutorado em Medicina, em 1943, *Essais sur Quelques Problèmes Concernant le Normal et le Pathologique* (Um ensaio sobre alguns problemas relativos ao normal e ao patológico). Vinte anos depois ele o revisou, sendo publicado mais tarde com o título em inglês *The Normal and the Pathological*.

Em “O Normal e o patológico” (Canguilhem, 2006), analisa as relações entre a normalidade e a generalidade. Este empreendimento consiste em fazer uma análise filosófica da vida, confrontando as normas sociais e as normas vitais, ressaltando seu caráter relacional.

No século XIX, a demanda da industrialização exige uma racionalização que se manifesta tanto na economia quanto na política. Esta racionalização se expressa, por exemplo, na reforma hospitalar e na reforma pedagógica, resultando no que passou a ser denominado de normalização. “Normal é o termo pelo qual no século XVIII vai designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica” (2006, p. 188). Para Foucault (2004), com a criação das escolas normais e da padronização da educação, estabelece-se o “normal” como o princípio da coerção no ensino.

Canguilhem chama a atenção para o caráter polêmico do conceito “normal”, pois este qualifica negativamente aquilo que não cabe em seu campo de delimitação, mas ao mesmo

tempo depende daquilo que está fora dela, para indicá-la e defini-la. “Não há distúrbio patológico em si, o anormal só pode ser apreciado em uma relação”. (2006, p. 140)

O autor apresenta vários argumentos distinguindo o normal social do normal vital. Desta forma, argumenta que a exigência das normas do organismo é interna e imanente ao processo vital em seu jogo contra a morte. O mesmo não acontece com as normas sociais, que são exteriores aos objetos normalizados e, por isso mesmo, são determinadas historicamente. “A norma é aquilo que fixa o normal a partir de uma decisão normativa”. (2006, p. 208). Porém uma norma só pode ser compreendida dentro de um contexto de outras normas, porque elas são “reciprocamente relativas”. Em um sistema social, as normas técnicas econômicas, jurídicas são correlativas e respondem à necessidade de planificação e também de fazer deste sistema uma organização.

70

A invenção de órgãos com diferentes finalidades de fornecer e receber informações, de calcular e tomar decisões caracteriza a organização social. Portanto, “no caso da sociedade, a regulamentação é uma necessidade à procura de seu órgão e de suas normas de exercício”. (2006, p.215). A sociedade cria novos órgãos quando deles necessita. Trata-se de uma regulamentação feita de fora e de cima, posto que a sociedade não tem uma finalidade intrínseca. A regulamentação orgânica ou homeostase, ao contrário, tende a assegurar valores constantes, tendo como referencial um estado ideal de funcionamento, a partir da constituição indivisível do organismo.

Pelo dito acima, a regulamentação social, embora imite a orgânica, dela se distingue, pois as necessidades sociais não são imanentes, portanto, as normas sociais são artificiais e externas. O organismo se constitui como um todo, dando possibilidade à existência de um estado normal que pode ser buscado. Porém, no caso da sociedade, este processo é histórico, impossibilitando um estado normal *a priori*.

O autor comenta que, mesmo aventando a possibilidade da criação de organismos geneticamente modificados, segundo normas diferentes, o que temos hoje é que a norma de um organismo humano deve ser apenas observada e restaurada quando ameaçada ou modificada pelo ambiente externo.

Em “O normal e o patológico” (Canguilhem, 2006), demonstra que a variação quantitativa não é suficiente para definir os estados mórbidos. Critica a concepção positivista que afirma haver identidade entre os mecanismos fisiológicos e os mecanismos patológicos. Para o autor, o estado patológico é totalmente diferente do estado fisiológico. “Aumento e diminuição, são conceitos de valor quantitativo, porém alteração é um conceito qualitativo” (2006, p.30)

O autor também critica a pretensão de Comte de instituir cientificamente uma doutrina política da estática social, justificando-a pela afirmação de que as doenças não alteram os processos vitais. Em suma, compreende o fato patológico como alteração do estado normal, como uma forma diferente da vida e ressalta o estudo das doenças como essencial para a fisiologia normal, destacando a relação entre teoria e técnica.

Não podemos confundir anomalia com estado patológico, pois anomalia diz respeito à variabilidade dos organismos e não a uma ausência de norma. A anomalia não é em si mesma uma patologia, ela é uma norma diferente. Da mesma forma os conceitos de média

71

e norma são distintos. Estabelecer médias tentando encontrar objetivamente o normal parece a Canguilhem tarefa infrutífera.

O que se deve empreender a partir do reconhecimento da normatividade da vida é determinar as normas sob as quais a vida conseguiu se estabilizar. Porém o que caracteriza a vida é a sua plasticidade, as funções biológicas não são apenas expressões passivas das transformações do meio. O meio é modificado pelo ser vivo. Considera também que o limite entre o normal e o patológico é impreciso e, por isso, devemos ter como referência das normas biológicas o indivíduo, e não uma média supra-individual.

No estado patológico, a norma não deixa de existir e, se ela é considerada inferior, é porque perdeu a plasticidade, a capacidade de se transformar em outra norma. Concluindo, o autor afirma que “a doença não é uma variação da dimensão da saúde; ela é uma nova dimensão da vida”. (2006, p.138) “A saúde é uma margem de tolerância às infidelidades do meio”, posto que o ser vivo está em um mundo suscetível a acidentes. O teórico inverte a concepção de saúde, pois a boa saúde está relacionada à possibilidade de recuperação de uma doença, à capacidade de seguir novas normas de vida. Assim, ser normativo não é apenas ser capaz de adaptação, mas também de criar normas vitais.

Nesta abordagem, define-se com mais propriedade a fisiologia como a ciência das condições da saúde e não como a ciência das funções normais da vida. Teoricamente curar é fazer voltar à norma uma função ou um organismo que dela se tinham afastado.

O conceito de norma é um conceito original que não pode ser reduzido – e menos ainda, em fisiologia – a um conceito objetivamente determinável por métodos científicos. Portanto, na verdade, não há uma ciência biológica do normal. Há uma ciência das situações e das condições biológicas consideradas normais. Essa ciência é a fisiologia. (2006, p.176)

A relação entre normal e anormal é, portanto, uma relação de polaridade. Uma norma só tem sentido quando expressa uma escolha de um valor em detrimento do valor inverso. *Caos e idade do ouro* são termos míticos que exemplificam esta inversão de polaridade. “O papel do caos é [...] tornar-se ordem. Inversamente, a idade de ouro não pode durar, pois a regularidade selvagem é mediocridade”. (2006, p. 204). É a contestação que confere valor à regra e que lhe dá oportunidade de ser regra. É preciso que haja infração para que haja a regulamentação. “Na ordem do normativo, o começo é a infração. [...] Não há, portanto, nenhum paradoxo em dizer que o anormal, que logicamente é o segundo, é

72

existencialmente o primeiro” (2006, p. 204, 205). A saúde, do ponto de vista do doente, só é percebida posteriormente à dor e ao sofrimento.

Canguilhem chama a atenção para a origem latina da palavra norma: “a norma é a palavra latina que quer dizer esquadro e *normalis* significa perpendicular [...] Uma norma, uma regra é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. Normar, normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho” (CANGUILHEM, 2006, p. 201)

Canguilhem (2006) critica a utilização do conceito de adaptação para definir a normalidade psicossocial. Tal conceito mesmo em biologia só pode ser usado de maneira crítica, e quando o meio é considerado um fato físico e não biológico. Considera que na relação organismo-meio em se tratando de atividade biológica, o organismo estrutura seu meio ao mesmo tempo em que desenvolve suas capacidades.

Desta forma, definir a anormalidade a partir da inadaptação social é aceitar mais ou menos a idéia de que o indivíduo deve aderir à maneira de ser de determinada sociedade, e, portanto, adaptar-se a ela como uma realidade que seria, ao mesmo tempo, um bem.

4.2. A biopolitização da saúde e a biossociabilidade no cotidiano escolar

Na sociedade disciplinar surge uma nova forma de exercício do poder: o *biopoder*, que se caracteriza pelo poder sobre a vida. No século XVIII, o poder nas sociedades de soberania aparece como o direito do soberano de vida e morte. Este direito sobre a vida, tanto na sua forma antiga e absoluta a *patria potestas*, pela qual o pai de família romano tinha o direito de vida e morte sobre os seus filhos e escravos, quanto em sua forma mais branda, formulada na época clássica, era o direito de *causar* a morte ou *deixar* viver.

A partir do século XVIII este tipo de poder simbolizado pelo gládio sofre uma transformação radical. A questão que se coloca não é mais a “jurídica”, mas sim a biológica: “o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (FOUCAULT, 2006e, p. 150)

73

Foucault (1988) estudou o desenvolvimento deste poder sobre a vida a partir do século XVII, apontando duas formas que na sua concepção são polaridades. A primeira que se desenvolveu ele denominou *anátomo-política do corpo humano*, característica dos procedimentos de poder disciplinar e das instituições disciplinares como o Exército e a Escola. A segunda polaridade se formou no século XVIII, deslocando-se do corpo humano para o corpo-espécie. Os procedimentos desenvolvidos forma controles reguladores a partir dos processos biológicos, caracterizando uma biopolítica da população. Surge então “a demografia, a estimativa da relação entre recursos e habitantes, a tabulação das riquezas e de sua circulação, das vidas com sua duração provável” (2006e, p.153).

Esta tecnologia bipolar anatômica e biológica caracteriza o que Foucault denomina biopoder o qual considera indispensável ao desenvolvimento do capitalismo. Ao lado do desenvolvimento dos aparelhos do Estado responsáveis pela manutenção das relações de produção, procedimentos de poder e de saber sobre os processos da vida, agiram no nível dos processos econômicos, tentando controlá-los e modificá-los, garantindo assim o desenvolvimento do capitalismo.

Pela primeira vez na história, sem dúvida o biológico reflete-se no político”. [...] “O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão. (2006e, p. 155,156)

Foucault aponta e critica o crescente poder de normalização desgastando o sistema jurídico da lei. Ele ressalta que “a lei funciona cada vez mais como norma, e que a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos etc.). [...] Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”. (2006e, p. 157).

Por tudo isso, os movimentos de resistência no século XIX tiveram como objeto político “a vida”. Nesta disputa política, o sexo tem uma posição central, pois “o sexo é acesso, ao mesmo tempo à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações”. (2006e, p. 159 HS1)

A política do sexo avançou em quatro linhas de ataque nos séculos XIX e XX: a sexualização da criança; a histerização das mulheres; o controle da natalidade; e a psiquiatrização das perversões. Estes novos procedimentos de poder marcam a passagem de uma sociedade de sangüinidade a uma sociedade da sexualidade, ou seja, a passagem de

74

uma simbólica do sangue (da lei, da morte, da transgressão do simbólico e da soberania), para uma analítica da sexualidade (da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulamentações). (2006e, p. 161)

Foucault (1988) faz uma ressalva dizendo que nesta passagem aconteceram justaposições e interações. Refere-se ao racismo e particularmente ao nazismo como exemplo da interação entre a temática do sangue e da sexualidade, e faz também um elogio à psicanálise que, em oposição ao fascismo, esforçou-se para dar à “sexualidade a lei como princípio”. (2006e, p.163)

Ao longo do século XIX foi elaborada uma teoria geral do sexo. Essa teoria, pela sua proximidade com as ciências biológicas, ganhou um ar de cientificidade, mas também permitiu que os conteúdos da biologia e da fisiologia contribuíssem para a normalização da sexualidade humana. A noção de sexo também fez com que se buscasse nele a revelação do que somos e, sobretudo, tornou-o desejável. Essa idéia do sexo em geral foi desenvolvida historicamente a partir de diferentes estratégias de poder, que tomaram a vida como alvo, e tem funções muito importantes no dispositivo de sexualidade. Portanto, a análise que precisa ser feita é da sexualidade como “dispositivo político”.

Foucault (1988) traça a genealogia da biopolítica clássica, apontando o biopoder como aquele que se exerce positivamente, substituindo a lei e o direito pela norma, e o poder de morte pela vida. O *biopoder* - este movimento de politização da vida - tem como efeito histórico uma sociedade normalizadora que o filósofo critica com veemência, apontando formas possíveis de resistência.

Para Foucault (1988), as resistências ao dispositivo biopolítico se apoiaram no século XIX, mais precisamente naquilo que o poder investiu, “isto é, na vida e no homem enquanto ser vivo”. (2006e, p.157). Afirmo o caráter bem real desta luta, cujo objeto é a vida, muito mais do que o direito, não importando se essa luta é utópica ou não. Reconhece que, apesar do objeto da luta ser a vida, esta luta se afirma por meio do “[...] ‘direito’ à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o ‘direito’, acima de todas as opressões ou ‘alienações’, de encontrar o que se é e tudo o que se poder ser” (2006e, p. 158).

Na era do biopoder, o sexo se encontra no entrecruzamento da vida do corpo e da vida da espécie. O dispositivo de sexualidade se constitui como um dos mais importantes

75

desenvolvidos pela tecnologia do poder do século XIX. Assim, se quisermos nos colocar contra o dispositivo de sexualidade, o movimento de oposição deverá ser a criação de uma “outra economia do corpo e do prazer”. São os corpos, os prazeres e a estética do seu uso que deverá servir de apoio para esta luta, e não o sexo-desejo, com sua “hermenêutica purificadora”. (2007b, p. 221)

Na análise de Ortega, (2004) a posição de Foucault sobre a resistência à biopolítica é ambígua, uma vez que não deixa claro se “tratar-se-ia de resistir ‘na biopolítica’, ou ‘à biopolítica’”. [...] Considera que, quando localiza a resistência ao dispositivo biopolítico no corpo e nos prazeres, parece descartar a existência de um “fora” da biopolítica. Por outro lado, em seus últimos textos, quando trata de uma politização da amizade, Foucault teria se recusado a colocar a alternativa da resistência no [...] “âmbito das identidades e constantes biológicas” (p.11).

Ao fazer uma reflexão sobre as biopolíticas da saúde com base em Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt, Ortega (2004) nos chama a atenção para o fato de Arendt e Foucault terem alertado sobre os efeitos da politização do biológico: o totalitarismo, a intimização, a normalização da sociedade. Considera que a posição de Heller, apesar de ter como pano de fundo as análises arendtianas e foucaultinas, apresenta alguns contrastes, pois a formação dos grupos biopolíticos seriam a rigor “‘antipolíticas de agrupamento’: o discurso biopolítico substitui a pluralidade pela identidade, a opinião pela verdade e a existência de uma única opinião ‘politicamente correta’”. (2004, p. 12).

Segundo Ortega (2004), Heller critica o pensamento arendtiano, segundo o qual foi a politização de assuntos sociais que levou ao declínio da política, pois só a politização da questão social seria política, compreendendo política como a “concretização da liberdade no espaço público”. (p. 18).

Paul Rabinow e Nikolas Rose (2003) parecem ver outras possibilidades de liberdade hoje e discutem que o *biopoder* nos estados contemporâneos adota uma forma diferente das formas paroxísticas que podem levar e levaram a políticas-thanatos criminosas. Esta forma é a adoção de estratégias para o governo da vida. Apontam que, quando Foucault começa a desenvolver o conceito de governamentalidade, ele se distancia da visão de que o poder sobre a vida é unilateralmente nefasto.

⁴ “A saúde, diz Leriche, é a vida no silêncio dos órgãos”. Inversamente, “a doença é aquilo que perturba os homens no exercício normal de sua vida e em suas ocupações e, sobretudo, aquilo que os faz sofrer”. (Citado por CANGUILHEM, 2006, p. 57).

Assim claramente uma modificação biopolítica racional com relação à saúde está tomando forma, onde o saber, o poder e a subjetividade estão penetrando em configurações novas, algumas visíveis, algumas possíveis. (RABINOW e ROSE, 2003, p. 7).

Segundo Rabinow e Rose (2003, p. 28), o conceito de *biopoder* traz consigo três elementos e suas múltiplas combinações que ainda precisam ser mapeados, a saber: o conhecimento dos processos vitais, as relações do poder que tomam os seres humanos como seres vivos e assim como seu objeto, e os modos de subjetivação pelos quais os sujeitos agem sobre si mesmos e sobre os outros. Apesar disso, ressaltam sua pertinência para entender os diversos desenvolvimentos contemporâneos.

Ortega (2004) considera que a discussão da biopolitização da saúde torna-se importante no discurso biopolítico porque a saúde deixou de ser a “vida no silêncio dos órgãos”⁴. A saúde precisa ser constantemente afirmada, tornada consciente, possibilitando o que Ortega denomina, referenciado no pensamento de Rabinow, de *biossociabilidade*, já que constituída a partir de critérios de saúde e não mais dos conceitos clássicos de classe, estamento, orientação política. “Na biossociabilidade, todo um vocabulário médico-fisicalista baseado em constantes biológicas [...] populariza-se e adquire uma conotação ‘quase moral’” (p.14). Ao mesmo tempo, todas as atividades sociais, lúdicas, religiosas, esportivas, sexuais são ressignificadas como práticas de saúde.

As modernas asceses corporais são, de fato, bioasceses que surgiram com a “desmontagem” da sociedade de bem-estar social e com as demandas de um mundo cada vez mais competitivo. O discurso da autonomia, aliado ao discurso do risco, está conectado às práticas de autocontrole, autovigilância e autogoverno que produziria sujeitos responsáveis por sua saúde, minimizando assim os riscos.

Um conjunto de práticas discursivas e não discursivas surge atendendo à demanda de diminuição da pressão sobre o sistema de público de saúde. Estas práticas modelam novas subjetividades que Ortega (2004, 2005), juntamente com Rabinow (2002), denomina *bioidentidade*. Rabinow amplia esta discussão a partir de sua pesquisa das instituições e práticas associadas ao Projeto Genoma. O Projeto Genoma foi patrocinado pelos Institutos

Nacionais de Saúde (*Nacional Institute of Health*) e pelo Departamento de Energia (*Energy Department*), e tem como atribuição produzir um mapa de nosso DNA. Ele nos chama a atenção tanto para as promessas quanto para os perigos da nova genética. No que diz respeito aos perigos, ele os avalia lembrando que os projetos eugênicos anteriores se apoiaram em metáforas biológicas, originando a sociobiologia. Ele acredita que a nova genética deixará de ser uma metáfora biológica para a sociedade moderna, fazendo surgir o que ele pretendeu chamar de *biossociabilidade*.

Se a sociobiologia é cultura construída com base numa metáfora da natureza, então na biossociabilidade a natureza será modelada na cultura compreendida como prática; ela será conhecida e refeita através da técnica, a natureza finalmente se tornará artificial, exatamente como a cultura se tornou natural. (RABINOW, 2002, pp. 143-144)

Rabinow (2002) nos mostra como os dois pólos dos discursos e práticas do biopoder, corpo e população estão sendo articulados em uma racionalidade que ele chama de pós-disciplinar. Referenciado no pensamento de Robert Castel, particularmente em seu livro “A gestão dos riscos”, de 1981, Rabinow analisa os problemas sociais, éticos e culturais que estão surgindo com as tendências atuais das biociências e o progresso da biossociabilidade. Na sociedade pós-disciplinar, a vigilância não é mais de indivíduos ou de grupos doentes, o alvo passa a ser uma população de risco.

Portanto, a prevenção também passa a ser impessoal e, antes de tudo, o “mapeamento de riscos”. Ainda de acordo com Rabinow, Castel denomina esta tendência de “administração tecnocrática da diferença” (2002, p. 145). Nessa tendência, a mudança está no aparecimento do conceito de deficiência. Ele foi utilizado oficialmente, pela primeira vez, durante a II Guerra Mundial, com a finalidade de incluir o maior número de pessoas à força de trabalho. “Deficiências eram déficits a serem compensados socialmente, psicologicamente e espacialmente, e não doenças a serem tratadas: ortopedia, não terapêutica”. (RABINOW, 2002, p. 146).

Rabinow (1999) comenta que o esquadrinhamento das predisposições genéticas possibilitará o surgimento de terapias para os normais que levará à formação de novas práticas e novas identidades. A partir dessas novas verdades da genética, ele acredita que as formas antigas de classificação da bioidentidade como raça, gênero e idade, bem como da medicalização e da normalização, continuarão a existir, embora com novas feições, novas práticas e significados.

78

Rabinow aponta as questões trabalhadas por Canguilhem e que suscitaram o interesse de Foucault, “um de seus alunos e amigos prediletos” (2002, p. 130-131). Canguilhem (2006) trabalhou uma história dos conceitos das ciências da vida. Os problemas que a ele interessaram foram as relações entre ciências e técnicas e das normas e o do normal.

Para demonstrar a relevância da contribuição de Canguilhem, Rabinow (2002) comenta que hoje as biociências ocupam um lugar central na esfera científica e pública. Porém, ele já publicara em 1966 um ensaio: *Le concept et la Vie*, analisando a revolução na genética e na biologia molecular. Nessa análise, Canguilhem (2006) se opõe ao telos que estabelece uma “relação causal simples e unidirecional entre informação genética e seus efeitos” (p. 131). Ele desenvolve uma nova compreensão da vida, questionando a concepção de que os erros genéticos são erros de informações, já que muitos destes são os resultados de uma adaptação ao meio. Retoma, desta forma, o tema da normalidade, enfatizando a condição de errar como a forma fundamental da vida.

4.3. Referencial teórico-metodológico

Consideramos pertinente lembrar quão recente é o surgimento do homem como sujeito que conhece e que também é objeto de conhecimento. Reconhecemos a importância da contribuição de Foucault para o conhecimento daquilo em que temos nos tornado, para que possamos ampliar nossas fronteiras em direção a novas formas de subjetivação. Acreditamos, assim, que a Escola tenha uma grande responsabilidade neste processo.

Nessa relação entre o ser que conhece e aquele que será conhecido, também está implícita uma relação de poder. Podemos compreender, então, porque para alguns autores a verdade está escondida, oculta, intencionalmente disfarçada ou deturpada nos discursos. Afinal, quem conhece pode dominar.

Para Foucault (2006b, p. 39), “a teoria é uma prática”, e o discurso ultrapassa a representação dos acontecimentos. Concebe o homem como ser simbólico, sobretudo constituído por práticas reais e passíveis de serem historicamente analisáveis. Considera o discurso como prática social, que sempre se produz em razão de mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as não discursivas: “as coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo.

79

Nesta perspectiva, propõe o discurso como um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva, sendo quatro os elementos básicos do enunciado:

-
- a referência a algo que identificamos;
-
- o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo;
-
- o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso;
-
- a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece.

Foucault (1995) historicizou os modos pelos quais em nossa cultura os seres humanos tornaram-se sujeitos, analisando três modos de objetivação:

-
- a objetivação do sujeito produtivo;
-
- a objetivação do sujeito nas práticas divisoras;
-
- o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito.

O tema geral de sua pesquisa, portanto, é o sujeito. Incluiu, entretanto, a questão do poder por compreender sua importância para estudar a objetivação do sujeito.

É verdade que me envolvi bastante com a questão do poder. Pareceu-me que, enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas. (FOUCAULT, 1995, p. 232).

O filósofo sugere que para analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, numa direção mais empírica, poderíamos observar as relações de poder por meio do antagonismo das estratégias. Assim, para descobrir o que significa, na nossa sociedade, a sanidade, talvez devêssemos investigar o que ocorre no campo da insanidade; e o que se compreende por legalidade, no campo da ilegalidade. E para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Considera que estas resistências e estas lutas são transversais, pois não estão restritas a um governo particular. São lutas contra os efeitos do poder, são imediatas e anárquicas e que questionam o estatuto do indivíduo. Caracterizam-se como batalhas contra o governo da individualidade, contra os privilégios do saber, contra uma técnica e uma forma de poder.

Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (ética, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo

80

que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão) (FOUCAULT, 1995: 235).

Em cada período histórico prevaleceu uma forma distinta de luta. Assim, nas sociedades feudais, prevaleceram as lutas contra a dominação ética ou social; no século XIX, a luta contra a exploração e, atualmente, contra a submissão da subjetividade.

O recorte que pretendemos neste trabalho se inscreve na temática da **luta contra a submissão da subjetividade**. A perspectiva assumida é a da heterogeneidade discursiva, reconhecendo, por isso mesmo, que o próprio recorte que pretendo fazer é também um “fato de discurso”.

Neste caso, a atitude do pesquisador implica, ao mesmo tempo, em ver, analisar e cortar, não no sentido de dissecar, mas no sentido de recusar: “temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto a vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

A perspectiva seria não descobrir o que somos, mas recusar o que somos.

É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar. [...] A história “efetiva” se distingue daquela dos historiadores pelo fato de que ela não se apóia em nenhuma constância: nada no homem – nem mesmo o corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles (FOUCAULT, 2006a, pp. 27-28).

Assim, o trabalho do pesquisador seria o de situar as “coisas ditas” em campos distintos, aceitando a complexidade da realidade e reconhecendo seu caráter belicoso e

descontínuo. Com base nisso, o pesquisador poderá identificar as regularidades a partir dessa dispersão e descontinuidade dos campos discursivos.

4.4. Metodologia e fontes

A pesquisa será desenvolvida no âmbito do referencial teórico e no âmbito da pesquisa de campo. Na **pesquisa teórica**, serão focalizadas as concepções foucaultianas sobre poder, saber e modos de subjetivação. Serão utilizados também os conceitos de *biopoder*, *biopolítica* e *governamentalidade* vistos como táticas, cujas linhas de força mais visíveis são a autodisciplina, a autonomia e o autocontrole. Nesta manobra, sobressaem o saber médico e as tecnologias psicopedagógicas implicadas no poder de diagnosticar e

81

medicar, produzindo, como efeito, a normalização da existência dos indivíduos e dos “alunos-problema”, e, como consequência, a exclusão.

Serão focalizadas as aproximações teóricas realizadas pelos autores Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva e Jorge Larrosa entre as concepções foucaultianas e a educação. Serão destacados os teóricos Hannah Arendt, Zigmunt Bauman e Anthony Giddens, para situar as estratégias avaliativo/diagnósticas na contemporaneidade.

Já a **pesquisa de campo** será realizada, levantando os documentos das QE produzidos em uma Instituição de caráter filantrópico, que atende crianças de escolas particulares e públicas, e que oferece avaliação e atendimento terapêutico de profissionais como: psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos.

Utilizaremos documentos de primeira mão, ou seja, documentos que não receberam nenhum tratamento analítico. Neste caso, serão utilizadas as queixas escolares encaminhadas a um Centro Gratuito de Triagem, Diagnóstico e Tratamento.

4.5. Procedimentos de análise dos dados empíricos

O método de análise das queixas dos professores será a *análise discursiva* na perspectiva foucaultiana. Na conferência que proferiu em sua posse como membro do *Collège de France*, em 1970 - *A Ordem do discurso* - Foucault aponta quatro exigências de método, para vencer o temor da proliferação do discurso, ou analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos, a saber:

Primeiramente, um princípio de inversão”: reconhecer o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso ao invés do papel positivo do autor, da disciplina, da vontade de verdade.

[...] “Um princípio de descontinuidade”: [...]Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.

[...] “Um princípio de especificidade: não transformar o discurso em um jogo de significações prévias”. [...] Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas.

[...] “Quarta regra, a da exterioridade”: não passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele (1996, pp. 50-53).

82

Desta forma, quatro noções deverão servir de princípio regulador para a análise de nossos dados: a noção de acontecimento em oposição à de criação; a noção de série em oposição à unidade; a regularidade à originalidade e a condição de possibilidade à significação.

Esta atitude se justifica, já que se pretende questionar a “vontade de verdade”, pois é aí que se dá a arbitrariedade e a violência da exclusão. Ao se falar em problematizar em torno dos regimes de verdade, está-se falando em analisar o *dictum*, como unidades arquitetônicas, tratando-o como um *monumento* e não como um *documento*.

Isto significa que a leitura (ou escuta) do enunciado é feita pela exterioridade do texto, sem entrar propriamente na lógica interna que comanda a ordem dos enunciados. A pergunta então será: porque isto é dito aqui, deste modo e nesta situação? “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. (ibid, p. 26).

83

5. CAPÍTULO V

5.1. A DESCRIÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR COMO UM DISCURSO-OBJETO

As falas breves e estridentes que vão e vêm entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido; é o que lhes dá, para atravessar o tempo, o pouco de ruído, o breve clarão que as traz até nós.

Michel Foucault

A análise aqui empreendida buscará tratar as queixas não como documentos que precisam ser interpretados, para que se encontre seu significado oculto. Não as trataremos também como monumentos mudos, cujos rastros precisam ser decifrados. Pretendemos tratar o discurso no domínio das coisas ditas, organizando seus elementos como uma prática discursiva. Trataremos de explicar suas especificidades, descrevendo as regras e as modalidades de discurso utilizadas. Nesta perspectiva, o que importa não é descobrir as intenções ocultas de quem proferiu o discurso, mas analisá-lo como práticas que produzem os objetos de que falam.

O pequeno grande texto escrito por Foucault “Os homens infames” e que serviu de mote a este trabalho, seria a introdução de um livro que pretendia ser uma “antologia de existências”. Ao se deparar com textos que tratavam da vida de homens obscuros e sem nenhum feito que merecesse glória ou registro, trabalhou intensamente sobre eles,

instigando seus contemporâneos para que também o fizessem. Sua análise cortante, mas ao mesmo tempo sensível, elegante, memorável, tocou-me, impelindo-me a problematizar as queixas escolares que passarei a analisar. Ao escolher os relatos, quis o filósofo que estes textos tratassem de existências reais. Os relatos feitos de forma breve não seriam apenas pequenas histórias, mas teriam que de fato ter desempenhado algum papel no rumo da vida daqueles seres. Sua escolha incidiu em discursos que tratavam do encontro com o poder de personagens sem “nenhuma glória” e que deveram o registro de suas existências a esse encontro. Nas palavras do filósofo: “Quis em suma, reunir alguns rudimentos para uma lenda dos homens obscuros, a partir dos discursos que na desgraça ou na raiva, eles trocam com o poder”. (FOUCAULT, 2006, p. 208).

84

As QE tratam de personagens fatos e relações que nada ficam devendo aos critérios descritos por Foucault. Desta forma, não teremos a prerrogativa da escolha, pois todas elas tratam da existência real de alunos, que de uma forma ou outra, tiveram suas vidas modificadas pelo ritual da queixa. As queixas com as quais nos deparamos são relatos breves da vida escolar e familiar de personagens que, apesar de ter vivido ainda tão poucos anos, já tiveram tempo de carregar tanta desventura. Mereceram registro porque também tiveram suas vidas atravessadas pelo poder, e de alguma forma seus destinos foram julgados e/ou decididos pelo procedimento da queixa escolar. Este relato nos mostra o encaminhamento de um aluno ameaçado de expulsão:

(QE 188) - A avó relata que o neto está muito agressivo, tanto em casa como na escola. A mãe separou do pai há mais ou menos 8 anos. O pai maltratava a criança, surrava tanto ele quanto a mãe. A mãe hoje está com um novo companheiro. A escola exige que a criança passe por avaliação psicológica. Tivemos alguns problemas porque ele briga muito, ele é inteligente, mas é muito mal criado na escola, em casa ele também é, responde, mas não é sempre. Ele é trabalhador, trabalha de boy, ele gosta bastante. Ele sabe e fala prá mim que se não for prá escola, ou trabalhar, ele apronta, e esse é o meu medo, que ele saia da escola. Ele quer vir sim até cobrou de mim que eu não faltasse. Ele também não quer ficar sem estudar. Quando a diretora o ameaçou de expulsão ele ficou muito triste, chorou e prometeu que ia melhorar. (14 anos, sem referência à série).

Ao exigir a avaliação psicológica para que o aluno continue na escola, a diretora usa o mecanismo da avaliação psicológica para individualizá-lo, classificá-lo, corrigi-lo. A escola delega para a instituição psicológica, a definição do destino desse aluno, e ao encaminhá-lo deixa de tratá-lo como tal.

Nesse trabalho, não trataremos as queixas escolares como reflexos da realidade escolar contemporânea, de seus desafios, acertos, desajustes ou incompetências. Não procuraremos identificar se as queixas são verdadeiras, legítimas ou procedentes. Não nos preocuparemos em identificar se as causas são intra-escolares ou justificadas por dificuldades, distúrbios, doenças ou quaisquer outros motivos individuais dos escolares. Trataremos de descrever o funcionamento desta prática discursiva, quais são seus personagens e que posição ocupam nos jogos de força aí envolvidos. Esta perspectiva se

distancia do paradigma da sociocrítica que trata as ciências psicológicas e médicas como legitimadoras da dominação do estado, como sustentáculo das relações de poder.

Esses alunos não realizaram nenhum feito que merecesse ser contado. Não venceram nenhum concurso, não realizaram nenhuma descoberta, não contribuíram para o

85

reconhecimento de sua escola na comunidade. Suas vidas foram documentadas, porque seus comportamentos não corresponderam às expectativas do poder da “norma pedagógica” contemporânea. Porém, quando falamos de poder, não estamos falando de um poder central, mas de micro-poderes que vão se formando e se imbricando na sociedade. Para Foucault, o poder “é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder”. (FOUCAULT, 2006, p. 248). Nestas relações de força estão implicados os dispositivos avaliativos pedagógicos, mas também aqueles das áreas da saúde.

Afirmamos acima que não abordaríamos as queixas escolares como representativas da realidade escolar. Porém nunca é demais reconhecer que, apesar da Educação Inclusiva haver se tornado palavra de ordem em leis, regimentos e diretrizes, a escola brasileira tem fracassado em cumprir seu papel de garantir o direito a uma educação de qualidade. Não precisamos recorrer aos dados oficiais para nos darmos conta do estado alarmante em que se encontra a educação brasileira, pois basta olharmos à nossa volta para nos apercebermos dos efeitos desastrosos que nos rondam. Além disso, já se tornou domínio público a informação de que apenas um terço das crianças brasileiras consegue concluir o primeiro grau. Não poderíamos deixar de lembrar que, apesar de ultrapassar o Ensino Fundamental, uma parcela deste alunado conclui os anos obrigatórios de ensino carregando a consequência vergonhosa do “analfabetismo funcional”.

No estado de São Paulo, os resultados do SARESP 2007 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do governo de São Paulo) ficaram abaixo do esperado pela própria Secretaria da Educação. De acordo com dados publicados no Jornal “Folha de São Paulo” do dia 14 de março de 2008, 80,8% dos alunos da 4ª. série do Ensino Fundamental ficaram abaixo do esperado em Matemática e 59,8 % em Português. Os resultados na 8ª. série do Ensino Fundamental não foram melhores, pois 94,6% dos alunos não atingiram os resultados esperados em Matemática e 69,2% em Português.

Esses resultados agravam a falta de credibilidade que se abateu sobre a instituição escolar. Vários são os ditos culpados e poucos os que se responsabilizam. No jogo de forças social, o professor é aquele que no cotidiano carrega o ônus dos desacertos institucionais. Em nossa investigação encontramos uma situação no mínimo curiosa: uma mãe/professora se queixando, ao mesmo tempo, do filho e de sua profissão.

86

(Q 88) - A mãe está com dificuldade de lidar com o filho porque ele não fala dos seus sentimentos. Ela é professora está estressada porque tem que lidar

*com o programa de **inclusão escolar**. O filho não fala de sentimentos “eu posso gritar espernear que ele não se abre comigo. Ele fala de tudo com você, mas não sabe expressar seus sentimentos. Ele não se emociona nunca. Não tem problemas na escola”. (11 anos/M/ sem referência à série).*

Infelizmente não é um grito isolado. Trata-se de um dos efeitos da situação em que se encontra a educação em nosso país. Outro efeito percebido e que inventariamos neste trabalho diz respeito à culpabilização da figura do aluno pelo insucesso da escola em cumprir seu papel de garantir uma escola de qualidade para todos, faltando-lhe compromisso com o conhecimento e os saberes acumulados socialmente.

Concordamos com a problematização realizada por Aquino (1998) de que tratar o aluno como impeditivo ao trabalho escolar é exclusão. O encaminhamento crescente de alunos pré-diagnosticados na escola como “alunos-problema”, seja sob que motivos forem: orgânicos, cognitivos, morais, sociais, econômicos, culturais ou psicológicos, também é exclusão.

Se, por um lado, estes encaminhamentos são efeitos de um posicionamento da escola diante de seus alunos, por outro, têm possibilitado relações de conflito entre os especialistas e os protagonistas escolares. Esse embate poderá contribuir para se construir um saber sobre a escola, a partir de seu funcionamento, ou seja, dos intramuros escolares. Tal é o caso do trabalho realizado no Instituto de Psicologia da USP que, denominando-se “Orientação à Queixa Escolar”, tem buscado constituir novas plataformas de interlocução com a instituição escolar. A perspectiva da equipe são os “problemas no processo de escolarização” e não os “problemas dos escolares”. Assim, não referenda os pedidos de avaliação e ou tratamento dos “distúrbios” dos alunos, mas problematiza os encaminhamentos, colocando o contexto escolar no jogo. Sabedores que somos da nossa posição como psicólogos e professores neste jogo de forças, cabe-nos agir conforme nosso papel político e ético. Oxalá possamos responder a este convite:

Rever conceitos, valores e crenças solidificados, ou seja, a maneira com que temos nos posicionado diante de nosso aluno, esse nosso outro complementar, tomando a relação professor-aluno como núcleo e foco do trabalho pedagógico, pode ser uma boa forma de redescobrir o prazer e o valor (social e humano) dessa profissão de certo modo extraordinária que é a docência. (AQUINO, 1998, p.143).

Os documentos utilizados nesta análise tiveram como fonte o arquivo das queixas de escolares que, no ano de 2006, foram encaminhados para uma Instituição Filantrópica, a

qual na cidade de São Paulo atende adultos, adolescentes e crianças. A Instituição oferece serviços gratuitos - principalmente nas áreas de Psicologia (ludoterapia), Psicopedagogia, mas também de forma ainda incipiente de Fonoaudiologia - para a população da região que não tem condição econômica de arcar com os custos de um atendimento nas instituições

particulares. Geralmente estipula-se um valor simbólico à altura das possibilidades do usuário.

No ano de 2006 foram registrados setecentos e oitenta e um (781) pedidos de atendimento para as três áreas oferecidas. Destes pedidos, encontramos trezentos e trinta (330) compreendidos na faixa etária entre 3 e 18 anos. Excluímos da análise noventa e cinco (95) encaminhamentos, porque no prontuário não havia registro da queixa, constando tão-somente o nome das instituições caritativas sob cujos cuidados encontravam-se as crianças ou jovens. Esses prontuários, em alguns casos, faziam referência à situação jurídica dos jovens: Liberdade Assistida; ou o tipo da instituição que realizou o encaminhamento: lares sociais, abrigos, conselho tutelar, instituições filantrópicas. Deixamos de analisar também, vinte e três (21) encaminhamentos realizados por escolas particulares, e dois (dois) estudantes universitários. Desta forma, ficamos com duzentos e sete (207) encaminhamentos de crianças e jovens com idades entre 3 e 16 anos. Destes, trinta e três (33) tratavam de queixas não explicitamente relacionadas ao ambiente escolar, dizendo respeito a pedidos de ajuda para outras dificuldades encontradas pelas famílias e, por isso, também foram excluídos da análise.

Portanto, distinguimos para a análise aqueles encaminhamentos cujos motivos estivessem explicitamente relacionados ao ambiente escolar, perfazendo um total de cento e setenta e quatro (174) queixas. Esses alunos fazem parte da rede municipal e estadual de ensino, originários de cinquenta e duas (52) escolas diferentes: Centros de Educação Infantil, Escolas Municipais de Ensino Infantil, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Escolas Estaduais. Desse total de encaminhamentos, vinte e um (21) se restringe apenas a “problemas” comportamentais; dois (2) se refere ao abandono da escola pelos alunos; e quatorze (14) à recusa de freqüentar a escola. A maioria dos encaminhamentos, cento e vinte e seis (126), foi motivada por problemas de aprendizagem. Embora esta seja a queixa mais recorrente, as dificuldades relatadas vêm sempre associadas a outros problemas, aparecendo como um amálgama de situações problemáticas: físicas e ou orgânicas; afetivas e ou emocionais; comportamentais e ou disciplinares; sociais e ou econômicas.

88

Adotamos para a análise as QE na íntegra e, para que fossem preservadas suas características de estilo, não intervimos nos desvios da norma padrão da língua escrita. Grifamos as falas relacionadas aos pedidos, julgamentos e decisões da escola, pois são estas as regularidades que focaremos, no intuito de dar visibilidade às relações de força, presentes no âmbito escolar.

O texto que ora apresentamos, a partir dessas escolhas, foi organizado de forma a descrever as regras de produção da prática discursiva da QE. Portanto, para responder sobre seu funcionamento, destacamos os elementos envolvidos na sua produção, especialmente quais as posições de sujeito que foram aí criadas, a saber: o reclamante, aquele de quem se reclama, e aquele para quem se reclama.

Para problematizar com mais propriedade estas posições de sujeito, identificadas no conjunto dos enunciados, descrevemos: quem ocupa a posição de reclamante; como a

figura do reclamante se queixa; do que se queixa e de quem se queixa; o que pede e para quem pede.

Apropriando-me das palavras de Foucault: “Não é uma compilação de retratos que se lerá aqui: são armadilhas, armas, gritos, gestos, atitudes, astúcias, intrigas, cujas palavras foram instrumentos”. (FOUCAULT, 2006, p. 206).

89

5.2. A FIGURA DO RECLAMANTE E O MODO COMO SE QUEIXA

*O homem, no Ocidente, tornou-se um animal
confidente.*

Michel Foucault

Os encaminhamentos que estamos analisando são levados até a Instituição Filantrópica, pelas famílias e/ou responsáveis pelas crianças e jovens. A QE é feita verbalmente, recebe um número sendo então, registrada em linguagem escrita por um psicólogo, que a encaminha posteriormente para uma triagem. No processo de triagem, os relatos se transformam em prontuários, que são classificados, tendo em vista algumas similaridades como: faixa etária (3 a 6, 6 a 9, 9 a 12, 12 a 17); e nível de escolaridade; e natureza dos encaminhamentos, a fim de constituir os grupos de trabalho (GT). Exige-se das famílias e/ou responsáveis assim agrupados, que participem de três encontros, após os quais as crianças e jovens entram em uma lista de espera, para que finalmente possam ser chamados para avaliação, tratamentos ou outros encaminhamentos. Caso seja constatada ausência, perde-se a vaga, mas não há impedimento para a participação em um novo processo de triagem. No primeiro encontro, a QE é colocada publicamente por cada participante do grupo; no segundo, pede-se esclarecimento sobre comportamentos em relação à escola, rotina de casa, lição de casa e procedimentos dos pais e/ou responsáveis; e no terceiro procede-se a uma anamnese.

Essa mãe fala da ansiedade que sente ao ouvir as outras pessoas, apesar de se emocionar, já se dirige àqueles, outrora alunos, como “casos”.

Encaminhamento da **escola**:

(Q 148) - Mãe comparece com a Q de que N tem muita dificuldade de aprendizagem, mudou de escola e não está se adaptando. Também apresenta comportamentos estranhos relacionados à sexualidade.

Ainda bem que agora é a minha vez eu já estava ficando ansiosa, ouvir os outros casos mexe com você. Ele está na 2ª. s, até que gosta, mas não consegue acompanhar a lousa. Já fiz exame de vista e ele não tem nada. Agora eu pedi a escola para ele ser encaminhado ao tratamento psicológico, pois a escola não toma providências, ele não escreve e não lê.(8 anos/M/2ª.série)

Quando é o pai ou outro responsável que comparece para a anamnese, a presença da mãe é solicitada para que fale sobre a gravidez, parto, amamentação e desenvolvimento.

*(Q 147) O pai conta que mora com outras pessoas (da família) no mesmo quintal e que existem brigas constantes com agressões contínuas, dizendo que o paciente fica agitado com tudo isto. **O pai do paciente encerra a sessão dizendo que os***

90

***profs. ultimamente não têm mais paciência com os alunos. A terapeuta pontua que seria importante a mãe do paciente comparecer na próxima sessão para informar sobre a gestação.** O pai diz que L é muito carinhoso com o pai, esperando-o para jantar e para dormir, mas com a mãe não é assim, dizendo ainda que ele gosta mais do pai do que da mãe. (7 anos/M/ 1ª.série).*

Embora a QE seja levada verbalmente até a instituição clínica, no momento do contato para agendamento do primeiro encontro, recebem a instrução para virem acompanhados de encaminhamentos da escola e/ou de outros profissionais. Esses encaminhamentos são denominados pela instituição de “padrão”, quando são registrados em poucas palavras, somente formalizando o pedido. Porém, quando existe um relato sobre os motivos do encaminhamento, mesmo que sejam breves, são chamados de relatórios, e anexados ao prontuário de cada jovem ou criança.

Entre os reclamantes temos:

Os familiares e/ou responsáveis:

*Relatório da Professora: Criança calma porém não consegue concentrar-se não reconhece numerais até 9, não reconhece letras do alfabeto mostra dificuldade em ordenar e classificar e não reconhece cores. **Encontra-se no nível pré-silábico, mostrando dificuldade de raciocínio lógico-matemático.***

*(Q 127) A mãe relata que a criança com dificuldades escolares de aprendizagem é uma criança calma mas **não está conseguindo acompanhar as aulas.** Faz cópia de números e letras, só olhando o que os outros estão fazendo, da lousa não consegue copiar. Ele não é preguiçoso, se esforça, a profa. está empenhada nesta nova escola.*

Os protagonistas escolares (professores, coordenadores, diretores, pedagogos);

Encaminhamento - **Diretor da escola:**

*(Q 67) Encaminhamos F que cursa a 1ª. série do ensino Médio, para ser analisada por um psicólogo dessa entidade, **em razão de apresentar dificuldades nas aulas e comportamento diferenciado.** (16 anos/M/1ª. ano do Ensino Médio).*

Encaminhamento - **Coordenador pedagógico:**

*(Q 68) A aluna freqüenta o 1º ano do ciclo II – 5ª. série e tem necessidade de atendimento psicopedagógico por ter problemas neurológicos **para auxiliar e melhorar o seu aprendizado.** O diagnóstico do neurologista é CID 79. (13 anos/F/5ª.série).*

Encaminhamento - **Professora:**

(Q 270) O aluno matriculado na 2ª. série apresenta em relação a aprendizagem escolar muita dificuldade, não consegue reter e entender informações, não lê e nem copia. O aluno dispersa-se com facilidade, distrai-se com estímulos externos, parece não escutar quando lhe falam diretamente, não demonstra interesse em executar as tarefas propostas.

91

*O aluno participa de reforço escolar fora da sala de aula e recuperação em sala de aula, mas não demonstrou até o momento progresso na aprendizagem. **Necessita passar por avaliação psicológica para ser melhor avaliado.***

Especialistas da área da saúde (psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, pediatras, neurologistas, fonoaudiólogos e terapeuta ocupacional)

Encaminhamento - **Médico** (ficha de encaminhamento: **dificuldade de aprendizagem**).

(Q 59) - A mãe já fez tratamento psicológico por um ano e parou há 9 meses. Tem atraso na coordenação motora e dificuldade na aprendizagem. Fez terapia no Centro de pesquisa do Hospital São Paulo um ano. Fez fono no Posto de Saúde. É muito isolada, lenta, e tem dificuldade motora. Andou com 2 anos.

Encaminhamento – Psicóloga:

*Solicito avaliação diagnóstica (**psicológica e ou psicopedagógica**) do aluno C, no intuito de conduzir seu aprendizado de maneira eficaz, no que se refere ao rendimento global.*

Outras instituições:

Encaminhamento - **Posto de Saúde**

*(Q 61) Mãe. fala que ela apresenta gagueira e bruxismo há um ano, é muito agitada, tem sono agitado, **porém tímida na escola**. Troca letras e está atrasada em relação aos colegas. Mente em algumas situações. **Pediatra e fono indicou psicólogo**. Gagueja quando está agitada e com ciúmes do namorado da mãe e de sua prima de 2 anos. Mãe solteira. (5 anos/F/creche).*

Encaminhamento - **Centro Social NS**

*(Q 225) Morava no Maranhão com a avó desde que nasceu, com 2 anos a mãe o deixou para vir trabalhar em São Paulo. Há um ano e meio veio morar com a mãe e o padrasto. É muito calado, **está na 5ª. série e tem problema de aprendizagem**. Eu o trouxe aqui porque ele está péssimo na escola, não sabe explicar a matéria quando chega em casa. Eu sempre pergunto o que ele aprendeu ele não sabe dizer. É pouco alfabetizado tem algumas dificuldades. Ele sempre repetia de ano, agora o passaram arrastado para a 5ª.série, porque não podia mais ficar na 4ª.série. (14 anos/M/5ª.série).*

Nesta tabela pode-se ter maior clareza dos encaminhamentos como são distribuídos ao longo do ano:

Janeiro	10
Fevereiro	06
Março	15
Abril	16
Maio	38
Junho	19
Julho	11
Agosto	34
Setembro	18
Outubro	26
Novembro	06
Dezembro	08

Chamou nossa atenção o registro do maior número de queixas acontecer nos meses de maio, agosto e outubro, quando as escolas divulgam as avaliações bimestrais.

5.2.1. O mecanismo da confissão

Analisando os modelos teóricos de Aristóteles e Nietzsche sobre a vontade de saber, Foucault evidencia a grande diferença existente entre ambos. Assim, contrapõe ao desejo de saber, natural e universal, em Aristóteles, o modelo nietzscheano de um conhecimento como uma invenção, um acontecimento, fundamentalmente interessado.

Referenciado nesse modelo, analisa a formação de determinados tipos de saber, considerando as relações “poder-saber”, já que para o filósofo conhecimento e sociedade estão intrinsecamente ligados.

Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de

poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em

93

compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. (FOUCAULT, 1997, p.19).

Portanto, as relações que o poder estabelece com o saber não são apenas de subordinação, facilitação ou limitações ideológicas, são formas fundamentais de “poder-saber”. Desta forma, Foucault (1997) analisa a formação histórica da medida, do inquérito e do exame, concluindo que foram, ao mesmo tempo, meios de exercer o poder e regras de estabelecimento do saber. Embora apareçam concomitantemente em muitas práticas científicas, cada uma dessas táticas esteve ligada à constituição de um poder político. A medida surge ligada à constituição da cidade grega, o inquérito à formação do estado medieval e o exame às sociedades industriais.

O modelo inquisitorial tem sido atualizado constantemente, como forma de “poder-saber”, tornando-se essencial à nossa sociedade. Apesar de sua complexidade crescente, “todas as formas derivam do mesmo modelo, a extração, o deslocamento, o acúmulo do saber” (FOUCAULT, 1997, p. 22). Parece que nenhuma instância social escapa da tática confessional. Confessa-se tudo a todos, de diferentes formas, voluntariamente ou por meio da extorsão.

Foucault vai buscar em uma invenção do cristianismo, o “ritual da confissão em que aquele que fala é ao mesmo tempo aquele de quem se fala” (Foucault, 2006, p.213), o mecanismo que tornou possível a atuação do poder na vida cotidiana. No século XVII, este mecanismo sofre um deslocamento, deixando de ser religioso e se tornando um agenciamento administrativo. Neste novo modo de funcionamento, o mecanismo do registro substituiu o perdão característico da confissão religiosa, estabelecendo uma relação completamente diferente entre poder, discurso e cotidiano.

“Um murmúrio que não cessará começa a se elevar: aquele por meio do qual as variações individuais de conduta, as vergonhas e os segredos são oferecidos pelo discurso para as tomadas do poder. [...] Todas estas coisas que compõem o comum, [...] se tornaram descritíveis e passíveis de transcrição, na própria medida em que foram atravessadas pelos mecanismos de um poder político”. (FOUCAULT, 2006, p. 216).

Os registros que analisamos apresentam-se como confissões voluntárias. Os familiares e/ou responsáveis, relatam no primeiro encontro, de maneira breve, os motivos que o levaram até a instituição clínica. Além de reclamar das dificuldades que acreditam ser da responsabilidade dos filhos, também se referem às particularidades cotidianas, os

94

pequenos desvios ou grandes vícios, em geral, dos outros membros da família, mostrando similaridades com a delação.

(Q730). *Mora com a mãe e o pai. Porém de tempo em tempo o pai “some”. Vai direto do trabalho para algum lugar beber e fica fora de casa cerca de 15 dias.*

Garoto tem dificuldade de aprendizagem. *Não sabe ler e sofre bastante a falta do pai. A mãe se mostra preocupada e diz ter boa relação com o mesmo. (7anos/M/2ª.s)*

Foucault nos alerta para a ilusão produzida pelos mecanismos da confissão, que falar sobre nós mesmos se constitui em um ato de liberdade. Acreditamos que a “confissão libera e o poder reduz ao silêncio; a verdade não pertence à ordem do poder, mas tem um parentesco originário com a liberdade” (FOUCAULT, 1988, p. 69).

No cristianismo primitivo, o exame das almas e a confissão apareceram sob duas formas: a *exomologese* e a *exaugoreusis*. A *exomologese* de uma forma geral se constituía em um “ato de fé” ao qual não bastava apenas aceitar as verdades reveladas, mas também de viver de acordo com elas. Porém, rapidamente aparece a *exomologese* dos pecados, um ritual coletivo de martírio com caráter dramático e não verbal. Somente a partir dos séculos XII e XIII, com o sacramento da penitência, é que se organiza a confissão verbal dos pecados. Surge então a *exaugoreusis*: a obrigação de falar exaustivamente sobre seus próprios pensamentos para alguém, numa relação de completa obediência e renúncia.

Desta forma, o exame de consciência e a confissão devem ser vistos sob a ótica de “governo”. Para dirigir a conduta dos homens já não bastavam os “atos de obediência e submissão”. Tornaram-se necessários os “atos de verdade”, pelos quais se exigia que se falasse a verdade sobre suas condutas, mas também que se falasse sobre si mesmo, seus pensamentos e desejos. (FOUCAULT, 1997, pp. 101-106).

Segundo o autor, a confissão no Ocidente desde a Idade Média passa a ser uma das técnicas mais valorizadas para se produzir a verdade. Além da confissão, outras táticas foram desenvolvidas como as provas oferecidas como garantia pela autoridade, os testemunhos e os procedimentos científicos de observação e demonstração. Porém, a confissão ocupou o papel central para se procurar a verdade no exame de si mesmo.

A confissão historicamente deixa de ser o ato de se atestar algo sobre alguém, afirmando vínculos e status, para ganhar a função do reconhecimento pelo próprio indivíduo de suas ações ou pensamentos. Este procedimento ganha posição central no

95

processo de individualização, pois, ao contrário do que se possa imaginar, a verdade produzida pelo mecanismo da confissão está estreitamente ligada ao poder.

A confissão está tão arraigada em nós que não a percebemos como efeito de um poder. A medicina, a psiquiatria e também a pedagogia contribuíram para a sua concretização. Paradoxalmente a produção da verdade se deu articulando o modelo da extorsão da confissão com as regras do discurso científico.

Apesar das queixas serem formuladas verbalmente, em muitos casos são acompanhadas por relatórios de profissionais da educação e/ou saúde. Os relatórios são

breves e giram em torno das virtualidades das crianças. Ao contrário, os pais ou responsáveis falam das dificuldades, culpas e/ou responsabilidades do ambiente familiar.

(Q 146) A mãe relata que ele é muito agitado, não sabe ler nem escrever. Na escola e em casa não faz nenhuma atividade escolar. Ele come muito, a mãe diz que tudo o que compra ele come no mesmo dia. Eu acho que a culpa é minha, porque eu deixo ele fazer tudo que quer, não sei se é por me sentir culpada por não ficar em casa. Eu trabalho das 14 horas às 2 horas em um Bingo. (7 anos/M/2ª.s).

Encaminhamento da escola com relatório:

O aluno J está defasado na leitura e na escrita. Em relação à aprendizagem escolar, apresenta muita dificuldade em concentra-se nas atividades desenvolvidas em classe, não completa e não termina os deveres de classe, distrai-se com estímulos alheios à tarefa, evita envolver-se em tarefas que requerem esforço mental por muito tempo. O aluno apresenta comportamento agitado, remexe-se na cadeira, anda pela classe o tempo todo, não consegue envolver-se em silêncio em atividades de concentração, falta em excesso, não aceita ser advertido, joga ou perde seus materiais escolares, atrapalha colegas. O aluno apresenta problemas de aprendizagem. Aconselho passar por avaliação psicopedagógica.

O que podemos observar neste jogo de forças é que a instituição escolar, ao realizar pré-diagnósticos psicologizantes, biologizantes ou socializantes de seus alunos, desincumbe-se da responsabilidade pelo ensino, delegando-a, muitas vezes, para outras instituições.

Vejamos o discurso-queixa deste diretor:

(QE 115) Relatório do Diretor

Atendendo à V. solicitação, informamos que o aluno vem apresentando muitas dificuldades no seu desempenho escolar por causa da indisciplina.

Domina parcialmente a leitura e escrita, produz pequenas frases e pequenos textos. Em matemática apresenta dificuldade na realização das operações de adição com reserva subtração e multiplicação.

96

O seu cotidiano escolar é um tanto conturbado, pois está constantemente envolvido em confusões. A mãe relatou que ele tomava medicamento, mas não informou diagnóstico.

São muitas as reclamações dos colegas com relação a agressões físicas e verbais; palavrões e expressões maliciosas são uma constante em seu vocabulário.

Esclarecemos que nossa Escola não apresenta problemas de pichação, violência drogas. Trata-se de uma escola pública bem conceituada na região e atende alunos na faixa de 6 a 10 anos.

Sempre que solicitada a presença dos pais a mãe compareceu. Em uma ocasião veio o pai e nos pareceu que concorda com as normas disciplinares da escola, diferente da mãe que sempre busca justificativa acreditando sempre na versão do filho nos fatos ocorridos.

W apresenta uma conduta marcada pela impulsividade inquietação com dificuldade para permanecer sentado ou concentrado na atividade proposta, logo saindo para mexer ou provocar os colegas inclusive ameaçando e batendo neles.

Desobedece e desacata professores e funcionários querendo fazer somente o que é de sua vontade. Parece que falta referência familiar para que estabeleça parâmetros de conduta modelo, não sabe se atende pai ou mãe. A falta disso causa-lhe dificuldades emocionais e na convivência social. Não aceita regras pré-estabelecidas. Tem dificuldade de relacionar-se com o outro, não estabelece vínculo afetivo com o próximo.

Nossa preocupação no momento é o resgate de sua auto-estima, convivência e respeito pelo próximo.

Colocamo-nos a disposição para maiores esclarecimentos caso necessário.

Diretor

Relatório com tantos detalhes como este, acima registrado, constitui exceção. Este formato de queixa é o único no arquivo investigado. Na maioria das vezes, as queixas são formuladas de forma apressada e resumida, embora o conteúdo seja muito semelhante. Outra característica distintiva desta queixa é a ênfase na afirmação sobre o bom conceito que a escola goza socialmente. Observamos que o Diretor está usando um testemunho de verdade, descrevendo o que viu, observou, presenciou, mas invoca a sua autoridade como prova de que o erro não é da escola. Nesta disputa, o perdedor só pode ser aquele que ocupa o lugar de aluno.

No final da Idade Média, assistiu-se ao triunfo do inquérito sobre a prova, não se exigindo mais testemunhos de autoridade, como forma de se estabelecer a verdade. Neste caso, o testemunho de autoridade parece estar sendo atualizado e naturalizado, restando à

97

expertise, tanto médica quanto psicológica, autenticar esta prova, ou reconstituir o passado para descobrir o que aconteceu ou está acontecendo nos intramuros da instituição escolar.

No entanto, a decisão de não acatar o pré-diagnóstico da escola, pode envolver os especialistas nas intrigas e incompetências do cotidiano escolar, passando a atrair insatisfações e descontentamentos. Desta forma, correm o risco de se transformar em alvo de desconfiança das instituições escolares que não querem interferência em seus assuntos internos, de certa forma resistindo e protegendo sua posição no jogo de forças do poder. Porém, neste trabalho, não encontramos nenhuma referência a contatos da Instituição com os protagonistas escolares.

5.2.2. O discurso solene versus o discurso da neutralidade

Abatido sob o peso da mais excessiva dor, Duschene, funcionário subalterno, ousa, com humilde e respeitosa confiança, lançar-se aos pés de Vossa Majestade para implorar sua justiça contra a mais malvada de todas as mulheres... [...] Tal é, Sire, o estado do infeliz, que ousa fazer ressoar sua queixosa voz nas orelhas de Vossa Majestade. (FOUCAULT, 2006, p. 211).

Para merecer a atenção do rei, personagens sem dúvida tão miseráveis, o discurso “exigia uma linguagem decorativa, imprecativa ou suplicante, [...] “o discurso político da banalidade não podia ser senão solene”. (FOUCAULT, 2006, p. 217).

A linguagem utilizada nas queixas escolares, principalmente pelos professores, caminha na direção oposta, pois o estilo nada tem de belo, pretendendo tão-somente se aproximar da objetividade e cientificidade. À pobreza estilística e às frases feitas misturam-se a impudicícia da intolerância, o descompromisso e o desespero. Paradoxalmente, apesar do descompromisso, foi a vigilância na instituição escolar, e sua intolerância à desordem que tornaram possível a existência desta prática discursiva.

O estilo lingüístico das queixas está bem distante do estilo das *lettres de cachet*, pois as “notícias da infâmia” dos escolares foram atualizadas de forma a facilitar o cálculo, a classificação, a exclusão, mostrando-nos o vínculo que o poder estabelece com a vida escolar dos alunos. De fato, “é, na desordem, no barulho e na dor, o trabalho do poder sobre as vidas, e o discurso que dele nasce”. (FOUCAULT, 2006, p. 222).

98

(Q615) – Pais: **Muito agressiva, desorganizada, briguenta e não se concentra em nada.** Na escola tem dificuldade na leitura e escrita. Não se relaciona com colegas, principalmente com crianças pequenas. Problemas a partir da 2s. Não se enturma, tem pavio curto, não bate mas responde e os meninos tem medo dela. Não copia, não estuda. **É lisa tem resposta prá tudo.** (10 anos/F/4ª.s)

Os textos destinados ao monarca, normalmente eram escritos por um escriba, pois as pessoas que as enviavam não dispunham do conhecimento para redigi-las. No caso das queixas escolares, são registradas por aqueles que têm como função garantir que as novas gerações tenham acesso ao conhecimento acumulado historicamente. A linguagem utilizada pretende ser a da neutralidade, posto que deve sua origem à observação, almejando ser sustentada pela “ciência” pedagógica, psicológica e médica.

Relatório da Escola:

(Q 62) *Dificuldade de se concentrar nas atividades*

Dispersa-se por qualquer coisa durante as atividades.

Irrequieto, tem necessidade de movimentação contínua.

Muda constantemente de raciocínio, não conseguindo ficar na mesma brincadeira ou atividades até que a mesma seja concluída.

Dificuldade nas brincadeiras em grupo, pois gosta de liderar sempre, gerando assim desentendimento e conflito com as demais crianças. (4 anos/M/EMEI).

Nesse relatório pretendendo neutralidade, o que vemos é uma mostra da “norma pedagógica”; não é apenas um conteúdo sobre o aluno, mas uma forma de saber/poder, uma forma de governar as crianças. “Esta transcrição por escrito das existências reais não é mais um processo de heroificação; funciona como um processo de objetivação e de sujeição” (FOUCAULT, 1987, p.159). Assim, podemos observar processar-se a individualização do aluno, de forma a extrair dele um conhecimento, e ao mesmo tempo devolver-lhe como status a sua própria individualidade.

(Q562) – Coordenadoria de Educação de _____.

Solicitamos atendimento psicológico para o aluno _____ devidamente matriculado.

Coordenadora pedagógica

Acompanha ficha de avaliação do professor

Assinale as características apresentadas pelo aluno:

1.

Comportamento na escola:

(X) agitado () apático () tranqüilo () manipulador

() alegre () passivo () agressivo () dependente

(...) chorão () gozador () mentiroso () afetuoso

Obs.: Não faz lição, não tem interesse em aprender

2.

Relacionamento com os amigos e professores:

(...) bom () ruim (X) dominador (...) competitivo

Obs.: Influenciável pelos colegas para as brincadeiras, distrai-se com facilidade, não se concentra nas atividades que realiza e quando realiza. Não é de

99

falar muito, sua participação é com sua atenção nas brincadeiras e na conversa dos colegas.

3.

Relacionamento familiar:

(X) Traz problemas de casa

() Parece ser abandonado

() Família participante na educação da criança

Obs.: A mãe solicitou o encaminhamento, conflitos na família. Parece ser super protegido

4.

Dificuldade na aprendizagem:

() compreensão () atenção (X) ritmo lento

(...) noções básicas (esquema corporal, lateralidade, espaço, tempo, quantidade, tamanho, cores)

Obs.:

5.

Dificuldade na fala:

() Sim (X) Não

Exemplifique:

6.

Dificuldade na escrita e na leitura:

(X) Dificuldade em compreender o que lê

(X) Dificuldade em elaborar histórias

(X) Ritmo de leitura alterado

() Troca de letras

Obs.:

Assinatura do professor

Observando esta forma de registro, vemos que ao pretender neutralidade, ela possibilita de forma ainda mais eficaz homogeneizar os traços individuais e inscrever o aluno de forma quantitativa e qualitativa no código de comportamentos e desempenhos.

Porém, ao descrever apenas as inadequações, explicita porque esse indivíduo não possui as qualidades para ser aluno, transformando-o em um “aluno-problema”.

O instrumento da QE tem em comum com as petições ao rei passar para o discurso as pequenas desordens do cotidiano. Os professores, ao falarem do aluno, também falam de si mesmos e da instituição escolar. O que ele espera é ser perdoado, melhor dizendo,

desobrigado da sua responsabilidade de ensinar o aluno. Porém, o que consegue é um lugar no registro escrito, um lugar onde ele pode ser buscado e encontrado:

(Q 148) Ele é muito esperto para outras coisas, mas para aprendizagem não, agora que ele está começando a aprender as letras. Ele não faz desenho porque fica virando a página, então a profa. colou o papel na mesa para ele desenhar. Eu não percebia achava que era apenas um desenho sem lógica. No final do semestre a profa. dele falou para eu comprar o livro: Caminho Suave, para eu ajudá-lo nas aulas.

Ele mudou de escola e também está na aula de reforço. A profa. diz que ele quer sair sabendo ler. Havia dias em que ele chorava, reclamava que a professora não ligava para ele, brigava com ele. Ele não acompanhava os alunos e a profa. mandava ele dormir. Mudamos de período e não adiantou, falamos com a profa.,

100

a coordenadora, nos desesperamos e então fui procurar a Delegacia de Ensino. (8 anos/M/2ª.série) Encaminhamento da escola

A família, ao falar do filho e do aluno, também individualiza o professor, dando visibilidade ao jogo de forças e lutas que acontecem no cotidiano escolar, o que faz com que o professor também integre os cálculos de conjunto.

A *lettre de cachet* com ordem de prisão ou internamento não era caracteristicamente arbitrária. Não havia necessariamente abuso do poder pelo monarca, pois, na maioria das vezes, não era concedida sem que o seu merecimento fosse investigado pela polícia. Neste sentido, as ordens do rei se assemelhavam a um serviço público, do qual todos podiam se utilizar, em seu próprio benefício. Da mesma forma, as instituições “psi” se assemelham a um serviço público, do qual as instituições escolares podem fazer uso. Porém, a avaliação solicitada pela instituição escolar fica circunscrita à verdade do aluno, àquilo que se pode saber dele e sobre ele. Correndo o risco de forçar uma analogia, as instituições de radical “psico”, parece que atualizaram as posições do rei e da polícia.

Assim a escola, os pais, os médicos, os fonoaudiólogos, enfim, todos requerem a intervenção dos especialistas de radical “psi” nas virtualidades do aluno, desenhando um emaranhado de idas e vindas entre os especialistas da área da saúde.

(Q 233) - A mãe relata que a criança é muito inquieta e não se concentra nas atividades. Já levou a psiquiatras e neurologistas e todos os exames são negativos. Está com dificuldade de aprendizagem e a professora sugere que a criança fique retida na 1ª. série. Ele não consegue acompanhar a escola. Passou para o segundo ano, mas não tem condições. Ele é agressivo, ele colocava tudo na boca.

_ Como lida com a dificuldade escolar de R? Sento com ele para fazer a lição, mas não consigo prender a atenção dele, ele se distrai, chora.

Você já o levou a um pediatra? Levei para o Hospital, ele disse que ele era normal e mandou para o psicólogo.

*_ O que o **pediatra** disse a respeito da inquietação? Foi ele que mandou para o **psiquiatra** e este mandou para a **psicóloga**. (8 anos/M/2ª.série)*

O inquiridor, ao formular as perguntas para esta mãe, quer saber se o filho já está inscrito no código médico dos sintomas, para finalmente ficar com a parte que lhe cabe: a dos comportamentos e desempenhos.

101

A queixa escolar poderia ser compreendida como um mero mecanismo de vigilância, interdição e punição e, por isso mesmo, frágil e fácil de ser contestado. Porém, ela, tal qual as petições ao rei, suscita a possibilidade de relações de poder e, portanto, de resistências e também de produção de novos saberes.

Que não se imagine, contudo, que essa maneira de as instituições funcionarem é exclusivamente repressiva, limitadora dos atos. Ela é, antes de mais nada, produtora desses atos, suporte invisível do fazer, e aquilo que lhe confere seu significado último. (Aquino, 1997, p. 102)

Podemos compreender esta afirmação como uma crítica àqueles modos de subjetivação, que torna o ser humano sujeito a alguém ou à sua própria identidade. Na perspectiva foucaultiana, não existem relações de poder sem a possibilidade de resistência. Assim, ao lado das lutas contra a dominação e a exploração, as lutas contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros, vêm ganhando importância no cenário contemporâneo. As lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão têm como objetivo principal recusar uma forma de poder que pretende estabelecer pela disciplina e normalização quem somos nós. Porém, isto não quer dizer que o filósofo esteja afirmando ser possível uma vitória definitiva na luta contra as investidas de um poder/saber intemporal e indeterminado. Ampliar as possibilidades de resistência criativa, aos dispositivos de poder/saber que fixam o indivíduo em determinadas categorias de ser implica riscos, pois na perspectiva foucaultiana não há um ideal de subjetividade atemporal a ser alcançado.

5.3. DE QUEM E DO QUÊ A FIGURA DO RECLAMANTE SE QUEIXA

Foucault elege como tema geral de sua pesquisa o sujeito, ou seja, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos¹. Em suas pesquisas deu atenção especial ao que chamou de “práticas divisoras”, processo de objetivação pelo qual “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros”. (FOUCAULT, 1995, p. 231).

¹ “Os três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos: [...] a objetivação do sujeito produtivo, [...] a objetivação do sujeito nas ‘práticas divisoras’, [...] e o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito”. (FOUCAULT, 1995, p. 231).

102

Preocupado com as relações entre o racionalismo moderno e os excessos do poder político, sugere uma nova forma de investigação, pois considera estéril tratar a

racionalização como um processo social geral. Prefere analisar racionalidades específicas situando-as em vários campos experienciais (loucura, doença, morte, crime, sexualidade etc.), utilizando o que chamou de antagonismo das estratégias.

Por exemplo, para descobrir o que significa, na nossa sociedade, a sanidade, talvez devêssemos investigar o que ocorre no campo da insanidade; e o que se compreende por legalidade, no campo da ilegalidade. E, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações. (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Esperamos estar incluindo neste campo, com propriedade, a aprendizagem como mais uma dessas experiências fundamentais. Pensamos que as QE abrem espaço para, ao investigarmos o campo da não aprendizagem, descobrirmos o que se compreende por aprendizagem e, ao investigarmos as micro-penalidades, descobrir as normas pedagógicas e também as formas de resistência dos escolares.

No campo da aprendizagem, as queixas escolares nos remetem ao estudo da norma escolar e do processo de normalização em curso na escola contemporânea. Conforme Canguilhem, a norma é aquilo que fixa o normal a partir de uma decisão normativa. “O normal é o efeito obtido pela execução do projeto normativo, é a norma manifestada no fato. [...] Não há, portanto, nenhum paradoxo em dizer que o anormal, que logicamente é o segundo, é existencialmente o primeiro”. (2006, p. 205).

Em consonância com o pensamento de Canguilhem, Foucault tornou as noções de norma e normalização, ferramentas importantes para pensarmos de outras maneiras a positividade do poder, particularmente em suas “práticas divisoras”.

Em “Novas reflexões referentes ao normal e o patológico”, Canguilhem (2006, pp. 195-256) trata de buscar as especificidades das normas vitais, confrontando-as e distinguindo-as das normas sociais. Segundo o teórico, podemos falar de normatividade biológica, porque graças ao seu dinamismo e plasticidade, a vida estabelece valores próprios, intrínsecos ao organismo. Porém, no caso das normas sociais, elas são estabelecidas externamente, sendo expressão de exigências e necessidades historicamente localizadas. Neste caso, “uma norma tira seu sentido, sua função e seu valor do fato de

103

existir, fora dela, algo que não corresponde à exigência que ela obedece”. (CANGUILHEM, 2006, p. 201).

De qualquer forma, o que caracteriza um objeto ou fato como normal, tendo a norma uma referência intrínseca ou externa, é o fato de que ele poderá ser tomado como referência para novas classificações. Entretanto, não podemos falar das normas sociais da mesma forma que falamos das normas orgânicas, pois “as normas sociais têm de ser inventadas e não observadas”. (CANGUILHEM, 2006, p. 221).

Em “O normal e o patológico”, (CANGUILHEM, 2006) demonstra a limitação de se considerar o estado mórbido como uma simples variação quantitativa do estado normal dos seres vivos, pois “a doença não é uma variação da dimensão da saúde; ela é uma nova

dimensão da vida” (p. 138). Assim, o que caracteriza o fenômeno vital é sua plasticidade, pois a vida não se submete simplesmente ao meio, o organismo constitui o seu meio recolhendo aquilo que lhe é necessário, então desenvolvendo suas capacidades orgânicas. O meio, portanto, não é um fato dado, mas um fato a ser constituído.

Canguilhem critica a teorização médica que considera a doença um desvio de normas fixas, pois, para ele, inversamente o que caracteriza a doença é a perda da capacidade de criar novas normas em situações novas, superando as crises orgânicas. Sendo assim, “a saúde é uma margem de tolerância às infidelidades do meio. [...] Estar com boa saúde é poder cair doente e se recuperar; é um luxo biológico”. (2006, p. 148-150).

Foucault (1987) nos aponta que com a criação das escolas normais, dos hospitais e das fábricas, novos mecanismos de sanção normalizadora são criados, visando à fabricação de indivíduos bem adestrados. O poder nos sistemas disciplinares funciona como uma máquina, sendo ao mesmo tempo “absolutamente indiscreto”, já que nada deixa escapar, e “absolutamente discreto”, posto que sutil. (p. 148).

As disciplinas estabelecem uma forma especial de mecanismo penal, uma “infra-penalidade” ou “penalidade da norma” que pode alcançar até as mínimas condutas. “É passível de pena o campo indefinido do não-conforme [...]; a falta do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas”. (FOUCAULT, 1987, p. 149).

As queixas escolares se reportam às condutas que se mostraram indiferentes ou resistentes às micropenalidades e à função repressora do aparelho disciplinar. O sistema de

104

micropenalidades na escola pode abarcar desde pequenas humilhações, pequenas privações até a negação de atenção ou indiferença. Assim, as queixas se referem aos delitos por inobservância, inadequação e afastamento da regra. Quando o sistema gratificação-sanção escolar não consegue os resultados esperados, recorre a formas ainda mais sutis e silenciosas de controle, porque extrapola o espaço da instituição escolar, sendo a QE uma delas. Em “Vigiar e Punir”, Foucault (2004) elenca as condutas que estariam sujeitas às micropenalidades na escola. Passaremos a elencar aquelas que encontramos em nossa investigação, de forma a dar-lhes visibilidade.

Estas condutas merecedoras de sanção dizem respeito a um grande e diversificado conjunto de inadequações:

Inadequação quanto ao tempo: (atrasos, ausências, interrupções das tarefas):

(Q 186) Mãe relata que ele está com muita dificuldade na aprendizagem, não lê e não escreve e não demonstra nenhum interesse nas atividades escolares. Ele sempre se comportou normal, agora está dando problema na escola. Estou separada do pai dele há um ano (sic). A professora pede para ele copiar, ele responde que não sabe e que não vai fazer, em casa é amoroso, não briga, não é desobediente, mas é preguiçoso. A mãe relata também, que J não faz tarefa da escola em casa. Ele só é distraído na escola, mas em casa é normal. J. vê o irmão aos domingos, mas o pai não vai ver os filhos. (7 anos/M/2ª.série) Encaminhado pela escola

(Q2230 A avó relata que F é muito agitado, tem dificuldade em todas as matérias e falta muito na escola. Segundo ele o garoto se dá bem com todo o mundo, menos com a mãe e essa relação piorou quando os pais dele se separaram.

_ Por que veio ao ____? A escola encaminhou, faz uns 2 meses que não ia na aula, vai para o shopping, aquele bendito computador que ele tem o Orkut. (11 anos/M/5ª.s) Encaminhado pela escola.

(Q 10) Professora: Falta de concentração nas atividades escritas. **Nada prende por muito tempo sua atenção e não completa suas lições, levando-as incompletas para casa rotineiramente.** Na 1ª. série já apresentava o quadro. Por várias vezes conversei com a L para saber o que estava ocorrendo, se eu poderia ajudá-la, mas não obtive resposta. (8 anos/F/2ª.série) Encaminhada pela Escola

Inadequação quanto à atividade (desatenção, negligência, falta de zelo, agitação):

(Q102) Mãe: Está na 2ª série com dificuldade na aprendizagem, **está muito esquecida e quieta.** Tomou depaquene até 4 anos. A professora reclama que ela não quer saber. Aprende e esquece rápido e não armazena. Não aprende nada, é parada e quieta. Tem hipotireoidismo e obesidade.

(8 anos/F/2ª.s) Encaminhado pela padrão.

(Q 140) Já foi atendido aqui na Instituição por 2 anos e parou há um ano e agora quer voltar, porque acha que ele piorou. **Segundo o médico ele é hiperativo. Na escola não se concentra e não faz nada.** Não consegue ler nem escrever.

105

Interrompeu a medicação, porque não encontrou mais o psiquiatra que cuidava da criança. No posto não tem psiquiatra informa. O pai bate sem exagero, ela se diz muito calma e até sai de casa para não ver. A diretora mudou o horário de saída dele para que não houvesse mais briga com os outros alunos. **A diretora tirou 2 horas dele. Diz que ele é bagunceiro, que não tem comportamento normal.** (9 anos/M/3ª.série)

Inadequação quanto à maneira de ser (grosseria, desobediência, timidez):

(Q 239) - **Ele é muito tímido e a escola é quem mandou vir aqui.** A professora alegou que ele tem dificuldade de se relacionar com outras crianças, acho que ele estranhou a nova escola. Antes ele estudava no CEU e ia só para brincar e vi muitas coisas que não gostava.

_ O que? Brigas, homens transando nos banheiros e muita violência. (11 anos/F/6ª.série)

(Q 150) Pai comparece com a queixa que W é muito nervoso, agitado, grita por qualquer motivo. **Na escola não se concentra,** e diz saber tudo o que a profa. explica, não tem paciência de ouvir as explicações. (8 anos/M/2ª.s)

Encaminhamento da escola com relatório. W aluno matriculado nesta unidade escolar, na 2ª.s vem apresentando dificuldade na aprendizagem, não retém na memória por um período longo, as atividades de leitura, escrita e de raciocínio

matemático, mesmo com atendimento individual da profa. **É uma criança dispersa e de difícil socialização.**

Inadequação quanto aos discursos (tagarelice, insolência):

(Q 58). **Mãe diz que é uma criança muito agitada e falante o que a compromete um pouco na escola.** Apesar de ser muito carinhosa, ela também fala que odeia e não quer ficar perto das pessoas. Mora com os pais, avó e 2 irmãos, desde que com 3 semanas adotou uma garota de rua menor de idade. Se dá bem com todos na casa. Adotiva. Mãe garota de 16 anos e pai drogadicto. Ela não para assistir TV. Na escola faz muita bagunça, não quer fazer lição e já jogou 2 vezes o apagador na coleguinha. Quarta-feira ela apareceu com 2 canetinhas. (6 anos/F/EMEI)

(Q 115) A mãe relata que a criança tem um péssimo comportamento é briguento e muito agitado. Já tomou Ritalina por um ano, passava por psicóloga e teve alta há 2 meses. Desde a creche era muito agitado e batia nos colegas. O psiquiatra disse que ele era normal. Aos 5 anos tomou Ritalina (1 ano). Passou por psiquiatra e psicóloga. O último calmante que tomou foi Rispadona. Começou a engordar e ter falta de ar, aí a médica suspendeu o medicamento. **Está falando muito palavrão na escola. Tive que mudar de escola porque as mães estavam ameaçando, pois estava falando cada coisa feia principalmente para as meninas.** Não sei onde ele aprendeu. É adotivo não sabe. Adotei com 4 dias. (8 anos/M/2ª.série) Encaminhado pela escola

Inadequação quanto ao corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira):

(Q 197) - A avó relata que está comendo muito, come o tempo todo. Ele vive com a avó paterna e uma tia. A mãe diz que a menina gosta de uma tia que está de mudança. R teme que sua tia não a leve consigo. **Escola reclamou**

106

que é muito dispersa e come durante a aula. Fica longe o tempo todo, distante, dispersa, se estiver fazendo lição e chegar alguém ela se dispersa e esquece o que estava fazendo. R às vezes pega dinheiro, compra coisas e diz que ganhou. (10 anos/F/5ª.série)

(Q 109) A mãe relata que o filho é muito levado, responde aos professores briga e arruma muitas encrencas. O pai é machista, ignorante e bate no filho. **Foi transferido da Escola a pedido da diretora.** O problema é na escola, não quer fazer nada. **Um dia chutou um colega e ficou suspenso uma semana.** O pai quando vem bilhete da escola, não tem paciência e bate. Bateu de cinta ficou todo marcado. Acabou quebrando o vídeo game para ele não brincar mais. Só não quebrou a TV porque não deixei. **Nesta escola estão ajudando mais.** Teve convulsão aos 3 anos. Tomou Gardenal (ataque epilético). Tem dificuldade em todas as matérias mas é inteligente. (12 anos/M/5ª.série) Encaminhado pela escola

Inadequações quanto à moral (roubo, mentira):

(Q119) A mãe relata que K está revoltado com a indiferença do pai que é alcoólatra. No momento está sem beber. Tem se comportado mal na Escola. **Furtou objeto do vizinho e dinheiro da mãe.** Pai não dá atenção para os filhos, nem

carinho. Discutem muito. Ele está mal na Escola, faz bagunça, chegou a quebrar carteira. (11 anos/M/5ª.série) Encaminhado pela escola

(Q121) O tio conta que ele não consegue ler anda agressivo com os colegas de classe e não tem prazer em estudar. **Está falando muitas mentiras tanto em casa quanto na Escola.** Ultimamente está roubando dinheiro e objetos em casa. O tio pede ajuda porque não sabe o que fazer. Mãe falecida. Na escola só copia. Não aprende nada. Como não consegue acompanhar os outros a profa. deixa ele de lado. Pai ausente. Tio tem a guarda. (13 anos/M/6ª.série)

Inadequação quanto à sexualidade (imodéstia, indecência):

(Q178) A mãe relata que a criança não aceita “não” e quer atenção só para si. Quando não fazem o que ela quer, ela se torna agressiva. A mãe relata também, que quando J vê um casal se beijando ela tem vontade. **Ela se masturba, não tem medo de nada.** Ela passa por cima da dor dela e de tudo. Ela não gosta de carinho, beijo, nada. Na escolinha chamou a profa. de macaca. (4 anos/F/Jardim 1)

(Q 148) A professora fala que ele pôs o pipi para fora, que ele passou a mão na menina, e ele fala que não fez nada, que ia fazer xixi. Em adulto não encosta. Ele tem um urso e fala que é a namorada dele, ele beija e abraça o urso na cama, subindo em cima do ursinho.

_Então ele simula uma relação sexual?

_Sim, mas ele não leva o urso para a escola. (8 anos/M/2ª.série) Encaminhamento da escola

Inadequação quanto à aprendizagem:

Como já dissemos anteriormente, cento e vinte e seis (126) das cento e setenta e quatro (174) queixas referem-se às inadequações de aprendizagem ou a uma inaptidão para apresentar os resultados que a escola espera. As reclamações giram em torno da inaptidão

107

para ler, escrever, compreender o que lê, memorizar e contar sobre o que aprendeu. Outras reclamações são feitas sobre a aprendizagem da matemática, mas, comparativamente aos problemas de leitura escrita, de maneira bastante modesta.

(Q 214) **Pede-se avaliação psicológica para L que está no nível alfabético.** Tem problemas de concentração e mostra-se totalmente desinteressado até em atividades orais. É muito agitado, trata os colegas normalmente, mas tem tratamento agressivo com a professora. Participa de reforço escolar mas não progrediu.

_O que a trouxe? **Complicações com a escola. Ele não entende as matérias, tá na 4ª.série e não sabe ler.** Não adianta falar prá ele fazer porque ele não faz. Esquece palavras, letras, se irrita facilmente, brinca muito, não fica quieto, prefere ajuda dos colegas à do professor. Fala que ele não se interessa. A professora manda ele calar a boca. (11 anos/M/4ª.série) Encaminhado pela escola.

(Q 212)I Não consegue aprender matemática desde o pré faz Kumon, foi na psicóloga, mas não melhorou. Fica nervosa acha que é burra, não sabe nenhum tipo de calculo. É muito dispersa. Dificuldade de concentração, mente muito, conta história com muitas fantasias. É muito irritada e nervosa. Fazia kumon, não consegue evoluir. Foi em psicóloga durante 6 meses mas não deu resultado. (11 anos/F/sem referência à série)Encaminhado pela escola.

Inadequação quanto ao relacionamento com os colegas (brigas, isolamento):

*(Q 199) A mãe relata que a criança é muito agitada e nervosa. Só faz o que quer. Fica muito bravo quando as crianças na escola ou xingam a mãe ou chamam ele de macaquinho. Tem bastante afinidade com o pai. Ele é muito elétrico, vai de um canto para o outro, não para quieto. **Ele briga com os outros alunos que ficam lhe dando apelidos relacionados à cor de sua pele, ele não gosta e bate neles, porque não leva desaforo para casa, então vai para a diretoria.** (10 anos/M/4ª.série)*

*(Q 07) Mãe: Tranquilo, educado, mas não consegue se concentrar. Tem muita dificuldade na escola. **Briga o tempo todo na escola.** É agitado, levanta, é assim desde o pré. Vem bilhete da escola toda hora, já bateu muito. O pai também. Não aceita limites da mãe. É ótimo aluno. Nunca tirou nota ruim. Pai alcoólatra. (9anos/M/3ª.série) Encaminhado pela. Escola*

Inadequação quanto ao desenvolvimento:

Encontramos vinte e duas (22) referências explícitas ao desenvolvimento cognitivo e psicológico inadequado das crianças como motivo para a QE. Porém a noção de desenvolvimento, associada à idéia de progresso gradual e contínuo, permeia todas as QE que reclamam do aprendizado dos alunos, pois eles não estão de acordo com o que se espera deles naquela fase ou naquela idade.

108

*(QE 187) O pai relata que ela está com problemas escolares, a criança já repetiu uma vez e segundo o pai ela não consegue juntar as palavras, ler as coisa. Pai diz que tem pouco contato com a filha. Mora com 7 irmãos e os pais. Pai diz que ela é quieta, sossegada, em casa é devagar para fazer qualquer coisa. A mãe – **Veio porque está atrasada e repetiu um ano.** É uma criança muito doce, obediente, mas tem preguiça mesmo, ela escreve, mas não lê, copia da lousa e do livro. Urgente. (A palavra urgente foi acrescenta à queixa pela escriba).*

Michael Lewis (1999) problematiza a visão organicista e determinista do desenvolvimento psicológico, pois após várias décadas de estudos do desenvolvimento humano, chegou à conclusão de que “o estudo da mudança é de fato o estudo de conexões emergentes complexas, freqüentemente aleatórias e certamente imprevisíveis”. (p. 20).

Inscribe neste modelo organicista que propõe a mudança como um processo previsível e regular, tanto a teoria freudiana quanto a piagetiana. Segundo o autor, neste modelo está implícita a visão de que os acontecimentos se dão de forma progressiva, não

levando em conta as relações acidentais e casuais, e também o papel ativo que os seres humanos podem desempenhar em suas vidas.

Lewis (1999) nos convida a refletir sobre as conseqüências da visão desenvolvimentista, tanto na maneira de criar os filhos, quanto na forma como as políticas públicas têm sido concebidas. O modelo que apresenta se propõe histórico e contextual e não pressupõe nenhuma necessidade previsível. As políticas públicas dirigidas à saúde e ao bem-estar das crianças fundamentadas neste modelo teriam como meta pensar em cuidar, não em curar.

Assim, de certo modo, nossa política de intervenção, em algum ponto do tempo, com a expectativa de que venha a afetar positivamente o desenvolvimento num ponto subsequente do tempo, precisa dar lugar a um modelo em que a intervenção seja feita em todos os momentos do tempo. “A idéia de curar deve dar lugar à idéia de cuidar!” (LEWIS, 1999, p. 36).

Vejamos essa queixa e o psicodiagnóstico desse aluno:

*(Q145) - A mãe relata que M faz tratamento com fono há dois anos, mal fala e começou a ouvir a pouco tempo. Fez psicoterapia por 2 anos tendo alta. **A escola encaminha a criança por não ser alfabetizada.** Conta que o paciente teve uma infecção nos ouvidos, fazendo tratamento e que já melhorou não precisando usar aparelho para audição. Relata também que os médicos associavam o distúrbio da fala à esta infecção. Tem dois irmãos mais velhos que o mimam muito. Tem a*

109

saúde muito delicada. (6 anos/M/EMEI). Mãe entregou um relatório de um psicodiagnóstico enviado pela Esc. Paulista de Medicina

A criança não possui déficit de inteligência, no entanto a criança apresenta atrasos no desenvolvimento motor. Segundo o teste motor Pierre Vayer a criança apresentou as seguintes idades de desenvolvimento nas diferentes habilidades motoras:

•

Coordenação dinâmica das mãos: 4 anos

•

Coordenação dinâmica geral: 5 anos

•

Equilíbrio: entre 3 e 4 anos

•

Organização perceptiva do espaço: 3 anos

•

Lateralidade destra homogênea para mãos, olhos e pés.

Quais alterações acontecerão na vida escolar desse aluno, após esse diagnóstico? Na perspectiva que o autor coloca, o resultado parece duvidoso: treino intenso para que alcance os garotos da sua idade? Conformismo e abandono? A pergunta continua: quais cuidados a escola dispensará a esse aluno?

Refletindo sobre a malha de encaminhamentos que temos em mãos, perguntamos: como é possível falar em cuidar, quando faz parte da prática cotidiana dos especialistas da rede pública fazer passar crianças e adolescentes por várias instâncias, para, finalmente, encaminhá-las a uma Instituição Filantrópica? Observamos uma enorme “aderência” do discurso da “cura” na prática da QE no cotidiano escolar. Os especialistas, ao confirmarem ou não o pré-diagnóstico da escola, após uma avaliação pretensamente científica, fora do âmbito escolar, acrescentam outros adjetivos a esses “vilipêndios”. Atos como este não merecem ser chamados de cuidadosos e, além disso, vão transformando a escola em reféns de outras instituições contemporâneas. Quem, afinal, se responsabilizará por estas crianças?

No relato dessa mãe, descrita como muito simples pela escriba, observam-se os resultados conseguidos quando a criança é cuidada em suas necessidades e não apenas avaliada em suas virtualidades.

(QE 200) - A mãe relata que R é extremamente levado, fala demais. Como ela mesma o chama “desmancha roda”, pois é inconveniente, empurra os amigos, fala alto, enfim. Na escola teve um período que a profa. o entendeu e o acompanhou, então ele se desenvolveu bem. Hoje ele diz que ele detesta estudar e que não quer saber de fazer lição, não gosta de nenhuma matéria. A mãe é muito simples e foi criada sem os pais e sentiu-se sem apoio. Acordo às 5 horas da manhã e já tenho que começar a brigar com ele porque ele não quer ir para a escola. Ontem por exemplo teve dor de barriga, febre e ânsia de vômito porque tinha prova de português. Hoje tenho outro bebê que é totalmente diferente.

110

Michael Lewis (1999) nos chama a atenção para o paradoxo da psicanálise ao afirmar a influência do passado sobre o presente dos seres humanos. Em sua visão, a psicanálise, apesar de tratar os primeiros seis anos de vida como determinantes da saúde mental, aposta na terapia para alterar os efeitos desastrosos dessas experiências. Causa estranheza ao autor pensar que apenas um psicanalista pode nos ajudar a alterar o passado, pois, para ele, podemos alterar nosso “destino” todos os dias. “Os seres humanos têm a capacidade de alterar o passado à luz do presente. [...] “Não precisamos ser modelados por nosso passado”. (pp. 84-103).

A idéia de progresso está presente na concepção de desenvolvimento psicológico e saúde mental da psicanálise, pois a mudança tem uma meta objetiva a ser alcançada. Da mesma forma, a teoria piagetiana considera que o desenvolvimento cognitivo passa por estágios de transformação, cujo ponto de chegada seria o raciocínio lógico-matemático.

Assim, a imposição da idéia de progresso ao desenvolvimento implica na meta de tornar a criança perfeita. Essa meta nos remete não só ao problema de descrição da meta a ser alcançada, mas também ao de justificar o que determina a meta (seja a explicação psicológica, orgânica ou social) e, finalmente, de quem terá a autoridade para estabelecê-la. O autor aponta que, na pesquisa contemporânea, as metas escolhidas como pontos de chegada são díspares, mas têm os mesmos efeitos práticos. Podem, por exemplo, servir para que se pesquise o melhor caminho para se chegar ao destino estabelecido previamente, por

acreditar que existe apenas um que será o melhor. Mas também pode levar a que se veja a criança “como um eterno vir-a-ser, como nunca estando num ponto no qual seja, por si mesma, boa, mas apenas, talvez, estar a caminho do melhor”. (LEWIS, 1999, p. 103).

*(Q 08) Mãe. A mãe relatou que a filha possui dificuldade de aprendizagem. **Repetiu 2 anos apresentando imaturidade.** Relaciona-se com crianças mais novas do que ela, além de ter muitos ciúmes dos irmãos. Foi criada até os 5 anos pela patroa da avó e avó. Ela quer chamar atenção o tempo todo. Não quer colocar a roupa adequada para cada momento, ou seja, aquela que a mãe quer. Ela diz: “Eu sou filha de cachorro. Vai para o canto e chora” (12 anos/F/4ª. série)*

Encaminhamento da escola, para avaliação e atendimento psicológico. A adolescente apresenta atraso e dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem escolar. Repetiu a 1ª. e 2ª. séries. Atualmente está cursando a 4ª. série.

O conceito de imaturidade utilizado por esta mãe ilustra esse movimento de eterno vir a ser. Por um lado, reconhecer que a idéia de progresso traz em seu bojo perigos, possibilitar-nos-ia reconhecer a criança como um ser único e diferente, despidendo a questão

111

das diferenças de qualquer conotação moral. Por outro lado, permitiria que as políticas públicas focalizassem mais as necessidades, e menos as virtualidades das crianças. A idéia do progresso e a metáfora do desenvolvimento poderiam dar lugar ao modelo contextual, privilegiando a compreensão dos eventos não planejados, os acidentes e a autodeterminação. A atividade científica caberia mais a função explicativa, desincumbindo-se da obrigação de realizar previsões para merecer credibilidade.

Aquino (1999, p. 94) questiona a prática de se colocar condições para o êxito escolar, calcado em um “difuso ‘padrão pedagógico’”, fazendo-nos observar que os impedimentos são descritos aos pares: hiperativo/apáticos, superdotado/limitrofes, imaturo/precoces, sem ao menos identificar qual seria a média desejável.

Observando esse par hiperativo/apático, sobressai o equívoco da escola, que permite aos seus alunos pagarem individualmente a conta dos problemas institucionais e sociais.

(QE 14) - Avó diz que ela é passiva, apática, dependente. Dispersa. Só fala com a professora quando precisa de algum material. Não tem iniciativa. Dificuldade de atenção e concentração, ritmo lento. Progresso tímido na alfabetização.

(QE 199) A mãe relata que a criança é muito agitada e nervosa. Só faz o que quer. Fica muito bravo quando as crianças na escola ou xingam a mãe ou chamam ele de macaquinho. Tem bastante afinidade com o pai. Ele é muito elétrico, vai de um canto para o outro, não para quieto. Ele briga com os outros alunos que ficam lhe dando apelidos relacionados à cor de sua pele, ele não gosta e bate neles, porque não leva desaforo para casa, então vai para a diretoria.

Portanto, nesse movimento, ao mesmo tempo em que abre mão do seu campo de competências, abre passagem para os especialistas da área da saúde transformarem os alunos em um “caso” clínico abstrato.

5.4. PARA QUEM A FIGURA DO RECLAMANTE SE QUEIXA E QUAIS SÃO OS PEDIDOS QUE LHE SÃO FEITOS

Retomando a questão do deslocamento do mecanismo da confissão, Foucault (1995) faz ver que no Estado moderno ocidental foram criados novos modos de subjetivação pela integração de uma tecnologia desenvolvida originalmente nas

112

instituições cristãs. O cristianismo, ao se organizar como Igreja, criou um novo tipo de poder, o poder pastoral, diferente daquele do mundo antigo. Esta nova forma de poder salvacionista, sacrificial e individualizante foi orientada para gerir a vida e para produzir uma verdade que implicava no exame de si mesmo. Embora a constituição eclesiástica tenha perdido força desde o século XVIII, sua função se ampliou, ganhando novas formas organizativas. O caráter salvacionista se manteve, mas orientado para a vida terrena: saúde, bem-estar, segurança. A administração do poder pastoral sofreu deslocamentos, surgindo então a polícia, não apenas com a função de manter a ordem, mas também de manter os padrões urbanos desejáveis de higiene, saúde etc. Apareceram os filantropos, e instituições como a família e a medicina também foram chamadas para desempenhar estas funções. Toda esta tática individualizante se infiltrou por toda a sociedade de tal forma que o Estado se tornou uma nova forma de poder pastoral. “De certa forma, podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma do poder pastoral”. (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Nesta investigação, observamos que várias instituições continuam atuando como agentes do poder pastoral, comportando uma malha de agenciamentos, mas desempenhando funções afins: a escola, a família, as instituições médicas, psiquiátricas e psicológicas (postos de saúde, unidades básicas de saúde, hospitais) e várias instituições filantrópicas.

(Q 66) Mãe. Minha preocupação com o B é enorme. Ele é tímido, não tem diálogo com o pai que é um marido maravilhoso. Traz balas e bombom para o B que fica bravo e diz que não é mais criança. Depois que fez 13 anos não quer mais sair conosco. Tem muita dificuldade de fazer amigos. Bateu na mãe porque ela foi espiar pela fechadura. Na escola é inquieto, falta de concentração, não participa das aulas nem se interessa, tem poucos amigos, resmunga. Mãe perguntou: O que você prefere escola ou psicoterapia? Ele respondeu: Psicoterapia. Está afastado da escola porque passou mal síndrome do pânico. Melhorou com a fluoxetina. Agora está indo jogar na Lan House. (15 anos/M).

Esse jovem abandona escola. A família, sentindo-se impotente, delega para os especialistas a “cura” de seu filho. que pretere a escola em favor da Lan House. Difícil

deixar de concluir que se trata de tática moralizante, de mecanismos científicos disciplinares que colocam em funcionamento uma outra tecnologia de poder.

Foucault (1995) nos incita a recusar esse tipo de individualização ao qual temos nos sujeitoado, e a promover novas formas de subjetividade. Ao analisar as relações de

113

assujeitamento, não se refere ao poder que exercemos sobre as coisas, pois foca as relações de poder entre parceiros, supondo que “alguns” exercem um poder sobre os outros. Empreende também a distinção entre “relações de poder”, “relações de comunicação” e “aplicação de capacidades objetivas”. Distingui-las implica em reconhecer que se constituem em um “bloco” de capacidade-comunicação-poder, podendo se articular de diferentes formas. Essa distinção tem valor para que se compreenda a disciplinarização, ou seja, a tentativa de “um ajuste cada vez mais controlado – cada vez mais racional e econômico – entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo das relações de poder”. (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Reconhecer uma disciplinarização das sociedades a partir do século XVIII não significa que os indivíduos se tornaram cada vez mais obedientes, mas que em cada modelo de articulação há “proeminência” de um dos três sistemas, ou até mesmo uma saturação, como acontece na disciplina militar.

Nas disciplinas prisionais, o que predomina são as relações de poder e obediência; nas disciplinas das oficinas e dos hospitais, as relações de aplicação de capacidades objetivas; e nas disciplinas de aprendizagem, as relações de comunicação. Na escola, as inter-relações que se estabelecem entre os três domínios formam um sistema “regulado e concorde”, constituindo um

‘bloco’ de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do ‘valor’ de cada um dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Embora no limite possa acontecer violência e consenso, as relações de poder operam quando existem sujeitos ativos, quando é possível “uma ação sobre ações”. Portanto, a escravidão não é uma relação de poder. Para que o poder seja exercido não se pode prescindir da liberdade, pois “no centro da relação de poder, provocando-a incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade. Mais do que um ‘antagonismo’ essencial, seria melhor falar em um ‘agonismo’”. (FOUCAULT, 1995, p. 244).

114

Considerando o já dito sobre as relações de poder, como “ação sobre ações”, as instituições devem ser analisadas a partir das relações de poder, pois estão estreitamente imbricadas na sociedade. O Estado não é o único, mas sim, a forma mais importante de exercício do poder nas sociedades contemporâneas. Portanto, o que se observa é uma progressiva estatização dessas relações, já que “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do estado”. (FOUCAULT, 1995, p. 247).

As *lettres de cachet* se constituem para Foucault um elemento na análise da governamentalidade. Esta análise tem como objetivos, ao mesmo tempo, uma crítica às conceituações de poder como central e unitário, e também uma afirmação do poder como relações estratégicas entre indivíduos ou grupos historicamente situados. A governamentalidade também pode tratar das “relações consigo mesmo” articuladas às relações com o outro. (FOUCAULT, 1997, p. 111).

A análise das queixas escolares dá visibilidade às relações estratégicas entre os protagonistas escolares, os especialistas e as famílias, explicitando o lugar de autoridade que os especialistas ocupam com os mecanismos individualizantes de que dispõem.

Como já havíamos dito, nem todas as queixas são acompanhadas por relatórios, sendo relatadas verbalmente pelo reclamante. Nos relatórios que acompanham as queixas, nem sempre constam explicitamente o pedido dos reclamantes. Nesse caso, lê-se no prontuário ‘encaminhamento padrão’ e entendem que o pedido implica em triagem e avaliação.

Nos encaminhamentos acompanhados por relatórios, observamos pedidos de avaliação psicológica e psicopedagógica, tratamento e/ou acompanhamento. Porém, encontramos pedidos apenas de avaliação e também de acompanhamento e tratamento sem pedidos de avaliação.

A- Pedidos por escrito, não acompanhado de relatório, e marcado como padrão no prontuário

•

Venho por meio desta encaminhar o aluno _____ regularmente matriculado na _____ do Ensino _____ para processo de avaliação para fins de TRIAGEM

•

Encaminhamos o aluno _____ do _____ para avaliação e possível acompanhamento

115

•

Solicitamos o encaminhamento de _____ para avaliação com um psicopedagogo devido a dificuldades observadas em sala de aula.

•

Para triagem e atendimento psicológico caso necessite

B-Sem pedido explícito

Encaminhado pela Escola:

(Q 06) Mãe. Tranquilo, educado, mas não consegue se concentrar. Tem muita dificuldade na escola. Briga o tempo todo na escola. É agitado, levanta, é assim desde o pré. Vem bilhete da escola toda hora, já bateu muito. O pai também. Não aceita limites da mãe. É ótimo aluno. Nunca tirou nota ruim. Pai alcoólatra. (9anos/M/3ª.série).

C-Pedido de avaliação psicológica solicitado por vários protagonistas:

Encaminhado por Professora, Diretor e Professora

*O aluno L 1ª. série necessita de **avaliação psicológica**, porque vem apresentando problemas comportamentais e dificuldades na assimilação dos conteúdos.*

É uma criança inquieta, não consegue permanecer sentado por muito tempo.

Às vezes fica de cabeça para baixo, pega coisa no chão e coloca na boca: ponta de lápis, quebra-os ao meio. Seu material vive desorganizado; bate nos colegas e corre para a classe.

Professora

D-Pedido de avaliação e intervenção psicológica:

Encaminhado por Fonoaudióloga

*Encaminho a menor TMF 11 anos para **avaliação e conduta psicológica**, por apresentar insegurança, ansiedade e baixo rendimento escolar. Informo ainda que a mesma está em terapia fonoaudiológica.*

E-Pedido de avaliação e parecer psicológico

Encaminhado pela escola com relatório

(Q 143) - A criança está na 4ª.s e não está alfabetizada. Só gosta de rua não consegue controlá-lo, está sempre em movimento. Não obedece ninguém. Mudou o comportamento quando a mãe foi trabalhar isso ele tinha 7 anos, parou de trabalhar agora para ver se melhora. Convive em ambiente que preocupa. (10 anos/M/4ª.série)

*Quando foi transferida a criança não estava alfabetizada, apresentava dificuldade e falta de interesse na aprendizagem formal, mas mostrava disposição em participar de brincadeiras e jogos na classe especial, voltado para portadores de necessidades especiais. **Gostariam de uma avaliação para saber se ele continua ou não nesta classe.***

Encaminhado pela escola

QI: Mãe. Comportamento agressivo. Chuta, morde, pula o muro, foge. É violento e irritável. Há cerca de um mês fugiu da casa do pai com quem vive há 6 anos e foi para a casa da mãe. Apresenta dificuldade na escola.

Agrediu uma criança e a escola aguarda um parecer psicológico para recebê-lo de volta. Para encaminhar ao psiquiatra precisa encaminhamento da instituição. Enquanto não tem o parecer, pai pega lições para fazer em casa.

Encaminhado pela escola com relatório

(Q 172) A criança está com dificuldade no aprendizado. Pergunto porque ele não faz a lição aí ele fala que é burro, em sala a profa. diz que ele brinca muito, conversa muito, se arrasta no chão, ela o recrimina, falando que vai sujar e rasgar o uniforme, não tenho paciência, eu levo e busco ele na escola, eu trabalho lá perto. (7 anos/M/1ª.

*O aluno L matriculado na 1ª.série necessita de avaliação psicológica. Seu comportamento é bom, relaciona-se bem com os colegas, tenta efetuar o que é proposto. Encontra-se no nível pré-silábico. Não identifica as letras, apenas copia. Mostra-se inseguro e sempre tenta copiar dos colegas com medo de errar. Não desenvolve bem o raciocínio matemático. **Solicito avaliação e parecer por escrito para garantir o sucesso pedagógico.***

F-Pedido de acompanhamento psicológico

*Este Conselho com base no art. 129 está encaminhando _____. O adolescente foi reprovado por faltas e vive em conflito familiar, **necessita de acompanhamento psicológico.***

G-Pedido de acompanhamento psicopedagógico

Encaminhamento médico:

*Solicito **acompanhamento psicopedagógico** para criança com DDA Incipiente e Dispersão do foco não suscetível, de TTO farmacológico ainda.*

(Q 175) A mãe relata que ele está com dificuldade de assimilar as matérias. É muito individualista. Já passou por neurologista e não tem nenhum problema. Foi bem até agora. Não sabe se é a mudança de uma professora para onze. Às vezes não quer ir prá Escola. (11 anos/M/5ª.série) Encaminhado pela escola e médico

H-Pedido de soluções específicas e objetivas

*(Q 62) Pai. Pai conta que M é extremamente tímido e está com as notas muito baixas. Toda semana quer faltar pelo menos 2 vezes na escola. Tem 2 irmãs mais velhas que nunca tiveram este problema. Ele está trancado a mais ou menos um mês. Percebi que tinha dom prá desenho. Ele gosta de música, o pai fala prá jogar bola. Agora está tirando péssimas notas. A semana passada me disse: Eu não vou mais na escola, a menina me chamou de cabeça. Ele tem consciência que precisa de ajuda. **Ele quer tirar esta timidez.** (16 anos/M)*

Encaminhado por Fonoaudióloga

(Q 216) Mãe comparece com a queixa que C está com problemas de aprendizagem, troca as letras na escrita. Faz fono há 2 anos e já melhorou bastante, mas não consegue se concentrar na escrita. Quer conversar, brincar na escola.

_O que a traz? A letra na escola, não consegue escrever direito. Às vezes briga na escola, vem bilhete, reclamações da professora. Gosta de brincar, vai passando, pega cadeira do outro, o professor fala que ele não presta atenção, quer conversar brincar.

117

I-Pedido de aplicação de testes psicológicos

Encaminhamento médico:

Solicito aplicação de testes psicológicos TDA

(Q 170) A profa. me chamou e eu levei um susto, ele não sabia nem o a, e, i, o, u, ele sempre estudou em escola particular aí ficou caro e eu consegui Escola Pública. A profa. falou que ele era a pior criança que ela alfabetizou ele não sabia nada parecia que ele nunca havia frequentado escola, eu coloquei ele no reforço escolar para ver se adiantava eu levei ao médico a pedido da Pedagoga.(7 anos/M/1ª.série)

J-Pedido de um profissional específico

Encaminhado pela Escola

*(Q 11): Mãe. A criança apresenta dificuldade de aprendizagem. Não faz tarefa, é muito agitado e não tem limites. Mãe procurou porque tem muita reclamação da Escola. É desinteressado só pensa em brincar. Até para comer fica balançando. Só brinca. **O médico indicou psicóloga, por causa desse comportamento.** É um serelepe. Sono: se mexe muito. (10 anos/M/4ª.s)*

*Encaminho a aluna para ser analisada por um **psicólogo** dessa entidade, em razão de apresentar dificuldade nas aulas e comportamento diferenciado.*

K-Outros pedidos

Pedido feito pela assistente social e encaminhado pelo conselho Tutelar

*(Q 146) Conselho Tutelar, no uso de suas atribuições legais, com base no artigo 136 Inciso III alínea a da Lei Federal nº 8096/90 vem requisitar **tratamento neuropsicobiologia** feito pela assistente social da vara da Infância e Juventude.*

Fórum_____

Conselho tutelar

Graças aos dispositivos avaliativos, tanto pedagógicos, quanto psicológicos ou médicos, a aprendizagem tem se constituído como objeto de verdade. Os professores pedem, particularmente aos especialistas da área “psi”, que descubram a verdade do aluno. Pede-se a descoberta daquilo que o aluno tem, mesmo que paradoxalmente, aquilo que ele tenha, seja a falta de um atributo necessário à normatização. A escola encaminha os alunos após ter feito um pré-diagnóstico, baseando-se no que é normal ou não, correto ou não, e do que se deve fazer ou não.

Observamos que os pedidos de avaliação permeiam todas as queixas. A avaliação, pretendendo falar a verdade sobre os indivíduos, produzem normas, funcionando, ao mesmo tempo, como dispositivo de normalização e também de segurança. A avaliação diagnóstica parece cumprir uma função estratégica de controle-dominação dos “alunos-problema”, pois ao enfatizar a autonomia individual, responde à demanda de reduzir a pressão sobre o sistema público.

118

Apesar de apenas um médico haver feito pedido explícito de testes psicológicos, o procedimento avaliativo das clínicas psicológicas implicam no uso desse instrumental que tem substituído a possibilidade do olhar e da ação cuidadosa, tanto pedagógica, quanto psicológica e médica.

Nas sociedades disciplinares, o que se espera da malha de instituições (psicológicas, pedagógicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas) que se formou em torno da instituição judiciária é que cumpram sua função de ortopedia social. O controle dos indivíduos não pode ser realizado pela instituição judiciária, cuja função é a defesa geral da sociedade e só pode ser acionada quando um indivíduo comete uma infração. Portanto, às instituições pelas quais os indivíduos vão passar ao longo de suas vidas, cabe a função de controle e reforma moral de suas atitudes e dos seus comportamentos.

Na perspectiva foucaultiana, a questão se coloca em termos de “governo” e não mais do “estado”. Nesta abordagem, entende-se “governo” como regulação da conduta dos seres humanos, quando o indivíduo e a população entraram nos cálculos e nas estratégias do poder político.

Rose (1998), referenciado na idéia de governamentalidade desenvolvida por Foucault, dimensiona a importância que a expertise da subjetividade tem alcançado nas formas contemporâneas de sermos governados e de governarmos a nós próprios.

Esse sujeito cidadão não deve ser dominado no interesse do poder, mas deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas. (ROSE, 1998, p. 43).

Para que o propósito da administração da subjetividade fosse e continuasse sendo efetivado, novos conhecimentos sobre a subjetividade foram e continuam sendo necessários, pois o “governo” depende de verdades que possam tornar o homem “pensável”, “calculável” e “praticável”. “A pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança”. (FOUCAULT, 2005, p. 122). No caso da pedagogia, a problemática é o “governo” das crianças.

Em 1978, ao desenvolver o tema da “governamentalidade”, Foucault faz observar que desde a metade do século XVIII a família já não é mais o modelo de governo. Ela

continua tendo sua importância, mas como instrumento privilegiado para o governo das populações. O problema da população afastou o modelo de governo da família, permitindo que a economia, com base na quantificação estatística, tivesse outro centro que não a gestão da família. Esta, então, passa a ser “um segmento simplesmente privilegiado porque, quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é bem através da família que isso deverá passar”. (FOUCAULT, 2006, p. 299).

Porém, a emergência de uma nova forma de governo que tem por objetivo a população não veio substituir a soberania e as disciplinas. “Tem-se, de fato, um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança”. (FOUCAULT, 2006, p. 302). Assim, a governamentalização do estado - um fenômeno fundamental na história do ocidente - foi produzida por três elementos principais: a pastoral cristã, a nova técnica diplomático-militar e a polícia.

Nos pedidos das queixas escolares vemos que os familiares reclamantes já não dispõem dos recursos para “governar” seus membros. Eles procuram a *expertise psi*, pedindo recursos para lidar com os filhos.

(Q103) Mãe A criança está com dificuldade de se adaptar na Escola e não é alfabetizada. Não respeita os limites e faz tudo como quer. Frequenta a creche desde os 3 meses e a mãe diz que foi muito mimada lá. Em casa é a mais nova e acaba sempre sendo favorecida. A mãe pediu também encaminhamento para ela. Nas últimas três semanas melhorou a alfabetização. Não tem concentração. Não para na carteira. É popular, espalhafatosa, sincera, assertiva, não gosta que impõe regras. Não consigo por limites porque trabalho muito.

É separada, marido alcoólatra. (8 anos/F/1ª. série) Encaminhada pela escola.

Esta mãe pede atendimento porque não consegue impor limites para a filha. Coloca-se aqui a questão delicada da autoridade. Será possível uma educação de qualidade, sem exercício da autoridade?

5.5.. OS EFEITOS DA REMEDICALIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

No livro “Em Defesa da Sociedade”, Foucault (1999) qualificou a “assunção da vida pelo poder, [...] como um dos fenômenos fundamentais do século XIX” (p. 285). Nesse processo, a vida biológica e a saúde da população tornaram-se alvos de um poder sobre a vida.

Para compreender como se deram essas transformações, o filósofo retoma a teoria clássica da soberania e o velho poder do gládio: o direito de vida e de morte. Foucault (1999) problematiza este poder da espada, descrevendo-o como o direito de “fazer morrer” ou de “deixar viver”. Porém, no século XIX, vai aparecer um poder inverso a este: o direito de “fazer viver” e “deixar morrer”. Este novo poder, *biopoder*, não substitui o antigo, “mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo”. (p.287).

Foucault opta por estudar essas transformações pelo viés das tecnologias de poder, situando o aparecimento no século XVII e XVIII da tecnologia disciplinar do trabalho, centrada no corpo individual – a anátomo-política do corpo humano. Na segunda metade do século XVIII, faz-nos ver o aparecimento de uma outra biotecnologia, que elege como seus primeiros objetos de saber e controle, um conjunto de processos como a natalidade, a mortalidade e a longevidade. Agora o centro não é mais o homem-corpo, mas o homem-espécie, surgindo então uma biopolítica da espécie-humana. O caráter da biopolítica não é mais individualizante como na anátomo-política do corpo, mas sim, massificante.

Paul Rabinow (2002), referenciado em Michel Foucault, investiga uma nova relação dos discursos e práticas do *biopoder*. Ele acredita estar acontecendo uma rearticulação entre os dois pólos do *biopoder*: corpo e população. As análises da *biopolítica* empreendidas por Foucault focalizavam as noções de sexualidade, raça e degenerescência e as articulações entre a organo-disciplina institucional com a bio-regulamentação estatal. Porém, Rabinow considera as “práticas da vida” como o lugar atualmente mais fecundo de produção de novos saberes e poderes, justificando, desta forma, a sua escolha do Projeto Genoma como lugar privilegiado para estudar essas transformações.

Paul Rabinow e Nikolas Rose (2003) reconhecem a utilidade analítica dos conceitos de *biopoder* e *biopolítica*. Porém, apontam que seria um equívoco atualizá-los mecanicamente nas análises contemporâneas. Defendem que a racionalidade biopolítica precisa passar por uma investigação empírica cuidadosa, observando as transformações que estão acontecendo nos três elementos implicados no conceito de *biopoder* e nas

121

articulações entre eles, a saber: “o conhecimento dos processos vitais, as relações do poder que tomam os seres humanos como seres vivos e assim como seu objeto, e os modos de subjetivação pelos quais os sujeitos agem sobre si mesmos e como seres vivos”. (2003, p.28).

Rabinow e Rose (2003) avaliam que um novo regime do biopoder tomará forma, caso as novas formas de saber ligadas à biologia molecular se transformem em realidade. “A fundação de um novo tipo de *know how* da própria vida envolveria uma configuração qualitativa nova do saber, do poder e da subjetividade” (p.23). Os autores acreditam que os estudos da genômica poderão levar “à identificação diagnóstica das pré-disposições a doenças complexas que envolvam variações em genes numerosos” (p. 25). A previsão é que, em poucos anos, isto será possível e neste caso as lógicas da medicina e o campo biopolítico sofreriam grandes alterações. Estas alterações envolveriam especialmente novas formas de cálculo do risco e o campo da farmacogenômica em relação às desordens mentais.

Para estes autores, caso a compreensão genética da saúde, das doenças, e das predisposições forem bem sucedidas, novas estratégias serão desenvolvidas “não mais em nome da purificação da população e da eliminação das degenerações, mas em nome da qualidade de vida, ou mesmo da felicidade”. (2003, p. 27).

Rabinow (2002) distingue os projetos eugênicos anteriores, “moldados em metáforas biológicas”, das possibilidades que a nova genética traz em seu bojo. A sociobiologia implicava na construção da sociedade, mas o que está em jogo na nova genética ele denominou de *biossociabilidade*: um tipo verdadeiramente novo de autoprodução identitária.

Alertando para as promessas e perigos dos quais a nova genética é portadora, o autor aponta a dissolução do social à medida que novas formas de biossociabilidade forem aparecendo. A dissolução da categoria do social poderá levar à superação da separação entre natureza e cultura, pois a natureza se tornará artificial, recriada pela tecnociência, da mesma forma que a sociobiologia naturalizou a cultura.

Nesta nova racionalidade que Rabinow chamou de racionalidade pós-disciplinar, o antropólogo observa o aparecimento de novas práticas preventivas, ancoradas no mapeamento de riscos. Referenciado em Robert Castel, o pesquisador afirma que a

122

prevenção passa a enfatizar não os “perigos específicos colocados pela presença imediata de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, mas sim, a fusão de ‘fatores’ impessoais que tornam um risco provável”. (2003, p. 145) Assim, surgirão novas formas de proteção, tanto para compensar as deficiências, quanto para preparar para os riscos conhecidos pelos novos testes genéticos.

As possibilidades abertas pela genética de descobrir pessoas com predisposições para doenças, disfunções e incômodos envolvem, para Rabinow, muitas questões. Porém, a sua análise está centrada nas formas de biossociabilidade que surgirão destas novas verdades. Para ele, os indivíduos se agruparão não mais pelos critérios institucionais de sociabilidade como família, trabalho, religião, mas por parâmetros biológicos descontextualizados de seu ambiente social. Porém, reconhece que as antigas formas de bioidentidades como: raça, gênero, idade, ainda não desapareceram, bem como a medicalização e a normalização. Desta forma, possivelmente as práticas pós-disciplinares não vão substituir as disciplinas, mas passarão a conviver com elas e em alguns casos até mesmo a reforçá-las.

Nas queixas familiares, encontramos como justificativa para as dificuldades escolares dos filhos explicação na sua biografia, ou seja, nos traumas físicos e emocionais por que passaram ou passam, e também nas suas características psicológicas. Assim, são lembrados acidentes, cirurgias, doenças, mas também sustos, frustrações, nascimento de um irmão, semelhança com alguém da família. Apesar disso, o discurso da determinação genética já dá mostras de aderência, mesmo tendo como suporte somente promessas. Na conduta e na fala dessa mãe, a genética já aparece como forma de descobrir o que o filho tem, embora sabendo que, por hora, não terá nada, além de uma possível explicação:

(Q 237) - A genitora toma Diazepan quando passa muito nervoso e já teve internada por 30 dias (surto). O pai não compreende o problema da criança, é agressivo e impaciente. O F tem muita dificuldade no aprendizado, passou com neurologista com médico da genética, mas ainda

não está definido que ele tenha deficiência mental. Vai passar por terapia do sono, dorme bem, mas tem dificuldade em respirar, tem rinite alérgica e está melhor. Mas na escola exige atenção. Gosta de festa e se sente bem. A psicopedagoga da escola pediu para começar um tratamento psicológico. (10 anos/M/4^a.s).

123

No discurso dos protagonistas escolares e profissionais da área da saúde, deparamo-nos com explicações, girando em torno de critérios psicológicos, internalistas, mas principalmente de desajustes familiares.

Relatório psicopedagoga: *apresenta sintomas relacionados ao TDAH. Entretanto, a comorbidade de sintomas descritos acima – **dificuldades emocionais, associados à sua história de vida** – sugerem oferecer menor repertório para a aprendizagem sistemática. **Intervenção psicológica se impõe**, visto que R necessita ajuda para lidar com seus conflitos e ampliar as possibilidades para a aprendizagem sistemática.*

No entanto, fazem-se presentes as explicações apoiadas em critérios reducionistas, fisicalistas e corporais, como o TDA/H e a Dislexia.

Encaminhado por neurologista:

A mãe diz que o filho tem TDAH e hiperatividade, normalmente quem tem uma tem a outra e ele tem, eu leio muito e me informo muito sobre esta doença. Quando ele tava com 8 anos eu me divorciei e ele entrou numa crise de depressão, o fato dele ser hiperativo eu diagnostiquei antes dele entrar no 1º ano, eu sabia que ele teria problemas, por isso comecei a ler e a me informar sobre o assunto.

Que medicamento ele toma?

Ritalina 30mg e Otofranil. Ele é inteligente, mas não para 15 minutos. Com o anti-depressivo melhorou 100%. Matemática por exemplo ele faz conta de cabeça, mas a professora não aceita quer que ele faça no papel. (13 anos/M/7^a.s)

Esta é uma mostra da permeabilidade que estes conceitos médicos têm alcançado no meio escolar contemporâneo. A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) tem, inclusive, oferecido uma tecnologia eficiente para a produção de verdades identitárias, no caso os chamados “disléticos”.

*(Q 391)- Encaminhamos o relatório da jovem B, regularmente matriculada no ciclo II 4º ano (8ª.série) desta Unidade Escolar, para acompanhamento psicológico e psicopedagógico. **Informamos que a aluna possui laudo de dislexia severa feito pela ABD.***

De acordo com o Jornal de Psicologia do CRP/SP, encontra-se em tramitação na cidade de São Paulo o PL 086, do vereador Juscelino Gadelha e o PL 74/07, da vereadora Claudete Alves, com o objetivo de identificar e tratar clinicamente supostos portadores de dislexia. A conselheira Beatriz Belluzzo alerta, em uma entrevista a este Jornal, que o CRP/SP não aprova iniciativas desta natureza, por entender que a medicalização não se

constitui como solução. Ao contrário, poderá agravar a situação. “Nós questionamos desde o diagnóstico propriamente dito até o uso que vem se fazendo dessa questão para retirar da escola uma responsabilidade que lhe pertence”. (Jornal CRP/SP, nº 155, mar/abril. 2008).

124

Encaminhamento. padrão feito pelo médico: (Q 229) - A genitora relata que o filho nasceu com dislexia, fez tratamento com fonoaudióloga e com psicóloga. É alfabetizado, mas desatento em quase tudo, a mãe fala que ela e a avó materna o mimaram muito, por isso ele não tem autonomia própria. Ele é muito desatento na escola. Para o que gosta informática, por exemplo, ele é inteligente, já fez vários cursos. Mas às vezes tem atitude de 10 anos, não tem iniciativa. Na escola a atenção é mínima e o relaxo o máximo. (16 anos/M/1º ano E Médio)

A “dislexia” é entendida por esta mãe como uma doença com a qual se nasce.

5.6. A PRODUÇÃO DE BIOIDENTIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

Francisco Ortega (2005) faz lembrar que, para Foucault, a ascese é uma alternativa à disciplina. Porém, as práticas de bioasceses contemporâneas são práticas de assujeitamento e disciplinamento.

Na Antiguidade, as práticas ascéticas se constituíam como práticas de liberdade, sendo que a ascese corporal estava articulada à espiritual, objetivando alcançar uma dimensão política e moral. Porém, na maioria das práticas bioascéticas, o que se encontra não é esta preocupação com o outro e o bem comum, pois o outro é o próprio corpo. “A ascese se torna disciplina e se despolitiza”. (ORTEGA, 2005, p. 170). Os vínculos sociais desenvolvidos não são uma alternativa aos já constituídos, pois aparecem na forma de biossociabilidade de caráter conformista, não servindo de suporte para o desenvolvimento da solidariedade.

Nas práticas bioascéticas, o elemento volitivo está presente como nas outras práticas ascéticas, mas, ao invés de ser um exercício de liberdade, “é uma vontade ressentida, serva da ciência, da causalidade, da necessidade, que constrange a liberdade de criação e elimina a espontaneidade”. (2005, p. 144). A lógica que sustenta este exercício da vontade produz o *homo medicus*, que deixa a cargo da medicina decidir os seus critérios de sustentação. Os doentes passam a ser culpados por suas doenças. Neste contexto, surgem os grupos “portadores” de doenças ou deficiências, sem nenhum outro elo ou interesse que não aqueles referentes à verdade do diagnóstico que carregam.

(Q 347) A mãe diz que a criança está desatenta, com dificuldade de aprendizagem, agressivo e preguiçoso. Segundo ela após o nascimento do irmão o comportamento piorou. A professora. ensina e depois de um minuto ele já

125

²De acordo com a Classificação Internacional de Doenças, o TDA/H está listado como R-48.

esqueceu. Daí eu não sei o que ele tem. Raciocínio lento acho. O pediatra propôs uma dieta, pois ele está gordo é muito guloso. Encaminhado pela escola.

Observamos várias queixas sobre dietética e afins, mas a decisão agora é do médico, e o objetivo é apenas a saúde perfeita. Desta forma, os critérios reducionistas, fisicalistas, materiais e corporais não podem ser recusados visando alcançar um outro tipo de identidade. Entra em curso a formação de bioidentidades, reforçada pela proliferação das categorias diagnósticas psiquiátricas. Em nota de rodapé, Rossano Cabral Lima (2005, p. 59) aponta que, na décima edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), observa-se um aumento de setenta (70) novas categorias. As trinta (30) categorias da CID-9 deram lugar a cem (100) categorias na CID-10. Com base em investigação da categoria nosológica TDA/H, Lima afirma que em torno dela bioidentidades vêm sendo construídas e formas de biossociabilidade se estruturam (2005, p. 57).

A psiquiatria, segundo o autor, tem nas duas últimas décadas privilegiado as concepções biológicas na compreensão dos distúrbios mentais, na medida em que expande a prática da medicalização de condutas e estados emocionais. Ao se afastar das Ciências Humanas, especialmente da psicanálise, a psiquiatria se diz “remedicalizada”.

As novas categorias criadas pela psiquiatria têm contribuído para que comportamentos desviantes, anteriormente compreendidos como do âmbito da psicologia, sejam tratados como condição médica.

(Q 66) - Enc. médico (solicito fazer terapia de grupo):

F32, F 81, F83

Toma fluoxetina (20mg)

A avaliação diagnóstica desse aluno carrega três destas classificações, sendo que a F-81 diz respeito ao ambiente escolar: Vejamos abaixo a descrição das categorias nosológicas:

F 32 – episódio depressivo

F81 – transtorno específico no desenvolvimento das habilidades escolares

F83 – transtorno específico no desenvolvimento das funções motoras

Em sua investigação, Lima (2005) prioriza o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H)², porque esta categoria nosológica, além de incluir um

número grande de crianças e adultos, tem conseguido uma significativa aderência social, principalmente na escola. Médicos de outras especialidades, pais, professores, bem como uma parcela crescente das pessoas em geral, passaram a adotar a descrição deste distúrbio psiquiátrico como justificativa para comportamentos anteriormente considerados como “falta de educação”, “indisciplina”, “falta de motivação”, “indolência”, “desorganização” e “irresponsabilidade”.

Desta forma, este transtorno tem tornado dispensável as explicações psicológicas, sociológicas, pedagógicas e morais para os comportamentos considerados inadequados e cujas características são excesso de atividade, impulsividade ou falta de atenção.

Este distúrbio tem sido medicado com a substância metilfenidato, mais conhecida como Ritalina, embora existam outras marcas, como por exemplo, o Concerta. Sua causa tem sido associada supostamente a disfunções cerebrais, provavelmente de origem genética.

(Q131) A mãe relata que G tem problemas na escola, muita dificuldade de concentração, não para de brincar e pular. Ela começou a prestar atenção neste problema desde a 1ª. s quando começaram os recados da professora. Desde então ela já levou ao pediatra e neurologista que apesar de não apresentar qualquer irregularidade deu Ritalina para ele. Ele é criativo inteligente mas dá muito trabalho para fazer a lição de casa. Dava Ritalina, melhorou para concentrar, mas atrapalhava alimentação, ficava apático sem ânimo. (9 anos/M/4ª.série).

Os efeitos colaterais da medicação são relatados por esta mãe, que parece ficar em suspenso entre os bilhetes da professora e os efeitos da medicação.

O autor observa ainda que o diagnóstico TDA/H propicia uma explicação confortante para o indivíduo, que pode ter suas características de personalidade indesejáveis justificadas. O distúrbio passa a produzir bioidentidades, pois “a experiência de portar o transtorno vai sutil e necessariamente se transmutando na de ser um TDA/H”. (Lima, 2005, p. 102).

(Q 153) Mãe relata que ela passou por psicoterapia há 3 anos devido a problema de dislexia, parou por vários motivos financeiros e gostaria de continuar. A mãe diz que ela gostaria de ser filha única e que ela se incomoda com as irmãs, também bate de frente com seus pais. Com a mãe ela conversa bastante e tem boa relação. Dentro da dislexia ela se alfabetizou bem. Na escola tem direito de fazer prova oral. Ela não quer, não aceita fazer prova assim. Ela é gordinha, está na fase de paquerar, de ficar. Ela fala que vai ficar, mas nunca começa.

127

_Ela se percebe muito diferente quanto à dislexia? Ela sabe tem consciência. Ela não coloca isto prá fora, mas se vê diferente. Tem prova de seleção no Camargo Aranha, tem uma hora a mais para dislético. Ela manifestou desejo de estudar neste Colégio.

Da primeira para a 3ª.série nós achávamos que ela era preguiçosa. Agora ela me pergunta:

_Agora que você sabe que eu tenho dislexia como você se sente?

_Me sinto aliviada porque sei como lidar.

(14 anos/F/8ª.série).

Esta aluna não quer fazer uso do benefício da prova oral, instituído pela ABD para os disléticos. Parece que um pequeno grito pode ser ouvido nesta negativa. Discursos

totalizantes, como o da “dislexia”, são produzidos por saberes especializados, descontextualizados do ambiente escolar onde são produzidos.

O autor não credita a categorização médica do TDA/H ao aperfeiçoamento da capacidade diagnóstica psiquiátrica, mas sim aos modos de subjetivação contemporâneos. Referenciado em Crary, J, Lima (2005) esclarece que a atenção, a partir do século XIX, tornou-se importante na constituição dos sujeitos modernos. “Regulada pelas exigências da produção capitalista e por novas tecnologias perceptivas, ela abandonou o terreno da metafísica e tornou-se fortemente encarnada, e os indivíduos passaram a submeter-se a demandas ambivalentes de concentração e distraibilidade”. (Lima, 2005, p. 151).

Encaminhado pela Escola.

(Q 765) Profa. Falta de concentração nas atividades escritas. Nada prende por muito tempo sua atenção e não completa suas lições, levando-as incompletas para casa rotineiramente. Na 1ª. série já apresentava o quadro. Por várias vezes conversei com a L para saber o que estava ocorrendo, se eu poderia ajudá-la, mas não obtive resposta. (8 anos/F/2ª.s)

O pesquisador aponta o grau de atenção como parâmetro de adequação na sociedade contemporânea, mas não reconhece o TDA/H, bem como outros referenciais corporais como substitutos das matrizes internalistas, pois os modos de subjetivação parametrados por modelos fisicalistas têm levado ao desinteresse pelo outro e pela coletividade. Aposta “na possibilidade de uma proliferação de diferentes discursos, ou seja, de diferentes verdades sobre o transtorno e sobre as crianças tidas como hiperativas ou desatentas, [...] para que sejam oferecidas alternativas à [...] conformidade com a abordagem ‘oficial’, [...] de se transformar em [...] puros efeitos de uma doença neuropsiquiátrica”. (Lima, 2005, p. 150).

Esta mãe mostra total conformidade com a avaliação médica:

128

Encaminhado pela escola:

*(Q 160) A mãe comparece com a Q que D está se isolando. É filho de pais separados e não se entende com o padrasto. Já fez fono, foi atendido por uma psicóloga 2 anos e meio, é **dislético (diagnosticado por médico)**. Meu filho não tem uma alta auto-estima, poucas amizades, só gosta de PC, vídeo etc. Na psicóloga não deu em nada, pois ninguém entendia ele só eu, foi diagnosticado com dislexia severa e foi tratado com fono. (13 anos/M/5ª.s)*

Ortega (2004) considera que com “a formação de grupos biopolíticos, a saúde está sendo repolitizada biopoliticamente, enquanto metáfora de pureza social” (p.13). Assim, “a saúde deixou de ser a ‘vida no silêncio dos órgãos’: A saúde, diz Leriche, é a ‘vida no silêncio dos órgãos’. Inversamente, a ‘doença é aquilo que perturba os homens no exercício normal de sua vida e em suas ocupações e, sobretudo, aquilo que os faz sofrer’”. (apud CANGUILHEM, p. 57).

A saúde precisa ser ostentada, buscada, trabalhada, tornando-se a performance física parâmetro de avaliação dos indivíduos, em detrimento do seu desempenho social. Mais do

que isto, as atividades sociais, religiosas, esportivas, de lazer, são valorizadas somente quando têm como objetivo a saúde. “A saúde perfeita tornou-se a nova utopia apolítica de nossas sociedades”. (ORTEGA, 2004, p.14).

Partindo destas considerações, Ortega (2004, 2005) justifica a necessidade de investigar a biopolítica da saúde, dentro do espectro biopolítico. O autor retoma a idéia de *biossociabilidade* de Rabinow (2002) estendendo-a para designar todas as formas de sociabilidade apolítica, constituída por critérios de performance física, distinguindo-a das formas de sociabilidade construídas na biopolítica estatal clássica.

A tendência de aceitar categorias médicas como justificativas para explicar os problemas no processo de escolarização, bem como a “obsessão” pela descrição das diferenças, coloca em pauta, a importante questão da inclusão-exclusão. A fim de compreender a emergência desta problemática, recorreremos às investigações sobre o racismo, realizadas por Foucault (1999). O filósofo trata dos paradoxos criados pelo exercício do biopoder perguntando: “como exercer o poder da morte, como exercer a função da morte, num sistema político centrado no biopoder” (p.304), apontando a intervenção do racismo como a condição para que o Estado exerça o poder de matar. Este poder se estende também para as formas indiretas de matar, que vão desde a exposição à morte ou ao risco de morte, até a expulsão ou rejeição.

129

Em linhas gerais, o racismo, acho eu, assegura a função de morte na economia do biopoder, segundo o princípio de que a morte dos outros é o fortalecimento biológico da própria pessoa na medida em que ela é membro de uma raça ou de uma população, na medida em que se é elemento numa pluralidade unitária e viva. (FOUCAULT, 1999, p.308).

Portanto, estamos diante de um racismo bem diferente daquele das guerras entre raças. Este racismo está enraizado na biotecnologia e se exerce tendo como justificativa os temas do evolucionismo. Para que o Estado exerça o poder soberano de matar, nos modos do biopoder, será indispensável o racismo, pois “a raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização”. (FOUCAULT, 1999, p.306).

Quando na escola classificamos os alunos como aqueles que podem aprender e aqueles que não podem, ou então, eliminamos alunos porque estão atrapalhando o aprendizado dos outros, estamos lançando mão de práticas racistas.

Relatório da professora:

O aluno L matriculado na 1ª. s possui dificuldade de assimilação e raciocínio lógico não consegue guardar o que foi ensinado, não reconhece as vogais, começou a escrever seu nome sozinho agora e conhece apenas alguns números.

Não obedece a regras, não para no lugar e não faz atividades em sala de aula. Seu relacionamento não é satisfatório em relação aos colegas. Sua atenção e concentração é mínima nas atividades desenvolvidas, não termina nada que inicia.

Parafraseando Foucault, o que faz o anormal é a perturbação que ele traz a esta lógica classificatória da escola (eu). As crianças das quais se queixam os professores são os indivíduos a corrigir.

Veiga-Neto (2001) ao problematizar as políticas de inclusão dos anormais, aponta algumas práticas alternativas que seriam uma mostra da norma pedagógica em ação. Uma delas, a mais radical, seria a prática que tem no racismo seu suporte. Ele faz uma ressalva dizendo que entende por racismo não apenas a eliminação ou rejeição do diferente, mas também a obsessão pela diferença.

Outra prática alternativa utilizada pelos adeptos do politicamente correto seria a utilização de expressões mais agradáveis, como “aqueles que necessitam de cuidados ou atendimentos especiais” ou “portadores de deficiências”, sem, contudo, alterar as práticas de exclusão. Uma terceira alternativa seria aceitar a norma como algo natural, tratando a inclusão social como uma questão meramente administrativa.

130

A opção do autor mostra-se oposta às três alternativas apresentadas, pois propõe que se submeta a análise da relação normal-anormal ao crivo de uma hipercrítica. Em sua perspectiva as dificuldades de se ensinar em classes inclusivas não são ontologicamente necessárias, elas são contingentes à própria lógica de dividir os estudantes em classes, sejam lá quais forem os critérios.

O inventário que realizamos, aponta a necessidade imperiosa de ampliar esta crítica, para várias experiências escolares. A queixa escolar, a avaliação diagnóstica, e os encaminhamentos para diferentes terapêuticas, não podem ser solução para os problemas encontrados no processo de escolarização. Os “alunos-problema” mesmo que tratados individualmente, como nos aponta Aquino (1997), deveria ser visto tão-somente como um problematizador das questões institucionais escolares.

Neste contexto, pede-se avaliação e tratamento, mas, na maioria das vezes, a “cura” esperada não acontece, colocando em xeque, ao mesmo tempo, a competência da escola e a eficiência dos especialistas.

131

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos registros que empreendemos nessa investigação, observamos que os enunciados se apóiam, basicamente, no discurso psicológico e no discurso médico, mais especificamente no discurso clínico.

Os protagonistas familiares e escolares parecem se esforçar para preencher as exigências das regras discursivas do discurso clínico. Assim, ao utilizar o vocabulário médico e/ou psicológico para descrever as características dos seus filhos ou alunos, procuram se inscrever “no verdadeiro” do discurso psicologizante e biologizante, produzindo enunciados que se apresentam como legítimos.

À medida que inventariamos estes enunciados, ressaltamos as posições de sujeitos aí produzidas, apontando três vetores colocados em ação na prática da Q E: a supervalorização da avaliação diagnóstica, as virtualidades dos alunos como impedimentos para o trabalho escolar e a tendência para a formação de bioidentidades.

A avaliação educacional se apresenta como um dispositivo disciplinar, responsável por produzir uma população escolarizada, e, portanto, apta para o mercado de trabalho e do consumo, se colocando muitas vezes na contra mão do compromisso com as necessidades cotidianas dos alunos.

Os elementos do dispositivo, ou seja, o dito e o não dito, não no sentido do que está oculto, mas das táticas institucionais, arquitetônicas etc, formam uma rede entre elementos heterogêneos. Essa rede pode adquirir funções diferentes conforme o jogo que se estabelece entre os elementos discursivos e não discursivos. Entre essas funções, sempre tem uma que tem função determinante, pois naquele momento histórico específico foi forjada para responder a uma urgência.

A avaliação, principalmente a avaliação contínua, responde a uma urgência de controle e normalização, mas também de regulação das relações sociais, constituindo uma série de micropoderes capazes de fabricar sujeitos autônomos, e autogovernáveis. Como dispositivo de normalização, está apoiada na idéia de desenvolvimento gradual e contínuo, tendo como efeito a demanda por intervenções de teor curativo que afetariam positivamente o futuro das crianças e jovens.

Observa-se que o instrumento da avaliação diagnóstica acompanhada de seus pareceres técnicos e encaminhamentos, são táticas importantes de governamentalização. Da mesma forma, as *lettres-de-cachet*, em seu tempo, se constituíram como elementos de governamentalidade, pois possibilitavam que os grupos, comunidades, famílias ou indivíduos pudessem garantir e manter a ordem.

Assim, a supervalorização da avaliação diagnóstica mostra o quanto a diferença individual é importante para a sociedade disciplinar, bem como o conhecimento das ciências humanas que emergiram das técnicas de saber-poder do exame. “Essas ciências

132

com que nossa ‘humanidade’ se encanta há mais de um século têm sua matriz técnica na minúcia tateante e maldosa das disciplinas e suas investigações” (FOUCAULT, 2004, P.186) VP

A biopolítica, conjunto de estratégias criadas a partir do século XVIII, com o objetivo de otimizar a qualidade das populações, tem no exame diagnóstico ou na avaliação diagnóstica, uma modalidade de poder em que cada um recebe como status a sua própria individualidade. Esse é um movimento de individualização “descendente”, que se faz ainda mais visível na criança do que no adulto, e se exerce por meio de fiscalizações, observações, medidas comparativas em relação a uma norma. Assim, são os “desvios” e não os grandes feitos que contam num regime disciplinar.

A prática discursiva da QE estabelece as condições para o exercício da função enunciativa que forja a posição do “aluno-problema”, produzindo também as posições subjetivas do reclamante e da autoridade para quem se reclama, ou seja, os especialistas da área da saúde. Assim, a “culpabilização” do aluno pelo fracasso escolar se torna um poderoso instrumento disciplinar, constituindo uma eficaz rede de poder sobre a criança escolarizada.

Em uma sociedade que tem como objetivo o governo da população, a família aparece como instrumento privilegiado no interior dessa população, e não mais como modelo de governo. Analisando por esta ótica, compreende-se, portanto, o movimento da família ao utilizar o procedimento da queixa escolar para manter e garantir a ordem de seus membros. O governo das crianças na perspectiva da governamentalidade foucaultiana é também a problemática central da pedagogia, que tem no exame um mecanismo de objetivação, mas também de sujeição, dando lugar a novos conhecimentos. A escola, ao encaminhar seus alunos para outras instâncias disciplinares, está abrindo mão não só de sua competência para governar seus alunos, mas também de produzir novas formas de sociabilidade.

Foucault (2006c), ao pesquisar os textos psiquiátricos teóricos do início do séc. XIX, trabalha com a hipótese de que o suporte da difusão do poder psiquiátrico no decorrer daquele século foi principalmente a criança não-louca, e não o adulto.

Os primeiros registros que se vê de crianças loucas datam do fim do século XIX e não são provenientes de experiência com crianças asiladas, mas sim com jovens “abastalhados” de famílias abastadas, pela via da consulta particular.

Portanto, a psiquiatria da criança se fez por meio não da criança louca, mas da criança idiota, imbecil, que logo foi denominada de retardada, para não ser confundida com a criança louca.

Essa distinção é importante porque até o século XIII não se fazia distinção entre a demência e a imbecilidade. A noção de idiotia aparece pela primeira vez nos textos de Esquirol (1817, 1818, 1820) e Belhomme (1824). Vejamos a definição de idiotia de Esquirol: “A idiotia não é uma doença, é um estado no qual as faculdades intelectuais

133

nunca se manifestaram ou não puderam se desenvolver suficientemente... ”(apud. FOUCAULT, 2006c, p. 260) O filósofo aponta a importância desta definição porque ela introduz a noção de desenvolvimento. Apesar de sua simplicidade, o critério de ausência de desenvolvimento foi útil para realizar uma separação entre o que é doença e o que é da ordem da não-doença.

Desta forma, as crianças idiotas ou retardadas não são doentes, são desviantes da normatividade do adulto e das outras crianças: é uma criança “anormal”. Estabelece-se então uma nova categoria, distinta da doença que será confiscada pela medicina, tornando-se o princípio de difusão do poder psiquiátrico. Ao mesmo tempo estava acontecendo um processo não mais da ordem teórica, mas da ordem da institucionalização, e que era a colocação da idiotia no interior do espaço psiquiátrico.

Podemos ver então, que em 1830, a questão é o que fazer com a criança idiota, para liberar os pais para o mercado do trabalho e não de torná-las aptas para um trabalho futuro. A categoria da anomalia, na ordem da psiquiatria no século XIX, não afetou de forma alguma o adulto, afetou somente a criança.

Retomamos a noção de desenvolvimento por considerá-la central nessa experiência de atribuir a impossibilidade de realizar um trabalho pedagógico às virtualidades dos alunos. Essa noção não surgiu de uma adaptação ao objeto, mas de demandas sociais historicamente datadas. Inventariando os enunciados, podemos observar que o modelo organicista de desenvolvimento, apoiado nas idéias de continuidade, gradualismo e ordem, permeava a quase totalidade das queixas. A grande maioria dos termos descritivos dos alunos, que encontramos no registro trabalhado, são efeitos de se posicionar o “aluno-problema” longe dos parâmetros cientificamente esperados.

Como já abordamos anteriormente, para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade, torna-se fundamental o compromisso com as necessidades que o aluno como tal apresenta, em todos e a cada dia no cotidiano escolar. Façamos valer o princípio de Lewis (1999): “A idéia de curar deve dar lugar à idéia de cuidar!” (p. 36)

Pensamos que a QE aponta na direção de um movimento de implosão das paredes da escola, quando promove essa espécie de “terceirização” da sua função de governar as crianças. Deleuze (1992) nos faz lembrar, como já anunciava Foucault, que as sociedades disciplinares que tiveram seu apogeu no início do século XX, a partir da Segunda Guerra mundial, já davam sinal da emergência de uma nova forma de sociedade, a sociedade de controle. Essa nova forma de sociedade imprime na escola o modelo empresarial, com seus mecanismos de motivação apoiados na rivalidade entre seus membros, na auto-vigilância e no autocontrole. (p. 221)

No campo da biopolítica, algo novo, também, parece estar surgindo. Ortega (2004) nos chama a atenção para a importância de se refletir sobre as biopolíticas da saúde, como um caso especial da biopolítica foucaultiana, definida como agenciamentos do poder sobre a vida. Afirma a necessidade de se construir novos recursos conceituais, porque durante o século XX com a “formação de grupos biopolíticos, a saúde está sendo repolitizada

134

biopoliticamente enquanto metáfora de pureza social. [...] A saúde perfeita tornou-se a nova utopia apolítica de nossa sociedade”. (ORTEGA, 2004, p.13-14)

Estas experiências estão construindo novos parâmetros de sociabilidade, alternativos aos modelos tradicionais de constituição de grupos por classe, religião ou orientação política, a biossociabilidade. Esta nova forma de sociabilidade se apóia em novas regras de higiene e ocupação do tempo.

Na perspectiva foucaultiana, os processos de subjetivação implicam as práticas ascéticas como elemento de resistência ao biopoder. Porém, na atualidade, as bioasceses corporais têm levado à produção de bioidentidades, em conformidade com as demandas da sociedade neo-liberal. A formação de bioidentidades, forjada de acordo com o princípio da

autonomia do sujeito que se auto-controla, auto-vigia e autogoverna, vem ao encontro das necessidades de desobrigar o estado de suas funções assistencialistas.

Um dos efeitos desta valorização da autonomia tão em voga em nossas escolas é a pulverização dos ideais que incluem o espaço público. Em nossa investigação, observamos a emergência de dois modelos bioidentitários que estão mostrando forte aderência social, principalmente no âmbito escolar: a “dislexia” e o TDA/H.

Ao lado da produção de novos exames diagnósticos, proliferam novas categorias diagnósticas, bem como uma crescente medicalização destes “transtornos”, principalmente do TDA/H, supostamente localizado no cérebro e determinado pela genética. Encontramos em um universo de cento e setenta e seis queixas (176), sete (7) crianças fazendo uso do medicamento mais conhecido como Ritalina (metilfenidato).

Desta forma, em torno destes transtornos e déficits têm sido construídas bioidentidades, como forma de justificar questões antes localizadas no âmbito psicológico e pedagógico, fazendo emergir novas formas de biossociabilidade.

Como pudemos verificar nos relatos apresentados, algumas crianças têm sido distinguidas por aparentes privilégios, mas não podemos negar os efeitos muitas vezes desastrosos da obsessão pela descrição das diferenças. Apresenta-se assim, uma forma de colocar ordem no mundo por meio das operações inclusão-saber-exclusão. No regime do biopoder, um poder coletivo sobre a vida, o conceito de normalidade, torna-se útil para “ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu”. (VEIGA-NETO, 2001, p. 115)

Em uma entrevista concedida a Rabinow (2002) em maio de 1983, Foucault, ao ser questionado sobre as relações entre ética, política e genealogia da verdade, afirma buscar a “problematização”. Seu objetivo seria a “elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que pudessem colocar problemas para a política” (p. 20).

Portanto, não tem interesse em polêmicas que elegem uma única solução, e por isso mesmo, descartam as outras possibilidades. Deixa bastante claro que não pretende em seu

135

trabalho analisar apenas as relações entre ciência, política e ética. Sua pretensão é “ver como esses processos puderam interferir mutuamente na formação de um domínio científico, de uma estrutura política, de uma prática moral”. (id. p. 22) Embora na análise das três áreas (loucura, delinquência e sexualidade) tenha destacado um aspecto de cada vez, ele o fez de forma a ver como os três elementos se intercambiavam: um jogo de verdade, relações de poder e formas de relação consigo mesmo e com os outros.

Distingue também a problematização da desconstrução, pois não almeja ficar apenas no nível das representações, mas sim de realizar um trabalho do pensamento. “O pensamento é a liberdade com relação ao que se faz, o movimento pelo qual se toma distância desse fazer, constituindo-o como objeto e refletindo sobre ele como problema”. (ibidem. p. 24)

Ao realizar este trabalho, seguimos essa lição e procuramos problematizar a produção da QE, mas em nenhum momento tivemos a intenção de criar polêmicas, apontando soluções únicas e salvacionistas. O empreendimento que realizamos procurou dar visibilidade aos modos de produção da QE, procurando entender como foi construída essa solução para as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, entre outras possíveis soluções. Também procuramos entender de quais formas específicas de problematizações da escolaridade e da aprendizagem resultaram essas queixas.

No mundo em que vivemos, já não há lugar para os substantivos esperança e boas intenções. Porém, sobra espaço para a luta, a constância e o compromisso ético e político com o bem comum. O verbo a ser usado talvez seja esperar, arriscar pacientemente, entrar no jogo criativo da vida.

136 137

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. *Instantâneos da escola contemporânea*, Campinas, São Paulo: Papirus 2007.

_____, “Ética na escola: a diferença que faz a diferença”, IN: _____ (org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 1998, p. 135-151.

_____. “O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão”. IN: *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 91-123.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*”. 3ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BAUMAN, Z, Entrevista a M. L. G. Pallares-Burke. **Tempo Social** v. 16, n. 1, 2004, p. 301-325

_____. *“O mal-estar da pós-modernidade”*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

DELEUZE, G. “Post-scriptum – sobre as sociedades de controle”. IN: DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Trinta e quatro, 1992.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres* . Rio de Janeiro: Graal, 2007

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a

_____. *Microfísica do poder*. 22ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a

_____. *Ditos & Escritos*. vol.IV. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006b

_____. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2006e

_____. *A verdade e as formas jurídicas*”. Rio de Janeiro, NAU Editora, 2005

138

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, 29 ed. São Paulo: Vozes, 2004

_____. *As palavras e as coisas*. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Aula de 17 de março de 1976. IN: *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 285-316

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997

_____. *A ordem do discurso*. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *O sujeito e o poder*. IN: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

_____. *Doença Mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

FREUD, SIGMUND *O mal-estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GIDDENS, “A. Modernidade. Da transformação da intimidade à política vital” IN: GIDDENS A.; PIERSON, C. *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *Conversas com Anthony Giddens*, Rio de Janeiro: FGV, 2000, p.73-109.

HALL, S “Quem precisa da identidade”. IN: SILVA TT (org.) *Identidade e diferença*. São Paulo: Ed Vozes, 2000, p. 103-131.

LEWIS, M. *Alterando o destino: porque o passado não prediz o futuro*” Campinas, SP: Editora da Unicamp/Moderna, 1999.

LIMA, R.S. *Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

MARCONDES, M.M. *Reiventando a avaliação psicológica*. São Paulo, 1996 Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

139

ORTEGA, F “Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo. IN: RAGO, M; ORLANDI, L.B.L e VEIGA-NETO (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. 2ªed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

_____, Biopolíticas da saúde: reflexões Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt, Interface- **Comunicação, Saúde, Educação**, v.8, n.14, p. 9-20, set. 2003 – fev. 2004.

RABINOW, P. N. *Antropologia da razão: ensaios de Paul Rabinow*. BIEHL J.G.(org e tradução) Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

RABINOW, P. N. e ROSE, N. **Considerações acerca do conceito de biopoder hoje**. Disponível em: <[http:// www.molsci.org/files/Rose_Rabinow_Biopoder_Today.pdf](http://www.molsci.org/files/Rose_Rabinow_Biopoder_Today.pdf) . Rev. em 01/10/2003

ROSE, N. “Governando a alma: a formação do eu privado” IN: SILVA, T. T (org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

SILVA, T. T. “A produção social da identidade e da diferença, IN: _____. (org.) **Identidade e Diferença**”. São Paulo: Vozes, 2000, p. 73-102.

VEIGA-NETO, *Foucault e a educação*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Incluir para excluir. IN: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.105-118.

_____. A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. IN: CASTELO BRAANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000, p. 179-217.

140

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AQUINO, J. G *Indisciplina: Contrapontos das escolas democráticas*. São Paulo. Moderna 2003.

_____. “Da palavra e o professor: notas sobre pregar, narrar e democratizar”. Disponível em <http://www.anped.org.br/27/diversos/se_julio_groppa_aquino.pdf.

ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José, O que todo professor precisa saber sobre neurologia. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BACHELARD, GASTON. *A água e os sonhos*. São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes, 1989.

AUSTIN, J.L. *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1998.

BUTLER, JUDITH. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. IN: LOPES LOURO, G. (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.151-172.

CIASCA, S. M. **Diagnóstico dos distúrbios da aprendizagem em crianças. Análise de uma prática multidisciplinar.** Dissertação de mestrado, São Paulo, 1990. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

COLLARES, C.A.L. **O cotidiano patologizado. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas.** Tese de livre-docência, Campinas, 1994. Faculdades de Educação da UNICAMP.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo, Cortez, 1993.

FOUCAULT M *O Nascimento da Clínica.* 6ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitário, 2006b.

FRELLER, C.C, “Crianças portadoras de queixa escolar: Reflexões sobre o atendimento psicológico” , IN MACHADO A.D, PROENÇA M (orgs) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo , 2004.

FOUCAULT M. **História da sexualidade III: o cuidado de si .** Rio de Janeiro: Graal, 2005

HALL, S . **Identidade cultural na pós-modernidade.** 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação”. IN: SILVA, T.T. (org.). **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes. 1994, PP. 35-86.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. Projeto de história: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo** n. 0 (1981). São Paulo: EDUC, 1981.

MATTOS, PAULO. **No mundo da lua: Perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Lemos Editorial, 2001.

MUSSI, M. C. **Subjetivações e formação docente: uma perspectiva foucaultiana.** São Paulo, 2005 168 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PELBART, P. P. **Vida Capital, Ensaio de Biopolítica,** São Paulo: Iluminuras, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

141

ROSE, N. **Inventando nossos eus.** IN: SILVA, T.T. (org.) **Nunca fomos humanos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.

ROSSINI, SÔNIA D. R. e DOS SANTOS, A. A. Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. IN: **Dificuldades de Aprendizagem no contexto pedagógico,** SISTO, FERMINO F. et. al. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 214-235.

REGO, T. C. *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAYÃO, R e AQUINO, J. G. *Em defesa da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SILVA, A. M. P. da. **Vidas autônomas, almas controladas: avaliação como dispositivo de governamentalidade**. São Paulo, 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SOUZA, B.P. *Orientação à queixa escolar* (org). São Paulo : Casa do Psicólogo, 2007.

VEIGA-NETO, “A Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império”. IN *Figuras de Foucault*, Rago M e VEIGA NETO A.(org) Belo Horizonte: Autentica 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, *A formação social da mente*. São Paulo: ed. Martins Fontes, 1984.