

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**MEDICALIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: PODER E SABER MÉDICO NA
PRODUÇÃO DE SUJEITOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTO
ANTÔNIO DO SUDOESTE – PR**

Fabíola Regina Ortega

Francisco Beltrão – PR

2019

FABÍOLA REGINA ORTEGA

**MEDICALIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: PODER E SABER MÉDICO NA
PRODUÇÃO DE SUJEITOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTO
ANTÔNIO DO SUDOESTE – PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* em Educação - nível de Mestrado - Área De Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste – UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão - PR para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Dr. Eduardo Nunes Jacondino

Francisco Beltrão-PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Ortega, Fabíola Regina

Medicalização da Queixa Escolar : poder e saber médico na produção de sujeitos em uma Escola Municipal de Santo Antonio do Sudoeste - PR / Fabíola Regina Ortega; orientador(a), Eduardo Nunes Jacondino, 2019.
152 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação. 2. Medicalização. 3. Queixa Escolar. 4. Poder e Saber médico. I. Jacondino, Eduardo Nunes. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

FABIÓLA REGINA ORTEGA

**TÍTULO DO TRABALHO: MEDICALIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: O PODER
E O SABER MÉDICO NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DO SUDOESTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Eduardo Nunes Jacondino (Orientador)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Célio Roberto Eyng
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Dulce Mari da Silva Voss
Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé
(UFP)

Francisco Beltrão, 31 de maio de 2019

AGRADECIMENTOS

Muitas vidas deram a potência a esse estudo. Essa dissertação caminhou na contramão. Do meu trabalho enquanto psicóloga escolar e educacional, remando contra a maré institucional, ao desenvolvimento dessa pesquisa em uma Escola Municipal, que por meio da resistência a uma gestão municipal que desfez meu olhar e dificultou meu estudo, me fez produzir um saber que hoje afeta este ambiente, transformando meu eu e, conseqüentemente, a equipe da escola. Na interface entre a Psicologia e a Educação descobri a potência do saber psicológico, no que se refere a construção de práticas não medicalizantes no contexto escolar.

Agradeço a catarse da dor que engendrou esse percurso, que me fez reconhecer a força interna e a importância dos movimentos de resistência aos saberes totalizantes, bem como ao poder punitivo/coercitivo; que me fez morrer e renascer num novo eu, resiliente. A presença da dor nesse trajeto, como potência de vida, começou a fazer sentido após a partida de meu velho pai, que antes de ir morar do céu, pela primeira vez, me disse: “Filha, vá firme nestes teus estudos”. Esperei a vida toda esse incentivo sem saber que o teria em seus últimos dias de vida. Seu adeus me viveu para o novo, e a imensa dor de sua partida me fez perceber sobre outra ótica o que é viver. Me fez entender ainda a potência da dor no processo de renascer. Obrigada meu velho pai!

À minha família, em especial àquela que sempre acreditou em mim, que nunca mediu esforços para que eu alcançasse meus objetivos, que me apoia, me incentiva, me cuida e me protege, que vibra e se orgulha com as minhas conquistas. Que esteve comigo durante toda essa trajetória de dor, luta e superação. À você minha mãe, meu muito obrigada!

Ao meu orientador, Dr. Eduardo Nunes Jacondino, pela aceitação do desafio de me orientar nessa temática, por me mostrar novos caminhos, me apresentar uma nova forma de ver e compreender o mundo e orientar minha trajetória. Pela paciência com o meu tempo de aprendizagem e estudos e, principalmente por acreditar em mim. Obrigada de coração!

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - pelas contribuições teóricas, discussões oportunizadas, angústias ouvidas e sofrimentos acolhidos. A todos (as) vocês, meu muito obrigada!

À Zelinda Corrêa, secretária do Programa de Mestrado em Educação, pela paciência, prontidão e orientação quanto as questões burocráticas do programa. Seu apoio me foi extremamente necessário nessa trajetória. Muito obrigada!

Aos meus amigos, àqueles que resistiram ao meu lado até o fim, suportando minhas ausências, segurando a minha mão nos momentos de maior tensão, incentivando e me mostrando o real significado da amizade verdadeira. Aos que se perderam nesse trajeto, me mostrando que as dificuldades testam as relações e põem a prova a afetividade e vínculos produzidos, nos fazendo, por vezes, distanciar e trilhar novos rumos. À vocês que estiveram comigo nesse tempo, quero que saibam que foram e são muito importantes na minha vida, que o afeto, o respeito, a paciência e o apoio de vocês foi fundamental para a minha conquista. Obrigada à todos(as)!

À minha amiga-irmã, Inez Brum Campos da Silva, que nesse percurso amparou a minha dor, me apoiou, ajudou nos momentos de maior dificuldade, acreditou no meu potencial quando eu mesma duvidava. Amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito. À você, meu muito obrigada!

Ao ex-prefeito e amigo Ricardo A. Ortiña, pelo apoio, incentivo e informações prestadas para o desenvolvimento desse estudo. Meu muito obrigada!

Por fim, contudo não menos importante, agradeço àqueles que deram sentido ao meu trabalho, os sujeitos da pesquisa. Em especial a gestão da Escola Municipal Professor Guilherme Blick, em nome da diretora Mirian Dall Vesco e pedagoga Eliane Tavares, que abriram as portas da instituição para a construção desse conhecimento, não medindo esforços para que o trabalho fosse desenvolvido naquele ambiente escolar. Aos gestores, professores, alunos e pais que se dispuseram a compartilhar comigo seus olhares e discursos, contribuindo para a produção de conhecimento, bem como para a produção de uma nova profissional que, nessa relação, se fez. Sem vocês meus estudos seriam em vão. Me sinto sem palavras para agradecer tudo o que vocês fizeram por mim e por esse trabalho durante essa caminhada. Á todos vocês, meu muito obrigada!

ORTEGA, Fabíola Regina. A medicalização da queixa escolar: Poder e saber médico na produção de sujeitos em uma escola municipal de Santo Antônio do Sudoeste – Pr. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

RESUMO

O presente estudo analisou a temática da medicalização da queixa escolar e a relação do poder e saber médico na produção de sujeitos normalizados na Escola Municipal Professor Guilherme Blick. Problematizou-se, no desenvolver da pesquisa, sobre as práticas discursivas hegemônicas no processo de subjetivação dos sujeitos aprendentes, nesta instituição de ensino. O objetivo geral consistiu em analisar as relações de poder e saber produzidas na escola, em relação a medicalização das crianças que são consideradas desviantes do padrão de normalização das condutas, e os efeitos dessas práticas discursivas e não-discursivas nos processos de subjetivação dos estudantes. Por meio da leitura de autores pós-estruturalistas, abordagem utilizada para embasamento teórico, notadamente advinda de Michel Foucault (1977), percebe-se que a partir do século XVIII as questões da existência, o comportamento, a conduta e o corpo se incorporam numa ampla rede de medicalização, que quanto mais funciona, menos escapa do saber da medicina. Medicina que atua no controle dos corpos/comportamentos, situando-se entre o poder e o saber jurídico – que interdita a ação – e o poder e o saber das ciências humanas – que busca normalizar os comportamentos. Entende-se nesse trabalho a medicalização da educação como sendo todo processo que reduz a queixa escolar a um problema unicamente de ordem orgânica e ou biológica. Para a investigação da temática utilizou-se a pesquisa de viés qualitativo, embasada no método estudo de casos, feito por meio de observação participante, de análise documental e da efetivação de entrevistas semiestruturadas aplicadas a alunos, pais e professores. Para a análise adotou-se a genealogia Foucaultiana por considerar que ela possibilita a compreensão acerca da relação entre o poder e saber médico, que afeta o espaço pedagógico e produz formas de ser e estar no ambiente escolar, contribuindo para a construção de subjetividades presentes neste contexto. Como resultados dessa investigação observou-se, dentre outras questões, que o saber médico exerce um poder que se sobressai nessa instituição. Entretanto, o poder e o saber religioso, psicológico, jurídico e disciplinar apareceram nos discursos e movimentos realizados pelas práticas escolares, mostrando que a realidade institucional é dinâmica e pode apresentar mudanças. Considera-se que esta pesquisa não esgota as possibilidades de investigação sobre a medicalização da queixa escolar. Contudo, contribui significativamente para nossa compreensão acerca do saber e poder médico, que compõe um dispositivo de disciplina, controle e normalização do comportamento de escolares, notadamente, na instituição de ensino pesquisada.

Palavras chave: Medicalização, queixa escolar, Poder e Saber médico.

ORTEGA, Fabiola Regina. The medicalization of the school complaint: Power and medical knowledge in the production of subjects in a municipal school of Santo Antônio do Sudoeste - Pr. 2019. 154 f. Dissertation (Master's degree) - Graduate Program in Education - Master's degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

ABSTRACT

The present study analyzed the theme of medicalization of school complaint and the relationship of power and know doctor in the production of normalized subjects in Professor Guilherme Blick Municipal School. It was problematized, in the development of research, about hegemonic discursive practices in the subjectivation process of the learning subjects in this educational institution. The general objective consisted of analyzing the power relations and knowledge produced in the school, regarding the medicalization of children who are considered deviant from the standard standardization of ducts, and the effects of these discursive and non-discursive practices on the subjectivation processes of students. Through the reading of poststructuralist authors, approach used for the theoretical basis, notably from Michel Foucault (1977), shows that from the 18th century the questions of existence, behavior, conduct and the body were incorporated into a wide network of medicalization, how much more it works, the less it escapes medical knowledge. Medicine that acts in the control of the bodies / behaviors, standing between power and legal knowledge - that forbids action - and the power and knowledge of the humanities - that seeks to normalize behaviors. In this work the medicalization of education is understood as being the whole process that reduces the school complaint to a problem solely of organic and / or biological order. For the investigation of the theme used the qualitative bias research, based on the case study method, made through participant observation, documental analysis and semi-structured interviews applied to students, parents and teachers. For the analysis, Foucault's genealogy was adopted because it allows understanding about the relationship between power and medical knowledge, which affects the pedagogical space and produces ways of being and being in the school environment, contributing to the construction of subjectivities present in this context. As a result of this investigation, it was observed, among other issues, that medical knowledge has a power that stands out in this institution. However, religious, psychological, legal and disciplinary power and knowledge appeared in the discourses and movements made by school practices, showing that the institutional reality is dynamic and can make changes. It is considered that this research does not exhaust the possibilities of investigation on the medicalization of the school complaint. However, it contributes significantly to our understanding about medical knowledge and power, which makes up a discipline, control and normalization of the behavior of students, notably in the researched educational institution.

Keywords: Medicalization, school complaint, Medical Power and Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Quem sou eu – Batman | 71 |
| Figura 2 – Quem sou eu – Peter Pan..... | 72 |
| Figura 3 – Escola – Batman..... | 75 |
| Figura 4 – Escola – Peter Pan..... | 76 |
| Figura 5 – Tratamento – Batman..... | 87 |
| Figura 6 – Tratamento – Peter Pan..... | 90 |

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Estrutura física da Escola Municipal Professor Guilherme Blick.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudos;

Apêndice B – Modelo do termo de consentimento Livre e Esclarecido para professores;

Apêndice C – Modelo do termo de consentimento Livre e Esclarecido para pais com autorização para a entrevista com as crianças;

Apêndice D – Roteiro de Entrevistas com professores;

Apêndice E – Roteiro de Entrevistas com pais;

Apêndice F – Roteiro de Entrevistas com crianças.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO I – A SOCIEDADE EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO APRENDENTE..... | 25 |
| 1 A ANALÍTICA DO PODER E SABER DE MICHEL FOUCAULT | 29 |
| 1.1 Os Saberes e Poderes Normalizadores das Condutas Estudantis | 32 |
| 1.2 O saber e Poder Advindo das Ciências Humanas | 34 |
| 1.3 O Saber e Poder Médico | 45 |
| 1.4 A Psicologia Entre as Ciências Médicas e as Ciências Humanas (Um Duplo Olhar) Sobre os Sujeitos e Sobre a Escola | 50 |
| CAPÍTULO II - A ANALÍTICA DO PODER DE FOUCAULT E A OBJETIVAÇÃO DO SUJEITO EDUCACIONAL: Procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa | 59 |
| 2 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA | 61 |
| 2.1 Procedimentos Para a Coleta de Dados: As Ferramentas de Pesquisa | 67 |
| CAPÍTULO III - A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR GUILHERME BLICK: Saberes e Poderes produtores dos sujeitos aprendentes e sua relação com a medicalização da educação | 70 |
| 3 CARACTERIZANDO A INSTITUIÇÃO: O ESCRITO E O VIVIDO..... | 75 |
| 3.1 Os Sujeitos da Pesquisa..... | 80 |
| 3.2 Práticas Disciplinares na Escola Municipal Professor Guilherme Blick: O Saber e Poder Disciplinar que Fabrica os Sujeitos Escolares | 85 |
| 3.3 Encaminhamentos para Avaliação: Processo Diagnóstico e Produção da Doença | 95 |
| 3.4 O Saber e o Poder Jurídico como Potencializador do Saber Médico | 108 |
| 3.5 Queixa escolar: Das práticas individualizantes e patologizantes à construção de práticas não medicalizantes. A transformação da cultura escolar por meio do projeto de valores. Uma análise dos saberes, poderes em ação na Escola Municipal Guilherme ... | 114 |
| 3.6 Queixa Escolar: Sugestões dos Sujeitos entrevistados | 124 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 131 |
| REFERÊNCIAS | 136 |
| ANEXO A – Estrutura física da Escola Municipal Professor Guilherme Blick..... | 141 |
| APÊNDICE A - Termo de Ciência do responsável pelo campo de estudo..... | 143 |
| APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores) | 144 |
| APÊNDICE C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais e Crianças) | 146 |
| APÊNDICE D – Roteiros de Entrevistas professores | 148 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PAIS..... | 150 |
| APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA – CRIANÇAS | 151 |

INTRODUÇÃO

Diversas são as formas de se pensar a produção de sujeitos na atualidade. Uma delas, é por meio da escola, uma das instituições mais importantes para a cultura ocidental desde a modernidade. É possível afirmar, nessa perspectiva, que a escola atua como um dispositivo produtor de sujeitos, uma vez que em seu interior estão presentes muitas práticas discursivas e diferentes tipos de saber que produzem as maneiras de ser e estar no mundo dos indivíduos que frequentam essa instituição. São estes saberes que, descritos e problematizados, poderão revelar como os sujeitos escolares têm sido produzidos e o que se diz sobre esses (VEIGANETO, 2016).

As práticas discursivas e disciplinadoras que permeiam as instituições escolares produzindo “verdades” sobre o que os indivíduos são e/ou no que devem se tornar, acabam por produzir estes sujeitos. É neste contexto, afetado por discursos advindos das relações de força¹ que compõem a sociedade e por meio do qual os saberes se consolidam no interior das instituições, formando os sujeitos, que aparece a questão da medicalização da vida.

Segundo Foucault (1977), a partir do século XVIII as questões da existência, o comportamento, a conduta e o corpo se incorporam numa ampla rede de medicalização que quanto mais funciona, menos se escapa do saber da medicina. Esse processo de apropriação do saber médico sobre questões da vida afeta a área da educação, normalizando comportamentos, bem como normatizando maneiras de existir.

O termo medicalização surgiu na década de 1960 para se referir a crescente apropriação dos modos de vida do homem pela medicina. Esse termo foi utilizado no sentido de crítica negativa ao excesso de medicalização que passa a ocorrer nos mais variados espaços/instituições sociais. Nessa direção, realizaram-se denúncias sobre a crescente influência da medicina em campos que até então não lhe pertenciam. Os estudos da medicalização, desse modo, se direcionam para a análise da intervenção crescente da medicina no corpo social (GAUDENZI; ORTEGA, 2012).

Para mais, Ivan Illich (1975) é um dos primeiros autores a escrever sobre o tema, trazendo em seus estudos críticas importantes acerca da cultura medicalizada. Aponta para a questão da medicalização enquanto processo crescente de “supervisão médica” por sobre

¹ Os discursos (olhares) que se institucionalizam nas sociedades carregam consigo certos pressupostos acerca do Homem (sua natureza, o caminho para tornar este Homem melhor, mais consciente, mais produtivo, etc.). Fazem isto num contexto caracterizado por relações de força, ou seja, relações de poder e saber elaborados justamente no interior de instituições, tais como as escolas, produzindo subjetividades disciplinares.

todos os aspectos da vida. Questões de ordem social, psíquica, emocional, etc., passam a ser de responsabilidade médica.

Neste sentido, a medicalização social constitui-se num efeito da preponderância do saber médico diante dos demais saberes, sejam esses saberes advindos da área da saúde ou saberes advindos de outras áreas (o que explicaria, por exemplo, o predomínio do saber médico nas escolas). Cabe destacar que isso se verifica por meio da prescrição crescente e indiscriminada de diagnósticos e de medicamentos no ambiente escolar².

Além disso, Ivan Illich (1975) atenta para o avanço do saber médico que afeta outras áreas e instituições, como as escolares. Isso reduz as possibilidades de as pessoas lidarem com os sofrimentos da vida diária (tristezas, perdas, mortes), transformando as dores da vida em doenças que precisam ser tratadas pela especialidade médica. Na instituição educacional, é possível observar esse fato quando a escola, na tentativa de resolver seus problemas, busca saberes de especialistas para sanar dificuldades que geralmente são de ordem pedagógica.

Para Collares e Moysés (2012, p. 108), “a medicalização naturaliza a vida, todos os processos e relações socialmente constituídos e, em decorrência disso, destrói direitos humanos, uma construção histórica do mundo da vida”. Essa lógica medicalizante que nos diz o que é normal ou patológico na sociedade atual, toma forma no interior das instituições escolares, normalizando o aprender, o se comportar, bem como o fazer pedagógico.

Com relação a medicalização da educação, pode-se dizer que é todo processo que reduz o “não-aprender” a um problema unicamente de ordem orgânica e ou biológica. Conforme Collares e Moysés (2012, p. 109), “a medicina afirma que os graves – e crônicos – problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, Medicina, seria capaz de resolver; cria, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização”.

Ao se tornar um discurso preponderante³, o saber médico contribui para a propagação de práticas produtoras de sujeitos dentro da lógica medicalizante, cuja perspectiva tende a transformar problemas mais complexos e que tem uma vinculação social, em

² É possível perceber, por meio de veículos de comunicação, reportagens que apontam o aumento do consumo de Ritalina, bem como os diagnósticos realizados de maneira rápida e sem investigação profunda do caso. O Jornal Estadão publica em 2014 a reportagem com o seguinte título: Brasil registra aumento de 775% no consumo de Ritalina, em dez anos. Disponível em: <<https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-aumento-de-775-no-consumo-de-ritalina-em-dez-anos,1541952>> Acesso em: 2 abr. 2019. Saúde e escola: reflexões em torno da medicalização da educação, dos autores Pais, Menezes e Nunes (2016), publicados no Caderno de Saúde Pública. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v32n9/1678-4464-csp-32-09-e00166215.pdf>> Acesso em 2 abr. 2019 Nesses artigos científicos é possível verificar o conhecimento produzido acerca de diagnósticos nebulosos e o processo de medicalização da educação como um problema de saúde pública.

³ Preponderante, no sentido de ser um discurso e uma prática que se sobrepõe às demais práticas e saberes institucionais.

problemas de ordem individual/biológica. Tais situações, desqualificam as diferenças que nos constituem enquanto indivíduos nas nossas mais variadas formas de ser, pensar, agir, bem como nas variadas formas de aprender (no caso das Escolas).

Nesse paradigma, vivemos, na atualidade, a era dos transtornos. Um momento histórico por meio do qual os indivíduos estão sendo submetidos a uma teia de diagnósticos, rótulos e etiquetas que tentam garantir a esses mesmos indivíduos a melhoria do desempenho e conquista da felicidade. Nesta tentativa desenfreada de melhorar o desempenho e otimizar a vida, de modo geral, medicamentos como Prozac, Ritalina e Risperidona⁴ tem saído dos consultórios médicos e invadido o contexto social e escolar, prometendo um melhor desempenho acadêmico e comportamental. Sendo assim, observa-se a medicalização no sistema social como uma prática de governo da vida que tende a produzir sujeitos normalizados.

Diante da dificuldade de lidar com as diferenças (singularidades que resultam em diferentes sujeitos), as instituições escolares parecem adotar, reproduzir e reforçar a lógica medicalizante que afeta a sociedade atual. Fazendo isso, transferem a outro saber (geralmente um saber médico ou advindo da área “Psi”) a incumbência de solucionar problemas de ordem pedagógica. Esses problemas podem ser relacionados às questões de ensino e aprendizagem, sejam estes relacionados às questões de indisciplina e, por vezes, de violência que surgem no seu interior.

Desde minha inserção no mundo Psi, no ano de 2002, quando iniciei esse percurso profissional por meio da graduação, venho pensando e repensando discursos hegemônicos⁵

⁴ São medicamentos psicotrópicos que atuam no Sistema Nervoso Central, geralmente utilizados para tratamento de transtornos mentais, como depressão, ansiedade, esquizofrenia, dentre outros. Essas drogas são aquelas que agem sobre o cérebro alterando o nosso psiquismo (maneira de sentir, pensar e agir). De acordo com as instruções das bulas destes medicamentos, apontaremos suas indicações e efeitos colaterais. O metilfenidato (Ritalina) é indicado para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e para a Narcolepsia, um distúrbio do sono. Tem como efeitos colaterais, convulsões, febre alta repentina, dores de cabeça, tontura, alucinações, diminuição do apetite, dificuldade em adormecer, boca seca, náusea, angústia emocional, distúrbios do sono, inquietação, agitação, alterações cutâneas, dores nas articulações, distúrbios psiquiátricos - incluindo pensamento e tentativa de suicídio - dentre outros efeitos. O Prozac, nome comercial da fluoxetina, é um antidepressivo utilizado para tratamento de depressão associado ou não a ansiedade, quadros de bulimia, transtorno obsessivo compulsivo -TOC, transtorno disfórico Pré-menstrual -TDPM. Atua elevando os níveis de serotonina no cérebro, promovendo bem estar e melhora nos quadros patológicos. Tem como efeitos colaterais palpitação, visão turva, boca seca, vômitos, calafrios, sensação de agitação, distúrbio de atenção, vertigem, dentre vários outros efeitos. A Risperidona é indicada para tratamento de esquizofrenia, primeira manifestação de psicose, irritabilidade associada ao transtorno autista, e outras manifestações da esquizofrenia. Tem como efeitos colaterais fadiga, dor torácica, dor abdominal, dor estomacal, boca seca, diarreia, vômito, náusea, sonolência, tontura, visão turva, dentre outros efeitos. Dados disponíveis em: <<https://consultaremedios.com.br/prozac/bula>; <https://consultaremedios.com.br/risperidona/bula>> <<https://www.minhavidade.com.br/saude/bulas/12-ritalina-comprimido>> Acesso em: 14 jan. 2019.

⁵ Entende-se, neste trabalho, a hegemonia de acordo com Laclau e Mouffe (2015), ou seja, como o momento em que uma particularidade assume a representação de uma universalidade, dentro da totalidade da cadeia. A

que resultam em verdades instituídas na teia social e, assim, a medicalização é uma delas. Lembro-me com carinho do meu desejo, ainda na adolescência, de cursar psicologia. Uma área não muito conhecida nas cidades do interior – uma vez que o que predominava por aqui, no imaginário social, era a atuação clínica tradicional. Muitos anos se passaram e, sinto ainda, que na área da educação esse discurso clínico tradicional afeta fortemente o que se espera da prática psicológica a ser usada neste contexto.

Durante a graduação em psicologia, período em que se questionou muito tudo o que em mim estava produzido, muitos pré-conceitos foram sendo desconstruídos e outros conceitos se produzindo. Algumas áreas da psicologia, com seu poder de indagação, nos fazem refletir acerca de nossa construção, assim como acerca da produção da sociedade. Essa ciência relativamente nova está se construindo e produzindo saberes que contribuem para a produção de sujeitos nas mais diversas instituições, dentre elas, a escolar.

No processo de formação, a psicologia transformou meu olhar e promoveu novos processos de subjetivação, modificando, de forma significativa, meu ser. A fonte da qual bebi produziu um olhar para além do indivíduo, para o coletivo. Este olhar em mim produzido é aquele que se inquieta frente as verdades absolutas e que questiona concepções reducionistas, biologizantes e patologizantes que perduram na própria Psicologia, mas também em diversas instituições sociais de nosso tempo, tais com a Escola.

Cabe ressaltar que durante a graduação tive a oportunidade de entrar em contato com muitos olhares, concepções e discursos distintos pertencentes a Psicologia, o que me proporcionou uma formação generalista, ancorada em muitos saberes e em diferentes pontos de vistas, diferentes “verdades”.

Ademais, lembro com carinho de todos os professores que passaram pela minha formação, em especial aqueles que contribuíram mais incisivamente para a construção deste olhar crítico, por meio do qual buscamos transformar realidades, questionar verdades prontas e instituídas.

Embora a área da educação não tenha sido prioridade durante minha graduação, por conta do contato mais estreito que naquele momento estabeleci com as áreas social e da saúde, aquela área acabou “me escolhendo” quando fui aprovada no primeiro concurso

hegemonia não é entendida como a dominação, mas como a construção discursiva do espaço público, por meio da qual um elemento particular (um discurso) se universaliza. Ainda de acordo com Laclau e Mouffe (2015, p. 257), “(...) o terreno das práticas hegemônicas se constitui a partir da ambiguidade fundamental do social, a impossibilidade de estabelecer de modo definitivo o sentido de qualquer luta, seja ela considerada isoladamente, seja através de sua fixação num sistema relacional”.

público, feito na área de educação e por meio do qual passei a atuar em algumas instituições escolares da rede municipal de ensino do Município de Santo Antônio do Sudoeste.

Nesse viés, caminhos que me fizeram despertar para o fato de que a sociedade atual é afetada, de modo crescente, por discursos que se avolumam e que se voltam para questões de gênero, étnicas, ligadas a sexualidade humana, escolares e outras. De modo também crescente prolifera, atravessando estes distintos discursos e áreas, o discurso médico, que é voltado a questão da medicalização do comportamento humano.

Desde minha inserção na área da educação, que se deu em 2008, na qual passei a atuar na cidade de Santo Antônio do Sudoeste, percebo discursos e práticas que tendem a transferir a outras áreas - como a da medicina e da psicologia - a solução de problemas de ordem pedagógica. Essa prática me fez refletir muito a respeito do papel da psicologia na área educacional.

A realidade encontrada há 10 anos me causou alguns desconfortos, já que meu olhar construído durante a graduação acerca da psicologia na educação não era o mesmo que havia encontrado no novo ambiente de trabalho. Buscando compreender a maneira que se havia estruturado a prática psicológica na rede municipal de ensino em Santo Antônio do Sudoeste, busquei percorrer os caminhos que já haviam sido trilhados por outra profissional da área, a qual atuou neste local antes da minha chegada, bem como entender o olhar da gestão municipal da época acerca do trabalho da psicologia na educação.

Assim, foi possível perceber, por meio da observação realizada a partir do trato com a demanda advinda das escolas (encaminhamentos para avaliação e atendimento clínico individual), que a profissional que lá estava acabara instituindo um determinado tipo de saber psicológico específico, e, conseqüentemente, um tipo de prática específica. Por meio da solicitação de atendimento psicológico que as escolas da rede municipal realizavam na época, pôde-se perceber que a prática psicológica desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação era de viés clínico – tradicional – por meio do qual se preconizava o atendimento individual e o psicodiagnóstico. Segundo Moreira, Romagnoli e Neves (2007, p. 613) “a clínica psicológica é herdeira do modelo médico, no qual, como já dissemos, cabe ao profissional observar e compreender para, posteriormente, intervir, isto é, remediar, tratar, curar”.

Além disso, outra prática corrente da rede municipal de ensino da cidade de Santo Antônio do Sudoeste era o encaminhamento de crianças, feito pelos gestores e/ou cargos de chefia - ligados a administração municipal - para atendimento psicológico, clínico e individual, como troca de favores políticos com as famílias das crianças indicadas para o atendimento.

Essa prática acontecia da seguinte maneira: os pais que achavam que seus filhos apresentavam alguma dificuldade no comportamento se dirigiam a administração municipal ou à algum secretário e solicitavam o atendimento psicológico para os membros de suas famílias. As chefias, por sua vez, solicitavam diretamente ao profissional da psicologia esse atendimento, não levando em consideração as demandas das escolas, já que muitas dessas crianças não apresentavam queixas advindas do ambiente escolar.

Já os encaminhamentos que eram realizados pela escola, na época, na ânsia de verem a demanda ser atendida prontamente, eram direcionados ao serviço de Psicologia da Secretaria Municipal de Educação e, muitas vezes, paralelamente aos profissionais da Psicologia da Secretaria Municipal de Saúde. Junto a estes encaminhamentos para atendimento psicológico geralmente aparecia um pedido informal, realizado pela equipe pedagógica (direção e pedagoga) para que uma avaliação neurológica fosse feita nas crianças. Esse tipo usual de encaminhamento causava estranheza e curiosidade, no que se refere a compreender o porquê deste tipo de procedimento.

Com o tempo, percebemos que a comunidade escolar, aparentemente, compreendia a função da psicologia como um tipo de saber que teria como prerrogativa fazer encaminhamentos médicos, diagnósticos médicos. Compreensão equivocada e que, aos poucos, buscamos desconstruir por meio de procedimentos feitos em cursos de formação continuada (de professores) e por meio de reuniões com os pais. Desse modo, buscamos informar a comunidade escolar sobre as possibilidades de atuação da psicologia no âmbito educacional.

O tempo passou e embora tentássemos desconstruir alguns paradigmas, questões como a da insistente medicalização das crianças permaneciam arraigadas no interior das instituições escolares. Perspectiva que ora era fortalecida, ora era menos enfatizada, conforme o olhar da gestão municipal se direcionava para as questões de ensino e aprendizagem escolar. Ancorada, via de regra, em questões de ordem médico-biologizante e médico-patologizante, que, de todo modo, tendiam/tendem a reduzir elementos de ordem geral (social) a questões de ordem individual (biológico/patológica).

Pode-se dizer que essa prática está sendo reorganizada em função das reflexões feitas no decorrer desses anos. Contudo, percebe-se o crescimento, ano após ano, do número de encaminhamentos para avaliação psicológica feitos por escolas do município, relacionados a crianças que estariam apresentando dificuldades de comportamento e aprendizagem. Esse fato nos leva a pensar que embora os saberes e poderes tenham alternância dentro das instituições,

alguns discursos atrelados a saberes específicos continuam afetando a prática educacional no decorrer do tempo.

Nesse sentido, importa registrar que a prática da psicologia educacional no município comporta, dentre outras práticas, a de avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem e no comportamento em função de que a equipe de avaliação está na Secretaria Municipal de Educação. Embora se trabalhe arduamente para desconstruir a prática clínica tradicional e a prática de avaliação psicológica como única possibilidade de atuação da psicologia na área da educação, essa demanda ainda é bastante solicitada nesse espaço.

Assim, a busca pela avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou no comportamento vem da necessidade de solucionar um déficit que muitas vezes está atrelado a necessidade de se justificar o mau desempenho por meio de um laudo. Essa prática crescente nas instituições escolares provoca reflexões acerca deste fazer pedagógico, que se institui e naturaliza o manejo daquilo que não é uniforme no ambiente educacional.

Durante estes anos de trabalho na área da educação, venho tentando entender que discursos afetam as práticas pedagógica que promovem esse fazer. É notável, então, a elaboração de discursos e práticas que, por sua vez, parecem querer transferir para outras áreas de conhecimento a capacidade de solucionar problemas de ordem pedagógica. Venho refletindo, por meio da minha atuação profissional, como a psicologia poderia contribuir para a desconstrução dessa prática (biologizante, centrada no indivíduo e que transfere responsabilidades) e como poderia, junto com a pedagogia, promover um ambiente que acolhe a diversidade e o ser humano dentro da sua singularidade.

Essa forma de atuar está pautada no documento de referências técnicas para a atuação de psicólogas (os) na Educação básica, elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia, por meio do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP - que aponta reflexões sobre a atuação da psicologia na educação básica e assinala referências para a atuação da psicologia nesta área. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2013, p. 32),

A Psicologia Escolar e Educacional almeja um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social.

O documento ressalta o que estamos tentando reafirmar enquanto prática profissional na rede municipal de ensino de Santo Antônio do Sudoeste desde o ingresso no setor no ano de 2008. Ou seja, tentar instituir uma prática pautada nas referências ético-políticas e científicas da profissão.

Em busca dessa prática, procuramos, no decorrer do tempo, instigar reflexões junto a gestão da educação municipal, bem como, junto as instituições escolares da rede sobre a atuação da psicologia – a contribuição que esse saber pode trazer ao meio escolar – diante do processo de ensino e aprendizagem. Realizamos, ainda, diálogos com a comunidade escolar no sentido de divulgar, por meio de reunião de pais, questões que afetam ao saber psicológico e sua contribuição para a área da educação. A presente dissertação torna-se, assim, fruto desse processo de compreensão e reflexão acerca dos saberes e poderes que afetam as práticas educacionais, instituindo verdades sobre os sujeitos escolares.

Na tentativa de ampliar essas reflexões, que já vinham sendo realizadas no dia a dia da prática profissional, buscamos compreender, com a presente dissertação, as concepções envolvidas neste processo, ou seja, os saberes e as relações de poder que delimitam os diagnósticos que estão sendo feitos nas instituições escolares de Santo Antônio do Sudoeste. Nos propomos, ainda, refletir e repensar essa lógica medicalizante, construindo alternativas para a prática pedagógica, escolarizada.

Interessou-nos, nesta dissertação, analisar as relações de poder e saber produzidas numa escola municipal de Santo Antônio do Sudoeste em relação a medicalização das crianças que eram/são consideradas desviantes do padrão de normalização das condutas e os efeitos dessas práticas discursivas e não-discursivas nos processos de subjetivação dos sujeitos aprendentes.

Na tentativa de compreendermos de que forma estas relações de poder e saber estavam e estão produzindo sujeitos nesta instituição escolar, buscamos responder a seguinte questão: Quais são os efeitos das práticas discursivas totalizantes no processo de subjetivação dos sujeitos aprendentes da Escola Municipal Professor Guilherme Blick, localizada na cidade Santo Antônio do Sudoeste?

A Escola Municipal Guilherme Blick foi escolhida para a pesquisa, dentre as demais 11 escolas municipais de ensino fundamental, séries iniciais, que compõe a rede municipal de ensino de Santo Antônio do Sudoeste, em função de ter apresentado o maior número de encaminhamentos de queixa escolar⁶ para avaliação psicoeducacional no ano de 2016. Esse

⁶ Entende-se por queixa escolar toda a demanda para atendimento psicológico que envolve o processo de escolarização.

número elevado de encaminhamentos para atendimento de especialistas despertou nossa atenção, no sentido do desejo de compreendermos os saberes que sustentavam essa prática.

Para a realização da pesquisa contamos com um referencial teórico advindo da abordagem pós-estruturalista. Utilizamos, mais especificamente, a perspectiva genealógica de Michel Foucault, importante filósofo francês da segunda metade do século XX, que influenciou de forma significativa várias disciplinas das ciências humanas/sociais, bem como a própria Psicologia.

A utilização do referencial teórico de Michel Foucault na área da psicologia e na área da educação é de grande relevância por permitir reflexões e questionamentos acerca das “verdades” instituídas, ao longo do tempo nas sociedades. As “verdades” que produzem sujeitos, a partir das mais diversas instituições. Deste modo, interrogar o estatuto de verdade da ciência psicológica é promover uma reflexão crítica e ética acerca dessa ciência, bem como contribuir para a construção de novas práticas psicológicas.

Nessa perspectiva, Foucault se notabilizou, dentre outras coisas, por ter desenvolvido a microfísica do poder, ou seja, uma leitura acerca das relações de poder que se distancia das antigas concepções do poder. Para Foucault (2016), não se deve falar do poder, mas de relações de poder. Para este estudioso, o poder está em todos os lugares (daí a microfísica do poder) e não apenas nas grandes corporações/instituições. O poder circula entre os indivíduos, não pertencendo a ninguém, tal qual uma substância.

Para este filósofo, o poder incide sobre o desejo, estimula capacidade e fabrica sujeitos. O poder, por meio de práticas discursivas, produz sujeitos. Por fim, para Foucault, o poder se ancora em saberes que o legitimam. Da mesma maneira, os saberes (formas de conhecimento que circulam no espaço social) exercem formas de poder por sobre os indivíduos e grupos sociais. Daí a relação poder e saber trabalhada por Foucault. Poder e saber, então, não se excluem, mas se retroalimentam.

Por meio deste referencial teórico pretendeu-se fundamentar a discussão da medicalização da educação, contextualizando a temática por meio da construção do saber médico ao longo do tempo e também por meio de análises que nos ajudassem a compreender a influência crescente que este saber tem exercido nos processos sociais, por intermédio da insistente busca da normalização dos comportamentos, sejam estes de cunho social e mais amplo, ou educacional, mais restrito.

Sobre a abordagem pós-estruturalista, da qual Foucault é um dos autores, Peters (2000, p. 28) nos afirma que ela é “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita”. Ela não pode ser reduzida a uma escola, um único método ou uma única

teoria. É um movimento de pensamento que tem por finalidade promover rupturas, por meio da reflexão crítica, no sentido da “crítica da crítica”, ou seja, efetuando uma desconstrução das certezas dadas, das teorias legitimadas, das abordagens cristalizadas. Pensamento que nos auxilia, portanto, a questionar os caminhos e as escolhas convencionais adotados.

Essa perspectiva teórica proporciona um movimento de pensamento “que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29), o que contribuiu para a temática a ser investigada. Acredita-se que a abordagem pós-estruturalista, que busca mostrar as rupturas ou as descontinuidades históricas, contribuiu para a pesquisa sobre a medicalização da educação.

De acordo com Peters (2000, p. 37),

O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com a sua própria lógica, mas considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem”. (leia-se “desconstrução”).

Do ponto de vista da genealogia, essa é, segundo Foucault (2016, p. 11-12) “uma análise dos saberes - análise que pretende explicar sua existência e suas transformações - situando-os como peças de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político”.

Dessa maneira, historicizar a construção do saber médico, que permeava/permeia a instituição escolar escolhida para análise, ajudou-nos a compreender a construção dos saberes preponderantes produzidos na instituição, assim como a construção de “verdades” que, no interior das instituições escolares acabavam/acabam promovendo posturas acríticas e respostas fáceis diante de problemas que são complexos.

A relevância da pesquisa, para a área da educação, se deu no sentido de poder contribuir para se pensar melhor essa questão: a do poder e saber médico e sua relação para com as práticas escolares de ensino-aprendizagem. Esse fato pode contribuir para que se quebrem os discursos tidos como verdadeiros – únicos - e as práticas normalizadoras dos comportamentos escolares.

Além disso, a pesquisa pode ajudar a sanar uma lacuna existente na região sudoeste do Paraná, no que se refere ao tema da medicalização do comportamento escolar. Essa região enfrenta uma escassez de pesquisas a esse respeito, conforme constatamos ao efetuarmos levantamento de dados junto aos programas de Pós-graduação, Stricto Sensu (Mestrado), na

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bem como nas demais Universidades Estaduais do Paraná.

O mapeamento dos dados foi realizado por meio das bibliotecas virtuais das Universidades Estaduais do Paraná, no período de janeiro de 2018. Para tal, utilizamos como palavras de busca os termos: Medicalização, Medicalização da Educação, Patologização, Poder e Saber Médico, Normalização do comportamento, Poder e Saber na Educação, Educação. As buscas foram realizadas de forma individual, por universidade, e os dados coletados são expressos a seguir.

Na Universidade Estadual de Maringá - UEM, por meio de sua biblioteca digital, foram encontrados, em uma primeira busca, 81 (oitenta e um) documentos, dos quais somente 6 (seis) dissertações tiveram ligação direta e ou indireta com o tema da medicalização da educação. Cinco dissertações estavam ligadas ao Programa de Psicologia e uma ao de Letras. Deste total, quatro dissertações, ligadas ao Departamento de Psicologia, utilizaram-se do referencial teórico da psicologia histórico-cultural, uma não deixou claro a perspectiva teórica adotada e uma, ligada ao Departamento de Letras, utilizou-se do referencial teórico advindo de Michel Foucault.

Na busca realizada na biblioteca digital da Universidade Estadual de Londrina – UEL, foram encontradas 252 (duzentas e cinquenta e duas) dissertações. Contudo, com ligação direta ou indireta para com o tema por nós pesquisado, somente uma. A perspectiva teórica não fica clara no resumo do trabalho que foi apresentado em 2016, na UEL, ligado ao Programa de Mestrado em Educação.

Já na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO - foram encontrados, por meio das palavras chaves já citadas, 802 (oitocentos e dois) trabalhos registrados na biblioteca digital. Contudo, somente 3 (três) tiveram ligação direta ou indireta com a temática da medicalização da educação. Das três dissertações encontradas, duas, ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação não deixaram claro - no seu resumo - a perspectiva teórica utilizada. Um dos trabalhos ligados ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário apresentou a perspectiva teórica histórico-cultural, advinda de Vigostki.

Por fim, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - da qual fizemos parte, foram encontrados - por meio da biblioteca digital - 610 (seiscentos e dez) resultados. Contudo, nenhuma dissertação apresentou temática relacionada, direta ou indiretamente, com o tema da medicalização escolar.

Constatamos, por meio da pesquisa realizada em todas as universidades estaduais do Paraná, que o tema da medicalização escolar aparece apenas em 10 dissertações, que tratam

direta ou indiretamente do tema da medicalização na educação. Isso, em um universo de 1753 (um mil setecentos e cinquenta e três) dissertações advindas da área das ciências humanas, localizadas em quatro universidades paranaenses.

Além da escassez de pesquisas sobre o tema em âmbito estadual, outro dado chamou a atenção: o que se refere a perspectiva teórica dos estudos realizados, pois somente uma pesquisa, desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá (UEM), adotou embasamento teórico-metodológico advindo do pós-estruturalismo, com ênfase em Michel Foucault. As demais dissertações apresentaram enfoque Histórico-Cultural e ou não deixaram claro o referencial teórico adotado.

Frente ao exposto afirmamos que esta pesquisa é relevante, devido à pouca produção científica existente sobre o tema, no Estado do Paraná, e em especial na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Local de onde partimos para realizar o trabalho. A dissertação.

CAPÍTULO I – A SOCIEDADE EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO APRENDENTE

“Era preciso desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver”.

(Manoel de Barros – O menino do mato)

Conforme apontamos na introdução, a presente dissertação versa sobre a questão do saber médico e sua relação para com a questão da queixa escolar. Esta relação, entretanto, pode ser melhor analisada por meio de uma leitura histórica que retrate as características das sociedades modernas, chamadas de sociedades educativas ou de sociedades do conhecimento. Àquelas que demandam esforços crescentes na formação/preparação dos indivíduos por meio de instituições como as Escolas, Universidades, Empresas.

Podemos pensar as sociedades modernas, desse modo, como àquelas que, em grande medida, alocam seus esforços na produção/fabricação de determinados tipos de sujeitos, notadamente no que se refere à preparação para o mundo do trabalho, bem como para a vida em sociedade. Sujeitos que adquiriram, dentre outras características, àquelas ligadas às do cidadão consciente e participativo.

Nessa direção, é possível analisar as sociedades modernas como sociedades que, via tecnologias sociais, investem na formação dos indivíduos a partir das “instituições de sequestro⁷”. Essa formação, na sociedade iluminista, exigia um indivíduo possuidor de uma cultura geral e de uma educação civilizada. Um conhecimento calcado numa cultura geral. Havia a ênfase formativa que nas sociedades atuais é substituída pelo conhecimento especializado, entendido como a “informação eficaz na ação, informação focada nos resultados” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 13).

A questão do conhecimento passa a ser cada vez mais um recurso central a ser requerido nas sociedades modernas, o que traz consigo a questão da importância crescente que as instituições escolares passam a adquirir num contexto caracterizado pelo aprender a aprender e pela educação para a vida toda, educação permanente.

De acordo com Nogueira-Ramírez (2011), na sociedade contemporânea acontece uma transformação no processo de aprendizagem, que tende a predominar sobre o ensino.

⁷ Entendemos como instituições de sequestros aquelas que retiram compulsoriamente o indivíduo do seu meio familiar e social e os mantêm em seu interior com o objetivo de disciplinar e normalizar os comportamentos destes, bem como instituir saberes, formas de pensar o mundo. Para autores como Foucault (2014), a escola, os quartéis, as prisões e os hospitais são exemplos de instituições de sequestro.

Nesta direção, percebe-se uma mudança na concepção de educação. Até meados do século XX predominava o entendimento acerca da educação, ou melhor, da instrução pública, como responsabilidade do Estado e que deveria ser executada pela escola pública. Esta concepção se transformou durante o século XIX, em que a educação se confunde com a própria sociedade. Constrói-se, nesta direção, uma organização por meio da qual “a própria sociedade se torna educativa” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 16), oferecendo múltiplas e permanentes oportunidades educativas para seus cidadãos, mas também demandando e consumindo educação.

O processo educativo, neste transcurso, passa a ser demandado como um direito e não mais como um dever para com o Estado ou para com o mundo do trabalho. Passa de uma obrigação social para uma questão de investimento e iniciativa pessoal. Para esse percurso, alguns autores caracterizam com o nome de “cidade educativa” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 16), ou seja, sociedades/ambientes nos quais habitam indivíduos que são subjetivados por questões como as da responsabilidade pessoal e da autogestão do seu destino.

Dessa forma, as sociedades produzem sujeitos que estarão em aprendizado constante, justamente por serem inacabados e que estarem permanentemente se adaptando às transformações do mundo. Neste contexto, surge o *Homo discentis*, o aprendiz permanente (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011).

Temos, então, o avanço de processos educativos que ocorreram, inicialmente, sob o formato de reclusão, em mosteiros ou colégios (organizados a partir da separação entre gêneros), para um formato universal e que não mais separa homens e mulheres, mas amplia a capacidade de ingresso de indivíduos, propondo processos de atualização permanentes e a composição do ato educativo, formal, enquanto procedimento atrelado aos direitos do indivíduo e à uma condição formativa para a vida toda.

De acordo com Nogueira-Ramírez (2011, p. 20)

[...] compreender nosso presente educacional, compreender a pedagogia e a educação hoje, implica um olhar de perspectiva histórica ou, em termos mais precisos, exige de nós empreender uma arqueologia, isto é, uma análise dos discursos (ou das práticas discursivas, suas condições de possibilidade, suas regras de formação, seus objetos, seus conceitos).

Nesse âmbito, esse olhar sobre a sociedade do conhecimento, a do “homo discentis”, nos aproxima dos discursos e das práticas que permeiam o interior das instituições escolares e que se transformam, a partir das mudanças pelas quais as sociedades passam no transcorrer do tempo. Neste sentido, um olhar advindo da arqueologia citada acima e da genealogia utilizada

nesse estudo permite-nos, no contemporâneo, analisar a questão da formação dos indivíduos escolares. Essa formação passa a ser vista como necessária, ininterrupta, constitutiva do sujeito aprendente, trabalhador, capaz de autogerir sua própria vida.

Além disso, a marca educativa, formativa e institucional da modernidade se amplia, colocando no lugar da tradição e da cultura oral o conhecimento científico e a formação pedagógica (escrita, continuada). Deste modo, têm-se uma intensificação/proliferação de discursos e de práticas disciplinares (formativas) que, no interior de instituições (Escolas, Universidades e Empresas) consolidam mecanismos de poder calcados na separação entre esfera pública e privada; entre indivíduos escolarizados e não escolarizados (letrados e não letrados); entre trabalhadores e desocupados; entre cidadãos produtivos/participativos e desajustados.

Estas classificações apoiam-se em discursos normalizadores e em práticas disciplinares institucionais, passando pelas escolas, os manicômios, as prisões, as empresas, regulamentando ações, normas e produzindo/fabricando determinados tipos de sujeitos. Indivíduos, assujeitados, que são insistentemente instigados (pelos poderes e saberes que os cercam) a serem mais, a produzirem mais, a se comportarem de determinadas formas.

De todo modo, desde Francis Bacon, na Inglaterra, e René Descartes, na França, de acordo com Peters (2000), vivenciamos o crescimento da influência da ciência moderna na vida de cada indivíduo. A razão científica se alastra como forma de pensamento “verdadeiro”. Os saberes (conhecimentos) advindos das ciências, notadamente das ciências humanas (a partir do século XIX), ditam regras de comportamento e modos de ser. Assim, as práticas científicas dissecam o homem, esse novo objeto de conhecimento, que passa a ser analisado, acompanhado, controlado, subjetivado, construído e fabricado por meio destes saberes e poderes advindos das ciências.

Desde o advento da era moderna, que segundo Nogueira-Ramírez (2011, p. 20) pode ser entendida como “um conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início nos séculos XVI e XVII na Europa” e que se alastraram pelo resto do mundo, de forma paulatina, adentramos na era da sociedade educativa. Essa institui também, de forma gradativa, a questão da formação/educação permanente e ininterrupta dos indivíduos⁸.

⁸ Autores como Nogueira-Ramírez, que seguimos aqui, apresentam uma discussão acerca da modernidade enquanto um período que começa entre os séculos XVI e XVII e que se alonga até nossos dias. Com as respectivas ênfases que cada momento apresenta, do ponto de vista histórico. Conhecemos outras leituras, tais como as que autores como Peters (2000) fazem, e que separam a modernidade da pós-modernidade. Para Peters, a pós-modernidade teria começado por volta dos anos 60 do século XX, apresentando novas configurações

A produção de novos saberes, decorrente deste processo de formação permanente e ininterrupta, adentra a própria educação escolarizada, seja por meio da expansão das disciplinas, no seu duplo sentido, tanto de poder como de saber, seja por meio da ampliação do poder do Estado sobre as práticas educacionais. Esses aspectos inauguram toda uma gama de debates, planejamentos e ações que se voltam para a produção institucional do ato educativo (educação formal) e a produção paulatina do sujeito educacional. Indivíduo sujeitado a avaliações, diagnósticos, acompanhamentos, comparações, normatizações, punições, estimulações. Processo, aliás, que se estende para além das escolas, isto é, para além da vida escolarizada, instituindo, por isso, uma sociedade aprendente.

A este respeito, Nogueira-Ramírez (2011, p. 21) afirma

[...] ler a Modernidade na perspectiva da educação é ler o processo de constituição de uma “sociedade educativa” na qual é possível distinguir pelo menos três momentos ou formas de ser dos discursos e das práticas pedagógicas: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, poderia ser denominado “o momento da instrução” ou “momento do ensino”, generalizado pela estrita relação estabelecida entre as práticas de ensino, práticas de “polícia” e processo de constituição da “razão do Estado” (FOUCAULT, 2008a); o segundo momento, iniciado no fim do século XVIII, seria denominado o momento da “educação liberal”, devido ao aparecimento do novo conceito de educação e sua estreita ligação com a problemática da liberdade e da natureza humana, tal como foi formulada nos discursos do Iluminismo. Por último, desde o fim do século XIX, a emergência do conceito de “aprendizagem” marcaria a passagem da educação liberal para aquilo que se chamaria posteriormente de “sociedade da aprendizagem”, “sociedade aprendente” ou “cidade educativa”, graças, de uma parte, à extensão da função educativa além da escola e, de outra, à consequente exigência, para o indivíduo habitante desse novo espaço social, de um aprendizado constante e ao longo da vida, exigência que leva a sua consideração como aprendiz permanente, vitalício [...].

Conhecer e entender os processos históricos pelos quais a educação passou no decorrer do tempo é importante para que possamos compreender a sociedade educativa, fruto da modernidade, do mesmo modo que a produção de sujeitos no interior das instituições escolares, na atualidade. O enfoque na sociedade aprendente nos possibilita pensar os saberes e poderes que afetam essa forma de pensar a instituição escolar, produzindo os sujeitos nos dias atuais.

Para tanto, interessou-nos, nesta dissertação, analisar o saber médico e os efeitos de poder que operam na subjetivação dos sujeitos aprendentes/escolares, uma vez que este saber tem sido demandado, de forma cada vez mais recorrente, pelas Escolas. Essa situação

sociais, culturais que a distinguiriam da modernidade. Utilizamos, aqui, a interpretação de Nogueira-Ramírez por entendermos que ela nos ajuda a melhor discutirmos o “espírito” da modernidade (calcado no aprendizado permanente, por parte dos indivíduos). Essa discussão aponta a continuidade desta realidade, ou seja, da sociedade aprendente no transcurso histórico, centrando-se neste elemento. Esse fato que nos leva a pensar na questão dos saberes/poderes que se acercam das Escolas, subjetivando os indivíduos escolares.

compreende, ao menos, a realidade que configura as instituições de ensino de Santo Antônio do Sudoeste, Paraná, por meio do número de encaminhamentos advindos das queixas escolares. Esses, solicitavam/solicitam, por parte de especialistas - geralmente da área médica e da psicologia – diagnósticos referentes a alunos considerados “problema”. O que apresenta implicações formativas para os próprios indivíduos submetidos a este processo.

Nesta direção, discutiremos acerca de alguns saberes e poderes que, historicamente, afetaram e afetam a educação escolarizada formal, produzindo determinados tipos de sujeitos escolares. Esses saberes e poderes vão se sucedendo conforme a ênfase discursivo-normativa que se hegemoniza (se torna predominante) em cada período.

Antes disso, todavia, trabalharemos mais detidamente os conceitos de saber e poder, conceitos importantes e que, a partir de Michel Foucault, nos ajudam a compreender a questão que permeia a dissertação: a questão do sujeito escolar, de como este sujeito é visto e de como é construído, via discursos e práticas institucionais.

1 A ANALÍTICA DO PODER E SABER DE MICHEL FOUCAULT

A sociedade educativa é afetada por saberes e poderes que se acercam dos indivíduos, subjetivando-os e fabricando-os. Esta relação de saber e poder, ocorre de modo integrado e não de forma estanque, uma vez que são dois polos que se retroalimentam. Por isso, não se deve olhar para ambos como se fossem elementos contraditórios, que se negariam mutuamente.

De acordo com Foucault (2016, p. 231): “Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre o poder”. Neste sentido, poder e saber contribuem, através das práticas discursivo-institucionais, para a produção de sujeitos.

Nesse sentido, pensar o sujeito a partir de autores como Foucault, requer que se compreenda que esse é produto de várias camadas de práticas discursivas e não discursivas, de variados saberes que emolduram e revelam como esse sujeito chegou a ser o que é. Torna visível, de igual modo, o que se disse e se diz sobre o sujeito, como esse tem sido produzido, visualizado, objetivado, seduzido, estimulado, interpretado.

Nesse paradigma, o poder foi compreendido, por muito tempo, como um subproduto do campo econômico ou das relações de classe como uma substância que alguns possuiriam e outros não. Era visualizado como algo que, via de regra, agiria em favor de uns e em detrimento de outros. Alguma coisa que dar-se-ia por meio da manipulação, do engano, da mentira.

De outro lado, o poder foi compreendido como um subproduto do campo político (macroestrutural) e das Leis do Estado-nação, que instituem o que cada indivíduo pode ou não fazer na sociedade. Ou seja, poder como algo que interdita.

As análises do poder que culminaram até a década de 60 do século XX possuíam viés analítico macroestrutural e estavam relacionadas, então, ao campo econômico - relações de classe, por meio de uma leitura dialética da história - ou ao campo político, atrelado ao direito - campo jurídico - enfatizando a soberania do Estado, a legitimidade e a lei. Não se analisava o poder em ato, em ação, a partir de seus próprios recursos e mecanismos.

Nas palavras de Foucault

[...] Não vejo – na direita ou na esquerda – quem poderia ter colocado o problema do poder. Pela direita, estava somente colocado em termos de constituição, de soberania etc., portanto em termos jurídicos. Pelo marxismo, em termos de aparelho de Estado. Ninguém se preocupava com a forma que ele se exercia concretamente em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Contentavam-se em denunciá-lo no “outro”, no adversário, de uma maneira ao mesmo tempo polêmica e global. O poder no socialismo soviético era chamado por seus adversários de totalitarismo; no capitalismo ocidental, era denunciado pelos marxistas como dominação de classe. Mas a mecânica do poder nunca era analisada (FOUCAULT, 2016, p. 42).

A partir dos estudos de Foucault, o poder passou a ser analisado por meio de uma lógica própria. Na segunda fase dos seus estudos, este autor faz, por meio da genealogia, uma análise dos poderes e apresenta importantes contribuições nesta direção. Primeiramente, mostra que o poder está em todos os lugares, ou seja, que toda relação social é relação de poder, desde as relações macroestruturais, calcadas em grandes corporações no Estado-Nação, até as micro relações, embasadas no contato entre indivíduos e no cotidiano (a relação que os amantes, pais e filhos, amigos, professores e alunos consolidam entre si).

O poder, para Foucault (2016), perpassa corpos e relações, não é uma substância e não está apenas em um lado da relação. Não é imutável e nem impede a liberdade de ação por parte dos indivíduos ou grupos envolvidos, a menos que seja substituído pela violência, por meio da qual relações de dominação mais acentuadas se consolidam.

Em segundo lugar, esse autor mostra que o poder atua por meio de saberes. Esses saberes podem ser advindos do senso comum (das tradições), das ciências (o caso das ciências humanas, para ele, é sintomático), da religião, etc. Eles circulam no cotidiano dos indivíduos e grupos que constituem relações e modos de subjetivação.

Em terceiro lugar, Foucault (2016) afirma que o poder não opera apenas pelo polo da negatividade, do impedimento e da manipulação. O poder age, para ele, por meio do estímulo, da incitação à ação e ao desejo. Deste modo, o poder produz e fabrica. Conforme o mesmo

autor (2016, p. 45), “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Ele reforça o fato de que o poder é como uma rede produtiva que atravessa o corpo social. Sendo assim, é muito mais do que uma força negativa que teria como único objetivo reprimir os indivíduos ou ainda preservar interesses de uma classe em detrimento de outra.

Nessa lógica, para Foucault, portanto, se o poder operasse apenas no polo da negatividade, não se sustentaria. Não teria continuidade histórica. “[...] Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo – como se começa a conhecer – e também no nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 2016, p. 239). Assim, pode-se dizer que poder e saber fabricam sujeitos de certo tipo, que é por meio do poder e saber, nas suas variadas formas de existência, que os indivíduos são nomeados e posicionados nas relações sociais humanas e educacionais.

Ademais, Foucault, na fase genealógica (a segunda fase da obra do autor), desenvolve estudos mais específicos a respeito da relação de poder e dos efeitos que estas relações calcadas no poder (que chama de regimes disciplinares) produzem nos indivíduos (FOUCAULT, 2014). Ele faz isso por meio do estudo de algumas instituições, que chamou de “instituições de sequestro”, produtoras de sujeitos disciplinados (as escolas, as fábricas, as prisões, os manicômios, etc.). Nestes ambientes institucionais, microfísicos, coexistem saberes específicos e formas específicas que instituem normas e regimes de verdade acerca das práticas e dos sujeitos. (FOUCAULT, 2014).

Nessa perspectiva, poder e saber passam a ser analisados a partir dessas unidades micro estruturais. Isso porque, é no cotidiano dos sujeitos e nas instituições que vão se produzindo maneiras de ser e estar no mundo.

Importa ressaltar que, para Foucault, assim como para os autores pós-estruturalistas⁹, não é possível pensar o ser humano como portador de características universais e eternas. Os

⁹ O pós-estruturalismo é uma corrente de pensamento que surge entre as décadas de 60 e 70 do século XX na Europa. Influenciada, principalmente, pela filosofia de Nietzsche, filósofo alemão que desenvolve a chamada ‘filosofia da diferença’, em contraposição à dialética Hegeliana. Nesta direção, os autores pós-estruturalistas, notadamente os da primeira geração (Gilles Deleuze, Felix Guatarri, Jean François Lyotard, Michel Foucault) desenvolvem críticas à filosofia do sujeito, aos diversos tipos de humanismo e à metafísica. Apontam para o fato de que o sujeito não é uma figura universal, nem possui características imutáveis, ou seja, a capacidade de - via exercício da racionalidade - compreender à verdade última por trás dos fenômenos. O sujeito é, para estes filósofos, um ser corpóreo que possui uma vida finita e é, em grande medida, movido por forças libidinais e inconscientes; bem como é moldado por discursos e práticas institucionais que buscam sujeitá-lo na direção desejada. Direção esta que não representa o fim da história ou a verdade definitiva, final; uma vez que a luta entre as forças sociais - o que Nietzsche chamava de “a vontade de potência” - é constante e não apresenta solução ou fim histórico predeterminado.

modos pelos quais os sujeitos são objetivados/subjetivados acontecem por meio de saberes e poderes, bem como por meio do trabalho que faz sobre si mesmo no decorrer da história.

Logo, fica claro que a perspectiva Foucaultiana, como nos diz Veiga-Neto (2016, p. 44), aponta para o fato de que “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes, mas ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é produtor, mas é produzido no interior dos saberes”. Assim, os saberes são produzidos no tempo e desenvolvem determinadas “verdades” sobre o sujeito.

Desse modo, tecnologias de poder, como a disciplina, produzem esses sujeitos. Por isso, insistimos que a partir de Foucault (2014, p. 189):

[...] temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; produz realidades, campos de objetos e rituais de verdade.

Além disso, não só o indivíduo é produzido nas relações de poder e saber, como também o que se diz sobre eles – como é o caso do saber médico. Saber que tem adquirido “status” e exercido um poder cada vez maior nos ambientes educacionais e formais. De todo modo, não é só o saber médico que “ocupa” os ambientes escolares, as instituições escolares, as chamadas “instituições de sequestro”.

1.1 Os Saberes e Poderes Normalizadores das Condutas Estudantis

Autores como Foucault ajudam a entender a passagem de uma sociedade de soberania, ou do poder soberano para a sociedade disciplinar, capitalista. A sociedade de soberania é calcada no poder do Rei, poder de vida e de morte sobre os súditos, que predomina no ocidente até o século XVIII. Esse poder, do ponto de vista do controle populacional e mesmo individual, se exerce explicitamente nas praças públicas, quando da execução dos criminosos por meio do estilhaçamento dos corpos desses delituosos.

A partir do século XVIII, entretanto, tal forma de exercício do poder vai sendo substituído por outra, pelo poder disciplinar - no bojo das sociedades capitalistas - que não mais mortifica o corpo, não mais o suplicia, mas investe neste corpo para torná-lo “produtivo economicamente e dócil politicamente”.

Em Foucault encontramos uma leitura das formas históricas de poder social. A passagem do poder soberano (atuante no tempo das Monarquias) ao poder disciplinar (típico das sociedades capitalistas). Nos importa registrar aqui porque o poder disciplinar é uma forma de poder produzida a partir dos saberes institucionais, notadamente a partir dos saberes

advindos das ciências humanas voltadas ao estudo do surgimento do homem, aqueles saberes que visam estabelecer, ou ao menos compreender, as formas padronizadas de comportamento social. Para Foucault (2016), os saberes médicos estariam localizados entre os saberes das ciências humanas - normatizadores dos corpos individuais e coletivos - e o saber jurídico - que interdita os comportamentos - instituindo o que é permitido e o que não é permitido na vida social.

Nessa direção e a partir da configuração desses tipos de saber, o corpo vai sendo descoberto como uma fonte inesgotável de poder. Enquanto, por exemplo, na monarquia o corpo do próprio rei, sua presença física, era necessária para o funcionamento do poder soberano, na república não há um corpo físico que se possa observar de forma explícita.

[...] é o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio. É esse corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico: em lugar dos rituais através dos quais se restaurava a integridade do corpo do monarca, serão aplicadas receitas, terapêuticas, como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes. A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos “degenerados” (FOUCAULT, 2016, p. 234).

É esse corpo que, a partir da sociedade disciplinar capitalista, é investido por outras formas de poder. Corpo que é normatizado por meio de instituições como as que estabelecem normas e procedimentos que atuam de maneira sutil e não mais por meio do suplício, por meio da força bruta advinda do governo explícito das condutas. Essa maneira sutil de atuar sobre os corpos dos indivíduos passa pelos saberes (dentre eles os saberes advindos das ciências humanas) e poderes que direcionam práticas normalizadoras.

Desse modo, acompanha esse saber (das ciências humanas), entretanto, um outro tipo de saber, o saber médico. Saber que, por meio de procedimentos profiláticos e que visam sanear, limpar os ambientes urbanos (que passam a ser ocupados por um grupo cada vez maior de indivíduos, após a revolução industrial) atua de modo a controlar os corpos (buscando garantir a saúde desses, ampliar sua longevidade, garantir sua produtividade e combater as epidemias que podem dizimá-los).

Em função disso, vemos proliferarem saberes advindos da área médica, mesmo no interior das escolas, por meio de uma terapêutica medicamentosa e/ou de uma leva de diagnósticos que visam, no contemporâneo, conduzir as condutas estudantis.

Os estudos de Foucault (2016) apontam como se instauraram, no início da sociedade industrial, dispositivos de seleção e classificação entre normal e anormal. Sem sombra de dúvida é possível observar que a medicina teve um papel fundamental nessa normatização dos

sujeitos. De acordo com Foucault (2016, p. 243): “[...] Era em nome da medicina que se vinha ver como eram instaladas as casas, mas era também em seu nome que catalogavam um louco, um criminoso, um doente”.

Atualmente, é possível perceber que esse saber normaliza condutas escolares, exercendo um forte poder no ambiente escolar. Observa-se que o saber médico atua com a finalidade de normatizar condutas em conjunto com a descrição/prescrição de ações institucionais ou de medicamentos a serem consumidos, individualmente, de modo a se alcançar um padrão “normal” adequado de atuação social.

De modo a melhor situarmos a análise dos poderes e saberes que se acercam das instituições de sequestro, desde a modernidade detalharemos a seguir alguns destes saberes das escolas. Como afirmamos, no decorrer da história se construíram/constroem discursos normalizadores dos comportamentos individuais e que, conseqüentemente, exerceram/exercem poder, no sentido da normalização dos comportamentos de escolares.

1.2 O saber e Poder Advindo das Ciências Humanas

As ciências humanas surgem no final do século XIX, na Europa e apontam o Homem como problema central, como objeto de estudo. De acordo com Ternes (2004, p. 195), “as ciências humanas são tematizadas a partir do interior da história do pensamento moderno como um de seus mais enigmáticos acontecimentos”. Surgem a partir do esfacelamento da episteme clássica.

Na modernidade, o Homem se torna objeto das ciências humanas que passam a elaborar conceitos científicos e métodos positivos. De todo modo, conforme Ternes (2004), baseado em Foucault, as ciências humanas podem ser entendidas como um acontecimento da ordem do saber, uma vez que

desde o começo do século XIX, identificam-se com aqueles discursos que se elaboram a partir de um espaço vazio configurado pelas fronteiras das positividades empíricas e da filosofia crítica [...] Porque, efetivamente, elas ocupam-se [...] Com as representações que os homens constroem a respeito do que são (TERNES, 2004, p. 202).

Esta propensão a escutar o que se fala do Homem, de suas características, de seus sonhos, de seus problemas, etc., faz com que as ciências humanas, ao passo que buscam elucidar essas representações, acabem também reproduzindo discursos/análises sobre o seu objeto de estudo. E, deste modo, acabam instituindo concepções e prognósticos acerca desse

Homem. Tal qual o fez o positivismo, que exerceu forte influência na sociedade do século XIX e que surgiu como um saber que se contrapôs aos saberes até então existentes (teologia e metafísica) e que predominavam até então.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1973), a sociologia positiva buscou transpor para o estudo das sociedades os métodos de estudo advindos das ciências naturais. Tinha como finalidade a exatidão e a comprovação dos fenômenos. Seus instrumentos eram/são os da observação, do experimento e do método comparativo.

Segundo Aranha (2006, p. 205),

O positivismo exprime a exaltação provocada no século XIX pelo avanço da ciência moderna, capaz de revolucionar o mundo com uma tecnologia cada vez mais eficaz: “Saber é poder”. Esse entusiasmo desembocou no *cientificismo*, visão reducionista segundo a qual a ciência seria o único conhecimento válido. Desse modo, o método das ciências da natureza – baseado na observação, experimentação e matematização – deveria ser estendido a todos os campos de indagação e a todas as atividades humanas.

Além disso, segundo Nogueira-Ramírez (2011), a construção de uma ciência da educação ou da pedagogia teve ligação direta com a implementação da Terceira República, na França. Uma série de reformas se iniciaram neste período, principalmente no que se refere a organização do ensino secundário e superior. “O conjunto de reformas iniciadas pelos republicanos apontava fundamentalmente para concretizar os princípios revolucionários de recusa da tradição escolar, dominada por conteúdos religiosos, e da universalização da escola baseada em uma nova ética, civil e laica” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, p. 201).

Esse movimento político e localizado, acompanha uma mudança do ponto de vista dos saberes. Qual é esta mudança? A passagem da supremacia do poder religioso para o poder laico advindo das ciências humanas. Esse surge, como afirmamos, no século XIX. A discussão que chega às instituições escolares e que leva em conta a “luta” entre religiosos e republicanos (notadamente na França), dura aproximadamente cem anos e termina com a vitória dos republicanos e sua defesa de uma escola laica, uma escola embasada nos saberes científicos.

De acordo com Fernandes (1994), desde a Revolução Francesa vemos crescer, no mundo todo, a bandeira da escola primária obrigatória, pública e laica. De lá para cá, laicistas e religiosos disputam espaço neste campo social que, entretanto, se mantém crescentemente atrelado a uma perspectiva laica.

Diante disso, vemos que tanto o positivismo (a forma inicial dos saberes atrelados às Ciências Humanas), quanto a Revolução Francesa (movimento político que “dá início” à

modernidade) instituem movimentos que superam a perspectiva religiosa, o saber religioso enquanto perspectiva dominante ou como principal fonte disciplinadora dos comportamentos sociais e, também, escolarizados. Temos, desse modo, a entrada no campo educacional de um número cada vez mais extenso de saberes científicos, bem como o próprio crescimento do universo educacional (institucional).

Influenciado por esse movimento, Emile Durkheim¹⁰ defende uma educação laica, pública, obrigatória. Acredita ainda que a educação deve estar afastada de interesses particulares (clericais, sindicais, etc.). Discute, a questão moral a partir “do fim” da influência religiosa sob os comportamentos individuais.

Durkheim desenvolve sua sociologia numa perspectiva funcionalista, preocupada com a preservação das instituições sociais e com elementos tais como integração e regulação social. Dessa maneira, exerce uma influência grande no contexto universitário Francês e Europeu do início do século XX ao estabelecer os critérios de uma educação formal embasada na disciplina e na aquisição de fundamentos morais (atitudinais).

Para Durkheim (1966), um dos objetivos da educação é formar o ser social. A constituição deste ser social passa pelo aprendizado das “maneiras de agir, de pensar, de sentir que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais” (DURKHEIM, 1966, p. 2). Por isso, para Sposito (2003) a moral, na perspectiva Durkheimiana, é considerada como sendo essencialmente racional e de fundamento social. Consolidada por meio de três elementos:

A disciplina, que incide sobre a necessidade da autoridade impessoal e do domínio da regra e da lei na orientação da ação humana; a adesão aos grupos sociais, que exprimiria o altruísmo em oposição ao egoísmo natural dos imaturos; e a autonomia da vontade, exprimindo o exame racional e a livre adesão às regras (SPOSITO, 2003, p. 213).

Para essa perspectiva, a educação tem por função acompanhar as transformações pelas quais passa a sociedade e construir uma moral laica, voltada ao indivíduo. Acompanha essa ideia a concepção de que o homem tem uma natureza instintiva que precisa ser controlada, principalmente por meio da educação.

¹⁰ Emile Durkheim, nascido na França em 1858, de família judia e pai rabino é o principal representante da escola de sociologia francesa. Influenciado pelo positivismo dedicou sua trajetória intelectual a elaborar uma ciência que possibilitasse o entendimento dos comportamentos coletivos. Durkheim propôs-se fundar uma nova ciência que desse conta de explicar a nova sociedade que estava nascendo, após a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Cria, então, a ciência da Moral. Seu pensamento influencia fortemente a área da educação, por meio do seu método de Educação Moral.

Quando Durkheim fala de uma educação laica, refere-se a uma educação racional, ou seja,

Uma educação que abdica de qualquer referência aos princípios sobre os quais repousam as religiões reveladas; que se apoia exclusivamente sobre as ideias, sentimentos e práticas que se justificam unicamente pela razão. Em uma palavra, uma educação puramente racionalista (DURKHEIM, 2008, p. 19).

Nesse viés, para Durkheim (2008), seria nas escolas que as novas bases comportamentais seriam consolidadas, visto que as religiões teriam, pouco a pouco, perdido esse lugar. No entanto, para encontrar esses elementos constitutivos da moral laica não bastaria recorrer aos primórdios da educação familiar, tentando dissecar esta da influência religiosa.

[...] se, para racionalizar a moral e a educação moral, se resolve retirar da disciplina moral tudo aquilo que é religioso, sem colocar nada em seu lugar, corre-se o risco de também retirar elementos propriamente morais. E, então, sob o nome de moral racional não se teria mais do que uma moral empobrecida e desbotada. Para evitar esse perigo, não podemos nos contentar em efetuar uma separação exterior. É preciso ir buscar, no próprio seio das concepções religiosas, as realidades morais que ali estão perdidas e dissimuladas; é preciso decanta-las, descobrir em que consistem, determinar sua própria natureza e exprimi-la em linguagem racional. É preciso, em uma palavra, descobrir os equivalentes racionais dessas noções religiosas que, durante muito tempo, serviram de veículo às ideias morais mais essenciais (DURKHEIM, 2008, p. 24-25).

Neste âmbito, Durkheim pretende construir uma educação moral que reflita a sociedade na qual vive o indivíduo, suas necessidades e seus preceitos fundamentais que preservam sua existência. A moral pode ser entendida, por parte do discurso funcionalista, como um conjunto de regras definidas, fixas, que orientam nossas ações. Logo, toda ação moral corresponde a regras preestabelecidas e está ligada ao sentimento de obediência. Toda sociedade constrói um conjunto de regras que regem o seu funcionamento. Neste sentido,

[...] há uma característica comum a todas as ações que comumente chamamos morais, que é o fato de que estas se dão segundo as regras preestabelecidas. Conduzir-se moralmente é agir em conformidade com uma norma, que determina a conduta a ser seguida antes mesmo que tomemos partido acerca do que devemos fazer. O domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita (DURKHEIM, 2008, p. 39).

Fica claro que o papel da moral é determinar a conduta, regular as ações sociais e dar estabilidade a essas. Para Durkheim (2008), isso passa pela escola, instituição que assume, nas sociedades contemporâneas (urbanas, científicas, laicas), o papel de formar indivíduos

adaptados, obedientes e disciplinados. Esse tema perpassa não só uma sociologia importante como a de Durkheim, mas toda uma lógica institucional que, segundo Foucault, vai impregnando o tecido social no contexto do capitalismo (da sociedade disciplinar). Foucault (2014) vai falar, nessa direção, das “instituições de sequestro” e da sociedade do panóptico¹¹, ou sociedades do controle permanente. Esse controle se faz presente por meio dos regimes disciplinares, consolidados, em grande medida, pelas Ciências Humanas (Sociologia, Antropologia, Serviço Social, Pedagogia, etc.). Saberes que desenvolvem processos de disciplinarização das condutas.

Para Foucault (2014), no decorrer do século XVII e XVIII as disciplinas se tornaram procedimentos gerais de dominação, a partir dos conventos, monastérios, exércitos e escolas. Processo que se intensifica a partir do século XIX, com a chegada dos saberes advindos das Ciências Humanas.

De todo modo, a disciplina é um dispositivo de governo dos sujeitos que permite o controle minucioso do corpo, que condiciona suas forças e lhe confere uma relação de docilidade-utilidade. O controle dos corpos, por meio da disciplina, se mostra diferente dos métodos utilizados na escravidão, que focavam no uso da força e da violência sobre o corpo. Também se mostra diferente da domesticidade, que é uma relação de dominação constante e baseada unicamente na vontade singular do patrão.

Diferente, logo, de todas as formas de controle do corpo já estabelecidas no decorrer da história, a disciplina aparece como a arte de tornar o corpo obediente.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina

¹¹ De acordo com Foucault (2014), o panóptico foi um modelo arquitetônico idealizado por Bentham para organizar as unidades espaciais das prisões. Por meio dessa nova disposição do espaço, foi possível vigiar e controlar o detento, sem que o mesmo pudesse ver o vigia. A intenção desse dispositivo foi criar no “detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. [...] O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto”. (Idem, p. 195) A sociedade do panóptico é aquela que cria no imaginário das pessoas a sensação de controle e vigilância constante e contribui para a manutenção de um poder/saber que organiza os espaços sociais/institucionais.

fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Dessa maneira, podemos pensar que as práticas disciplinares instituídas no interior das escolas têm a função de fabricar corpos dóceis¹². A fila, os horários, o regime de regras instituídas, igualmente com o olhar, o cuidado sobre a infância tem se mostrado útil para manter a ordem e a disciplina no interior das instituições de ensino.

Paralelo a isso surge outra linha de pensamento, advinda do saber médico, que corrobora com a manutenção da disciplina, por meio do uso da ritalina e dos psicotrópicos. Com o objetivo, assim nos parece, de tornar o corpo infantil disciplinado e “dócil” para a aprendizagem.

Em vista disso, com Foucault (2014) aprendemos que as técnicas disciplinares utilizadas no interior das instituições são minuciosas e definem um modo político e detalhado de controle do corpo. Uma microfísica do poder que tenta cobrir, de todo modo, o corpo social inteiro. Neste sentido, percebe-se que a medicalização é adotada como mais uma técnica de disciplinamento dos corpos.

Para Foucault (2014, p. 136), essa nova microfísica do poder é uma técnica que envolve “[...] pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza [...]”. Essa sutileza das novas técnicas disciplinares levou a transformação do regime punitivo e do exercício do controle, na modernidade.

Pensando a questão dos dispositivos disciplinares, mais especificamente no campo escolar, percebemos que esse foi se transformando desde o tempo dos jesuítas. De acordo com Foucault (2014, p. 144), a partir de 1762

[...] o espaço escolar se desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana; de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada um segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se

¹² Dóceis, no sentido de que são produzidos. Fabricados. De que sofrem a influência de saberes e práticas institucionais, disciplinares. Mas não no sentido de que seriam absolutamente submissos. Porque para Foucault o poder se encontra nas relações. E essas relações são sempre atravessadas por resistências. Por ressignificações. Em menor ou em maior grau.

alinha o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. [...]

A organização desse espaço serial foi uma das grandes transformações ocorridas no ensino elementar no século XVII e que, de certo modo, perdura até os dias de hoje funcionando como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, classificar, hierarquizar e recompensar. Atualmente se vê, no interior de algumas instituições escolares, os alunos separados conforme seu nível de aprendizagem e idade cronológica. Organizados por meio de fileiras e alocados de acordo com uma distribuição espacial, feita pelo professor, que determina o lugar de quem senta mais na frente, daquele que pode sentar-se no fundo, etc., separando, geralmente o “indisciplinado” dos demais¹³.

Nesse aspecto, segundo Foucault (2014), essa forma de disciplina que organiza as fileiras, lugares e espaços, que são ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos se estabelece por meio do controle do tempo, do ambiente e dos gestos (atitudes) dos indivíduos, com vistas a garantir a obediência desses.

Esses espaços são reais e ideais. Reais, pois seguem a disposição dos edifícios, salas, etc. Ideais, porque se configuram a partir de disposições (construções ideal-típicas) que pensam hierarquias. “A primeira das grandes operações da disciplina é, então, a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2014, p. 145).

Essa disciplina, que se constitui a partir dos corpos que controla, produz quatro formatos, relacionados a individualidade que forma: “celular pelo jogo da repartição espacial”, “orgânico pela decodificação das atividades”, “genético pela acumulação do tempo”, “combinatório pela composição das forças” (FOUCAULT, 2014, p. 164). É dessa forma que a disciplina vai contribuindo para a efetivação de um sistema de ensino que organiza o espaço e as atividades, controla o tempo e compõem as forças, visando a produção de corpos “dóceis” e disciplinados.

Assim, o poder disciplinar não se utiliza da força física nem do espetáculo punitivo para docilizar os corpos. É sutil e apresenta instrumentos que tem como função manter os corpos vigiados e obedientes. Importa ressaltar aqui, que a construção de corpos dóceis, obedientes, adestrados não significa, em Foucault, corpos (comportamentos) submissos. O

¹³ Sabemos que os professores fazem essas “separações”, colocando alunos em fileiras de acordo com o nível de aprendizado, etc., como forma de organizarem o espaço (a sala de aula), facilitando seu trabalho e o acompanhamento dos alunos. Até porque o professor é um só para dar conta de vários alunos diferentes. No entanto, esta prática tende a gerar distinções entre os alunos. Entre aqueles que são “mais inteligentes”, mais comportados, etc.

poder disciplinar não é violência. É uma forma sutil de exercício do poder que conduz os outros na direção esperada e o faz, tanto via estímulos (incitação aos desejos, capacitação, aquisição de habilidades, etc.) quanto via punições.

Diante disso, esperamos deixar claro aqui, que o poder não opera apenas por meio da negatividade, mas também incitando comportamentos, buscando ratificar discursos e “verdades” alardeadas, propaladas, acerca dos sujeitos e do que estes sujeitos são e ou no que esses devem se transformar.

De todo modo, para Foucault (2014, p. 167)

[...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. O aparelho judiciário não escapará a essa invasão, mal secreta. 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.

As disciplinas, esse conjunto performático de táticas e técnicas institucionais que se alastram a partir do capitalismo, operam a partir de saberes (os saberes advindos das Ciências Humanas são sintomáticos, neste sentido) que se acercam dos indivíduos e moldam ou buscam influenciar seu comportamento e suas atitudes na direção de algo de que se entende necessário, possível, melhor. Ao fazerem isso atuam como reguladores comportamentais, notadamente por meio de instituições como as escolas.

Sobre o olhar hierárquico, retratado por Foucault (2014) como um dos instrumentos das disciplinas, pode-se dizer que é uma técnica de “vigília” que se construiu por meio de uma nova arquitetura social (baseada nos acampamentos militares), a partir da qual tudo era exatamente calculado. “A geometria das aldeias, o número e a distribuição das tendas, a orientação de suas entradas, a disposição das filas e das colunas; desenhando a rede dos olhares que se controlam uns aos outros” (Idem, 2014, p. 168). Essa estrutura de vigilância passa a exercer um poder que age sob o efeito da visibilidade geral.

Durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação, esse modelo do acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas. Princípio do “encastramento”. O acampamento foi

para a ciência pouco confessável das vigilâncias o que a câmara escura foi para a grande ciência da ótica (FOUCAULT, 2014, p. 169).

A vigilância, na medida em que é uma peça essencial do aparelho de produção, é também engrenagem do poder disciplinar, o que a torna um operador econômico decisivo. Essa técnica se tornou necessária também em âmbito educacional, visto que com o aumento do número de alunos nas escolas paroquiais, a inexistência de métodos que regulamentassem as atividades da turma, a desordem que daí emergia tornava necessário o desenvolvimento de uma técnica de controle (FOUCAULT, 2014).

Por conseguinte, a distribuição gradual dos alunos, em séries, o acompanhamento desses por meio de uma série de especialistas que “tudo observam”, analisam, anotam, diagnosticam institui uma tecnologia espacial/temporal que se baseou no olhar (na vigilância permanente).

Já a sanção normalizadora, outro instrumento das disciplinas, segundo Foucault (2014), pode ser entendida como o conjunto de procedimentos que vêm para instituir acordos, funcionando como pequenos mecanismos punitivos. Apresenta leis próprias, delitos especificados, formas de julgamento e punições particulares. Essa técnica preenche o espaço deixado pelas leis e reprime um conjunto de comportamentos que passavam despercebidos aos grandes sistemas de castigo.

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 (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2014, p. 175).

Observa-se, constantemente, no interior das instituições escolares que a sanção normalizadora é muito utilizada para disciplinar os corpos/comportamentos dos estudantes. É comum observar a utilização de privações, no caso de alunos que não seguem as normas das escolas. Assim, alunos que não realizam a tarefa no tempo estipulado, que apresentam tagarelice, ou até mesmo que enfrentam os professores, no sentido de não quererem seguir a regra, são privados dos momentos de lazer na escola (recreio e ou aulas de educação física). Pequenas humilhações também são percebidas quando ocorrem relatos das ações desencadeadas pelos alunos, por parte de professores, aos demais colegas (quando feitas num tom pejorativo).

Ressaltamos, uma vez mais, entretanto, que também a sanção normalizadora não opera apenas por meio da punição. Mas também por meio das recompensas, dos estímulos¹⁴, o que serve geralmente para medir desempenhos individuais, estabelecer e normalizar sujeitos aprendentes.

De todo modo, “o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 180). A regulamentação, juntamente com a vigilância, aparece como grande instrumento de poder na modernidade. Instituem-se procedimentos de classificação, hierarquização e distribuição de posições. Esse poder de regulamentação homogeneiza os corpos, ao mesmo tempo que os individualiza, permitindo medir os desvios e tornar úteis as diferenças.

Já o exame, último instrumento da disciplina, segundo Foucault, aparece como a combinação das técnicas de vigilância hierárquica com as da sanção normalizadora. Conforme Foucault (2014, p. 181), “[...] é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. [...]”.

Pode-se afirmar que o poder do exame atravessa uma grande área, que vai da psiquiatria a pedagogia, dos saberes médicos aos saberes advindos das Ciências Humanas, por meio de seus métodos de classificação. Métodos que vão do diagnóstico das doenças até a contratação de mão de obra em empresas, ao elaborarem, via recursos humanos, diagnósticos para averiguar as características esperadas por parte dos funcionários a serem contratados pelas empresas.

Do ponto de vista médico, por exemplo, vemos surgir no final no século XVIII uma organização hospitalar que leva a medicina a desenvolver a prática de examinar. Os médicos passam a instituir as visitas aos leitos, com regularidade, examinando-os. A organização do hospital deixa de ser encargo do poder religioso e passa a se tornar lugar de formação e aperfeiçoamento científico. Mudam-se as relações de poder e o hospital passa a ser local adequado ao exercício da disciplina médica.

¹⁴ Insistimos para o fato de que, hoje, em função do alargamento dos direitos individuais, etc., é cada vez mais difícil que professores, por exemplo, se utilizem de instrumentos disciplinares “negativos” (castigos) sem que, ao menos, se sintam desconfortáveis ao fazerem isto. Justamente porque o contemporâneo tem sido caracterizado pelo aumento dos direitos e pelo aumento da sensibilidade, no que se refere às violências que se fazem presentes nos ambientes institucionais. Os professores vivem, portanto, a realidade de terem que disciplinar o comportamento dos alunos, de modo a poderem dar suas aulas e transmitirem os saberes com os quais trabalham; ao mesmo tempo que sabem que não devem se utilizar de “humilhações” ou de formas negativas de poder, em relação aos alunos. Por isso, por vezes, usam recursos como “dar doces” ou pequenos presentes para os alunos que fazem as tarefas escolares, etc.

Da mesma forma, essas mudanças atingem o âmbito escolar, que se torna uma espécie de aparelho de exame. Segundo Foucault (2014, p. 182), “[...] tratar-se-á cada vez menos daquelas justas, em que os alunos defrontavam forças; e cada vez mais de uma comparação perpétua, de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar”. Instituiu-se a partir da Escola de Ponts et Chaussées, em 1775, um sistema de avaliação diante do qual o aluno deve seguir um cronograma rigoroso de exames.

[...] O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida – a “obra prima” autenticava uma transmissão de saber já feita – o exame é na escola uma verdadeira constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola se torna o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência [...] (FOUCAULT, 2014, p. 183).

A propensão escolar em classificar e examinar/diagnosticar comportamentos que não seguem a norma ou que não atingem o nível esperado, pode ser percebida por meio da utilização de procedimentos que acompanham indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou que apresentam dificuldades comportamentais (desvios em relação as normas) Esses procedimentos, atrelados a saberes em grande medida advindos das Ciências Humanas, posicionaram os indivíduos escolares, avaliando-os, analisando-os na busca de torna-los passíveis de convívio com os demais.

De acordo com Foucault, “[...] o exame é a técnica pela qual o poder, ao invés de emitir sinais de seu poderio, ao invés de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos” (Idem, 2014, p. 183). Assim, o exame forma uma série de códigos observáveis diante da individualidade disciplinar. Por intermédio do registro, cria o código médico dos sintomas e o código escolar ou militar do comportamento e do desempenho. Nesse sentido, a vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame compõem um conjunto de técnicas do poder disciplinar para controlar os indivíduos em espaços recortados (institucionais), otimizando e normatizando padrões de condutas disciplinadas.

Instituídos a princípio nos monastérios e acampamentos militares, se tornaram fórmulas gerais de organização individual/social. Perpassando a arquitetura escolar,

instituíram no corpo social engenharias formativas (produtoras de processos de subjetivação) que buscaram formar sujeitos – seja, por exemplo, por meio de uma educação moral, laicista – devotos à pátria e obedientes às regras morais, seja por meio de uma educação técnico-científica - trabalhadores capazes de gerir os recursos advindos da sociedade capitalista – seja por meio de uma educação progressista/crítica – sujeitos capazes de desenvolver uma postura transformadora, diante da realidade a ser superada.

Percebe-se que o poder disciplinar, produzido em grande medida por meio dos saberes advindos das ciências humanas, perpassa vários campos/instituições, incluindo o campo educacional. Instituinto padrões de normalidade comportamental requeridos pela sociedade. Fato que se atrela, de modo muito preciso, aos saberes advindos das Ciências Humanas desde o século XIX.

1.3 O Saber e Poder Médico

Em conferência ministrada ao curso de medicina da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no ano de 1974, Foucault (1977) fala sobre o desenvolvimento de um sistema médico e sanitário no Ocidente, a partir do século XVIII. Destaca, em sua análise, três aspectos importantes: a biohistória, a medicalização e a economia da saúde.

A biohistória se refere ao efeito, a nível biológico, da intervenção médica, ou seja, a marca que a intervenção médica tende a deixar na espécie humana e que se inicia no século XVIII. O segundo ponto, da medicalização, se refere a intervenção médica por sobre a existência humana, ou seja, a intervenção sobre o comportamento, a conduta e o corpo humano, que se incorpora em uma rede cada vez mais ampla de medicalização que, quanto mais funciona, mais abarca o mundo social. Por fim, o terceiro aspecto apresentado por Foucault é o da economia da saúde, que corresponde aos serviços de saúde e ao consumo de saúde que acompanham, de forma crescente, o desenvolvimento das sociedades mais privilegiadas (FOUCAULT, 1977).

Nesse sentido, Foucault defende a tese de que a medicina moderna é uma medicina social, ou seja, uma prática social desenvolvida na sociedade capitalista no final do século XVIII e início do século XIX que se estruturou de três formas: Por meio de uma Medicina Estatal na Alemanha; uma Medicina Urbana na França e uma Medicina do Trabalhador na Inglaterra (FOUCAULT, 1977).

O saber médico foi construído, no ocidente, por meio da medicina social, moderna e científica, que surge no século XVIII. Com o desenvolvimento da anatomia patológica, a

medicina teve grande influência na formação do Estado, na organização urbana e também na construção da força de trabalho necessária ao capitalismo (sociedade disciplinar).

A importância da medicalização da cidade, no século XVIII, se dá por meio do contato da prática médica com as ciências extra médicas, como a química. A urbanização da cidade foi pensada pela medicina, analisando-se as correntes de ar, as condições de vida e de respiração.

A passagem para uma medicina científica não se deu pela medicina privada, individualista, por um olhar médico mais atento ao indivíduo. A inserção da medicina no funcionamento geral do discurso e do saber científico se fez pela socialização da medicina, devido ao estabelecimento de uma medicina coletiva, social, urbana. A isso se deve a importância da medicina urbana (FOUCAULT, 2016, p. 162).

Diferentemente do que se pode pensar observando a prática médica na atualidade, no seu início, a medicina não seguiu um viés privado e individualista. Foi por meio de sua prática coletiva, social e urbana que atingiu o status de ciência.

A medicina ocupou-se primeiramente do Estado, depois voltou seu olhar para a cidade e por fim para os pobres e trabalhadores. A preocupação com o pobre demorou a aparecer por diversas razões. Primeiro porque o amontoamento humano não era grande e a pobreza não ficava tão visível. Além disso, durante certo tempo o pobre funcionava no interior da cidade, realizando incumbências, levando cartas, se encarregando de despejar o lixo, apanhar móveis velhos, ou seja, fazendo a parte da instrumentalização da vida urbana.

A partir do segundo terço do século XIX, no entanto, o pobre começou a aparecer como perigo, pois os serviços prestados à população começaram a se dispersar. O estabelecimento, de um sistema postal e de um sistema de carregadores, por exemplo, tira a função que era desenvolvida por essa população, o que causa revolta. A questão da cólera também aparece e reforça os temores em relação a população pobre, produzindo uma série de medos políticos e sanitários.

Essas mudanças acompanham a consolidação de uma nova mecânica do poder que se utiliza de novos instrumentos e aparelhos diferenciados, totalmente incompatíveis com as relações de soberania. Esses novos mecanismos apoiam-se nos corpos e por meio da vigilância os controlam e disciplinam.

A esse respeito, Foucault (2016, p. 291) alega que:

Esse novo mecanismo de poder apoia-se mais nos corpos e seus atos do que na terra e seus produtos. É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho

mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância e não descontinuamente por meio de sistemas de taxas e obrigações distribuídas no tempo; que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. Finalmente, ele se apoia no princípio, que representa uma nova economia do poder, segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina.

Esse tipo de poder se opõe ao da soberania, uma vez que é voltado ao controle das terras e dos produtos que advém dessas. O poder de soberania está mais ligado a extração e apropriação dos bens e da riqueza e não do trabalho. Deste modo, esse novo poder que se constitui em oposição ao poder de soberania é uma das grandes invenções da sociedade burguesa, pois é alheio à forma da soberania. Por isso, é chamado de poder disciplinar.

Cabe ressaltar que o predomínio do poder disciplinar não exclui a existência do poder de soberania, pois este continua atuando no campo jurídico, por meio dos modernos Estados Democráticos de Direito.

No entanto, as disciplinas no capitalismo, a partir de então, aderem a uma nova questão, que é a do controle das condutas, a questão da construção da norma comportamental.

As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico (FOUCAULT, 2016, p. 293).

O estabelecimento de um poder normalizador das condutas, bem como a relação deste tipo de poder para com o poder soberano se faz por meio de um saber específico (que parece ligar os dois), que é o poder médico. “É precisamente com a medicina que observamos, eu não diria a combinação, mas a permuta e o confronto perpétuos dos mecanismos das disciplinas com o princípio do direito” (FOUCAULT, 2016, p. 294).

Dessa forma, o direito de soberania e mecanismos disciplinares são partes indispensáveis da constituição dos mecanismos de poder de nossas sociedades. É nestes dois planos: do direito da soberania e dos mecanismos disciplinares que a medicina, a medicalização geral do comportamento, dos discursos, etc., se desenvolvem contemporaneamente, o que afeta, inclusive, as instituições escolares.

Nessa lógica, Machado (2014) reforça essa tese, ou seja, advoga que as sociedades ocidentais têm se desenvolvido a partir da racionalidade científica, notadamente daquela

atrelada as ciências humanas uma série de representações acerca do ‘humano’. Essas representações tendem a gerar verdades (noções, problematizações que se cristalizam como ‘verdades absolutas’, incontestes), sobre o que o ‘homem é’, como se comporta e no que deve se transformar.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista (que, como vimos, Foucault chama de sociedade disciplinar), vão ampliando-se os saberes e as práticas normalizadoras das condutas. De todo modo, o saber médico parece ser àquele que organiza e sustenta essas práticas normalizadoras, dá as respostas imediatas de que se precisa, num mundo cada vez mais competitivo, exigente e embasado no protagonismo individual.

Por isso, de acordo com Machado (2014, p. 94)

[...] nos tornamos consumidores e desenvolvemos uma forma de gerir a vida em que as cobranças foram interiorizadas e individualizadas, como se uma vida saudável, normal, sem doença, limpa e livre de comportamentos doentios dependesse de escolhas individuais. Passam a existir, então, formas tidas como eficientes para alcançarmos esse ponto normal, que serão definidas segundo as necessidades e os desejos que se produzem no funcionamento social, nas formas de viver de certo tempo, sendo uma dessas formas a ação de medicar-se. A engrenagem vai se ampliando e se conectando com novas práticas e relações cotidianas: a norma, a individualização, a busca por soluções imediatas que remédiam aquilo que se considera anormal, o mercado, os laboratórios farmacêuticos, a química, a intensa presença de medicação para aliviar a vida.

Desse modo, somam-se duas formas de disciplinarização do comportamento. Uma derivada da individualização do poder (a “anátomo-política), que se direciona para o corpo/conduita de cada indivíduo e outra – que se soma à primeira – advinda do controle populacional (a biopolítica), que, via estatística, mapeia o tecido social, o esquadrinha de modo a compor atos políticos (políticas públicas) por sobre a população.

Essa lógica individualizante pode ser observada no interior das instituições escolares, que se deparam com a difícil tarefa de estabelecer processos de ensino (o que configura uma questão grupal), ao mesmo tempo em que se deparam com a necessidade, advinda desses alunos, no sentido de aprenderem (o que configura uma questão individual).

O difícil processo supracitado tem sido enfrentado de forma muito recorrente por parte das escolas, com a com a adoção de procedimentos rotineiros que advogam, mesmo que de forma inconsciente, modelos comportamentais esperados. Modelos de normalização do comportamento que tendem a colocar no indivíduo (no aluno) a inteira responsabilidade pela aprendizagem, como se a escolha pelo aprender perpassasse unicamente pelo desejo do aluno.

Esse pensamento, que individualiza a questão do aprendizado, tende a se ‘encontrar’ com o saber médico, via comportamento medicalizado, normalizado, a partir de um preceito que diz que as questões da aprendizagem, como muitas outras, podem ser ‘resolvidas’ com o uso de medicamentos ou com a emissão de um diagnóstico específico para aquele que não segue a norma; já que se acredita que tanto a aprendizagem quanto o comportamento têm uma origem eminentemente biológica.

Esta lógica, que tem afetado os ambientes escolares, tende a produzir sujeitos adequados a essa norma. Norma produzida pela racionalidade médica, via discurso biologizante que atrela ao indivíduo o problema da não aprendizagem, o problema relacionado a adoção de um comportamento não adequado e não esperado por parte da instituição escolar. “O discurso da medicalização (normalizador) e o mundo dos medicamentos (os remédios), neste sentido, se entrecruzam. Nesse campo, outros temas estão presentes, entre eles, a infância consumidora e a Educação como produto lucrativo” (MACHADO, 2014, p. 94).

A conexão desses elementos criou, no ambiente escolar, formas de se relacionar (que afeta inclusive a criação de preconceitos, uma vez que aquele que não aprende no ritmo esperado é porque, assim se entende, apresenta algum ‘problema’), de aprender (o aprendizado é de inteira responsabilidade do aluno, independente do contexto social e cultural onde vive), e de se comportar (o estigma que sofre aquele que não aprende ou não se comporta como o esperado é praticamente inevitável diante deste processo).

O saber médico foi se construindo como verdade no decorrer da história e se difundindo em outras áreas do saber, normalizando questões subjetivas e colaborando para a disciplina dos corpos, principalmente nos ambientes escolares. Assim, a influência deste saber no campo educacional reforça a lógica biologizante (destacando os aspectos bioquímicos) e exerce efeitos importantes na educação. O saber especializado, difundido no meio escolar e reforçado pelos discursos pedagógicos contribuí, em grande medida, para que se estabeleçam práticas (irreflexivas) disciplinares no meio escolar.

Observa-se, desse modo, que a medicina exerce poder e saber que produz discursos medicalizantes e indivíduos medicalizados na sociedade atual. De acordo com Foucault (2016, p. 25) “o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado, é um de seus mais importantes efeitos”.

Como não há uma verdade ou um sujeito desde sempre aí colocado, que só precisa se libertar das amarras e das dominações que o açoitam, de modo a chegar ao final histórico, ao

ápice de sua natureza humana, o que temos são justamente relações de saber e de poder disciplinar (institucional) que disputam determinados modelamentos das condutas dos sujeitos aprendentes. É o caso do saber médico, que adentra as instituições escolares e prescreve soluções para uma série de problemas, sejam estes ligados a aprendizagem ou a questões de ordem comportamental (notadamente por meio de uma leitura biologizante e individualizante).

Percebe-se, dessa forma, o poder médico enquanto disciplinador e formador – na contemporaneidade - da auto compreensão social e das práticas institucional//educativas.

1.4 A Psicologia Entre as Ciências Médicas e as Ciências Humanas (Um Duplo Olhar) Sobre os Sujeitos e Sobre a Escola

Outro saber que tem adentrado historicamente as instituições escolares é o saber da Psicologia. Entretanto, para abordarmos esse saber no limiar entre as ciências médicas e as ciências humanas e começaremos explanando o conceito de ciência, que pode ser considerada como um conjunto de conhecimentos acerca de um objeto de estudo, sistematizado e propagado por meio de uma linguagem precisa e rigorosa.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 24), o que diferencia a ciência de outros saberes, como o do senso comum, é que na ciência os “conhecimentos devem ser obtidos de maneira programada, sistemática e controlada, para que se permita a verificação de sua validade”. Segundo os autores, uma das características fundamentais da ciência é a sua objetividade. Seus resultados devem ser passíveis de verificação e isentos de emoção, ou seja, consolidados a partir da neutralidade que deve comandar a investigação. O que faz da ciência um saber diferente do senso comum é o fato de que possui “objeto específico, linguagem rigorosa, métodos e técnicas específicas, processo cumulativo do conhecimento, objetividade” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 24).

Neste sentido, Figueiredo e Santi (1997, p. 2) apontam que para autores como Augusto Comte

No seu sistema de ciências não cabe uma "psicologia" entre as "ciências biológicas" e as "sociais". O principal empecilho para a psicologia seria seu objeto: a "psique", entendida como "mente" não se apresenta como um objeto observável, não se enquadrando, por isto, nas exigências do positivismo. É bem verdade que o próprio Comte, num certo momento, reconhece a possibilidade de uma psicologia, mas sempre como uma área de conhecimento parcialmente dependente ou da biologia ou da sociologia.

Na tentativa de entrar para o rol das ciências, a psicologia precisou, no final do século XVIII e início do século XIX, definir um objeto de estudo e afirmar sua cientificidade dentro de métodos e técnicas específicas, ou seja, levando em consideração a objetividade, que era a marca da ciência naquele período.

O status científico da psicologia começa a ganhar força a partir de 1875, quando em Leipzig, na Alemanha, Wilhelm Wundt (1832-1926) criou o primeiro Laboratório de Experimentos em Psicofisiologia. A partir desse marco, a psicologia começa a fortalecer seu vínculo com os princípios e métodos científicos da época (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Falar da psicologia como ciência independente é um tanto desafiador, pois se sabe que esta área do conhecimento foi afetada por muitos saberes como o da filosofia, fisiologia, biologia, sociologia, dentre outros. A psicologia como ciência independente surgiu somente na segunda metade do século XIX, com pesquisadores que reservaram estudos psicológicos em um território próprio, cujo êxito se fez notar pelos espaços conquistados nas cátedras universitárias, bem como pelos discípulos que surgiam (FIGUEIREDO; SANTI, 1997).

Em entrevista concedida a Alan Badiou, em 1965¹⁵, Foucault diz que a Psicologia retomou o estilo positivo e científico da filosofia ao trazer questionamentos precedidos pelo campo filosófico, desmistificando - por um lado - e tornando positivas - por outro - noções tais como a de alma e pensamento. Neste sentido, a psicologia assume o viés científico que até aquele momento estaria oculto sob forma de filosofia.

Para Foucault, a Psicologia surge enquanto ciência num momento histórico em que o homem começa a se questionar acerca de si mesmo, podendo ser compreendida, então, como a relação fundamental do homem como si mesmo numa cultura como a nossa.

Outra forma possível de compreender a ciência psicológica é por meio da seguinte reflexão: dentro da cultura filosófica do final do século XVIII e início do século XIX se produziram alguns questionamentos a partir da pergunta que Kant formulou, em sua lógica, sobre o que é o homem. Esse evento inaugura, para Foucault, o que chama de reflexão de tipo antropológico.

De todo modo, a psicologia, desde o seu surgimento, foi afetada por várias correntes teóricas, como o funcionalismo, o comportamentalismo, a psicologia da Gestalt, o Cognitivismo e a descoberta do inconsciente. Todas essas correntes teóricas desenvolveram

¹⁵ Entrevista publicada pela A Parte Rei Revista de Filosofia (2012). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pkFC6tH_of8> Acesso em 22 jul 2019.

teorizações acerca do seu objeto de estudo, na tentativa de fazerem da psicologia uma ciência independente.

Nesse viés, para Foucault, o que caracterizou a Psicologia como uma das mais importantes ciências humanas foi o descobrimento do inconsciente por Freud. Desde o seu surgimento, a psicologia se propôs, de forma explícita, a analisar o consciente, o pensamento, os sentimentos e emoções. No final do século XIX, girando em torno de seu objeto, a psicologia não se implementa como a ciência da psique consciente, senão como a ciência do inconsciente.

Ao descobrir o inconsciente a psicologia descobria que o corpo formava parte do nosso inconsciente e que a coletividade a que pertencemos, o grupo social e a cultura em que vivemos forma parte do nosso inconsciente. A Psicologia, desse modo, acaba afetando outros saberes das ciências humanas, tais como a fisiologia, a sociologia, dentre outros que vieram a se replanejar a partir da psicologia, notadamente a partir do descobrimento do inconsciente.

Assim, Sigmund Freud a partir da formação em neurologia, bebendo da fonte da biologia, desenvolve uma teoria que afeta fortemente a psicologia enquanto ciência. Ao tentar compreender sintomas que não poderiam ser classificados como doenças neurológicas¹⁶ – uma vez que não se identificavam como advindas de lesões cerebrais – Freud vai na contramão dos estudos positivistas e dos estudos da consciência, desenvolvendo, assim, sua teoria do inconsciente. (FIGUEIREDO; SANTI, 1997).

Percebe-se que a psicologia, na atualidade, continua dividida em diversas linhas de pensamento. De acordo com Figueiredo e Santi (1997, p. 23),

A psicologia tornou-se possível, como ciência independente, no bojo de uma crise. Seu objeto, a experiência subjetiva dos indivíduos, só pode ser tratado cientificamente se for de alguma forma superada, isto é, a psicologia está sempre sendo tentada a ir além da experiência imediata para compreendê-la e para explicá-la e, nesse esforço, é natural que ela se aproxime de outras áreas do saber, como a Biologia e a Sociologia.

Nesse âmbito, a partir do seu nascimento várias abordagens teóricas foram sendo construídas na psicologia e afetadas por saberes que se situam no limiar das ciências humanas e das ciências naturais. Algumas, inclusive, questionando certa visão fragmentada e biologicista de ver o homem, que ao nosso ver corrobora com o processo de medicalização da vida, no contemporâneo. De todo modo, nossa intenção aqui não é a de nos atermos as correntes teóricas da psicologia, mas sim a de enfocarmos a interface dessa ciência para com

¹⁶ Freud estuda o quadro de pacientes histéricas.

o campo da educação. Isso porque, na área da educação, a psicologia vem estudando fortemente o fracasso escolar, por meio de um olhar que questiona, por exemplo, essa lógica que tende a individualizar questões que são, na verdade, de ordem social, bem como olhares que tendem a culpabilizar o próprio indivíduo (mais precisamente suas características genético-hereditárias), diante das questões que enfrenta na vida.

No caso brasileiro, mais especificamente a Psicologia Educacional, acompanha o avanço histórico, escolar, calcado no fracasso em atingir metas e objetivos determinados em planos e discursos governamentais. A expressão fracasso escolar tem sido utilizada, no decorrer do tempo, para apontar um crônico problema educacional, nacional. Contudo, recebe representações que remetem esse problema, de modo implícito ou explícito a um baixo desempenho escolar das crianças (COLLARES; MOYSÉS, 2014).

Partimos do entendimento de que o alcance desses indicadores não deveria incidir, como o faz, tão insidiosamente sobre o individual, ou seja, não deveria estar centrado na criança que não aprende - na escola, pois o foco seria melhor situado, assim o entendemos, se se direcionasse para

A instituição Escola, para as políticas públicas educacionais, historicamente geradoras da não aprendizagem dos estudantes, pela falta de acesso aos programas educacionais: é preciso recolocar a expressão fracasso escolar (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 47).

De acordo com Patto (1990 apud COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 51), “o fracasso da escola pública brasileira é resultado inevitável e previsível de um sistema de obstáculos à realização de seus próprios objetivos”. Pois bem, essa escola que é atravessada historicamente por fracassos tem sido, da mesma forma, produtora de processos medicalizantes, construtores de preconceitos.

O campo de atuação da psicologia na educação formal é o de uma escola, que é “efeito de um funcionamento político produtor de muitos alunos que não aprendem, ou que aprendem pouco” (MACHADO 2012, p. 55). Se a escola tem produzido alunos que não aprendem, tem apresentado, igualmente, a patologização dos sujeitos escolares. Notadamente no que se refere a capacidade desses de aprenderem.

A busca por soluções rápidas e alívios imediatos para estes problemas podem apresentar perigos, quando se aborda esta temática no campo educacional, pois, de acordo com Machado (2012, p. 57),

Nesse campo de relações de forças, a produção de sintomas não é pequena e podemos gerar malefícios, intensificar os mecanismos de culpabilização e individualização em um tempo em que estes estão mais refinados – mecanismos de controle a céu aberto e baixo custo. Buscam-se soluções imediatas individuais para adoecimentos que se estabelecem socialmente: atendimentos, remédios, lexotans, ritalinas, florais, nutricionistas, psicólogos, especialistas...como formas de enfrentar um funcionamento social em que se intensificam a competição, o consumo, a necessidade de mais e mais e a sensação de que, se não conseguimos algo, é porque nos faltou força individual para lutar. Com isso, o aumento de pânico, depressão, comportamentos irrequietos, corpos insatisfeitos. Esse quadro fala de forças perigosas, adoecedoras, que não são as únicas, embora sejam, em muitas situações hegemônicas.

É dentro deste contexto marcado pela exclusão e pelos fracassos historicamente percebidos que processos de medicalização vêm crescendo desenfreadamente. Os estudos de Moyses e Collares (2013), Facci, Silva e Lemes (2012) e Meira (2012), dentre outros, apontam uma preocupação diante da transformação de questões de ordem social (coletiva, política), em questões de ordem individual (demarcadas por meio de leituras de cunho biologizante, advindas do campo médico).

De acordo com Oliveira (2013, p. 91), a

[...] medicalização da educação, hoje em dia, o processo de exclusão pela produção de “doenças” diagnosticadas e diagnosticáveis que explicam as dificuldades de aprendizagem (ou seria melhor dizer de ensino?) se desdobra e agrava na medida em que a condenação vem associada a uma crescente quantidade e diversidade de remédios, que ao mesmo tempo em que supostamente combatem as “doenças” produzem efeitos colaterais, permitem a pais, educadores e médicos lavar as mãos a respeito do futuro dos “doentes”, ampliando a desresponsabilização coletiva pelos efeitos das próprias ações e legitimizando a invasão desrespeitosa da vida e de todo aquele que receber um “diagnóstico” desfavorável.

Ademais, Meira (2012) reforça o argumento acima exposto ao afirmar que não se trata de criticar a medicação de doenças reais, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. “O que se defende é uma firme contraposição diante das tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos” (Idem, p. 136).

De acordo com Meira (2012, p. 78), entende-se por biologização “a utilização recorrente de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da Biologia”. Ou, ainda, como o deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo.

Para mais, percebe-se, atualmente, uma grande tendência na área da educação no sentido de tornar os problemas de ordem política, social e pedagógica em problemas de ordem individual. Essa questão tem perpassado, principalmente, as dificuldades em se justificar o

problema de aprendizagem que enfrenta uma parte dos estudantes. Desse modo, cria-se uma tendência à patologização individual, por meio da qual uma problemática multifatorial acaba por ser avaliada, “resolvida”, diagnosticada, por intermédio de um único olhar advindo da biologia.

Nesse paradigma, Meira (2012) mostra que muitas pesquisas estão apontando os caminhos que este processo vem desenhando; são estes, de dois tipos: a desnutrição e as disfunções neurológicas, ambos vistos como causas (verdades) incontestes, no que se refere as dificuldades de aprendizagem.

Por muito tempo se acreditou, e muitos estudos científicos reforçaram esse olhar, que a desnutrição seria uma das principais causas da não aprendizagem. De acordo com Meira (2012), os estudos de Collares e Moyses, por exemplo, já demonstraram que o que predomina, ao menos no que se refere a rede pública de ensino, são casos de desnutrição de primeiro grau (quando ocorrem). Ou seja, de desnutrição leve que não afetam o sistema nervoso central e que, portanto, não prejudicam o processo de aprendizagem escolar.

Já a questão que liga as disfunções neurológicas a não aprendizagem, ou ao não se comportar da forma considerada adequada, na escola, tem ganhado força crescente nas instituições de ensino, bem como nos serviços públicos de saúde.

Não se nega a existência de problemas de ordem biológica, nas escolas, por parte de alguns estudantes. Contudo, problematiza-se o fato de que essa enxurrada de diagnósticos, cada vez mais frequentes, esteja sendo aceita quase que de forma absoluta, incontestes, que serve para diagnosticar todos os casos e mediar todas as situações que envolvem “problemas de aprendizagem e ou problemas comportamentais” na escola.

O sistema educacional no Brasil vem sendo marcado, no decorrer da sua história, pelo tema do fracasso escolar. Do fracasso em incluir todos os alunos no sistema, bem como do fracasso em atingir metas estipuladas pelos governos (no que se refere a qualidade esperada, na educação).

Entretanto, a educação foi consolidada, em países como o Brasil, dentro da lógica da exclusão. No início foi marcada pela falta de oportunidades de acesso à escola, notadamente por parte daqueles que viviam nas áreas rurais e pobres. Posteriormente, e de modo mais sutil, a exclusão se manifestou por meio de elevados níveis de evasão e repetência, ou seja, “pela permanência, por longos períodos de tempo, de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares” (MEIRA, 2012, p. 75).

Nesse sentido, predominam nas escolas características (que são escolhas) como aquelas que se voltam para questões como a da competitividade, da meritocracia, do

individualismo, dos modos padronizados de se comportar e de se aprender. Embora o discurso propalado por grande parte das escolas seja exatamente o discurso que prega o contrário, ou seja, que prega a importância da colaboração (do trabalho em grupo); que prega o respeito as diferenças (os diferentes ritmos de aprendizado, por exemplo); que prega que existem diversas formas de apreciar as inteligências (não só a cognitiva).

Parece que, de forma a “equilibrar” estas diferentes leituras, práticas (que por vezes se complementam, por vezes entram em conflito), os ambientes escolares parecem se ancorar no saber e poder médico, pois esse, como apontava Foucault (2014), se coloca entre o poder soberano (o campo jurídico, campo da Lei e da interdição) e poder disciplinar (o campo da construção, da normalização dos comportamentos).

Esse caminho estratégico, assim nos parece, fabrica as mais diversas patologias no interior das escolas. Por consequência, está diagnosticando e medicalizando os alunos que não se “encaixam” nos padrões esperados. Esse tipo de saber e poder afeta as instituições escolares e produz verdades que acabam por criar processos de inclusão/exclusão e, conseqüentemente, recursos medicalizantes dos comportamentos. Recursos que tendem a tornar individual (porque adstrito ao campo biológico) questões que são geradas na sociedade, nas relações sociais, por conta de escolhas e de práticas institucionais adotadas e por conta de valores e ideias absorvidos e reproduzidos.

Para Moysés e Collares (2013, p. 271) a medicalização adota uma função, na sociedade atual, que é a de manter o sistema estável.

A medicalização (...) cumpre uma tarefa fundamental para a manutenção de tudo que já está posto no mundo dos homens. Ao se biologizar um problema, transformando-o em algo “natural, inevitável”, isenta-se todas as instâncias nele envolvidas. A sociedade, com suas desigualdades, os governantes e suas opções, tudo é escamoteado pelo fato – talvez seja melhor falar em azar – de que existem defeitos que incidem aleatoriamente, sem determinação social. Um ideário perfeito para que tudo permaneça como está.

Além da manutenção do sistema, esses procedimentos mantêm práticas disciplinares que, grosso modo, atualizam procedimentos que, por sua vez, mesmo que de forma inconsciente, visam preservar um modelo esperado (universalizado) de comportamento. Para os que fogem disso, disponibilizam-se saberes especialistas que tendem a encontrar uma patologia, e um correspondente medicamento, para que este corpo se ajuste ao que o sistema de ensino se propõe.

Do século XVII ao início do século XX acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, metucioso. Paulatinamente, entretanto, essas

disciplinas se afrouxaram, passando a agir por meio de prescrições científico-comportamentais e não mais pelo uso da força, da coação.

É neste sentido que se deve ler o poder hoje. Não apenas pelo lado da repressão, da censura, da mera exclusão ou da punição, tendo em vista que seus efeitos também são positivos e se dão pelo nível do desejo e do saber. Por exemplo, por meio do poder e saber médico se propõe superar nossos limites biológico-físico-químicos e atingir a felicidade, o melhor rendimento (intelectual, sexual, emocional).

De acordo com Foucault (2016, p. 239) o poder produz um saber. “Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. Foi a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico”. Posto isso, é possível levantar o seguinte questionamento: a criança que não aprende, não aprende porque tem alguma patologia de origem biológica? O sistema educacional lhe proporciona um ensino de acordo com suas possibilidades? Ou ainda, o que se pretende formar com a educação atual? A cada dia vivenciado no ambiente escolar e na sala de aula, é possível observar a medicalização de comportamentos e da aprendizagem de alunos que não conseguem realizar as atividades sozinhos ou que não se comportam de acordo com o instituído no ambiente escolar.

Nessa lógica, percebe-se que o saber especialista adentrou as instituições escolares e construiu, no decorrer da história recente, saberes que contribuem para esse sistema que medicaliza o diferente. Esse saber faz uma tentativa de padronizar comportamentos e mantém padrões instituídos no interior dos ambientes escolares.

Assim, se quisermos contribuir com análises acerca desse processo, entendemos que precisamos fazê-lo por meio, justamente, da crítica dos saberes médico/comportamentais que se acercam das escolas e parecem hegemonizar as leituras que materializam, cotidianamente, práticas escolares. Esses, acabam construindo, por consequência, determinados tipos de verdade e de sujeitos (os aceitos, os vencedores, de um lado; e os não aceitos, os perdedores, de outro lado).

A psicologia, influenciada fortemente, por um lado, pelo saber médico¹⁷ e por outro lado pelos saberes advindos das Ciências Humanas¹⁸, se situa no limiar destes saberes, ora

¹⁷ Que prega a individualização e a medicalização dos sintomas, problemas, escolares.

¹⁸ Que faz a crítica dos processos medicalizantes, tomados excessivamente, e propõe um olhar mais complexo sobre as questões escolares, a partir da influência que autores do campo da filosofia e sociologia, advindos da escola pós-estruturalista fizeram, desde as décadas de 60/70 do século XX. Ao discutirem as condições carcerárias e o tratamento dado aos “loucos”. Intervenções que redundaram na criação do movimento anti manicomial.

adotando uma visão “biologizante”, ora adotando uma visão “humanista”. Como ela é reconhecida, ultimamente, como uma área do saber importante no trato das dificuldades enfrentadas pelos indivíduos nos mais variados campos sociais¹⁹ (familiar, escolar, profissional, amoroso), ocupa um lugar privilegiado e ao mesmo tempo difícil, no sentido de desequilibrar esse jogo de forças (entre os saberes médicos e os saberes advindos das Ciências Humanas).

De todo modo, cabe ressaltar que a Psicologia também é um saber que opera do ponto de vista do controle comportamental/institucional. Por isso, o viés que adota para a realização deste controle, desta intervenção, faz toda a diferença tanto para os indivíduos que recebem seu poder, quanto para as próprias instituições que a ela recorrem, de modo a resolverem suas questões.

Nessa perspectiva, percebemos que durante a pesquisa realizada na Escola, o saber advindo da Psicologia se fez atua na apresentação de alternativas no trato com as questões escolares diante do poder e saber médico. Esse fato será retratado nos próximos capítulos, notadamente no capítulo III.

¹⁹ A importância da psicologia nos mais variados campos tem sido apontada em alguns meios de comunicação, por meio de artigos e matérias informativas sobre o tema. Como é possível verificar em artigo publicado na Tribuna do Ceará, que fala sobre a importância do psicólogo em nossas vidas. Disponível em <<http://tribunadoceara.uol.com.br/blogs/o-psicologo/psicologia/qual-importancia-da-psicologia-em-nossas-vidas/>> Acesso em 7 abr. 2019. A este respeito é possível observar, ainda, publicações em artigos científicos, como o publicado na revista Psicologia Ciência e Profissão, em 2010, que trata de uma entrevista feita com a psicóloga e pesquisadora Ana Bock e que retrata a história da psicologia e enfatiza sua importância na sociedade atual. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000500013> Acesso em: 7 abr. 2019.

CAPÍTULO II - A ANALÍTICA DO PODER DE FOUCAULT E A OBJETIVAÇÃO DO SUJEITO EDUCACIONAL: Procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa

Conforme apontamos no capítulo I da presente dissertação, nosso objetivo foi o de analisarmos o saber e o poder médico em uma instituição de ensino da cidade de Santo Antônio do Sudoeste, região sudoeste do Paraná, Brasil, a partir dos encaminhamentos recorrentes que vinham sendo dados nesta instituição em busca de intervenções de ordem médica. Essa busca ocorria devido às queixas escolares ligadas aos problemas de aprendizagem e/ou comportamentais relacionados a um grupo de alunos advindos dessa instituição escolar.

A investigação desencadeada levou em consideração, para a feitura do trabalho, os pressupostos desenvolvidos por Michel Foucault. Dentre eles, os que analisam a verdade como uma produção histórica e que avaliam a questão do poder (das relações de poder) a partir da relação do poder com a construção de sujeitos. Ou seja, Foucault não desenvolve uma teoria geral do poder. Para ele, o poder está em todos os lugares, atravessa as relações microsociais e as relações macrosociais. Não é uma essência (o poder), que uns possuiriam e outros não. “Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (FOUCAULT, 2016, p. 12).

Ademais, para Foucault (2016), o poder se liga diretamente às diversas formas de saber (conhecimento) presentes nos ambientes institucionais e que se desenvolvem a partir de determinados momentos históricos. Saberes, por isso mesmo, contingenciais e provisórios. Poderes e saberes, deste modo, se estabelecem em determinado período histórico, produzindo, por sua vez, discursos e práticas produtoras de subjetividades (de sujeitos).

No que se refere a utilização da teoria Foucaultiana (advinda do pós-estruturalismo), não se pretendeu apresentá-la como superior às demais ou mesmo como absolutamente capaz de absorver a complexidade do real. Isso porque, partimos do entendimento de que cada teoria apresenta suas contribuições que nos permitem olhar melhor para certos aspectos da realidade. Nenhuma teoria ou perspectiva teórico-metodológica é capaz de dar conta da complexidade dos fenômenos de forma absoluta.

Neste sentido, concordamos com Foucault (2016, p. 12-13) quando diz que

[...] toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa, que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que esclarecem os dados – organizando-os, explicitando suas inter-relações, desenvolvendo suas implicações -, mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos com base em novo material trabalhado. Neste sentido, nem a arqueologia nem, sobretudo, a genealogia tem por objetivo fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema; o propósito delas é de realizar análises fragmentárias e transformáveis.

Sob essa perspectiva a adoção da genealogia Foucaultiana, apoiou-se na ideia de possibilitar a compreensão acerca da relação entre poder e saber médico que afeta o espaço pedagógico e produz formas de ser e estar no ambiente escolar, contribuindo para a construção de subjetividades presentes neste contexto. Almejou-se, com o presente estudo, realizar uma reflexão acerca das práticas medicalizantes no espaço escolar, bem como fomentar a possibilidade de construir-se práticas não medicalizantes neste espaço.

De todo modo, insistimos para o fato de que o poder, a partir das análises genealógicas de Foucault, começou a ser visto por outro ângulo. Deslocou-se a ideia de que o poder estaria atrelado ao Estado ou à classe dominante (opressora) e passou-se a visualizar o poder nas relações micro estruturais que se estabelecem nas instituições. Dentre elas, as escolas.

Estudando a formação histórica das sociedades capitalistas, através de pesquisas precisas e minuciosas sobre o nascimento da instituição carcerária e a constituição do dispositivo de sexualidade, Foucault, a partir de uma evidência fornecida pelo próprio material de pesquisa, viu delinear-se claramente uma não sintonia entre Estado e poder. Descoberta que de modo algum é inteiramente nova ou inusitada. Quando revemos suas pesquisas anteriores por essa perspectiva, não será indiscutível que aquilo que poderíamos chamar de condições de possibilidade políticas de saberes específicos, como o da medicina ou da psiquiatria, podem ser encontradas, não por uma relação direta do Estado, considerado como um aparelho central e exclusivo de poder, mas por uma articulação com poderes locais, específicos, circunscritos a uma pequena área de ação, que Foucault analisava em termos de instituição? Assim, sempre lhe pareceu evidente a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz (FOUCAULT, 2016, p. 13).

Poder e saber, dessa maneira, permeiam as instituições, determinando olhares e discursos produtores de práticas e de sujeitos. A pesquisa genealógica que utilizamos tratou de analisar justamente os saberes constitutivos dos sujeitos escolares que enfrentam dificuldades na aprendizagem e no comportamento, buscando entender esses saberes, notadamente o saber médico, “e suas transformações, situando-os como peça de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político” (FOUCAULT, 2016, p. 11-12).

A investigação sobre a medicalização do comportamento de escolares teve por objetivo analisar os saberes e poderes predominantes na instituição de ensino estudada. Esses saberes, no momento, produzem processos de normalização dos comportamentos e fabricação de sujeitos disciplinados, produzindo, ao mesmo tempo, formas de aprender e se comportar no ambiente escolar.

Em vista disso, tivemos a pretensão de provocar questionamentos no ambiente escolar a respeito da lógica medicalizante que afeta a sociedade e que circula no ambiente escolar. Essas, produzem normalização dos comportamentos e formas de aprender mediadas por determinados tipos de saber, como o saber médico. Se, por um lado, diferentes saberes circulam na escola, o saber médico classificatório, patologizante e medicalizante – que tem atuado por sobre a questão da dificuldade de aprendizagem e sobre a questão da indisciplina – parece tornar-se “verdade” explicativa dessas questões, principalmente entrecruzamento de relações de poder e saber de ordem cultural, social, econômica, política e pedagógica que se hegemonizam.

Para a realização desse estudo, contamos com um procedimento metodológico pensado dentro da perspectiva teórica pós-estruturalista, que leva em consideração, para a investigação da temática, a pesquisa de viés qualitativo, embasada no método do estudo de caso.

Para coleta de dados, nos utilizamos das seguintes ferramentas: observação participante, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. A metodologia/teoria genealógica conduziu nosso olhar durante todo o processo e nos guiou na análise dos dados.

2 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa fundamentou-se na abordagem pós-estruturalista, mais especificamente a partir da obra de Michel Foucault, em sua segunda fase (genealógica). Michel Foucault é um importante filósofo francês, da segunda metade do século XX. Por meio do referencial teórico advindo do pós-estruturalismo e foucaultiano, fundamentou-se a discussão da medicalização da educação, contextualizando a temática por meio da construção do saber médico ao longo do tempo, bem como por análises que nos ajudaram a compreender a influência crescente que esse saber exerce diante dos processos sociais, por meio da insistente busca pela normalização dos comportamentos, sejam esses de cunho social e mais genérico, ou institucional/educacional, mais específico.

A abordagem pós-estruturalista surge da forte influência que um grupo de pensadores franceses recebe do filósofo Friedrich Nietzsche. Esta abordagem corresponde a uma resposta filosófica diante das pretensões científicas do estruturalismo. O termo estruturalismo foi utilizado para “designar uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (PETERS, 2000, p. 22).

Outrossim, o estruturalismo teve o objetivo de se transformar em um metaparadigma para as ciências sociais, estabelecendo alicerces científicos que conduzissem essas ciências na busca da verdade diante dos fatos sociais. O pós-estruturalismo, por sua vez, “buscou descentralizar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções” (PETERS, 2000, p. 10).

Nesse sentido, Nietzsche, em seus estudos, desenvolve temas como o da crítica das pretensões de verdade, advinda das ciências. Confronta a ciência com a arte e faz fortes questionamentos acerca do modo metafísico e mesmo Hegeliano de se pensar a sociedade. Para esse autor, um dos objetivos da filosofia é o de desconstruir verdades instituídas, inclusive as advindas da própria tradição filosófica. De acordo com Machado (2017, p. 73),

A novidade e a importância do projeto nietzschiano em todas as fases de sua realização é a crítica, não dos maus usos do conhecimento, mas do próprio ideal de verdade; não da verdade ou falsidade de um conhecimento, mas do valor que se atribui à verdade, isto é, da verdade como valor superior, da prevalência da verdade sobre a falsidade.

Em seus escritos, Nietzsche procura refletir sobre os pressupostos do conhecimento, busca seu fundamento e faz uma crítica interna desse. Ele também questiona a pretensão dos filósofos de quererem encontrar, no sujeito psicológico (racional), bases inequívocas para a elaboração de teorias do conhecimento (MACHADO, 2017).

Segundo Machado (2017, p. 74),

Apesar de situar sua análise em diferentes níveis, independentemente das transformações conceituais por que passou sua obra, a posição de Nietzsche sobre esse ponto permaneceu a mesma: o problema da ciência é indiscernível no terreno da ciência, a questão do conhecimento não pode ser elucidada isoladamente. A apreciação do valor do conhecimento – pois é disso fundamentalmente que se trata no procedimento nietzschiano – exige que se levem em consideração outros valores. O conhecimento é um valor que deve ser situado entre uma pluralidade de valores e que não deve, entre eles, gozar de privilégio.

Se autores como Karl Marx privilegiaram a questão do poder e Sigmund Freud a problemática do desejo, “Nietzsche foi um filósofo que não privilegiou qualquer um desses conceitos em prejuízo do outro. Sua filosofia oferecia uma saída que combinava poder e desejo” (PETERS, 2000, p. 30). Influenciado por este pensamento, o pós-estruturalismo surge no século XX como resposta filosófica ao movimento estruturalista e seu modo de fazer ciência. De acordo com Peters (2000, p. 39),

O pós-estruturalismo questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação. O movimento pós-estruturalista questiona o racionalismo e o realismo que o estruturalismo havia retomado do positivismo, com sua fé no progresso e na capacidade transformativa do método científico, colocando em dúvida, além disso, a pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral.

A abordagem pós-estruturalista, conforme Peters (2000, p. 28), pode ser caracterizada como “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita”. Ela não pode ser reduzida a uma escola, um único método ou uma única teoria. É um movimento de pensamento que tem por finalidade promover rupturas por meio da reflexão crítica (mas no sentido da “crítica da crítica”, ou seja, efetuando uma desconstrução das certezas dadas, das teorias legitimadas, das abordagens cristalizadas). Tal pensamento nos auxilia, portanto, a questionar os caminhos e as escolhas convencionais.

Essa perspectiva teórica proporciona o movimento de pensamento “que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29), o que contribui para a reflexão acerca da temática da medicalização investigada neste estudo. Para tanto, a contribuição desta perspectiva vem no sentido de questionar verdades instituídas no âmbito educacional. Verdades que produzem subjetividades, ou seja, maneiras “certas” de agir e se comportar neste espaço. O caráter interdisciplinar do pós-estruturalismo permite questionamentos e construções coletivas, a partir da contribuição de diversos olhares.

Neste sentido, pretendeu-se, com o presente estudo, questionar as verdades instituídas no interior da instituição escolar que padronizavam formas de agir e de pensar os sujeitos e as práticas na instituição foco da pesquisa. Veracidades que, neste caso, se acercavam do ambiente escolar, medicalizando comportamentos a partir do saber e poder médico e transferindo a responsabilidade pedagógica para este âmbito (médico).

Entendemos que o pós-estruturalismo contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os saberes e poderes e suas respectivas leituras nos ambientes escolares, justamente porque parte do pressuposto de que o indivíduo é

corporificado e generificado, um ser temporal que chega, fisiologicamente falando, à vista e enfrenta a morte e a extinção como corpo, mas que é, entretanto, infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normatização e individualização que caracterizam as instituições modernas (PETERS, 2000, p. 33).

Essa forma de compreender o indivíduo contrapõe e questiona a visão cartesiana-kantiana, que vê o sujeito como um ser “autônomo, livre e transparentemente autoconsciente, o qual é tradicionalmente visto como a fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política” (PETERS, 2000, p. 32). Para o pós-estruturalismo, o indivíduo (sujeito sempre em construção) é descrito dentro de sua complexidade histórico e cultural, como produto das relações de poder que se estabelecem em seu contexto. O sujeito é construído por meio dos discursos e “posicionado na interseção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais” (PETERS, 2000, p. 33).

Cabe ressaltar que tanto o pós-estruturalismo quanto o estruturalismo questionam “pressupostos “universalistas” da racionalidade, da individualidade, da autonomia e da autopresença que estão subjacentes ao sujeito humanista” (PETERS, 2000, p. 36). Essas abordagens sugerem ainda que a estrutura sociocultural tem papel importante na formação da autoconsciência do sujeito.

De todo modo, o pós-estruturalismo é mais radical nesta direção e oferece, por isso, subsídios para que se estude os poderes e saberes que produzem o sujeito, inclusive, o sujeito escolar. O pós-estruturalismo, portanto, promove rupturas históricas em nível micro estrutural (institucional), o que, assim entendemos, é fundamental para a construção desta pesquisa sobre a medicalização.

De acordo com Peters (2000, p. 37),

O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com a sua própria lógica, mas considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se “desconstrução”).

Entendemos que dos métodos apresentados pelo pós-estruturalismo o que mais contribuiria para a realização da pesquisa aqui proposta seria o método genealógico, que nada mais é do que o estudo dos saberes que emolduram as práticas sociais/institucionais. Neste sentido, a genealogia busca explicar os saberes a partir das condições externas aos próprios saberes. De acordo com Foucault (2016, p. 11-12), a genealogia “é essa análise do porquê dos saberes – análise que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-os como peça de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político”.

Assim, a genealogia desenvolvida por Foucault a partir da influência de Nietzsche, foi construída “como uma forma de história crítica que resiste à busca por origens e essências, concentrando-se, em vez disso, nos conceitos de proveniência e emergência” (PETERS, 2000, p. 32). Além disso, no método genealógico as reflexões acerca da existência do ser tornam-se historicizadas.

Conforme Peters (2000, p. 73)

Poster e Frazer compreendem que o método de Foucault nos permite ver o poder como estando vinculado ao desenvolvimento de uma pluralidade de regimes discursivos incomensuráveis, cada um deles com sua própria multiplicidade de “micropráticas”, uma perspectiva que, em última análise, nos leva ao estudo da “política da vida cotidiana”, interrompendo, assim, a problemática da legitimação, central ao regime normativo liberal e moderno, com seu discurso que busca um fundamento na natureza humana.

Para Foucault (2016, p. 43), portanto, a análise genealógica “(...) é uma forma de história que pretende dar conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, sem ter que se referir a um sujeito; seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história”. A genealogia foucaultiana leva em consideração, também, a voz dos sujeitos submetidos aos processos de subjetivação. Uma vez que não pretende fundar uma nova ciência ou mais uma verdade sobre estes mesmos indivíduos. Mas, sim, compreender os regimes discursivos (saberes) e práticas normalizadoras dos comportamentos desses, dando voz, então, aqueles que são normatizados pelos diversos saberes institucionais.

A análise dos mecanismos de subjetivação causados por esses poderes e saberes diante dos indivíduos escolares, com a conseqüente normalização dos comportamentos efetivados no interior da instituição de ensino estudada, realizou-se por meio de uma pesquisa de campo, de base qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994) na pesquisa qualitativa o investigador entra no mundo do sujeito, mas ao mesmo tempo continua do lado de fora. Para Gonzalés Rey, (2002), a pesquisa qualitativa permite a construção conjunta do pesquisador e

dos participantes da pesquisa, dando ênfase não à quantidade de dados coletados, mas à qualidade de sua análise.

De acordo com Oliveira (2016, p. 59),

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento.

Por meio da abordagem qualitativa podemos descrever a complexidade do problema de pesquisa e compreendê-los dentro do seu contexto, possibilitando interpretações acerca das particularidades de cada objeto de estudo, uma vez que neste tipo de pesquisa é possível o estudo detalhado do objeto, seja ele o sujeito, um grupo de pessoas, um fenômeno e/ou uma instituição.

Sobre a opção por uma abordagem qualitativa, Oliveira (2016, p. 60) diz que esta

deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito. Portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador (a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica [...]. Esse tipo de postura se fundamenta no novo paradigma da ciência contemporânea, oposto ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas.

A opção pela pesquisa qualitativa vai ao encontro da abordagem teórica escolhida para direcionar nosso olhar, ou seja, o pós-estruturalismo, perspectiva teórica que também se embasa no paradigma da ciência pós-moderna ao questionar as verdades produzidas, notadamente, por meio dos discursos hegemônicos.

O caminho que utilizamos para delinear a pesquisa qualitativa foi o estudo de caso, por meio do qual analisamos encaminhamentos, relatórios/laudos, bem como, discursos de pais, professores e alunos, dando voz a uma parcela da comunidade escolar afetada pelos processos de medicalização da vida que serviram de base para nossa análise. De acordo com Yin (2001), este método é muito utilizado quando se pretende responder questões relacionadas ao “como” dos fenômenos sociais, quando se busca compreender fenômenos ligados ao cotidiano dos indivíduos no interior das instituições.

Além disso, o estudo de caso, conforme Oliveira (2016, p. 56) “trata de uma realidade que pode ser estudada exhaustivamente, na tentativa de se buscar novos elementos que possam explicar o objeto de estudo”, por meio de objetivos, hipóteses e utilização de técnicas para a coleta e análise dos dados.

A abordagem qualitativa e o método do estudo de caso vêm ao encontro da proposta Foucaultiana, ancorada na análise genealógica. Nesse sentido, essa visa analisar os processos microfísicos (institucionais, localizados) por meio dos quais saberes e poderes interagem, emoldurando práticas e sujeitos. Pretendeu-se, com essa forma de pesquisa, compreender a produção de sujeitos normalizados que, a partir do saber médico, foi feita por meio de discursos e de práticas que afetavam o ambiente escolar e direcionavam, inclusive, os olhares pedagógicos sobre os indivíduos escolares e sobre o comportamento desses.

2.1 Procedimentos Para a Coleta de Dados: As Ferramentas de Pesquisa

As ferramentas utilizadas para feitura da pesquisa foram: Observação participante, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas aplicadas a cinco professores, coordenação pedagógica, direção da escola, dois pais e dois alunos encaminhados para a avaliação psicoeducacional no ano de 2016.

Com relação a observação participante, trata-se de observação que é realizada por meio do contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo, no sentido de obter informações sobre o fenômeno estudado a partir do contato direto com o contexto institucional.

De acordo com Oliveira (2016, p. 81)

Na observação participante, o pesquisador (a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhados em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador (a) é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações.

No que se refere a pesquisa em tela, a observação participante ocorreu de forma natural, pois o pesquisador já estava inserido no ambiente a ser pesquisado, ou seja, já fazia parte integrante do grupo, uma vez que trabalhava/trabalha diretamente no atendimento a essa instituição. Primeiramente, realizou-se uma observação descritiva do ambiente, no sentido da obtenção de dados que orientaram a atuação no campo estudado. Posteriormente efetivou-se uma observação mais detalhada, focal, tentando observar os processos e discursos mais diretamente ligados aos objetivos da pesquisa. Por fim, realizou-se uma observação seletiva que se concentrou nas evidências colhidas na segunda etapa do processo.

Essa forma de observação está baseada no que nos aponta Oliveira (2016, p. 82), quando afirma que na “observação participativa existe uma análise descritiva do fato ou fenômeno observado, uma delimitação dos fatos a serem observados segundo o objeto de estudo, e, por fim, uma seleção dos dados que serão analisados segundo a delimitação feita na etapa anterior”.

Para mais, juntamente com a observação participante, utilizou-se a análise documental, ou a análise dos documentos produzidos pela escola com relação direta ou indireta com a pesquisa. Os documentos utilizados nesse estudo foram, por exemplo, as fichas de avaliação utilizadas para o encaminhamento dos alunos, relatórios pedagógicos, laudo neurológico, projeto político pedagógico da escola e o regimento escolar.

De acordo com Oliveira (2016), na pesquisa documental há uma característica específica que é a relacionada ao fato de que as fontes de onde são retiradas as informações não foram consolidadas por meio de um tratamento científico. Estas fontes de informação primárias são originais e, por isso, merecem cuidado por parte do pesquisador. Cuidado esse, que tentamos tomar no trato com os documentos analisados nesta pesquisa.

Assim, a escolha da entrevista como parte da coleta de dados se deu em função de que este instrumento permite a integração entre pesquisador e entrevistado, bem como “a obtenção detalhada sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2016, p. 86). As entrevistas foram elaboradas levando em consideração os objetivos da pesquisa e adequadas às especificidades do grupo a ser investigado, no sentido de coletar o maior número de informações possíveis, contribuindo para uma análise mais completa do objeto de estudos. Nesse sentido, nos utilizamos de entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas²⁰, aplicadas a cinco professores, coordenação pedagógica, direção, duas famílias e dois alunos desta instituição. (Apêndice A – Roteiro de entrevistas)

Devido ao tamanho da população pertencente ao ambiente escolar, decidiu-se utilizar uma amostra representativa dessa população. De acordo com Oliveira (2016, p. 88), “a amostra é um subconjunto ou parte dos elementos que compõe o universo”. Neste estudo utilizamos a amostra por cotas, pois se objetivou atingir parcela significativa da população institucional. Abarcando grupo de professores, gestores, pais e alunos envolvidos mais diretamente com a questão da medicalização escolar.

²⁰ Solicitamos permissão para a realização da gravação (das entrevistas), garantindo o sigilo aos sujeitos entrevistados, no que se refere as informações obtidas e no que se refere a identidade de cada um, conforme termo de consentimento - Anexo C.

Por meio das entrevistas, ouvimos os componentes da instituição de ensino, incluindo os alunos, que eram os sujeitos medicalizados. As entrevistas nos permitiram a coleta de dados qualificados, contribuindo com o objetivo da pesquisa, que foi o de compreender como o saber médico produzia/produz tecnologias de poder que determinam o comportamento esperado dessas crianças e o reflexo disso em suas vidas escolares.

Após a coleta de dados, essas entrevistas foram analisadas a partir dos princípios éticos que regem a área da Educação e as pesquisas com seres humanos. O pano de fundo das análises foi a genealogia foucaultiana, voltada a compreensão da formação e atuação dos saberes e poderes institucionais, bem como a relação desses saberes e poderes para com a produção dos sujeitos, no nosso caso, dos sujeitos escolares.

CAPÍTULO III - A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR GUILHERME BLICK: Saberes e Poderes produtores dos sujeitos aprendentes e sua relação com a medicalização da educação

“O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. (FOUCAULT, 2014)

No decorrer deste trabalho, apontamos alguns dos saberes que têm normatizado comportamentos e instituído formas de aprender nas instituições escolares produzindo sujeitos. Esses saberes, por meio do poder que exercem nas instituições de ensino, têm corroborado com o processo de medicalização da infância, notadamente em um Escola da cidade de Santo Antônio do Sudoeste.

Além disso, enfocamos no referencial teórico do primeiro capítulo análises sobre alguns saberes normalizadores dos comportamentos, que historicamente têm afetado as instituições escolares. Esses, ainda aparecem nas práticas e discursos da comunidade escolar, produzindo sujeitos normalizados, conforme apontaremos na análise dos dados coletados, na presente dissertação, em seu capítulo III.

De acordo com Foucault (2014), a relação de poder está ligada a um campo de conhecimento, ou seja, de saber. O poder produz um saber. No caso das instituições escolares, têm-se, mais especificamente, por meio das relações de poder e saber a produções de sujeitos.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa deu maior ênfase ao saber médico. Isso porque, notadamente percebemos que esse saber está produzindo sujeitos disciplinados e normalizados via medicalização do comportamento na instituição escolar Professor Guilherme Blick. Contudo, para além da análise específica deste saber escolar, analisamos também - por meio da análise do discurso de pais, alunos e de professores que participaram da pesquisa - outros saberes implicados na produção dos sujeitos escolares/aprendentes, advindos da referida Escola.

Entretanto, entendemos que é importante situarmos a referida instituição, antes de desenvolvermos as análises advindas da pesquisa.

A Escola Municipal Professor Guilherme Blick é relativamente nova, uma vez que está entrando para seu quinto ano de funcionamento e foi projetada para atender a população dos bairros Parque das Embaúvas e Novo Horizonte, cuja localização fica do outro lado da

rodovia que corta a cidade de Santo Antônio do Sudoeste-Paraná. A ideia da construção da escola surgiu da necessidade em atender a população que se instalava, na época, no bairro Parque das Embaúvas, por meio de um conjunto habitacional de baixa renda, bem como da necessidade de enfrentar-se a questão das famílias ribeirinhas que moravam ilegalmente na beira do rio Santo Antônio – divisa entre Brasil e Argentina. Essa questão que foi resolvida por meio da realocação para esse novo bairro.

Por conseguinte, o município de Santo Antônio do Sudoeste é um município fronteiriço, ou seja, que faz divisa com a Argentina. Em função disso, apresenta algumas peculiaridades que afetam também a área educacional. Existe uma rotatividade grande de alunos estrangeiros, que acabam por frequentar as escolas municipais brasileiras e vice-versa, ou seja, as escolas argentinas, por conta das mudanças frequentes que famílias perfazem, nesta região, entre os dois países.

Na escola escolhida para nossa análise/pesquisa ocorrem fenômenos como o da “mistura” entre a língua portuguesa e a língua espanhola, seja por meio da escrita ou da fala proferida por alguns alunos. Ademais, percebe-se que ocorrem fenômenos como os das dificuldades que enfrentam as instituições escolares, adstritas a essa região, concernentes às suas distintas políticas institucionais adotadas. A mudança de país faz com que os alunos caiam em realidades escolares diferentes das adotadas no país de origem, o que corrobora para que esses, por vezes, enfrentem questões relacionadas ao processo de aprendizagem.

Para esses alunos, oriundos do país vizinho, são realizadas provas de classificação que buscam determinar o nível de ensino em que se encontram. Isso é realizado para que se possa matricular esses alunos em séries que representam – que sejam condizentes - com o nível de conhecimento e idade cronológica de cada estudante, uma vez que o sistema de ensino da Argentina é estruturado de modo diferente do nosso.

Essa realidade específica, típica de regiões de fronteira, pode ser observada em toda a rede municipal de ensino da cidade de Santo Antônio do Sudoeste. Nesse âmbito, a Escola Municipal Professor Guilherme Blick foi pensada e construída dentro dessa realidade, dessa cultura. Seu nome foi escolhido pela gestão municipal, na época da fundação, em homenagem a um renomado professor de Língua Portuguesa que trabalhara na rede estadual de ensino da cidade. O professor contribuiu, de modo muito especial, com a educação escolarizada do município.

A escola está situada na Rua Teresina, Bairro Industrial III, e atende crianças advindas dos bairros próximos, já citados, na faixa etária de 6 a 10 anos. A instituição oferta ensino fundamental, anos iniciais. Conta com dez turmas distribuídas no período vespertino e

matutino, perfazendo um total de aproximadamente cento e noventa e sete alunos, atendidos por meio de um quadro de dezessete professores, dentre esses dois auxiliares, um secretário, um pedagogo, um diretor, quatro auxiliares de serviços gerais e uma merendeira.

A instituição conta com estrutura física construída de forma recente, visto que começou suas atividades no ano de 2015. Com relação a estrutura material, a escola possui um bloco com 6 salas de aula, uma sala de refeitório e uma sala de artes. Outro com a secretaria, sala de planejamento, sala dos professores e banheiros institucionais, além de um terceiro bloco que abriga cozinha, lavanderia e banheiros das crianças. Entre os blocos, existem calçadas que fazem a ligação entre eles e um saguão. A escola conta, ainda, com quadra coberta e amplo espaço verde, no qual são cultivadas, com o apoio dos alunos, flores e uma horta (Anexo B).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017), sua criação aconteceu por meio da lei municipal de nº 2.333/2012 e seu funcionamento iniciou em 2015, quando da conclusão e liberação da obra. A escola atende uma grande parcela da população de baixa renda, oriunda dos bairros próximos, bem como uma pequena parcela de filhos de trabalhadores de indústrias. A concepção que dá sustentação teórica para o Projeto Político Pedagógico é a advinda da Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani²¹.

A escolha desta instituição educacional dentre as demais existentes no município, para a realização dessa pesquisa, se deu devido essa instituição ter apresentado, no ano de 2016, o maior número de encaminhamentos para avaliação psicoeducacional, ou seja, no levantamento realizado acerca do número de encaminhamentos de alunos para avaliação, por número total de alunos, essa escola teve a maior quantidade se comparada as demais.

Na tentativa de lidar com as inúmeras dificuldades de aprendizagem e questões comportamentais existentes em seu interior, a escola realizava encaminhamentos para atendimento psicológico individual de quase todas as crianças que apresentassem alguma dificuldade que as pusessem fora da norma, ou seja, do padrão esperado para a aprendizagem e para o comportamento a ser adotado por um escolar.

²¹ Demerval Saviani é um importante educador brasileiro idealizador da pedagogia, apontada por ele, de Histórico-Crítica. Este autor defende a ideia de que uma das funções da escola é promover o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados pelas sociedades. A pedagogia Histórico-Crítica é aquela que se empenha em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção. De acordo com Garcia (2002, p. 94) “os discursos pedagógico-críticos acenam com a promessa de acesso ao mundo real, à totalidade e à verdade. O conhecimento do mundo e sua transformação passa pela capacidade de “ver” o mundo, ou melhor, de “re-ver” o mundo, de procurar, de buscar encontrar a verdade para além das aparências. O conhecimento do mundo e sua transformação envolve um novo olhar”. Ainda de acordo com Garcia (2002, p. 94), para essa abordagem teórica “o conhecimento e a razão, uma vez conquistados, são remédios que curam os males de uma razão insuficiente, do irracionalismo e da opressão. Possibilitando o renascimento dos indivíduos para a autoconsciência e o engajamento”.

A fila de espera para atendimento psicológico individual atravessou todo o ano de 2016 e algumas não chegaram a ser atendidas por falta de vaga. O trabalho da psicologia, na escola, se restringia a “apagar o fogo”, ou seja, realizar atendimentos emergenciais, sem muita reflexão e tempo para análise e discussão das situações. Tal situação me causou intenso desconforto, uma vez que aprendera que a prática da psicologia educacional deveria ser outra²².

A questão da prática de encaminhamentos de crianças para avaliação e atendimentos individuais e especializados é comum na rede municipal de ensino, haja visto que, desde que ingressei em meu trabalho no ano de 2008 na Secretaria Municipal de Educação, essa prática já acontecia. Percebe-se que em algumas épocas, ela é colocada em maior evidência, sobressaindo-se, ainda, em algumas instituições.

O que era possível se observar, em 2016, na Escola Municipal Guilherme Blick era que se buscava, de forma desesperada, por meio desses encaminhamentos, justificar a não aprendizagem ou o mau comportamento escolar. E isso era feito por meio da tentativa de se buscar um diagnóstico que reafirmasse o problema localizado na criança e referendado por meio de alguma patologia, que era acompanhada por uma explicação de cunho social ou familiar - contextual.

Esse pensamento era percebido quando ouvia-se, por parte do corpo docente da escola, frases como: “Essa criança deve ser de sala de recursos!”; “eu já fiz de tudo e ele não aprende!”; “deve ter alguma coisa na cabeça!”; “ela é assim por causa da família que tem!” ou “a situação social dessa família é muito precária!”. Assim, buscamos compreender essa lógica presente na Escola e efetivada por meio dos encaminhamentos feitos pelos professores, relacionados a solicitação de avaliação psicológica - e neurológica – a ser feita nas crianças “problemáticas”. Entendemos que nessa prática do encaminhamento, estava implicada a esperança de resolverem as dificuldades de aprendizagem e de comportamento advindos dessas crianças, isentando a escola e, conseqüentemente, a família, de qualquer responsabilidade real sobre o desenvolvimento dessas dificuldades, já que, quando se individualiza o problema na criança, se responsabiliza o sujeito escolar.

Nesse viés, existia, nesses encaminhamentos, a expectativa de que o resultado da avaliação justificasse por meio de um laudo – prescrevendo uma patologia, ou de ordem

²² A atuação da Psicologia Escolar e Educacional deve estar voltada para o atendimento de toda a instituição, planejando e promovendo ações para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, bem como trabalhando na prevenção de saúde mental. Juntamente com o corpo docente, articular ações dentro do currículo, na elaboração dos projetos políticos pedagógicos e nas políticas públicas educacionais. Busca promover espaços de reflexão no ambiente escolar, colaborando com ações que contribuam para um ambiente escolar saudável e de qualidade para a comunidade escolar.

neurológica ou intelectual - o problema na criança. Dessa ação, esperava-se, por parte da escola, duas linhas de enfrentamento diante das dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento: atendimento psicológico individual, combinado com a prescrição de algum medicamento ou inclusão na sala de recursos multifuncional. A fim de compreendermos a lógica que estaria influenciando estas ações institucionais, buscamos investigar os saberes atrelados a essa prática na Escola escolhida para a pesquisa.

Nessa direção, apresentamos abaixo os resultados das entrevistas aplicadas aos sujeitos da pesquisa, bem como as observações efetuadas pela pesquisadora por conta do trajeto trilhado nos últimos dois anos, no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - e que redundaram na construção de dados, retirados da Escola Municipal Professor Guilherme Blick. O material apresentado foi discutido e analisado a luz da ética advinda da área da Psicologia, da área de pesquisa em Ciências Humanas e embasado teoricamente no pós-estruturalismo, mais especificamente por meio da genealogia desenvolvida pelo filósofo Michel Foucault.

Os participantes da pesquisa foram dois alunos encaminhados para avaliação psicológica, no ano de 2016, por apresentarem dificuldades na aprendizagem e no comportamento²³. Esses alunos receberam laudo neurológico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Além desses, entrevistamos seus pais, cinco professores que deram aula para os dois estudantes – no período 2016-2018 - a Diretora da Escola e a Coordenadora Pedagógica da Escola.

A fim de mantermos o sigilo, a identidade dos entrevistados e conservarmos os padrões éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos, solicitamos que os adultos escolhessem o nome de uma flor, de modo a serem identificados por meio dessa na pesquisa. Às crianças, solicitamos que escolhessem nomes de personagens que gostavam.

Os relatos mais expressivos dos participantes foram transcritos na íntegra, em itálico, mantendo-se seus respectivos vícios de linguagem. As observações da pesquisadora foram transcritas na sequência do texto – por meio das análises efetuadas na dissertação. As expressões faciais ou gestuais dos participantes feitas durante as entrevistas, vistas como importantes para uma interpretação mais precisa, foram apresentadas entre parênteses.

²³ Após a banca de qualificação, por sugestão de um dos professores, seguimos as orientações realizando um “recorte” no número de entrevistados, notadamente das crianças entrevistadas. Entendemos que o “recorte” foi necessário e muito bem colocado pela banca para que pudéssemos desenvolver este trabalho com melhor qualidade na análise dos dados. Optamos por entrevistar duas crianças, encaminhadas para avaliação no ano de 2016, com o mesmo diagnóstico neurológico, bem como cursando o mesmo ano do ensino fundamental e suas respectivas famílias. Entrevistamos ainda seus professores dos anos de 2016, 2017 e 2018 juntamente com a gestão escolar.

Na tentativa de localizarmos o leitor e facilitarmos a compreensão diante do caminho que utilizamos para a análise dos dados, categorizamos as falas que foram transcritas por meio de subitens. Primeiramente, apresentamos detalhadamente a instituição de ensino e os documentos que a norteavam/norteiam - com os devidos contrapontos entre o escrito e o vivido. Logo em seguida, expusemos algumas informações acerca dos sujeitos da pesquisa. Depois, buscamos retratar as práticas disciplinares presentes na escola. Na sequência, os encaminhamentos feitos pela Escola – no que se refere aos alunos pesquisados – com os respectivos diagnósticos feitos - pretensamente endereçados às “doenças” ou aos “problemas” - advindos das crianças e ou de seus contextos familiares.

Ainda, apresentamos a legislação advinda do saber jurídico, potencializadora, por sua vez, do poder e saber médico presentes na Escola pesquisada. Poder e saber, conforme explanaremos, que se fazia fortemente presente no ambiente escolar/institucional que acompanhamos e coordenava os encaminhamentos adstritos à queixa escolar e os respectivos processos de enfrentamentos destas queixas.

Por fim, mostramos o movimento realizado pela escola durante o percurso da pesquisa²⁴, que passou da adoção de práticas individualizantes – relacionadas à queixa escolar e aos respectivos comportamentos adotados pelas crianças consideradas “problema”, mediados pelo poder e pelo saber médico - para práticas coletivas e não medicalizantes, porém ainda disciplinares²⁵. Assim como as sugestões dos sujeitos da pesquisa, efetuadas no que concerne as distintas formas, que parecem terem encontrado/amadurecido, para lidarem com a queixa escolar.

3 CARACTERIZANDO A INSTITUIÇÃO: O ESCRITO E O VIVIDO

Conforme mencionado na introdução do capítulo, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Guilherme Blick²⁶, que fazia/faz parte da rede municipal de ensino que

²⁴ Durante o desenvolvimento da pesquisa observamos uma diminuição nos encaminhamentos das queixas escolares, principalmente relacionadas ao comportamento indisciplinado para avaliação médica e/ou psicológica. Acredita-se que a transformação na prática da psicologia escolar e educacional, neste ambiente, junto à comunidade escolar desencadeou ações como o projeto de valores, por exemplo. Ações que, assim entendemos, acabaram por fazer reduzir o número de encaminhamentos relacionados à queixa escolar.

²⁵ Este movimento dos saberes institucionais que ocorreu durante a pesquisa foi por nós analisado, na medida do possível. Entendemos que esse mostraria a consolidação dos saberes em ‘disputa’ no interior da Escola pesquisada. Denotando, por isso mesmo, uma análise genealógica, ou seja, que buscou apreender os saberes institucionais, em movimento.

²⁶ Para a realização da pesquisa solicitamos autorização da Direção da escola, conforme Anexo A.

contava/conta com onze (11) escolas que ofertavam/ofertam ensino fundamental, séries iniciais e atendia aproximadamente um mil e quatrocentos alunos (1.400) na faixa etária de 06 (seis) a 10 (dez) anos de idade.

A rede municipal contava com uma equipe de avaliação psicoeducacional, composta por 01(uma) fonoaudióloga - com carga horária de 20 (vinte) horas semanais - e 2 (duas) psicólogas - com carga horária de 20 e 40 horas semanais - lotadas na Secretaria Municipal de Educação e responsáveis pelos atendimentos das 11 (onze) escolas de ensino fundamental, séries iniciais e 05 (cinco) Centros de Educação Infantil, que era a estrutura que compunha a rede municipal de ensino. Além da avaliação psicoeducacional, estas profissionais atendiam as demandas relativas à psicologia e fonoaudiologia educacional.

A escolha da escola pesquisada aconteceu levando-se em consideração o maior número de encaminhamentos para a avaliação psicoeducacional feito por essa instituição no ano de 2016. Estes encaminhamentos eram/são realizados por meio do preenchimento de uma ficha padrão, que continha/contém dados sobre a vida escolar do aluno que apresentava/apresenta dificuldade na aprendizagem ou no comportamento.

A história desta instituição, como já citada anteriormente, é extremamente recente. Acompanhamos de perto sua construção e constituição - quando de sua abertura, no ano de 2015. O grupo de professores que passou a compor o quadro institucional já era atuante na rede municipal, assim como os alunos que passaram a frequentar a Escola. Parcela significativa desses migraram da escola Municipal Dorival Magrinelli, que é a mesma escola de onde veio uma parte dos professores, ou seja, a grande maioria dos professores e dos alunos já se conhecia.

Desde o início das atividades escolares foram frequentes os encaminhamentos de crianças para avaliação psicológica, fato que nos intrigava. A sensação era de que a escola delegava para outras instâncias (profissionais) a responsabilidade, no que se refere a aprendizagem e ao “bom” comportamento dos alunos. Ou seja, antes mesmo de se tentar outros recursos pedagógicos e/ou dispositivos disciplinares, realizavam-se encaminhamentos das queixas escolares para os profissionais da saúde, especificamente psicologia e medicina.

Assim, percebia-se um saber intrínseco aos encaminhamentos, pois juntamente com a solicitação de avaliação psicológica vinha um pedido de um laudo neurológico e/ou psicológico para a criança que não aprendia e/ou não se comportava como o esperado. Tudo por conta da esperança que havia que diante dessa forma seria possível incluir a criança no Atendimento Educacional Especializado – AEE – na sala de recurso multifuncional.

Essa crença no distúrbio neurológico como principal fator de não aprendizagem e mau comportamento afetava/afeta fortemente toda a rede municipal de ensino de Santo Antônio do Sudoeste. É claro que em algumas instituições com maior ênfase, tal qual a instituição objeto do nosso olhar na presente dissertação.

O interesse pela temática aconteceu, justamente, diante do desconforto profissional gerado por este tipo de demanda²⁷ advinda da Escola, direcionada a nós, Psicólogas. Esse desconforto ocorreu, principalmente, por conta da visão predominante e que acompanhava/acompanha os encaminhamentos, ou seja, visão atrelava os encaminhamentos a distúrbios neurológicos. Esse fato tendia/tende a individualizar (colocar no indivíduo) “o problema” da não aprendizagem ou do mau comportamento, desvinculando essas questões do contexto social, cultural, institucional que as rodeiam.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (2017), o público atendido era/é de baixa renda, composto por filhos de beneficiários do programa bolsa família, diaristas e uma pequena parcela de trabalhadores da indústria têxtil. Ainda segundo o documento – PPP – a Escola defende o diálogo entre pais e professores para solucionar problemas que dificultam a aprendizagem.

Sobre a gestão, o Projeto Político Pedagógico (2017) enfatizava a democracia, ou seja, prezava por decisões conjuntas e levava em consideração toda a comunidade escolar. Cabe salientar que a escolha da Direção das escolas municipais é realizada mediante eleição, conforme preconiza a lei orgânica no seu artigo 139, inciso VIII, que diz: “A escolha dos diretores das escolas se dar-se-á por meio do voto, pelo corpo docente, pais de alunos e funcionários das escolas, conforme dispuser a lei” (Idem, p. 70).

Com relação ao ensino e aprendizagem, o Projeto Político Pedagógico (2017) apontava que a escola deveria promover formas de organização e gestão para melhorar o ensino. Ressaltava, ainda, que as questões de ensino e aprendizagem deveriam ser tratadas no coletivo, visando construir caminhos para melhorar a aprendizagem dos alunos. Percebe-se que o que estava posto no PPP da escola não acontecia na realidade vivenciada na prática diária, uma vez que as dificuldades de aprendizagem eram enfrentadas sob o viés da

²⁷ A demanda da escola (especificamente as dificuldades de aprendizagem e comportamento) vem, na maioria das vezes, direcionada ao profissional da psicologia ou da fonoaudiologia. Profissionais que são procurados de modo a consolidarem avaliação dos alunos. Esses profissionais, por sua vez, após realizarem suas avaliações, verificam a necessidade de encaminhamento para a área médica, geralmente neuropediatria, responsável pela maioria dos diagnósticos de transtornos de aprendizagem. Esses Laudos são necessários para matrícula do aluno em Sala de Recurso Multifuncional, conforme instrução nº 07/2016 SEED/SUED. O atendimento médico neuropediátrico é realizado por meio da Secretaria Municipal de Saúde, através de convenio específico com essa área. Por vezes, as escolas não seguem esse procedimento e, em alguns casos, realizam orientação aos pais para que procurem diretamente a área médica, sem avaliação da equipe.

transferência de responsabilidade – pedagógica - para outros saberes, geralmente saberes de ordem clínica, possuidores de um olhar focado na patologia do indivíduo e não na reflexão coletiva acerca de melhorias possíveis de serem feitas, no ensino a ser trabalhado, *in loco*, como propunha o PPP.

De todo modo, o olhar sobre a defasagem na aprendizagem dos alunos atendidos pela escola estava posto no PPP da seguinte forma:

[...] tendo em vista a realidade da comunidade escolar ser de baixa renda, com desestrutura do meio familiar, é grande a defasagem de aprendizagem. Desse modo, realiza-se a flexibilidade curricular, buscando sanar tais dificuldade e diminuir, assim, a distorção de série e idade, propiciando um ensino aprendizagem de maior qualidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 5-6).

É possível observar que o documento norteador da prática escolar entendia que a baixa renda da comunidade escolar, bem como a desestrutura familiar poderiam ser os fatores causadores da defasagem escolar. Contudo, cabe salientar que ao individualizar o problema no aluno, quando do encaminhamento para avaliação diagnóstica, tendemos a desconsiderar as diversas outras questões que se relacionam com esta questão, tais como as de ordem política, pedagógica, dentre outras, que podem ser geradoras da não aprendizagem.

Sobre o que tange a ações para a melhoria da qualidade do ensino, era feito, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017) da Escola pesquisada, um trabalho que buscava levar em consideração a Avaliação, o Conselho de Classe e o Registro da Prática Pedagógica. Na instituição, se pensava/pensam formas de avaliação sistemáticas e contínuas, que levem em consideração a participação do aluno, bem como seu crescimento, tendo em vista os objetivos propostos institucionalmente.

Outra vez observamos discrepância entre o que estava no PPP e o que encontramos na prática diária, haja visto que o documento que regia o funcionamento escolar previa avaliação com a participação do aluno. Contudo, até o momento da presente dissertação não encontramos nenhum espaço de diálogo, escuta ou participação dos estudantes nas instâncias escolares.

Do ponto de vista das práticas disciplinares, a escola contava com um regimento escolar que normatizava questões como a da indisciplina. Propunha ainda ações pedagógicas voltadas a resolução de conflitos. Nessa direção, o Regimento Escolar, em seu artigo 152, apontava que

Os atos de indisciplina serão analisados na esfera pedagógica e administrativa da

escola, aplicando as ações pedagógicas, educativas e disciplinares previstas no Regimento Escolar e, depois de esgotados todos os recursos citados no Regulamento Interno da instituição de ensino, deve-se acionar a Rede de Proteção Social dos Direitos de Crianças e Adolescentes (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 60).

Sobre as ações a serem tomadas, institucionalmente, em relação aos comportamentos indisciplinados advindos dos alunos, o artigo 151 do Regimento Escolar orientava para que fossem adotadas as seguintes medidas:

O aluno que deixar de cumprir ou transgredir, de alguma forma, as disposições contidas no Regimento Escolar, ficará sujeito às seguintes ações: I - orientação disciplinar com ações pedagógicas dos professores, equipe pedagógica e direção; II - registro dos fatos ocorridos envolvendo o aluno, com assinatura dos pais ou responsáveis, quando menor; III - comunicado por escrito, com ciência e assinatura dos pais ou responsáveis, quando criança ou adolescente; IV - convocação dos pais ou responsáveis, quando criança ou adolescente, com registro e assinatura de termo de compromisso (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 59-60).

Observou-se contrassenso na abordagem do PPP e do Regimento Escolar da Escola pesquisada, pois ao mesmo tempo em que conformavam discursos de gestão democrática, participação coletiva e construção do aprendizado, instituíam práticas de disciplina e punição para o ambiente educacional. O regimento reforçava, ainda, a organização da escola e o trabalho pedagógico a ser feito em consonância com Projeto Político Pedagógico - PPP. Detalhava a função da equipe da escola, descrevia as funções burocráticas e os direitos e deveres de pais, funcionários e alunos.

No que se refere ao currículo, o Projeto Político Pedagógico (2017) entendia que esse não advinha de um documento pronto e acabado, uma vez que estaria em permanente construção. Por isso, utilizava o conceito de currículo de Demerval Saviani, compreendendo que este currículo era/é um conjunto de atividades distribuídas no espaço e tempo – escolar -, encontrando-se em permanente reelaboração e atualização.

Sobre a concepção de criança adotada pela Escola, o documento apontava para o fato de que esta criança

é um ser ativo, crítico, criativo, pensante, observador, questionador, capaz de interagir na realidade em que vive (família, escola, sociedade). Ela está em processo de desenvolvimento e necessita de compreensão, carinho e afeto, o qual se manifesta de diversas formas e maneiras, tendo para isso a importância de limites e regras (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 13-14).

Com relação ao marco conceitual que alimentava o Projeto Político Pedagógico da Escola, ele estava embasado na Pedagogia Histórico-crítica. A instituição de ensino

pesquisada compreendia que o PPP era o documento orientador da prática pedagógica e o canal mediador de decisões no âmbito institucional, além de ser o balizador das ações político-pedagógicas desencadeadas. Independente disso, as concepções que circulavam na instituição escolar foram abordadas nas entrevistas que fizemos, o que, assim entendemos, nos deu um parâmetro para pensarmos a respeito dos discursos e das relações de poder e saber que afetavam os corpos daqueles que ali conviviam.

3.1 Os Sujeitos da Pesquisa

O universo da pesquisa foi composto por três categorias/instâncias pertencentes a Escola analisada: os alunos encaminhados para avaliação psicológica no ano de 2016, suas famílias e seus professores. A intenção foi de ouvirmos todos os envolvidos na questão da queixa escolar – conforme recorte feito e salientado - por meio da atenção aos saberes²⁸ que porventura estariam produzindo os sujeitos aprendentes - os alunos - afetados pelos “problemas” comportamentais e/ou de aprendizagem apontados pela Escola Municipal Professor Guilherme Blick.

Nesse aspecto, salientamos que com os alunos foram utilizadas entrevistas que levaram em consideração, para a coleta de dados, aspectos lúdicos, pois entendíamos que assim conseguiríamos nos aproximar melhor do universo infantil. Com os adultos, nos utilizamos de entrevistas semiestruturadas, como citado no capítulo II, no qual apresentamos as questões metodológicas da pesquisa.

Assim, efetuamos uma descrição mais pormenorizada dos participantes entrevistados - famílias, crianças e professores - a fim de mostrarmos, de forma mais específica, os sujeitos da pesquisa.

As famílias entrevistadas eram de distinta composição. Rosa, mãe de quatro filhos - um deles participante da pesquisa – era casada, tinha trinta e dois anos e residia com o marido e dois filhos, à época da pesquisa, no Bairro Novo Horizonte. Estudou até a quarta série e era do lar. Além disso, a família de Rosa possuía casa própria e se declarava católica. Cravo, por sua vez, era solteiro, tinha quarenta e sete anos – à época da pesquisa - e residia com o filho mais novo, também participante da pesquisa, no Bairro Parque das Embauvas. Cravo era pai de cinco filhos – um destes filhos residia com a avó paterna - outros três já estavam casados e

²⁸ Dentre estes saberes chamou-nos a atenção o saber médico.

moravam nas suas respectivas casas. Cravo estudou até a quinta série, trabalhava com pintura publicitária e afirmou não ter religião.

Uma das crianças entrevistadas foi Batman, filho de Rosa, que tinha 12 anos e estudava no quinto ano matutino. Apresentava uma reprovação escolar, advinda do terceiro ano, e frequentava a Sala de Recursos Multifuncional por apresentar laudo neurológico de Transtorno Funcional Específico. Mais especificamente, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

Ademais, Peter Pan, a outra criança entrevistada, filho de Cravo, tinha 10 anos e estudava no quarto ano matutino. Apresentava uma reprovação escolar, ocorrida no terceiro ano do ensino fundamental, e também possuía laudo neurológico correspondente a mesma patologia de Batman – TDAH, com a mesma indicação terapêutica: Tratamento medicamentoso e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional.

Durante a coleta de dados, solicitou-se que as crianças realizassem uma atividade lúdica que descrevesse suas características. Batman, ao ser indagado sobre a colagem que fez, com suas características, disse:

Batman: Esse aqui é que eu fico muito quieto, não gosto né. E esse, eu faço muito tema, gosto de fazer.

Entrevistadora: Porque que você fica muito quieto?

Batman: Eu gosto de lugar quieto, daí a gente faz mais certo as coisas.

Aqui é que eu gosto muito de rir, dar risada. E aqui é que eu quero ir né, pro exército. Eu gosto muito de lá, porque lá eles dão educação. E eu gosto muito de tirar foto, de qualquer pessoa, de qualquer lugar. Aqui eu quero ir pra um lugar, pra praia, aonde fica quieto. E eu jogo, eu gosto muito de jogar bola também. Eu gosto de churrasco. Aqui eu, agora não me lembro.



Figura 1 – Quem sou eu – Batman.
Fonte: autoria própria.

Ainda sobre a descrição de suas características, Batman concluiu: “Gosto de dar risada. Eu fico em casa só mexendo no celular. Fico quieto”.

Já Peter Pan, na realização da atividade, não seguiu por completo a orientação dada, via colagem. Pediu para desenhar e falou muito sobre outras coisas, enquanto executava a atividade. Quando concluiu, a entrevistadora solicitou para que falasse sobre a atividade que confeccionou. O mesmo discorreu:

Peter Pan: Eu queia (queria) ter uma casa, nadar, uma chacinha (chácara).

Entrevistadora: E você não tem uma casa?

Peter Pan: Tenho.

Entrevistadora: O que mais você colocou aqui que fala sobre você?

Peter Pan: Caçar. Lontra, pesse (peixe). Pescar peixe também. Me esqueci de colocar um anzolzinho aqui..

Entrevistadora: E essa figura aqui o que ela fala sobre você? (figura do homem musculoso)

Peter Pan: Eu queria ser forte. Ter um cachorrinho igual o deste, esse aqui.

Entrevistadora: O que é ser forte?

Peter Pan: Ter musculo, ter força. Carregar as coisas.

Entrevistadora: E hoje você não tem força?

Peter Pan: Não tenho.

Peter Pan: Eu sou uma criança feliz. Gosto de ter carro, uma casa, um gato, um filho e ter um lago.



Figura 2 – Quem sou eu – Peter Pan.
Fonte: autoria própria.

A atividade lúdica proporcionou um momento de descrição dos sujeitos escolares que, por meio do recorte e colagem de figuras, apresentou um pouco de como se percebiam. Essa percepção era naturalmente afetada pelas relações que os mesmos estabeleciam com seu meio e que os produzia enquanto sujeitos. Entretanto, as relações estabelecidas na escola, obviamente, também contribuíam para a construção da imagem que cada aluno fazia de si.

De acordo com os dados coletados acerca dos professores, os entrevistados tinham entre 35 (trinta e cinco) e 53 (cinquenta e três) anos de idade, a época das entrevistas. Todos ingressaram na rede municipal de ensino por meio de concurso público e atuavam nessa rede de 2 (dois) a 14 (quatorze) anos. Dos sete professores entrevistados, cinco atuavam na escola pesquisada desde a abertura dessa, em 2015, os outros dois atuavam há dois anos na instituição.

Do ponto de vista da atuação profissional, quatro dos entrevistados eram regentes de turma. Um era professor de educação física, arte e jogos matemáticos. Uma era Diretora da instituição e outra Coordenadora Pedagógica da escola.

No que se refere a formação acadêmica dos professores, seis deles cursaram ensino a distância e um ensino presencial na Universidade Paranaense – UNIPAR – ou seja, 100% (cem por cento) dos entrevistados fizeram sua formação em universidades privadas. Os cursos de graduação dos participantes foram: Pedagogia, feita por quatro dos entrevistados, História, feita com dois professores e Ciências Biológicas, feita por uma professora. Três professores relataram, ainda, terem cursado o magistério antes da graduação. Com relação a pós-graduação, cinco dos sete professores entrevistados informaram já ter concluído a pós-graduação: três em Educação Especial e duas em Gestão Escolar.

No que se refere a formação a distância, feita e evidenciada na fala da maioria dos professores entrevistados, percebeu-se que era/é uma realidade presente nos municípios do interior do País, em que o acesso a formação é facilitado por meio desta modalidade de ensino.

Nesse sentido, o decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que inicialmente regulamentou o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que trazia em seu conteúdo uma concepção de Educação a Distância - voltada a suprir a baixa demanda, no que se referia ao acesso ao ensino superior - caracterizou a EAD de maneira técnica, privilegiando a mediação do ensino por meio de suportes de informação e desconsiderando o papel do docente nesse processo.

Segundo os autores Arruda e Arruda (2015, p. 324) “a interpretação de que a EaD permite uma ampliação de vagas e ofertas em menor tempo pode ser observada no Plano nacional de Educação - PNE - 2001- 2010, uma vez que o termo Educação à Distância aparece nada menos que 29 vezes” no documento. De acordo com os autores, o Plano Nacional da Educação - PNE – trouxe uma visão bem positiva da EAD, uma vez que ela passa a ser vista como potencializadora da interatividade por meio do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação – a serem utilizadas na Educação Básica e na Educação Superior.

Foi possível observar, na realidade pesquisada, que a Educação a Distância era a modalidade que mais atendia a demanda local em função de ser a que mais se aproximava da realidade das cidades do interior. Ao passo que essa modalidade proporciona o acesso ao ensino superior, dando ênfase aos recursos tecnológicos e desconsiderando e ou minimizando a relação professor-aluno na formação do professor, o que pode refletir na prática diária do profissional docente.

A ideia de se problematizar, de forma breve, a formação dos professores – notadamente por meio da educação a distância - ocorreu pelo fato de levarmos em consideração a importância desse processo formativo, com implicações diretas na prática profissional a ser exercida pelos profissionais da educação.

Neste sentido, interessou-nos a questão da formação dos docentes que exerciam suas atividades na Escola Municipal Professor Guilherme Blick à época da pesquisa. O foco foi, principalmente, na relação que estabeleceram com os alunos diagnosticados, por meio das “queixas” escolares. Até porque, três dos professores entrevistados elencaram terem formação – a nível de Pós-graduação – em Educação Especial, o que, a princípio, poderia/deveria apresentar um diferencial. Esse aspecto poderia ser positivo no que se refere ao trato com alunos pretensamente diagnosticados com “problemas” de ordem institucional/comportamental por meio dos saberes adstritos à formação e à questão que envolvia as queixas escolares.

3.2 Práticas Disciplinares na Escola Municipal Professor Guilherme Blick: O Saber e Poder Disciplinar que Fabrica os Sujeitos Escolares

“A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.
(FOUCAULT, 2014)

Na sociedade educativa, o poder disciplinar contribui para produção de sujeitos no interior das instituições, dentre elas, na instituição escolar. De acordo com Foucault (2014, p. 167) ele “não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente”. É um poder que sutilmente afeta as práticas de controle nas instituições, transformando seus mecanismos e impondo renovados processos nos ambientes, produzindo formas de ser e se comportar.

De acordo com Foucault (2014, p. 167), “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”. A escola, como instituição que fabrica sujeitos desde a modernidade, vem construindo, no decorrer do tempo, mecanismos de controle e disciplinamento dos corpos em seu interior, pautados no poder disciplinar.

Assim, foi possível observar durante a realização da pesquisa de campo – efetuada para a concretização da presente dissertação - que a escola pesquisada apresentava dispositivos disciplinares, os quais abordaremos a seguir.

Para mais, na fala dos dois alunos entrevistados ficou clara a demarcação institucional/disciplinar, adotada pela Escola em que estudavam. Na atividade realizada pelos sujeitos escolares, apareceram registros acerca dos espaços que gostavam de utilizar na referida instituição, conforme apontado nos desenhos e nos relatos da atividade que retratou o espaço escolar.

Tendo em vista esses aspectos, a entrevistadora solicitou a Batman que contasse sobre o que havia desenhado – referente a Escola. O aluno respondeu: *“Aqui é a quadra. Eu gosto de lá. Lá é grande, dá pra correr. Eu gosto por causa que dá pra jogar bola”*.

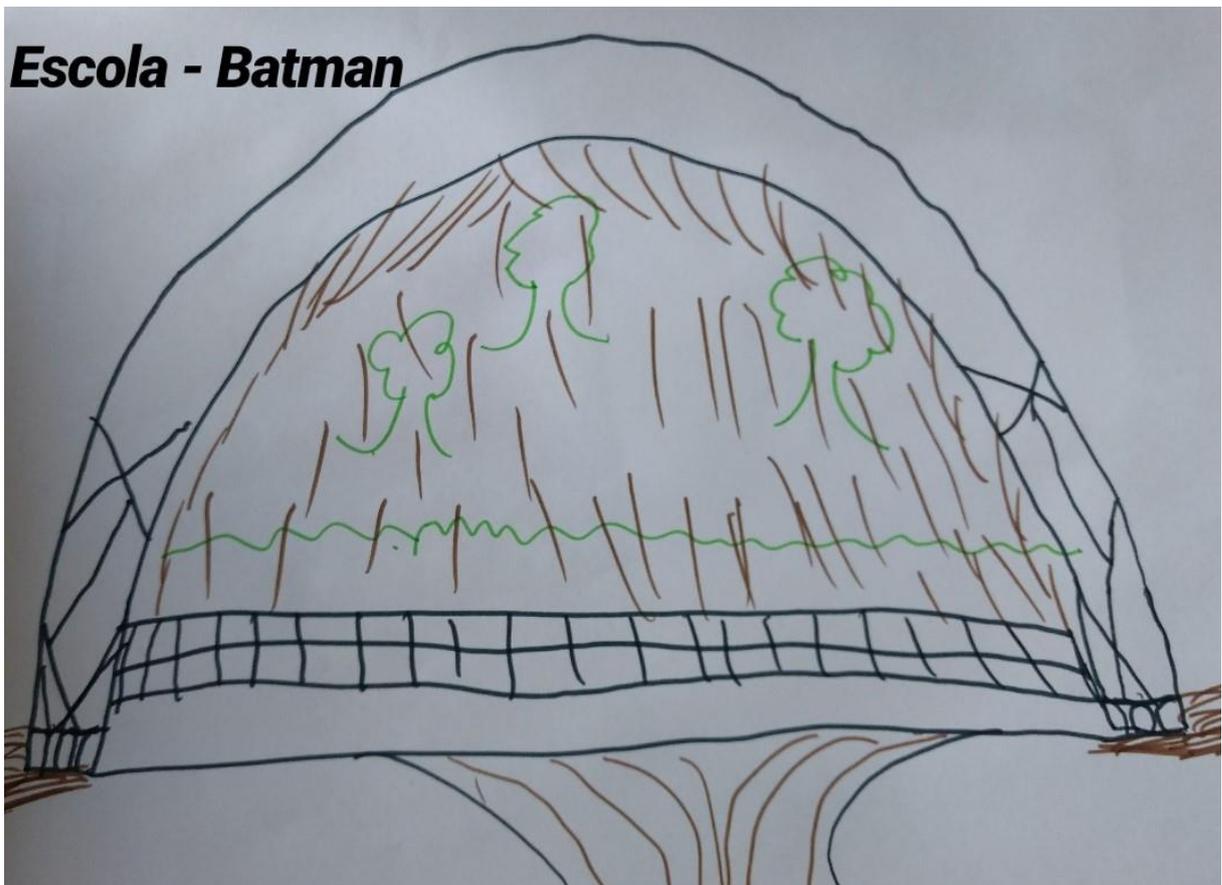


Figura 3 – Escola - Batman.

Fonte: autoria própria.

A mesma questão foi posta para o aluno Peter Pan, que descreveu a escola da seguinte maneira:

Esse aqui é o portão da rua. Esse aqui é o corredor... E aqui é as plantas, os espinhos. Os coisinho de segurar o saguão. A janela aqui de cima. Aqui é a coisa das tias da comida (referindo-se a cozinha). O banheiro, a calçada. Fiz muito grosso. Aqui é sala de aula. Aqui é a quadra. Portãozinho de sair. As grades. Falta só esse aqui de cima, coisa de pedra (referindo-se ao muro de pedras). Um corredorzinho aqui pra correr e pra fazer as coisas, tipo cortar a gama (grama) lá em cima, cortar os matos, fazer carreirinho, aqui atrás da escola. Não consigo fazer. Aqui é a parte da sala, quarto ano. Esse aqui é o quarto ano. Eu acho que eu vou estar nessa sala aqui.



Figura 4 – Escola – Peter Pan.
Fonte: autoria própria.

Enquanto Batman se mostrou mais objetivo e desenhou a parte da escola que mais gostava, Peter Pan se ateu a vários detalhes, referentes a parte física da instituição. Quando questionado acerca da parte da escola que mais gostava, Peter Pan respondeu: *“Aqui. Da tia das comida. Esse aqui, a quadra”*. Frente a preferência dos alunos pela quadra e pela parte da cozinha, observou-se que a sala de aula, lugar da aprendizagem, não era lugar de preferência por parte deles. Interessante observarmos que, coincidentemente, ambos apresentavam “dificuldades” na aprendizagem.

Frente a essas afirmações, alguns questionamentos puderam ser feitos: o que tinha no modo de funcionar da quadra e da cozinha que chamava a atenção dessas crianças? Observou-

se que os espaços de preferência, apontados pelas duas crianças, eram lugares em que suas pretensas dificuldades não eram medidas, percebidas, apontadas e/ou reforçadas.

Os dois alunos, Batman e Peter Pan, relataram que gostavam da escola e, quando questionados acerca de como a percebiam, Batman respondeu: “*Legal. Tem comida boa. Professor ótimo. A diretora também. As tias sempre limpam a escola*”. Já Peter Pan disse:

Peter Pan: Minha escola é bonita. Algumas parte é feia.

Entrevistadora: Que parte você acha feia?

Peter Pan: Aquelas grades ali atrás. Estão quase caindo. E aquele muro daqui ôh, que tem uns pneu assim, as flor dentro. Não gostei porque ele quase caiu também. Essa valeta também.

Observou-se que Batman se referia a escola como um todo, percebendo desde a presença dos funcionários até a questão da alimentação. Já Peter Pan se ateu a questão da estrutura física, tanto para se referir ao fato de que – em alguns aspectos – era bonita, quanto para se referir ao fato de que, em outros aspectos, era feia.

De acordo com o relato dos familiares, os dois alunos estudavam na Escola Guilherme Blick desde a abertura da instituição, no ano de 2015. A opção das famílias pela matrícula na escola se deu por conta da proximidade desta em relação às suas residências.

No que se referiu ao olhar sobre a escola, a mãe de Batman relatou:

Mãe Rosa: Primeiramente a gente matriculou ele aqui porque é mais perto. Na segunda porque é melhor pra ele.

Entrevistadora: O que te faz pensar que é melhor pra ele?

Mãe Rosa: O desempenho. Eu acho que as professoras ajudam bastante também nos estudos.

Entrevistadora: Você sabe como funciona a escola (regras, rotinas, projetos)?

Mãe Rosa: Sim.

Entrevistadora: Conhece os professores do seu filho?

Mãe Rosa: Apenas dois.

Entrevistadora: Como é que é a relação dele com os professores?

Mãe Rosa: Pelo que ouvi os professores falarem é um bom menino.

Entrevistadora: E como é a sua relação com os professores?

Mãe Rosa: Pra mim eu acho ótimo.

Observou-se que, embora a mãe de Batman tenha relatado conhecer somente dois professores do seu filho, demonstrou confiança no trabalho realizado pela escola ao se referir ao fato da instituição contribuir com o bom desempenho dele, mantendo, ainda, boa relação para com seu filho. Contudo percebeu-se na fala da mãe, pouca relação entre a escola e família, haja visto que a mãe teve contato durante o ano com somente dois professores e não conseguiu descrever a relação dos professores com seu filho.

Com relação a matrícula do filho nessa escola, o pai de Peter Pan relatou: “*Uma é que fica no bairro próximo a casa e é um colégio normal também, né?! Evita de levar ele pra outros colégios mais longe. É mais perto*”. Já no que se referiu ao seu contato com os professores da escola, disse: “*Conheço um só. Normal, tranquilo. Pouca conversa*”. Quando questionado sobre o relacionamento do filho com os professores, descreveu:

A foi uma batalha, porque o Peter Pan... Ele é um, ele desde que ele saiu da creche, assim, ele não tem aquele ritmo, assim, de pegar e ir pra frente com os estudos dele. Muito atrasado o estudo dele, ele não presta atenção na aula, ele, parece que ele fica vagando em outro lugar. E os professores estão pegando no pé dele pra ver se ele vai pra frente, né? Porque o estudo é dele, né? Desde que ele começou.

Percebeu-se no relato do pai Cravo que, assim como a mãe Rosa, apresentava pouco contato com os professores da Escola em que seu filho estudava. Contudo, observamos que não houve, a partir da fala do pai, indícios de que a Escola ajudasse seu filho. Ao contrário, no relato do pai percebeu-se que a instituição era vista como uma espécie de coerção, ao agir de modo a “pegar no pé do filho”, para que o mesmo fosse adiante. Nas palavras do pai: “*Para que meu filho vá pra frente*”.

Com relação as regras, normas e rotina da escola as duas famílias relataram conhecer. Contudo, nenhuma as descreveu de modo mais pormenorizado. Já as crianças, quando questionadas sobre a rotina que seguiam na Escola, descrevem a mesma da seguinte maneira:

De manhã nós chega e nós já vai pro refeitório. Daí a gente espera, fica assistindo, daí as tias já falam pra nós tomar café, daí nós toma café, daí vorta, come e vai fazendo a rotina né. Daí passa um tempo, daí as tias deixa nós sair pra fora e daí brinca um pouquinho e bate o sinal. Daí nós reza e daí vamos pra sala. Reza ali na frente e vamos em fila (BATMAN).

Dessa maneira, observou-se na fala de Batman que o tempo de chegada era controlado entre o horário do café e a hora da entrada, sob o olhar “*das tias*”. Da mesma forma, o saber e o poder religioso se faziam presentes, afetando os corpos dos alunos, acalmando-os e contribuindo para que, por meio de filas ordenadas, chegassem até as respectivas salas.

Entretanto, a questão disciplinar/comportamental na Escola não parava aí. Conforme foi possível perceber, por meio da fala de Batman: “*Daí cada um senta no seu banco, na sua carteira né. Daí o professor, ele faz outra, como que é o nome? Oração. Daí o professor*

passa o tema, nós copia, chega o recreio nós sai pra fora, come, da um tempinho pra brincar, daí bate pra vortar pra sala”.

Os dispositivos disciplinares utilizados pela Escola, tais como oração para acalmar as crianças, organização por meio de filas ordenando os corpos no interior da Escola, controle do tempo e dos comportamentos durante a realização das refeições referendavam/referendam formas de controle/organização – disciplinar – típicos das instituições modernas. No caso da Escola pesquisada, esses fatores são fortemente atrelados num primeiro momento, ao saber religioso.

O olhar “*das tias*”, relatado por Batman, que os direcionava para o café e para a fila, exercia um poder de vigilância hierárquica, uma vez que analisava e direcionava as ações dos alunos, fazendo com que eles passassem a absorver e a exercer determinado comportamento (adotando uma postura corporal/comportamental em relação a si mesmos e em relação aos outros) mesmo antes de adentrarem nas salas de aula.

A este respeito Peter Pan afirmou: “*Olha, eu cego (chego) aqui e vou, eu nem lanche, vou lá pro refeitório, daí de lá eu venho aqui no saguão, com a turma, faço a fila, nós reza e canta o hino daí nós vai de um por um pra sala. Daí nós é os últimos, daí nós vai indo pra sala”.*

Dessa forma, no relato de Peter Pan sobre a organização em filas dos aprendizes, aparece o que Foucault (2014) chama de quadriculamento individualizante – típico das fábricas do século XVIII - ou seja, uma organização institucional que segue a distribuição dos indivíduos no espaço, a fim de lograr a produtividade na aprendizagem, por parte dos mesmos.

A existência das filas, por exemplo, exerce o papel de disciplinar e organizar os corpos, no que se refere a sua locomoção, dentro do ambiente escolar. “A disciplina, arte de dispor em filas, e técnica para a transformação dos arranjos. Individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 2014, p. 143).

Além disso, de acordo com Foucault (2014, p. 144), “a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar”. A determinação de lugares individuais, como podemos presenciar nas salas de aula, ainda hoje, por meio da qual cada aluno senta-se enfileirado - um atrás do outro - permite o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Essa forma de funcionar, advinda do sistema escolar, o qual ainda presenciamos na Escola Municipal Professor Guilherme Blick, foi organizado para uma nova economia do tempo de aprendizagem. “Fez funcionar o espaço escolar como uma

máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Ainda sobre a rotina e as práticas disciplinares da escola, a professora Girassol descreveu:

A gente conversa muito com eles na fila, explica que não pode ser assim, que tem que ser diferente, que aqui dentro da escola todo mundo tem que viver bem, então através de bastante conversa, explicando. Isso é diário. É uma coisa diária. Tem fila, tem rotina. A gente faz oração depois da fila, na hora do lanche, toca o sinal a gente forma fila pra sair pro lanche. Na hora de voltar pra sala a gente forma fila também. Então é uma colocação diária, tanto pra banheiro, eles sabem que eles tem que ir la usar o banheiro de forma corretamente, lógico que acontece, as vezes é chamado a atenção. Mas tudo tem uma rotina e é através dessa rotina que eles vão aprendendo como tem que funcionar.

O professor Lírio, por sua vez, apontou:

Então a gente tem umas regras né, regras pra cumprir aqui na escola, que vem da direção e até do regime em si né. Então é basicamente é isso, com regrinhas a gente vai pedindo que na escola pode isso, não pode aquilo e os alunos, de uma forma ou de outra, vão se adaptando. (...) Então tem fila aqui, eu particularmente sou contra esse negócio de fila, mas são, isso é exigência da escola ou da direção que seja, mas tem. O pessoal sai da salinha lá que eles ficam esperando dar o sinal, vai pra fila, a gente faz oração, canta o hino nacional de segunda a sexta-feira, daí depois em fila cada um se encaminha pra sua sala, tá, mas eu particularmente penso que não é legal fila porque é aquela coisa de um atrás do outro, é meio estranho pra mim. Mas é norma da escola eu aceito e é isso que acontece.

Observa-se, na fala dos professores, que as práticas disciplinares exercidas na Escola se dão por meio de orientações acerca das normas e regras a serem cumpridas. Essas ocorrem por meio de dispositivos de controle como as filas, os horários que norteiam as respectivas atividades a serem feitas, o sinal, a oração, o hino nacional, dentre outros. O hino nacional, apresentado na fala do professor Lírio e do aluno Peter Pan aparece – também - como elemento disciplinar como meio da construção de um determinado tipo de valor, associado ao patriotismo – discurso, aliás, muito propagado por parcelas da sociedade e, inclusive, do governo federal - no Brasil contemporâneo.

A vigilância hierárquica é exercida, nesse contexto, pelas “tias” fora do espaço de sala de aula. Dentro das salas de aula, o trabalho é feito por meio do olhar do professor, que determina como deve funcionar a organização do espaço de aprendizagem. Conforme Foucault (2014, p. 172), “a vigilância se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é, ao mesmo tempo, uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar”.

Foi possível perceber, por meio da fala de outros professores entrevistados, no que se refere à questão disciplinar/comportamental utilizada na escola, é que essa também era trabalhada por meio de um novo modo de se pensar a disciplina dos corpos no ambiente, ou seja, por meio da questão do respeito. Prática essa que se consolidou durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

A este respeito a professora Margarida afirmou:

Nós temos, assim, em primeiro lugar, nossa palavra chave aqui é respeito. Então, o respeito é acima de tudo e eles entram desde o primeiro ano sabendo que o respeito é a nossa palavra do dia a dia, aqui. Então, sempre que acontece alguma coisa a gente volta nessa palavra e, trabalhando isso em sala de aula, mostrando o significado real da palavra respeito, toda vez que começa acontecer alguma coisa e não depois que já aconteceu, tentar mudar. Então, no momento que percebe que vai acontecer, que a coisa vai tomar um rumo, caminho errado e que a criança e que o professor também vai se envolver, então tomar providências na hora. Tomar, assim, o quanto antes você leva pro outro lado, não deixa a coisa crescer, não aumente aquilo que já foi criado. Diminua, tente por outros caminhos, tire a atenção do aluno daquele momento, encaminhe pra outro momento, crie outro momento na hora, não deixe aquilo se transformar numa coisa muito grande, porque aí vai começar a envolver muita gente e as vezes uma coisinha com pouco interesse, com pouca importância, se torna algo de grande, de grande, como que eu vou falar assim? Casos até de violência, até de incômodos, até de envolver muitas pessoas, por pouca coisa.

Por meio do relato acima, podemos observar a tentativa de instituir práticas disciplinares na Escola a partir da ênfase em valores humanos. Muito mais do que por meio de uma simples conversa corriqueira a ser feita na escola, com possíveis envolvidos em questões “disciplinares”. Percebemos, na fala da professora entrevistada (bem como por meio das expressões faciais que efetuou), a importância dada a questões de valores humanos. Também percebemos o ensinamento a ser feito, diante das crianças, mediado pelo afeto, compreendendo a singularidade do aluno e se envolvendo afetivamente na resolução das dificuldades comportamentais apresentadas por esses. Desse modo, são colocados processos de afeição entre professores e alunos. Produz-se assim, esse sujeito – aluno – disciplinado por meio de outros mecanismos disciplinares.

Sobre a rotina seguida pela Escola, a professora Margarida afirmou:

É isso, desde o momento da chegada eles são bem recebidos, a gente desde na fila, a gente chama a atenção já elogiando, tipo: Ah essa turma veio de uniforme, que bonitos! Óh todos na fila que lindos! Daí você não veio de uniforme, porquê? Vamos conversar, então venha aqui do ladinho a gente vai conversar. Ah você empurrou o coleguinha, porque que empurrou o coleguinha? Então vamos conversar. No momento da fila é respeito, não é horário de ir pra banheiro, nem de ir pra lugar nenhum, é horário de ouvir. Então nós temos isso desde a chegada até a saída do aluno da escola, é chamado a atenção, mas com uma mão você ensina e

com a outra mão você vai acarinhando. Então, a jogada das duas coisas: chamando a atenção e elogiando. Esse jogo da certo!

Mesmo dentro do aparato disciplinar já existente na escola – embasado na composição das filas, das regras e normas institucionais/comportamentais - a professora parecia seguir uma perspectiva disciplinar pautada em valores humanos, não em mera repreensão e ou punição de atitudes que fugissem dos padrões morais estabelecidos. Percebeu-se um discurso carregado de respeito no que se referia aos alunos, mesmo diante de detalhes como o do uniforme utilizado – cobrado – na e pela Escola. Ao invés de manter a prática comum feita por professores, que se convertia no encaminhamento de crianças para a Secretaria da Escola, essa professora conversava em separado com cada criança, elogiando suas atitudes e reforçando o comportamento considerado adequado.

Outro relato acerca da disciplina que passou a ser trabalhada na Escola, por meio do projeto de valores, adveio da professora Violeta:

Então, aqui há uma prática, sim, da nossa escola que é cobrado desde que eles entram na escola né, é cobrado que eles respeitem a natureza, o meio em que vivem, que mantenham limpo, tanto o respeito entre eles né, desde a direção e a coordenação pedagógica, do pessoal que faz a limpeza, todo mundo acho que cobra isso. E dentro da sala de aula a gente reforça bastante né, sempre o tempo todo. E também o projeto valores né, que trabalha um valor por mês, tá ajudando bastante né, consolidando o que a gente já fala direto e eles se sentem envolvidos, engajados né, porque eles realizam as apresentações, os trabalhos e se sentem importantes com isso também. É bem interessante, eu acho isso bem bom!

Em suma, percebemos, por meio desses relatos, que algumas professoras estavam/estão apostando nas práticas disciplinares por meio dos valores humanos. Adotando novas práticas embasadas no saber da psicologia, que passou a exercer poder, por meio da implantação dessa nova forma de lidar com a disciplina no ambiente escolar citado, o que contribuí para a produção de sujeitos não medicalizados.

Embora a escola estivesse abrindo espaço para esse saber e para essa forma de ver o sujeito escolar - a partir da relação de afeto e dos valores humanos; demonstrando diminuição dos índices de “indisciplina” e de problemas de comportamento -, antigas práticas ainda eram recorrentes. Nesse paradigma, medidas unicamente punitivas ainda eram utilizadas como forma de disciplinar e controlar o comportamento de sujeitos escolares.

Peter Pan, durante a entrevista, contou um fato ocorrido com ele no final do ano letivo de 2018, a partir do qual se pode observar a presença de dispositivos disciplinadores e pautados na punição dentro da Escola pesquisada.

Em sua fala, Peter Pan apontou:

Todo mundo quase falta a aula. Eu não, eu faltei um punhado já. Só que eu tô suspenso vou falta mais ainda daí.

Entrevistadora: Porque você está suspenso?

Peter Pan: Porque o Jack²⁹ me chamou pra ir na quadra e daí ele fugiu; o professor mandou eu ir lá chamar ele, fiquei um monte de hora lá chamando ele, daí ele me chamou, daí ele ficou conversando comigo, daí eu me esqueci que tinha de voltar pra sala, daí ele ficou conversando lá comigo, até o professor vim e me levar pra secretaria. Eu achei que eles tavam lá ainda. Daí eu me esqueci de voltar, que era pra eu ir lá chamar o Jack e o Jack veio fica conversando comigo até quase acabar a aula. Eu fiquei brabo, nunca mais vou brincar com ele. Nunca mais vou brincar, só com um amigo que não é bagunceiro.

Percebeu-se, no relato de Peter Pan, que, em função de não ter cumprido com a ordem do professor - que era a de buscar o colega na quadra e trazê-lo para a sala de aula – ele recebeu uma punição, que foi a suspensão. Ou seja, ficar sem ir para a escola na última semana de aula. Esse fato foi constatado pela pesquisadora, que precisou ir várias vezes na escola para realizar a entrevista, percebendo a ausência do aluno. O que nos fez ter de contatar, mais uma vez, a família dele, de modo a podermos realizar a entrevista.

De acordo com Foucault (2014, p. 177), “a punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte, isomorfa à própria obrigação; ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada”. Acredita-se que a utilização dessa prática disciplinar na instituição pesquisada seja a de normatizar o comportamento. As escolas tendem a se utilizar de recursos disciplinares – advindos da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame – de forma recorrente. Nem sempre, entretanto, dando ênfase à elementos afetivos e positivos.

Além disso, na escola pesquisada a utilização dos recursos disciplinares mencionados acima não se fazia de modo muito diferente. Entretanto, a partir de certo momento, constatamos que a instituição passou a usar recursos disciplinares embasados em valores humanos, os quais reforçam a proximidade entre profissionais da escola e crianças. Eles reforçam mais o elogio feito às crianças do que à crítica direcionada a elas.

Esse processo de mudança atrelado à utilização institucional de novos saberes e ou advindo de saberes que, até então, estariam sendo subutilizados. Porém, a partir de certo momento, passaram a disputar espaço – visibilidade – no ambiente escolar em relação aos saberes já instituídos nesse local. A disputa de poder e saber mostrou a emergência de novas relações acontecendo, bem como a proliferação – e aceitabilidade crescente – de novos discursos e práticas disciplinares sendo exercidas no ambiente escolar analisado.

²⁹ Nome fictício.

A observação *in loco* mostrou haver, na escola pesquisada, saberes e poderes em disputa, que atuam sobre os alunos-sujeitos aprendentes, essencialmente atuando sobre os alunos considerados “problema”. O saber médico, principalmente, se fazia ouvir (adquirindo visibilidade e status diferenciado), sendo procurado, requerido, pelos demais saberes/ações institucionais efetivadas.

Com o tempo, todavia, percebemos que a escola “se movimentou” na direção de uma mudança, a qual era gradual, mas perceptível em relação ao trato com os alunos advindos da “queixa” escolar”. É o que as observações a seguir demonstrarão.

3.3 Encaminhamentos para Avaliação: Processo Diagnóstico e Produção da Doença

“Plunct plact zum/Não vai a lugar nenhum
 Tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado e rotulado
 Se quiser voar
 Pra lua a taxa é alta/Pro sol a identidade.
 Mas, já pro seu foguete viajar pelo universo
 É preciso o meu carimbo/Dando sim, sim, sim...”.
 Raul Seixas, Carimbador Maluco

O trecho da música de Raul Seixas nos faz pensar sobre a lógica dos encaminhamentos de crianças para avaliação a ser feita por um especialista e também sua relação para com a produção da doença escolar. Se percebeu que esta prática se dava por meio de uma expectativa acerca da identificação de um problema, pretensamente adstrito aos indivíduos, que era de ordem orgânica e/ou biológica.

No decorrer desta pesquisa, pode-se observar a existência, no contexto escolar, de uma forte influência do saber médico na produção dos sujeitos escolares (de sujeitos normalizados), ou seja, o saber médico vinha/vem contribuindo para uniformizar e normatizar o ambiente escolar, uma vez que se espera que todos os alunos aprendam e se comportem de maneira muito semelhante justamente a partir de uma norma padrão.

Nos parece que os encaminhamentos de crianças para avaliação médica tinham/têm a intenção de que algum especialista responda, resolva, justifique a questão da não aprendizagem ou a questão da indisciplina advinda dos alunos por meio de um diagnóstico que afirme um problema de ordem individual. Esse método ausenta a comunidade escolar de pensar sobre as práticas de ensino, bem como sobre as políticas educacionais que padronizam formas de ser, estar e aprender no ambiente escolar.

Por meio dessa pequena estrofe da música “carimbador maluco” podemos refletir a respeito de uma necessidade que parece haver no sentido de encontrarem rótulos e diagnósticos que se voltem para a docilização dos corpos, por meio de um saber que justifique o que foge a norma. Percebeu-se, por meio das observações realizadas na instituição, bem como por meio da fala dos professores entrevistados, que o que esperavam com os seus encaminhamentos – feitos por meio da queixa escolar – e direcionados aos especialistas é que alguém identificasse e classificasse a defasagem de conteúdo ou a indisciplina pretensamente existente no interior da instituição, com a utilização de atribuições individuais e patologizantes, geralmente de ordem neurológica.

Quando questionada sobre a realização dos encaminhamentos, diagnóstico e tratamento dos alunos Batman e Peter Pan a professora Violeta afirmou: “*o professor, é professor, não tem conhecimento de outras dificuldades neurológicas ou de aprendizagem do aluno*”.

Esse discurso nos fez pensar que o saber médico incutido na realidade escolar afetava/afeta o olhar do professor que tendia/tende a compreender toda a dificuldade advinda da aprendizagem e/ou do comportamento como patologia. A patologia é geralmente atrelada a fatores neurológicos, pois quando a professora entrevistada afirmou que não tinha conhecimento sobre dificuldades neurológicas, ela conseqüentemente partiu do entendimento de que a dificuldade dos alunos passava, necessariamente, por este viés - doença neurológica - , isentando qualquer outro fator, tal qual o de ordem pedagógica, dentre tantas outras questões que afetavam/afetam a aprendizagem e o comportamento dos educandos.

Ao ser questionada acerca do que teria levado a professora entrevistada a encaminhar o aluno Batman para o especialista, ela afirmou:

Então, o Batman foi porque ele já tava retido, né? E tava com muita defasagem, tanto de conteúdo quanto de aprendizagem, né? Tanto oral quanto escrita, de todas as formas ele tinha muita defasagem e ele não tinha condições de, por exemplo, acompanhar os outros coleguinhos do terceiro ano. Então, por isso que ele foi encaminhado, além de ele ser muito quieto, muito tímido, né, pra ver o que acontecia com ele. (Professora Violeta)

É notável na fala da professora que há uma preocupação com a retenção do aluno e sua defasagem escolar. Embora ela tenha deixado clara sua compreensão de que a dificuldade na aprendizagem advinda do aluno tivesse a ver com uma defasagem de conteúdo. O fato de o aluno ser repetente e não acompanhar o nível de aprendizagem da turma - bem como a timidez apresentada por esse- a fez pensar que algo originário do campo biológico-genético

poderia estar implicando nessa dificuldade. O que, por sua vez, exigia o encaminhamento para o especialista.

Esse olhar desconsidera o ritmo, a história e o contexto do aluno, assim como não leva em consideração as práticas pedagógicas implicadas nessa defasagem de conteúdo. A própria timidez do aluno era/é vista como um comportamento que fugia/foge ao padrão esperado. Tais determinações trazem consigo um olhar sobre o que é considerado normal e ou patológico e que afeta o ambiente escolar e que, justamente por isso, precisam ser controlados por um saber específico.

Interessante, sob este ponto de vista, observarmos que autores como Canguilhem (2009) não postulam a existência do patológico *per si*, já que acreditam que sua existência só pode ser apreciada numa relação. Ora, quando a professora se refere ao aluno Batman como tendo o desempenho acadêmico abaixo da turma ou sendo muito quieto, tímido, o está comparando ao restante da turma no sentido de reforçar a diferença que foge a norma.

Desse modo, tais discursos normalizadores tão presentes na área da educação acabam por produzir um determinado tipo de sujeito patologizado, contribuindo para potencializar possíveis formas de sofrimento por parte do indivíduo. É possível observar esse sofrimento quando o sujeito, por meio do discurso e do olhar do outro, percebe que não alcança os resultados estimados ou não atinge a norma esperada.

No diálogo sobre como Batman se sentia em relação a sua dificuldade de aprendizagem, ele relatou os sentimentos que vivenciara ao passar por esse processo:

Pesquisadora: E quando você teve dificuldade na aprendizagem como era pra você?

Batman: Era difícil. Eu não conseguia fazer, daí eles me ajudavam.

Pesquisadora: Você teve dificuldade na aprendizagem lá no terceiro ano, como foi isso para você?

Batman: Ruim. Eu não sabia fazer as coisas.

Pesquisadora: E como você se sentia?

Batman: Vergonha.

É possível observar o desconforto da criança ao mencionar sua dificuldade. Dificuldade que foi reforçada pela escola e potencializada por meio dos encaminhamentos para avaliação de profissionais da saúde que eram notoriamente atrelados a um olhar que via os comportamentos diferentes enquanto formas de adoecimento.

Diante disso, a criança se percebia como não capaz de aprender, pois não conseguia “fazer as coisas”, ou seja, não atingira o nível de normalidade esperado para a totalidade da turma. Quando não consideramos as singularidades dos sujeitos no processo de ensino e

aprendizagem tendemos a reforçar a dificuldade ou das pretensas patologias, referidas ao que se distancia do uniforme – do normal, da média. Conseqüentemente, se potencializa o processo de medicalização da educação.

Os discursos acerca da dificuldade na aprendizagem e da crença no diagnóstico como potencializador da aprendizagem tendem a produzir, na criança diagnosticada, alguns entendimentos a respeito do que é bom ou não para o aluno. Acabam influenciando, de forma poderosa, na direção da visão que cria sobre si mesmo e sobre sua capacidade para aprender e se comportar.

Foi possível observar, na fala de Batman, alguns discursos cristalizados e transformados em sua própria percepção a partir do diagnóstico e tratamento pelos quais passou. Ao ser estimulado, por exemplo, a falar sobre seu processo de encaminhamento, diagnóstico e tratamento, ele apontou:

Batman: Essa parte aqui em tratamento eu não sabia o que fazer. Essa parte agora eu já sei o que eu quero ser, eu sei fazer.

Entrevistadora: Como você se sentia quando estava aqui?

Batman: Num beco sem saída, eu não sabia o que fazer.

Entrevistadora: E como foi passar por esse processo?

Batman: Ruim. Eu não sabia fazer, daí. Não sabia ler, não sabia nem escrever. Agora eu sei fazer tudo.

Entrevistadora: Como que você acha que você aprendeu?

Batman: Não sei. Me ensinaram. O, como que é o nome eu esqueci, como é que é o nome, o tratamento.

Entrevistadora: Como você se sentia usando o medicamento?

Batman: Mal. Doía muito a cabeça.

Entrevistadora: E quando você parou de tomar o medicamento como foi?

Batman: Parou de doer

Entrevistadora: O que mudou em você nesse processo?

Batman: Um monte de coisa. A minha vida.



Figura 5 – Tratamento – Batman.
Fonte: autoria própria.

Percebe-se, por meio da produção lúdica acima retratada e na fala do entrevistado Batman, que sua percepção acerca da melhora na aprendizagem havia passado pela via do tratamento, ou seja, considerava que melhorara sua capacidade de aprendizagem escolar por conta do tratamento. Observa-se, ainda, que mesmo se sentindo mal com o uso do medicamento, ele atribuiu ao uso deste a melhora na sua vida.

Podemos considerar que durante o processo de encaminhamento do aluno aos especialistas até a efetivação do tratamento e a correspondente produção da doença – localização, por meio do olhar especializado - o sofrimento do aluno é ouvido e acolhido, por parte dos especialistas que passam a acompanhá-lo, o que contribuiu para que ele se sentisse melhor, se motivasse e percebesse seu potencial. Entretanto, essa melhora ficou atrelada ao uso dos medicamentos e ao diagnóstico – advindos do saber especializado, médico.

A este respeito, levantamos alguns questionamentos: para que o aluno supere a sua dificuldade é realmente necessário um processo de produção de doença? Não poderia, a escola, criar mecanismos de escuta e acolhimento do sofrimento a fim de potencializar as

habilidades dos alunos e promover o enfrentamento e a possível superação de suas dificuldades? Vimos, por meio da fala de Batman, que para que ele pudesse superar sua dificuldade foi necessário um processo de produção de doença. Um rótulo que o acompanhará por toda sua vida. Contudo, acreditamos que o caminho pode ser outro.

Sobre o encaminhamento do aluno Peter Pan, foi possível perceber, no discurso dos professores, a presença de outros saberes, além do saber médico, afetando a forma de a instituição perceber essa criança. Nos referimos ao saber psicológico e ao saber advindo, se pudermos usar o adjetivo, do senso comum acerca da criança envolvida na questão – na queixa escolar. Afirmamos isso porque a professora Violeta, ao se referir ao aluno Peter Pan – mais precisamente ao encaminhamento dele para avaliação – assim se pronunciou:

Então, o Peter Pan a gente, era visível, assim, que ele, parece que a idade cronológica dele não era a mesma que a biológica. Então, ele tava sempre brincando, não tinha estímulo, não tinha vontade de aprender nem de vir na aula. Até ele chegava atrasado sempre, eu acho que ele não tinha a vontade mesmo de estudar, e também não tinha estímulo por parte da família, além da muita defasagem né, nem reconhecia letras, nada. Então, por isso que ele foi encaminhado.

Quando a professora relatou que o aluno parecia não ter a idade cronológica compatível com a idade biológica, ela abriu precedentes para se pensar uma patologia de ordem neurológica, já que percebia o desenvolvimento intelectual e global da criança citada aquém de sua idade cronológica. Tal fala nos mostrou que a professora compreendia que o desenvolvimento da criança dar-se-ia por meio de fases cronológicas, por meio das quais a criança apresentaria determinados tipos de resposta-padrão - de desenvolvimento – atrelados a sua idade.

Cabe lembrar que algumas teorias da aprendizagem (afetadas pelo pensamento organicista/biologicista e ao que se chama de “bum da ciência”) focaram em questões como a das fases ou etapas do desenvolvimento. Tal processo afetou/influenciou poderosamente a forma de pensar o ensino e a aprendizagem por parte dos professores, nas escolas. Essas teorias, muito importantes no contexto do ensino e aprendizagem, se não forem contextualizadas e compreendidas de forma correta, poderão nos levar a discursos reducionistas que tendem a corroborar com o processo de medicalização da infância.

A mesma professora entrevistada referiu-se, por um lado, a Peter Pan, por meio de frases como: “*Tava sempre brincando*”, apontando para um comportamento infantilizado da criança. Da mesma forma, e por outro lado, proferiu juízos de valor acerca do aluno, ao afirmar que “*não tinha vontade de aprender*”.

Neste sentido, quando ouvimos a criança sobre o seu próprio processo de escolarização, da mesma forma quando solicitamos que desenhasse acerca de seu processo de encaminhamento e tratamento médico, obtivemos a seguinte análise:

Entrevistadora: Me conta o que você desenhou.

Um livro e um lápis, uma borracha e a caixinha de lápis. Eu desenhei uma mesa cheia de cadeira, um armário de brinquedo, o meu tatorzinho (trator de brinquedo) que eu tava bincando (brincando) alí. E tu e eu lendo livro, eu tava lendo e esquevendo (escrevendo). E aqui é a coisa de por as pastinhas.

Entrevistadora: Então você desenhou a nossa sala de atendimento, me conta como foi esse período pra você?

Legal, eu gosto. Queria ir muitas vezes, só pra ler e estudar ali e depois bincar de carrinho (PETER PAN).



Figura 6 – Tratamento – Peter Pan.
Fonte: autoria própria.

Por meio desse relato e dessa imagem, é possível observar que a criança demonstrava interesse pela aprendizagem. No entanto, o interesse não se relacionava a sala de aula, o espaço escolar, por excelência. A prática clínica e educacional por nós exercitada, no decorrer dos anos de atuação profissional, mostrou-nos a importância que tem o olhar dos adultos por sobre os sujeitos escolares, por sobre suas práticas escolarizadas.

Percebe-se, no trabalho diário, que quando o profissional potencializa as habilidades da criança ela desenvolve o seu potencial. Já quando o profissional é afetado por algum saber que é direcionado a desqualificar, classificar ou justificar o mau comportamento da criança – elencando “problemas” ligados a ela. Ao invés de focar na aprendizagem, a criança tende a incorporar essa visão de si mesma, adotando uma visão e uma prática por meio da qual busca fora de si a resolução de questões que são suas.

No que se refere a percepção da família de Batman acerca do processo de encaminhamento, tratamento e diagnóstico do filho, a mãe de Batman relatou: *“Necessário acho que mãe nenhuma não quer, né, que isso aconteça; mas como aconteceu eu aceitei.”* Contudo, relatou que percebeu evolução no quadro do filho diante das dificuldades que o mesmo sentia.

Com relação ao processo como um todo, a entrevistada discorreu:

Pesquisadora: Tu acha que alguma coisa poderia ter sido feita de alguma outra forma?

Mãe Rosa: Eu acho que sim.

Pesquisadora: Como que você acha que poderia ter sido feito pra ele ter essa melhora?

Eu acho que ele poderia ter ido mais na psicóloga. Porque quando ele estava indo ele estava tudo bem. (se emociona). Mas...

Pesquisadora: Você acha que agora ele regrediu no comportamento?

Mãe Rosa: Sim.

Pesquisadora: O que você percebe de diferente?

Mãe Rosa: Nos estudos ele tá bem melhor que ele tava antes. Depois que ele passou pela psicóloga né, foi bom demais. Em casa também ele melhorou uns 10%. Isso ajudou bastante.

O trabalho psicológico realizado com este aluno foi de psicoeducação, no sentido de potencializar suas habilidades, ensinar a criança a lidar com suas emoções e trabalhar a autoestima. Esse é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a criança chegou para a avaliação desacreditada em seu potencial, em função de não conseguir realizar as tarefas escolares na mesma proporção que seus colegas.

Essas características emocionais foram ressaltadas no relatório de avaliação psicológica que atestou um desenvolvimento intelectual do aluno dentro da média esperada para sua idade cronológica e nível de experiência.

Em vista disso, na fala da mãe percebeu-se a confiança depositada no saber psicológico e uma certa dependência desse saber, no que se refere a preservação do “bom” comportamento do filho. Emocionou-se ao falar da melhora da aprendizagem do filho, enquanto esse recebeu o atendimento psicológico.

Acredita-se que a necessidade sentida pela mãe, no que se referiu a pretender dar continuidade ao atendimento do filho – do ponto de vista da psicologia – ocorreu devido ao fato de que depois da alta psicológica a mãe foi chamada na escola em função de Batman ter apresentado um ou dois episódios de agressividade. Esse fato é comum durante o processo por meio do qual a criança está aprendendo a lidar com as emoções, no qual ela se afasta, aos poucos, de um comportamento mais tímido (passivo), em direção a adoção de um comportamento mais ativo.

Contudo, a falta de sensibilidade e de conhecimento do fato, por parte da escola - que acabou chamando a mãe após os episódios de agressividade, referendados pelo aluno - reforçou o entendimento de que, para continuar evoluindo, estar bem, a criança precisava manter-se atrelada a algum tipo de atendimento especializado. O que provavelmente influenciou a opinião da mãe no que se refere a esta acreditar que seu filho precisaria continuar sob alguma forma de tratamento.

No que se refere ao tratamento medicamentoso utilizado, por exemplo, por meio do metilfenidato, popularmente conhecido como ritalina - indicado pela neuropediatra – Rosa, mãe de Batman relatou: “*Tava tomando e agora terminou daí eu não dei mais, que daí não tem*”. Questionada sobre se percebeu a necessidade do uso do medicamento, no caso do seu filho, respondeu: “*Eu acho que não*” Contou, ainda, as dificuldades enfrentadas pela família e por Batman, relacionadas ao uso do medicamento:

Quando tava tomando o medicamento ele chegava na casa com muita dor de cabeça. De meio dia ele chegava com o olho bem vermelho. Bastante, se queixando de dor de cabeça e dor de cabeça. Mãe dor de cabeça, mãe não aguento mais de dor de cabeça. Depois que ele parou, ele não chega mais se queixando com dor de cabeça. Daí meu marido falou: não da mais pra ele, porque ele chegava com o olho vermelho, vermelho que parece que tinha fumado um baseado, que nem diz os meus piá. Aí quando terminou eu falei, não, não vou dar mais, né? Vou parar de dar porque eu acho que é isso que ta fazendo mal pra ele, né? Porque era dor de cabeça demais, todo santo dia ele chegava se queixando muito de dor de cabeça. E ele não queria mais tomar. Aí eu falei: não, filho, vamos terminar de tomar essa porque tem que fazer certinho o tratamento. Aí terminou, depois que terminou eu não fui mais pegar e no outro dia que ele não tomou ele chegou na casa e eu perguntei: tá com dor de cabeça? Ele falou: não mãe, tô bem, não ta mais doendo a minha cabeça. E o olho dele não estava nada vermelho. Daí de tarde só queria dormir, dormir, daí não sei se era por causa dos remédios, com certeza eu acho que era. Que ele chegava na casa, nem brincar ele não ia. Agora ele não para em casa, ele se diverte, vai brincar. Vai no vô, la ver o vô. Eu achava estranho, porque aqueles remédios eu achava que era muito forte pra ele.

Se nos atentarmos ao que diz a bula do metilfenidato podemos perceber que a dor de cabeça é um efeito colateral comum no uso do medicamento que acomete entre 1 a 10 % dos

pacientes que fazem uso desse³⁰. Alterações no humor, que podem estar relacionadas com a diminuição da vontade de brincar, também pode ser considerado um efeito colateral - menos frequente - do uso do medicamento. Olhos vermelhos e sono excessivo não aparecem como efeitos colaterais nas informações da bula do metilfenidato.

O aluno Batman, quando questionado sobre como se sentia com o uso do medicamento, respondeu: *“Mal. Doía muito a cabeça”*. Percebe-se que nesse caso o efeito colateral do uso do medicamento interferiu na qualidade de vida do aluno, lhe acarretando dores e sofrimento. Quando falamos da medicalização da vida nos reportamos a situações como essa, que em prol de desenvolver a atenção do aluno, permite a produção de outros sintomas. Sintomas que não são agradáveis ao corpo, produzindo, além disso, outras subjetividades, ligadas ao sujeito medicalizado.

Os discursos, como ferramentas-chaves para o exercício do poder, se propagam na sociedade disciplinar produzindo verdades que são reproduzidas em vários âmbitos da sociedade. Na família de Peter Pan, é possível perceber que o discurso médico tem um efeito de verdade inquestionável, como podemos ver na fala do pai, Cravo. O pai se reportou ao fato de que o recurso medicamentoso teria sido o único fator responsável pela melhora no tratamento do filho. De todo modo, o relato pode ser rivalizado diante dos discursos advindos dos professores, já que esses não percebem avanços no que se refere ao comportamento do aluno em sala de aula.

Sobre o tratamento ofertado o pai relatou: *“Sim ele tá no tratamento da ritalina né, foi medicado pela Dra Maria³¹ e ele deu uma melhorada bastante através dessa medicação. Antes não, mas eu sinto ainda que ele tem, no caso, essa parte do trauma dele né, que ainda não melhorou, nessa parte ainda não”*.

Outro saber implicado neste discurso é o psicológico, mais especificamente da psicanálise tradicional. Sabemos que a psicanálise foi amplamente difundida a partir dos estudos de Sigmund Freud na sociedade. A nomenclatura trauma, utilizada pelo pai Cravo é oriunda dessa perspectiva teórica que, via discursos afetou o contexto social, sendo apropriada pelo senso comum para justificar o comportamento da criança. Uma vez que se supõe que a criança não aprende ou não se comporta conforme o esperado porque tem um trauma, não se

³⁰ Informações da bula disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/datavisa/fila_bula/frmVisualizarBula.asp?pNuTransacao=10716102013&pIdAnexo=1909485> acesso em 23 fev. 2019.

³¹ Nome fictício.

questiona a possível negligência, falta de orientação e cuidados básicos no desenvolvimento desse sujeito por parte dessa família.

Notamos, nos dois casos, que os discursos das famílias afetavam o olhar das duas crianças no que se referia ao tratamento pelo qual passavam. No caso de Batman, em função do efeito colateral do medicamento, bem como do discurso da mãe, a criança percebia o tratamento medicamentoso como desconfortável – ao relatar o desconforto para com o tratamento medicamentoso. Já Peter Pan, assim como o pai, via no medicamento um dispositivo de melhora, algo que o ajudava. o medicamento como algo que o fazia estudar melhor: *“O remédio? Começou a estudar melhor. Muito melhor. O máximo dele é me ajudar a fazer as coisas de tema e melhorar a minha cabeça também”*.

Esse avanço percebido pelo pai Cravo e pelo aluno Peter Pan não foi observado pelo grupo de professores, uma vez que estes consideram que Peter Pan teve pouquíssimo avanço e relataram dificuldades e frustrações frente ao caso. É possível verificar que o discurso médico influenciou – exerceu poder - sobre a família de Peter Pan, levando-os a atribuir um poder ao medicamento. Poder que, insistimos, não foi ratificado pelos professores que trabalharam com a criança.

Ademais, na fala dos professores foi possível observar uma posição majoritária, no sentido de perceberem uma melhora no quadro de Batman. Por outro lado, as falas foram desencontradas, controversas, ao apontarem o pouco avanço de Peter Pan. Notadamente, diante das frequentes faltas advindas do aluno diante das atividades pedagógicas ofertadas pela escola (por meio da sala de recursos e do ensino regular), o que teria retardado, complicado a situação de Peter Pan, diante da questão da aprendizagem.

Com relação aos atendimentos oferecidos, nos dois casos, a professora Crisântemo percebeu que

Para o Batman eu acho que surtiu muito efeito. O Batman é um aluno assim que ele mudou depois que começou a frequentar e, então, assim, a aprendizagem dele evoluiu muito. A gente tem relato dos professores que elogiaram ele, inclusive no conselho de classe, que ele teve grandes avanços, né.

E o Peter Pan eu não sei porque ele também tem bastante faltas, ele não é muito frequente. Mas assim, teve melhora significativa do terceiro ano pra cá, porque ele ficava muito isolado, hoje ele já tem um pouquinho mais de interação com os colegas, então, assim, eu acredito que tenha, mas a gente vê mais os efeitos no Batman.

A professora Orquídea seguiu uma linha de discurso parecida com a da professora Crisântemo acerca dos avanços dos alunos diante dos acompanhamentos/tratamentos que receberam:

Então, eu continuo falando a mesma coisa, assim, pro Batman, assim, foi de grande valia, que ele gosta, que ele fica aqui na escola, porque ele fica aqui na hora do almoço, ele não vai pra casa, ele fica na escola, aí o ônibus vem e pega ele aqui na porta da escola. Então, ele não vai pra casa, ele fica na escola, mas você não precisa dizer: Batman, hoje tem a tua sala de recurso. Você tem que ir lá pra outra escola, a gente, inclusive, nem fala sala de recurso, a gente fala óh Batman hoje tu tem a outra escola! Ele fala: Sim e senta e espera, sem problema nenhum. Ele fica esperando e ele vai. Então eu acho, assim, que foi muito bom pra ele esse encaminhamento que tá ajudando a gente aqui na escola.

No caso do Peter Pan não. O Peter Pan é assim, óh, se você não ficar na escola, nesse horário do Peter Pan, ele embarca no ônibus, pode ter certeza que ele não vai embarca no ônibus, e se ele embarca ele vai desembarcar em algum lugar, dificilmente ele vai chegar na escola. Tanto que ontem o pai dele chegou aqui bem na hora que era pra ele embarca no ônibus. Eu e o pai dele tivemos trabalho pra por ele dentro do ônibus. Ele não quer ir, simplesmente ele não quer ir, ele não aceita e ele não quer ir. Pro Peter Pan não fez diferença a sala de recurso, não atingiu pro Peter Pan o esperado, mas porque ele não quer ir, ele não aceita, então não surgiu o efeito que a gente imaginava.

Percebeu-se, nesses discursos, que as professoras compreendiam o atendimento feito pela escola, por meio da sala de recursos, como grande potencializador da aprendizagem de Batman. Reforçaram que a falta de assiduidade por parte de Peter Pan na sala de recursos teria prejudicado o desenvolvimento deste aluno.

Embora reconhecessem a importância das demais formas de acompanhamento institucional – direcionados às crianças – advindos da avaliação psicológica, neuropsiquiátrica e a efetuada por meio da indicação medicamentosa ficou claro, para nós, por meio da fala da professora Orquídea, que o reconhecimento não substituíam a importância dada, pelos professores, para a sala de recursos.

Com relação a avaliação psicológica, neurológica e tratamento medicamentoso, sim, ele acalmou porque antes ele era mais agressivo, então em algumas coisas ele acalmou, porque agora, ao menos ele não bate mais nos alunos. Eu não sei se foi a medicação ou se com o passar do tempo ele tá amadurecendo, também; mas ele não tá mais tão agressivo quanto ele era, porque ele era agressivo e agora ele não tá mais agressivo. Então, nessa parte, assim, ele tá mudando, tá melhorando. Aos poucos ele tá melhorando (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Também consideramos que na fala da professora Orquídea o medicamento era considerado importante para “acalmar” o comportamento dos alunos quando afirmou que tal criança se acalmara por conta do uso do remédio. A professora também alegou que ele não batia mais nos colegas, deixou claro que entendia a questão do uso dos medicamentos na educação como mecanismo destinado a controlar e disciplinar os estudantes.

Esse discurso da necessidade do medicamento para o controle e a disciplina dos corpos teve mais ênfase no ano de 2016 – na referida Escola - quando se deu o início de nosso

olhar mais atento à questão. Embora tal prática tenha diminuído nos últimos anos, continua sendo utilizada com o objetivo de disciplinar e controlar os comportamentos dos estudantes, assim como para classificar o normal e o patológico no âmbito escolar.

Nesse viés, percebe-se que esse tipo de discurso tende a ver o sujeito que não corresponde ao discurso totalizante ou a norma instituída como anormal. No decorrer da história, segundo Foucault (2017), as instituições de sequestro (prisões, sanatórios, escolas, fábricas, etc.) tiveram a função de retirar da sociedade os indivíduos que não correspondiam as normas morais elencadas. Tiveram como objetivo moldar o comportamento desses.

O internamento, no século XVII, por exemplo, foi uma criação própria dessa época histórica e não se compara com a prisão, tal como era vista na Idade média. De acordo com Foucault (2017, p. 78),

Como medida econômica e precaução social, ela tem valor de invenção. Mas na história do desatino, ela designa um evento decisivo: o momento em que a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de integrar-se no grupo; o momento em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade. As novas significações atribuídas a pobreza, a importância dada à obrigação ao trabalho e todos os valores éticos a ele ligados determinam a experiência que se faz da loucura e modificam-lhe o sentido. (...) a loucura é arrancada a essa liberdade imaginária que a fazia florescer ainda nos céus da Renascença. Não há muito tempo, ela se debatia em plena luz do dia: é o Rei Lear, era Dom Quixote. Mas em menos de meio século ela se viu reclusa e, na fortaleza do internamento, ligada à Razão, às regras da moral e a suas noites monótonas.

Assim como a loucura passa por uma mudança de sentido no decorrer do tempo, na sociedade ela fica submetida a um saber que a classifica e a normaliza. Dessa forma, as deficiências e os comportamentos desviantes – inseridos no interior do sistema educacional – passam por uma mudança, na direção de uma concepção muito próxima dada ao tratamento da loucura. O sistema educacional, em um determinado momento histórico, cria instituições especiais para trabalhar com o diferente – tais como as salas de recurso multifuncionais – que foram criadas para se atender crianças que não se enquadram no padrão de normalidade esperado pelo sistema educacional.

Todavia, hoje em dia as salas especiais também abrigam alunos que apresentam “problemas comportamentais”. Esses, a partir do crivo médico que classifica quais indivíduos necessitam desse atendimento especializado, tendem a ser encaminhados para alguma destas salas. Esse processo se liga à Legislação consolidada no estado do Paraná e que se refere à educação especial e inclusiva, instituindo os procedimentos a serem adotados, pelas escolas, diante de tal questão.

Deste modo, o poder e o saber jurídico potencializam o poder e o saber especialista, que classifica o sujeito escolar e o inclui num determinado tipo de atendimento educacional, específico.

3.4 O Saber e o Poder Jurídico como Potencializador do Saber Médico

A legislação estadual do Paraná vai ao encontro da política nacional de educação inclusiva. Contudo, apresenta algumas peculiaridades, tais como a de ser a legislação do único estado do país que ainda mantém, em seus sistemas de ensino, escolas especiais - APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

A organização da Educação Especial e Inclusiva no estado, conta com as escolas especiais, classes especiais (salas existentes dentro do ensino regular e que comportam somente alunos com deficiência) e o Atendimento Educacional Especializado – AEE - em Sala de Recursos Multifuncional, que atende, no período contrário, crianças com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou distúrbio de aprendizagem, matriculadas no ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado é um atendimento pedagógico especializado para crianças matriculadas na rede regular de ensino que apresentem alguma patologia. Nesse paradigma, têm direito ao atendimento em sala de recurso multifuncional, segundo a instrução 09/2018 – SUED/SEED, estudantes matriculados em instituições vinculadas a rede estadual de ensino que apresentem diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Ademais, de acordo com a instrução 07/2016 - SUED/SEED (p. 2) entende-se por deficiência intelectual “aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”.

A resolução traz, ainda, definições de ordem médica acerca das demais deficiências e transtornos, apontados na legislação.

Deficiência Física Neuromotora - DFN: aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de

linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação. **Transtornos globais do desenvolvimento - TGD:** estudantes com diagnóstico de transtorno do espectro autista e psicoses que apresentarem dificuldades de aprendizagem em decorrência de sua patologia. **Transtornos funcionais específicos - TFE:** Refere-se a funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: a) na aquisição e uso da audição, linguagem oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração; b) Distúrbios de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia; c) Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH (PARANÁ, 2016, p. 2-3).

A resolução 07/2016 – SUED/SEED, que estava em vigor até 2018, trazia definições médicas para cada transtorno e definia que a avaliação, para ingresso nas salas de recursos multifuncionais, tinha o intuito de

investigar as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, com vistas à compreensão da origem dos problemas de aprendizagem dos estudantes indicados pelos professores das disciplinas, e fornecer as bases para o planejamento de intervenções pedagógicas que respondam às necessidades desses estudantes (PARANÁ, 2016, p. 3).

Nesse viés é nítida nessa legislação uma linguagem predominantemente advinda do campo médico, afetando professores que trabalham nas salas de recurso, na direção da busca pelas causas geradoras dos transtornos. Esse processo tende a colaborar e reforçar o processo de medicalização da educação.

Além disso, tal documento define, ainda, os tipos de avaliação – especialização – diante da qual os alunos precisam passar, de modo a serem encaminhados, por exemplo, para a sala de recursos.

Para o que se considera deficiência intelectual é necessária avaliação pedagógica e psicológica. Para o que se considera deficiência física, neuromotora, é necessária avaliação pedagógica e clínica. Já para os transtornos globais do desenvolvimento é necessária avaliação psiquiátrica e pedagógica. E para o que se considera transtornos funcionais específicos é necessária avaliação pedagógica e neurológica/clínica.

Na prática, o que ocorre é que o aluno se matricula facilmente, enquanto aluno portador de condição especial, nas respectivas escolas, sem necessariamente passar por avaliação pedagógica. Mas, sem avaliação/laudo médico ou psicológico, não.

A instrução em vigor desde 08/2018 não traz essa orientação, no corpo do seu texto. Aponta, somente, para o fato de que a avaliação de ingresso será definida conforme orientação pedagógica da Seed/DEE. Contudo, a instrução normativa de 012/2018 – SUEED/SEED define a documentação necessária para realização da matrícula, na modalidade de educação especial, da seguinte forma:

Por meio de relatório de avaliação pedagógica da própria escola (avaliação de ingresso), acrescida necessariamente de parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência. No caso de deficiências múltiplas acrescentar parecer clínico específico (fisioterápico, fonoaudiológico, psiquiátrico ou neurológico) (PARANÁ, 2018, p. 15).

Percebe-se, por meio da legislação atual, paranaense, que para que o estudante tenha direito a um atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional, ele deve apresentar, necessariamente, parecer de um especialista. O que contraria a nota técnica (04/2014 MEC/SECADI/ DPEE, p. 3) que diz:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Essa nota técnica emitida pelo Ministério da Educação, em 2014, entende que a exigência de um laudo médico para o atendimento educacional especializado tende a estabelecer formas de exclusão. Contudo, a legislação do Paraná faz essa exigência, por meio da instrução 07/2016, bem como por meio da instrução que trata da matrícula deste público alvo, instrução 012/2018 – SUEED/SEED.

Consideramos importante trazer, mesmo que de forma breve, o que diz a legislação acerca da questão dos alunos especiais e dos transtornos de comportamento, de modo geral, uma vez que na fala dos professores entrevistados, assim como nas observações realizadas na escola, percebeu-se um desejo grande relacionado à inserção de alunos com dificuldades de aprendizagem, na sala de recursos. Isso ocorre justamente pelo fato de os professores e familiares das crianças que foram encaminhadas para tais ambientes – crianças foco de nossa

análise, nesta dissertação – terem verificado a evolução de alguns estudantes, depois de inseridos nesta forma de atendimento.

A este respeito a professora Crisântemo se manifestou da seguinte forma, ao retratar o caso do aluno Batman:

Para o Batman eu acho que surtiu muito efeito. O Batman é um aluno, assim, que ele mudou depois que começou a frequentar, e então, assim, a aprendizagem dele evoluiu muito. A gente tem relato dos professores que elogiaram ele, inclusive no conselho de classe, que ele teve grandes avanços né.

A professora Orquídea complementou tal análise acerca de Batman e da sala de recursos, da seguinte forma:

Então, eu continuo falando a mesma coisa, assim, pro Batman; assim, foi de grande valia, que ele gosta, que ele fica aqui na escola, porque ele fica aqui na hora do almoço, ele não vai pra casa, ele fica na escola. Aí o ônibus vem e pega ele aqui na porta da escola. Então ele não vai pra casa, ele fica na escola, mas você não precisa dizer: Batman, hoje tem a tua sala de recurso. Você tem que ir lá pra outra escola. A gente, inclusive, nem fala sala de recurso. Agente fala, óh, Batman hoje tu tem a outra escola. Ele fala: Sim, e senta e espera, sem problema nenhum. Ele fica esperando e ele vai. Então eu acho, assim, que foi muito bom pra ele esse encaminhamento que tá ajudando a gente aqui na escola.

A mãe Rosa também percebeu melhoras na aprendizagem de seu filho, Batman, depois que o mesmo começou a frequentar a sala de recursos. Sala de contra turno, para a mãe de Batman.

Eu achei muito bom depois que ele foi no contra turno, lá naquela outra escola, lá na escola lá em cima (se refere a sala de recurso). Eu achei muito bom porque depois que ele começou ir lá eu acho que, pra mim, ele melhorou bastante. Que daí ele vai ter atenção mais de uma professora. Assim os professores não tem condição de atender tudo numa hora só. Eu acho que lá ele melhorou bastante, depois que ele começou ir lá.

O próprio aluno Batman quando questionado a respeito de como se sentia, frequentando a sala de recursos, respondeu: *Melhor* (SIC³²).

A potência do Atendimento Educacional Especializado para o aluno Batman foi apontada, de forma unânime, por parte dos professores entrevistados. Essa percepção nos levou a compreender como essa questão é importante e está presente no imaginário dos profissionais da escola.

³² Segundo Informações Coletadas.

Contudo, sabe-se que esse tipo de atendimento só é disponibilizado para crianças com deficiência intelectual, global, neuromotora ou transtornos funcionais específicos. A maioria das crianças que são encaminhadas para avaliação de especialistas apresentam apenas dificuldades na aprendizagem. Tais dificuldades não têm relação direta com algum tipo de patologia. Além do mais, como a aprendizagem é multifatorial, os estudantes – com dificuldades na aprendizagem - acabam não exercendo o direito de receber o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Com relação a eficácia do atendimento advindo do uso da sala de recursos, no caso do aluno Peter Pan, foi dito pela maioria dos professores que não perceberam significativos progressos, por conta de o aluno não ter frequentado este ambiente com assiduidade. Peter Pan, além de faltar, apresentava resistência diante das atividades propostas por meio da sala de recursos.

Quanto a isso, professora Margarida afirmou:

O problema daquela época, se for observar, assim, da pra perceber que ele (Peter Pan) não frequentava. A família não acompanhou, então ele não teve progresso pela falta de comparecer nessas aulas. Ele não teve a sorte de ter uma família com uma pessoa que fosse, assim, acompanhar ele sempre que necessário. Então ele não conseguiu ter esse acompanhamento, mas por motivo da família não ter interesse.

Ainda com relação a eficácia da sala de recursos para a vida escolar do aluno Peter Pan, a professora Orquídea afirmou o seguinte:

No caso do Peter Pan não. O Peter Pan é assim, óh, se você não ficar na escola, nesse horário do Peter Pan embarcar no ônibus, pode ter certeza que ele não vai embarcar no ônibus. E se ele embarcar ele vai desembarcar em algum lugar. Dificilmente ele vai chegar na escola. Tanto que ontem o pai dele chegou aqui bem na hora que era pra ele embarcar no ônibus. Eu e o pai dele tivemos trabalho pra por ele dentro do ônibus. Ele não quer ir, simplesmente ele não quer ir. Ele não aceita e ele não quer ir. Pro Peter Pan não fez diferença a sala de recurso, não atingiu pro Peter Pan o esperado. Mas porque ele não quer ir, ele não aceita, então não surgiu o que a gente imaginava.

A família de Peter Pan atribuiu a pequena melhora do seu comportamento ao processo de avaliação e tratamento medicamentoso. Não citou, em seu relato, o atendimento em sala de recursos multifuncional. Já Peter Pan, quando perguntado como se sentia nesse atendimento, relatou: “*Eu não asei (achei) nada legal também. Ela só quer que eu leio livro e faça tema também. Ela só leva os outros pra aquela quadra e não deixa os outros brincar (brincar) também*” (SIC).

Dessa maneira, percebeu-se diante das duas famílias que uma – a de Batman - atribuiu a melhora do filho a sala de recursos. A outra – a de Peter Pan - atribuiu sua melhora aos medicamentos e aos atendimentos clínicos.

As duas crianças apresentaram o mesmo laudo diagnóstico – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Contudo, na fala dos professores e dos familiares percebe-se que os meninos apresentaram diferenças em seus respectivos progressos. Um, em função, muito provavelmente, da utilização da sala de recursos; o outro, muito provavelmente, por conta dos medicamentos. De todo modo, nos parece que os discursos que circulavam ao redor dos meninos – advindos de suas famílias e dos docentes - também reforçaram estas respectivas alternativas de acompanhamento, diante dos alunos.

Cabe salientar que o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH - levanta controvérsias entre a comunidade científica. Enquanto um grupo de médicos defende que essa patologia é de ordem neurológica e a classifica por meio do DSM V³³, ou seja, enquanto um transtorno ligado ao neurodesenvolvimento - que leva a desatenção, desorganização e a hiperatividade-impulsividade dos indivíduos -; outro grupo de cientistas, médicos³⁴ e profissionais da saúde defendem que este transtorno, em função de sua avaliação ser unicamente pela via clínica, sem manifestação de nenhuma ordem - em exames neurológicos - poderia ser uma patologia produzida devido a vários fatores que afetam a sociedade em geral. Ainda, esse último grupo de profissionais alerta para o uso indiscriminado de medicamentos nesses casos.

Observamos, por meio da fala dos professores e familiares, que os encaminhamentos feitos e relacionados aos meninos – Batman e Peter Pan - relacionados aos laudos iniciais efetuados, tendiam a gerar a expectativa de melhora, no que se referia a aprendizagem, desses, atrelando o avanço aos atendimentos clínicos efetuados e ao uso de medicamentos, ou, por fim, ao trabalho efetuado na sala de recursos multifuncional. O que, assim nos parece, caracteriza a transferência, para outros setores – instituições e profissionais, com seus respectivos poderes e saberes - a responsabilidade no trato de casos como esse.

Nesse sentido, esses casos que vem acompanhados, em grande medida, de ações tidas como indisciplinadas, gerando a não aprendizagem e outros transtornos em sala de aula.

³³ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5.

³⁴ Maria Aparecida Moyses, pediatra, professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo – USP - vem trazendo em seus estudos questionamentos a respeito dos diagnósticos de TDAH. Ela, dentre outros médicos e profissionais da saúde, reflete sobre essa “doença” que se caracteriza como neurológica, mas que tem diagnóstico clínico. Além disso, traz em suas publicações a questão de que o excesso destes diagnósticos atente aos interesses da indústria farmacêutica.

Leituras comprovadas pelo fato de serem encaminhados para avaliação – os estudantes que apresentam este tipo de comportamento – e, posteriormente, para o atendimento em sala de recursos. Deste modo, os laudos parecem “atestar” que o problema apresentado por certo aluno está relacionado a ele, de forma individual, biológica.

3.5 Queixa escolar: Das práticas individualizantes e patologizantes à construção de práticas não medicalizantes. A transformação da cultura escolar por meio do projeto de valores. Uma análise dos saberes, poderes em ação na Escola Municipal Guilherme

A queixa escolar é entendida, segundo Souza (2007), como aquela ligada as dificuldades adstritas aos processos de escolarização. Para além desta afirmação, entendemos que a queixa escolar está relacionada às dificuldades advindas da aprendizagem e do comportamento dos sujeitos escolares. Comportamentos que acabam sendo avaliados, via de regra, por especialistas, a partir da iniciativa da própria escola.

Notamos, no decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa, que a prática de encaminhamentos das queixas escolares, embora ainda sejam comuns no contexto escolar pesquisado, diminuíram consideravelmente se comparadas ao ano de 2016. O ano supracitado foi o que o número de encaminhamentos para avaliação, na instituição de ensino, foi muito alto.

Nas falas das professoras entrevistadas, por meio da pesquisa feita para o Mestrado, foi possível perceber tentativas individuais e coletivas de lidar com as dificuldades de comportamento e aprendizagem, por parte dos alunos dentro do contexto escolar. Apareceu ainda, no relato dos profissionais da escola, a referência ao projeto de valores humanos. O projeto foi visto enquanto recurso importante para o exercício do controle do comportamento e disciplina dos estudantes, reduzindo, segundo o relato dos profissionais da escola, a indisciplina existente no contexto escolar.

Embora alguns professores tenham continuado a lidar com a indisciplina a partir de práticas individualizadas – transferindo, ainda, para a coordenação pedagógica da escola e ou para um corpo de especialistas que se utilizavam de medicamentos no trato com certos alunos, a responsabilidade no trato pedagógico/escolar- outros professores pareceram propagar um discurso e uma prática coletiva não medicalizante. Embasada, assim entendemos, na mudança cultural/institucional pela qual vinha/vem passando a escola. O que, assim compreendemos, parecia/parece estar afetando intensamente as relações que se estabeleciam/estabelecem neste ambiente, produzindo novas formas de se comportar neste ambiente escolar.

Quando questionada acerca da questão da indisciplina escolar, de como percebia e de como lidava com ela, a professora Girassol respondeu:

A indisciplina ocorre. Geralmente todo dia e é no ambiente escolar, é dentro da sala de aula, um que faz assim, outro que faz assado, aquele que não gostou desse jeito, então é um beliscão, é mexer aonde não devia. Então a gente da vontade de dar uns rompantes. As vezes a gente tem vontade de chamar a atenção, porque todo dia a gente explica, a gente coloca, mas a gente tenta da melhor forma possível conversar com esses alunos explicando que não pode ser assim, que ele tem que entender que o colega tem a individualidade dele, que se fosse com ele, ele também não iria gostar. Então é dessa forma, através de conversa, e quando não surte o efeito esperado a gente chama a direção, porque daí as vezes acaba tomando uma proporção maior do que deve, então daí a gente ou leva pra secretaria ou a gente chama a direção na sala de aula (...).

Entendemos, a partir do discurso da professora Girassol, que por meio do diálogo ela tentou chamar a atenção e mostrar, mais precisamente, o que o estudante não deveria, não poderia fazer na escola. Observa-se, diante disso, que a tendência foi focar nos aspectos negativos da ação das crianças. Não havia um entendimento e um trabalho, no sentido de reforçar as ações adequadas, chamando a atenção para o que as crianças deveriam fazer e/ou como deveriam se comportar, principalmente diante dos conflitos que ocorriam no ambiente escolar.

Além do mais, observou-se que quando a conversa não surtia efeito a tendência era de se terceirizar a responsabilidade diante dos conflitos e dos comportamentos advindos dos alunos. Por meio, por exemplo, do encaminhamento para a Direção da Escola e ou para avaliação de especialistas.

No que se refere às dificuldades na aprendizagem, a professora Girassol relatou que lidava com essa problemática da seguinte forma:

Com ajuda. A gente chama a pedagoga, chama a psicóloga quando a gente vê que não consegue resolver o problema em sala de aula, sozinha, a gente tem o auxílio da pedagoga na escola. Então a gente chama ela. Quando também não está resolvendo, agente busca o auxílio da psicóloga, pra ver qual o melhor método a ser tomado. E muitas das vezes o que a gente conversa com a psicóloga funciona em sala de aula. Ela pede pra gente fazer assim, fazer assado, tentar de uma forma diferente. Coisa que realmente funciona em sala de aula.

É possível identificar no discurso da professora acima citada a transferência do processo pedagógico para o saber psicológico. A psicologia pode orientar sobre o processo de ensino e aprendizagem, contudo, as metodologias pedagógicas e as didáticas são instrumentos da pedagogia feitas para conduzir os processos escolares. No entanto, ao que nos parece, tais

recursos vêm transferindo a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem para outros saberes, como o da psicologia e o da medicina.

O trabalho da psicologia, de observação e orientação em sala de aula, faz parte da prática da psicologia educacional e escolar que vem construindo um fazer voltado para a atuação de perspectiva coletiva e institucional, capaz de promover espaços de reflexão acerca das práticas e metodologias de ensino adotadas nos ambientes escolares, com o intuito de contribuir para a produção de práticas não medicalizantes e não patologizantes, nestes ambientes.

Ainda sobre a questão da indisciplina vista no ambiente escolar, professor Lírio referiu-se ao fato de utilizar o diálogo com os estudantes, de modo a enfrentar a questão. Posteriormente, quando necessário, disse que fazia o encaminhamento para a equipe pedagógica da escola quando enfrenta dificuldades específicas como a questão da indisciplina existente em sala de aula.

Em sua fala, relatou:

Então, ocorre. A gente tem né, isso acho que é normal em todas as escolas ter as indisciplinas, então eu lido com conversa, tento conversar, tento explicar que não é por aí e sempre que me deparo com um problema maior eu encaminho pra direção e parte pedagógica.

Além da conversa – diálogo - e do encaminhamento para outras instâncias escolares, percebeu-se a tentativa, por parte de alguns docentes, de se aproximarem dos alunos, via demonstrações de afeto e via aplicação de sistemas de recompensa - se você cumprir com as regras você ganha algo-, conforme a fala a seguir demonstra:

Então, com conversa, sempre conversa, diálogo, tento dar um abraço, chamo pra perto de mim, falo que vou dar um presente se ele melhorar, aquela coisa que o professor usa pra tentar manter a ordem, principalmente durante a sua aula. Mas quando não dá certo é para a equipe pedagógica e direção que a gente encaminha, né (PROFESSOR LÍRIO).

Já o professor Tulipa, trouxe uma reflexão importante sobre a indisciplina, ao levantar questionamentos pertinentes para o contexto escolar.

A nossa diretora sempre fala aqui, todo dia, é uma fala dela, é um jargão: Vocês vieram aqui pra que hoje? Para estudar. Então, estudem, estudem. Aproveitem e suguem ao máximo os professores de vocês que eles tem muito a passar pra vocês. Mas eu sempre me pergunto, né, e se o aluno não quer isso? Eu tenho que forçar ele querer isso? Eu sempre pergunto isso: Eu tenho que forçar o aluno a querer isso? Né, porque primeiro eu tenho que estabelecer um vínculo com ele, né? O Paulo

Freire fala muito sobre isso, né, que a aprendizagem passa por um vínculo que você estabelece com o aluno. Que daí tu começa a cativar, então você cria um elo, né. Mas e quando não tem esse vínculo? A indisciplina pode ter uma ligação aí.

Em sua fala, o professor Tulipa apresenta problemáticas relevantes. Primeiramente, aponta que a questão da obrigatoriedade pode ser um fator gerador da indisciplina, ou seja, obrigar o estudante - que não quer estar na escola – a estar neste ambiente porque a legislação exige, pode trazer dificuldades comportamentais na relação professor-aluno. Essa situação é afetada, principalmente, se o sujeito aprendente não conseguir perceber a potência da educação escolarizada para sua vida.

Dessa questão, podemos desdobrar outras reflexões acerca da infância. Podemos obrigar uma criança a frequentar a escola, mas não podemos fazer isso com um adulto. Porque seria permitido a obrigatoriedade somente com a criança e ao adolescente? Questões que nos remetem a pensar na relação que as sociedades têm estabelecido com as crianças e com os adolescentes, nitidamente por meio das “instituições de sequestro”, instituições que, por vezes, tem servido como “meros depósitos de crianças” e não como ambientes preparados para exercerem influência positiva; no sentido do desenvolvimento cognitivo, motor, artístico, etc., das crianças e dos jovens que as instituições recebem.

Outra questão relevante é sobre a ligação de vínculo professor-aluno e essa relação para com a questão do bom comportamento dos alunos. A prática da psicologia educacional durante esses anos nos permitiu observar que uma boa relação entre professor e estudante contribui para a aprendizagem e também para a manutenção da disciplina - via afeto - em sala de aula. Sabemos que as instituições, na sociedade disciplinar, desenvolvem maneiras/dispositivos de disciplina em seu interior, com a finalidade de produzirem determinados tipos de sujeito. A prática que vem emergindo no contexto escolar, que reforça o vínculo entre professor e estudante, demonstra uma forma de exercício da disciplina que, a nosso ver, potencializa as relações e a produção de sujeitos saudáveis, não rotulados, patologizados.

Nesse sentido, além da fala do professor Tulipa, que fez esse apontamento, observamos que a professora Margarida também investia na boa relação com seus alunos; bem como na escuta diante da necessidade das crianças. Deste modo, parecia estabelecer vínculos importantes, que mediavam sua relação com os alunos.

Nesta direção, apontou:

Tem, indisciplina tem. Só que vai do professor, com calma, eu acho que na maioria das vezes é ter calma. Primeiro saber porque chegou nesse ponto, o que que ta

acontecendo com esse aluno? Qual é a causa que ta dando esse transtorno? O que acontece por traz, antes ou depois da aula, ou durante o período que fica na escola? O que que incomoda esse aluno? No momento em que a gente descobre o problema fica bem mais fácil trabalhar com ele e também o aluno acaba tendo essa confiança. Quando um professor consegue a amizade do aluno o caminho ta aberto. É só a amizade, eu acho, a confiança, que resolve mais da metade dos problemas.

Essa professora percebia a importância de o professor apresentar-se calmo, principalmente diante de casos de indisciplina, de conflito. Sentia a necessidade de saber o que estava acontecendo com o estudante. A importância de se aproximar dele, de modo a resolver a dificuldade encontrada. Para essa entrevistada a confiança e a proximidade eram/são ferramentas utilizadas em sua prática na escola pesquisada. Sabemos que essa postura de aproximação, de se importar com o outro, no caso o estudante, pode fortalecer o vínculo professor-aluno e favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Com relação as dificuldades de aprendizagem encontradas em alguns alunos, pela professora Margarida, essa afirmou:

Primeiro você vai mostrar que você ta preocupada com ele e preocupada com a aprendizagem. Que a vida dele tem importância. Que o futuro dele também te interessa e mostrar isso, não só uma vez, não só uma vez no dia; mas direto, sempre. Em tudo que for trabalhar envolver esse aluno, chamar a atenção, assim, pelo nome. Mostrar que você tem interesse, desde o momento da chamada, olhe pra esse aluno quando faz a chamada, mostre que você tá ali, mostre que você percebeu que ele teve o interesse de vir de uniforme, que ele trouxe o material. Desde pequenos gestos até o momento que você vai explicar um conteúdo, que seja o mais difícil, no momento, ele vai aprender um pouquinho. Esse pouquinho você vai elogiar, você vai tirar dele, se você conseguiu tirar dele um pouquinho, amanhã é um pouquinho mais e assim vai, na oralidade ou no registro da escrita, de alguma forma ele vai, ele vai te devolver. Então, sempre através do elogio, nunca desfazendo o pouco que ele fez.

O relato acima transcrito mostrou que a professora Margarida se utilizava da formação de vínculo, do afeto e da motivação tanto para lidar com as questões de comportamento quanto para lidar com as dificuldades de aprendizagem.

Já a professora Violeta, quando questionada acerca da indisciplina escolar, descreveu o seguinte:

Ocorre, sempre ocorre, né. Tipo tanto entre os aluno quanto professor aluno, aluno professor. E eu sempre procuro trabalhar muito sobre isso, que eu gosto de trabalhar colocando pra eles quais os deveres, quais os direitos e deveres deles né. Da escola também, como um todo. E outra coisa que eu trabalho bastante, que como eles tem aulas diversificadas, como eles tem toda escola né, um pessoal assim que trabalha, eu sempre cobro dos meus alunos que eles devem respeitar não só o ambiente né, a natureza, mas todas as pessoas que trabalham. E também fora, porque a gente já trabalha isso na questão do respeito, da disciplina, dos deveres e direitos em todo os âmbitos. Que pra vida deles né, não é só no momento,

não me interessa que só na minha aula vai ficar, não, eles tem que saber o que que é certo e o que é errado.

Na fala da professora Violeta, apareceram apontamentos relacionados a possíveis conflitos advindos dos comportamentos adotados tanto por professores quanto por estudantes.

A mesma professora apontou que trabalhava as dificuldades comportamentais pela via dos direitos e deveres. Também pela via dos valores humanos, já que quando apontou que trabalhava questões como respeito e valores – tentando mostrar aos alunos a importância destes valores para a vida deles – mostrou que estava investindo no dispositivo de valores humanos como prática de trabalho, de modo a lidar com a indisciplina e produzir formas de ser e estar no ambiente escolar. Essa perspectiva está ligada ao Projeto de Valores, construído na escola durante o desenvolvimento da pesquisa.

Acredita-se que a contextualização acerca da construção do projeto de valores seja importante, neste momento, já que apareceu nos discursos de alguns professores. Tais discursos serão retratados no decorrer do texto.

No início do ano letivo de 2017 a Secretaria Municipal de Educação deu início a um projeto de formação continuada de professores, em parceria com a Universidade da Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus de Realeza. Essa instituição promoveu espaços de discussão por escola acerca das problemáticas existentes em cada instituição. O momento contou com um professor mediador, advindo da universidade, que fez a escuta e tentou direcionar o grupo para o desenvolvimento de um projeto que trabalhasse a problemática existente no ambiente escolar.

Embora a professora mediadora tivesse tentando direcionar o grupo para sua área de atuação, letras, e quisesse focar no ensino da escrita, o grupo advindo da escola pesquisada não aderiu a ideia, em função de que a indisciplina era o tema que emergia no momento e, na visão dos professores, era o tema mais urgente a ser tratado.

Pois bem, a professora da universidade, de forma sensível, acolheu as angustias do grupo e os colocou na responsabilidade de encontrar uma forma para trabalhar suas questões prementes. Como fiz parte deste momento e me senti parte do grupo, levantei a sugestão do trabalho de valores humanos, enquanto um dispositivo para melhorar o comportamento dos sujeitos escolares. Após uma discussão, o grupo acolheu a sugestão e fechou o tema do projeto: Vivenciando valores na Escola Municipal Professor Guilherme Blick.

Nesta direção, o ano de 2017 foi usado, dentre outras coisas, para a efetivação de conversas informais entre professores e entre professores e alunos, para a realização de

discussões em grupo e para a organização do projeto de valores – encabeçado, na sua estruturação, pela pedagoga da escola, com orientação da psicóloga³⁵.

No ano de 2018, iniciou-se o trabalho com os alunos e também com as famílias, via reunião de pais e via rede social da escola. Percebeu-se, durante a construção desse trabalho, que o tema valores humanos afetou primeiramente o grupo de professores que, mobilizados pelo tema, iniciaram o trabalho com as crianças, atingindo o comportamento dos sujeitos escolares.

Foi possível perceber o senso coletivo e os valores humanos que afetaram, positivamente, o grupo de professores, por intermédio da fala da professora Margarida, quando se referiu ao grupo de trabalho: *“Primeiro de tudo, na nossa escola tem, assim, a amizade, a confiança de uma equipe bem unida. Então, essa equipe ta sempre disposta, sempre que possível, ta certo? Mas sempre disposta a te orientar, te ajudar, auxiliar”*.

Ainda sobre o trabalho coletivo que o grupo vinha/vem construindo a partir do projeto de valores, a professora Girassol relatou: *“A equipe trabalha junto. Então a gente tira bastante dúvida um com o outro. Então, é nesse sentido aí. A equipe é bem unida e a gente tira muitas dúvidas, uns com os outros. Olha, eu fiz assim, comigo deu certo. Tenta lá. Olha, comigo foi assim, tenta”*.

Foi possível perceber no dia-a-dia da escola que esse movimento de conversa e troca coletiva contribuiu para a concretização de novas práticas a serem utilizadas no ambiente escolar. Da mesma forma, percebeu-se que o projeto estava afetando, de maneira positiva, toda a comunidade escolar, principalmente os sujeitos escolares.

O impacto da construção dessa nova cultura de valores humanos, direcionada para o trabalho com o comportamento de escolares, foi relatada na fala da professora Crisântemo,

A gente tem bastante casos aqui de indisciplina. Inclusive a gente montou esse projeto, esse ano, pra desenvolver, em virtude disso. De ta trabalhando os valores pra que diminua, né. Os casos de incidência diminuíram bastante, a questão da indisciplina. Porque eles trabalham, alí no projeto, né, o respeito, a amizade. Então, que você tem que respeitar o outro. Então, assim diminuiu bastante. A gente tem os casos de indisciplina, a gente liga pro pai. A gente chama e conversa, aqui, pra entrar num entendimento, né? E a gente sabe que não é fácil. Mas, assim, a gente está desenvolvendo também dentro da política da escola, projeto pra solucionar, pra amenizar a questão da indisciplina.

A professora Crisântemo apontou para a diminuição nos casos de incidência de indisciplina. Fato que foi possível constatar, também, por meio da diminuição dos

³⁵ A psicóloga era eu.

encaminhamentos para especialistas, relacionados a problemas de ordem comportamental. No ano de 2018, não tivemos nenhuma criança na fila de espera, para avaliação psicológica, dado que nos surpreendeu positivamente.

Acreditamos que isso se deva a mudanças na forma de trabalho na escola. Isso porque, muitas crianças não necessitaram dessa intervenção, uma vez que a escola passou a lidar com as dificuldades comportamentais, dentro do seu ambiente, por meio da utilização dos recursos que possui, sem recorrer, de antemão, a outros especialistas.

A fala da professora Violeta reforçou o trabalho feito a partir do projeto de valores e demonstrou seu modo de trabalhar, dentro dessa perspectiva, quando disse: *“E na questão da indisciplina, trabalhando projeto de valores e outros que relaciona respeito, tanto a família quanto a escola, quanto a natureza, quanto ao respeito entre eles mesmos. Eu acho que é isso”*.

Embora existissem discursos e percepções acerca da importância do projeto de valores, no que se refere ao bom comportamento dos sujeitos escolares, encontramos alguns discursos que - talvez afetados pelo pensamento advindo do movimento higienista - reforçavam a lógica patologizante, rotulando e ou potencializando as dificuldades de certos alunos e de suas famílias. Como é possível perceber na fala da professora Girassol.

De comportamento a gente tem que olhar mais o lado de onde vem de casa, porque tem alunos que são muito agitados na escola, fazem tudo e em casa não fazem nada. Como diz o ditado, entre aspas. Então, o comportamento depende muito como é, porque a gente sabe que os nossos alunos, aqui, são alunos carentes, são alunos que tem falta de atenção de pais em casa, que tem muito problema familiar. Tem pais presos, tem pais de tudo quanto é tipo. Então, a gente tenta, não que é solucionado, mas a gente tenta resolver, entre aspas, esses problemas. Dando atenção a eles, conversando e explicando que não é dessa forma.

O Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade (2013), por meio do seu grupo de trabalho: Educação & Saúde, nos diz que temos – advindo do imaginário social - um ideal de família que é bem distante do encontrado na realidade brasileira, na atualidade. Insistimos em nos referir a família ideal enquanto aquela advinda dos comerciais de margarina, com pai, mãe e filhos brancos, carinhosos, sorridentes e felizes. Que gozam de estrutura econômico-social embasada na estabilidade e no conforto.

Contudo, nossa realidade é muito distante desse quadro. Porque, então, ao nos referirmos a famílias disfuncionais, continuamos a reproduzir este modelo ideal? “Talvez, por estarmos inseridos em um modelo burguês, tenhamos nos acostumado com essa idealização, e qualquer outra forma de relacionamento familiar tende a nos causar certo estranhamento,

parecendo errada, frágil, sem sustentação, sem estrutura” (FÓRUM DE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2013, p. 25).

Na fala da professora Girassol foi possível perceber uma compreensão que liga comportamento indisciplinado ou mau comportamento a ausência e ou falta de atenção dos pais, ou seja, a problemas de ordem familiar. De acordo com o Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade (2013, p. 25-26) “na família que acriticamente nomeamos como desestruturada, falta o pai, a mãe, faltam recursos financeiros. Falta, ainda, aquele que deveria comparecer em nossos serviços, em nossas reuniões escolares, com toda a disposição para acompanhar seus filhos”, mesmo que isso signifique abrir mão de suas obrigações diárias de trabalho ou de realizar algum tipo de sacrifício.

Muitas vezes nos apegamos ao ideal de família que temos construído em nosso imaginário e acabamos por emitir julgamentos acerca do que é diferente, conforme observou-se na fala da professora Girassol. Contudo, sabemos que “a família nuclear, ou seja, aquela que mora e convive todos os dias dentro da mesma casa, não necessariamente compartilha laços de consanguinidade ou o mesmo sobrenome”. A questão é mais complexa (FÓRUM DE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2013, p. 26).

Frente a isso, o Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade (2013) levantou/levanta alguns questionamentos sobre as concepções que temos de família e de como poderíamos pensar essa questão sem a necessidade de emitirmos julgamentos e ou olhares funcionais ou disfuncionais diante desta instituição.

E se começarmos a conceber a família como um feixe de relações na qual as pessoas estão inseridas, de modo a não mais pensar em termos de estruturas, mas sim em relações e arranjos? Certamente, deixaríamos de encará-las como famílias disfuncionais, passando a vê-las em sua construção singular, com suas estratégias de funcionamento, produtoras de relações estáveis e saudáveis (FÓRUM DE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2013, p. 26).

A reflexão realizada pelo Fórum nos permite pensar que é necessária uma mudança no olhar acerca da família para produzir relações saudáveis. Relações, essas, que se estabelecem no ceio familiar e que se estendem ao ambiente escolar.

Certas leituras, arraigadas, sobre esta questão, puderam ser percebidas por meio da fala de professores como a professora Orquídea,

Assim, pelo fato da nossa escola estar localizada nesses bairros que a sociedade qualifica como bairros carentes, bairros problemáticos, na minha visão a nossa escola apresenta pouca indisciplina, pouca. Então é bem raro ter que tomar uma atitude fora da escola. A gente consegue lidar com os pais no âmbito escolar, nós

conseguimos. Claro que as vezes tem umas resistências, que tem em qualquer escola, mas assim é surpreendente, pelo fato da gente estar aonde esta e a escola conseguir lidar com as indisciplinas da maneira que nós estamos conseguindo.

Nos parece que os discursos que delimitam a pobreza como geradora de indisciplina e ou da não aprendizagem são, ainda, afetados pelo pensamento médico, higienista. Esse pensamento defendeu, por muito tempo, a educação higiênica na escola, alegando que somente a assistência médica e a proteção à infância poderiam livrar as crianças de um caminho desajustado, referindo-se a infância pobre (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012).

A comparação feita pela professora Orquídea de que a escola apresenta poucos casos de indisciplina, pelo fato de a escola estar localizada em bairro carente nos faz perceber o quanto esses rótulos ainda se fazem presentes no ambiente escolar. Esse discurso reforça, ainda, o fato da criança – advinda de bairro carente - estar predisposta a apresentar indisciplina e ou problemas relacionados a aprendizagem, numa proporção maior do que as demais crianças.

Essa mesma lógica de pensamento foi possível de ser observada na fala da professora Girassol, quando disse que os alunos eram carentes, que lhes faltava atenção dos pais, que as famílias eram muito problemáticas, que existiam pais que estavam presos, etc. Como se essas questões fossem determinantes para o mau comportamento, na escola.

O movimento higienista, pautado no saber médico, via a escola como lugar privilegiado para a consolidação de um modelo de boa educação higiênica, pois acreditava que enquanto as crianças continuassem convivendo com os vícios de seus pais, esse mal continuaria a se reproduzir (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012).

Percebe-se, por meio das entrevistas efetuadas, que embora existam outros saberes presentes na escola - exercendo poder no âmbito dessa instituição de ensino - o poder e o saber médico seguem afetando fortemente os discursos e a prática pedagógica, neste ambiente, direcionando olhares e fazeres que individualizam, rotulam, patologizam os indivíduos escolares e, inclusive, as famílias desses. Independente disso percebemos que o projeto de valores atuou de forma poderosa no sentido de trazer para a cena institucional outros saberes e formas de ver e lidar com os sujeitos escolares. Fato que mostra a complexidade que cerca todo e qualquer ambiente institucional. Fato que mostrou, no caso específico da escola pesquisada, o movimento real, em termos de saberes e poderes, que ocorrera durante o período da pesquisa efetuada.

3.6 Queixa Escolar: Sugestões dos Sujeitos entrevistados

A atuação da psicologia educacional nos ambientes escolares deve contribuir com a escola na direção da discussão, problematização e intervenção das queixas escolares. Entendendo como queixa escolar, conforme já referenciamos em uma parte desta obra e de acordo com Souza (2007), aquela queixa cuja existência se faz presente nos ambientes educativos formais, ou seja, no processo de escolarização que envolvem a criança e ou o adolescente, a escola e a família.

Nesse sentido, buscamos abrir espaços, por meio da pesquisa, a todos os envolvidos no processo de produção da queixa escolar. Para finalizar, trouxemos as sugestões dos entrevistados no que se refere a superação dessa problemática localizada na instituição pesquisada.

Nesse panorama, buscamos, a partir das sugestões, refletir acerca da lógica adaptacionista e medicalizante que permeava a queixa escolar e tendia a focar a mudança comportamental apenas no sujeito escolar portador da queixa.

A seguir, apresentamos os mais diversos discursos que foram proferidos e que se voltaram a analisar as questões que afetavam a escola pesquisada. Assim, mantivemos o foco, mais precipuamente, na questão das possibilidades não medicalizantes, no trato com a queixa escolar.

Essa questão é abordada pela professora Girassol quando questionada sobre o que sugeria para a superação da queixa escolar:

Reunir os professores que trabalham com esses alunos, com bastante dificuldades, e fazer um dia só deles pra discutir e como desenvolver atividades específicas pra eles, em sala de aula. Eu acho muito bom isso, porque as vezes a gente recebe o nosso, a gente vai e faz o nosso, a nossa sequência didática, lá, e envia pra fazer o nosso trabalho em sala de aula e chega uma hora que você diz: Meu Deus, e agora, o que que eu faço? Como que eu vou trabalhar esse conteúdo com esse aluno? Então seria interessante que os professores que trabalham com esses alunos que tem dificuldade, porque são vários, reunir-se e montar, não sei se seria um cronograma, ou montar atividades específicas pra eles? Que cada conteúdo se direcionasse assim, dessa forma, pra gente ter um embasamento melhor de como trabalhar com ele? Que as vezes a gente fica, entra no escuro e tem que se virar, e as vezes a gente vê se aquilo está dando resultado. Por mais que a gente perceba que é pouquinho o resultado, eu acho que essa seria uma boa solução.

Percebemos, na fala da professora, uma forma de olhar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para além do encaminhamento para avaliação de um especialista. Ela indicou

possibilidade de enfrentamento *in loco*, por meio do diálogo entre os pares na busca pela superação das dificuldades percebidas na aprendizagem.

Quanto a isso, o Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade (2013, p. 31) afirma

A escola é um espaço de aprendizagem, e isto se aplica a todos que nela convivem. Todos aprendem, o tempo todo, e isso envolve situações-problemas. Encontramos comumente professores com dificuldades diante de sua classe, e alunos com sentimentos de impotência e de solidão. Trata-se de um ponto que merece reflexão. Ninguém está sozinho na escola; o ideal é a construção de estratégias em equipe, mas se isso ainda não acontece, a articulação pode ser iniciada com o colega da classe ao lado, com um pequeno grupo, com alguma pessoa disponível a encontrar caminhos para o enfrentamento e a transformação.

Nesse âmbito, acreditamos que a psicologia escolar dentro da instituição, poderia contribuir melhor com esses espaços de reflexão, problematização e busca de intervenções não medicalizantes se tivesse inserida dentro da escola. Contudo, sabe-se que a realidade municipal não disponibiliza um profissional por escola.

Frente ao exposto, considera-se importante pensar ações que potencializem o discurso da professora Girassol para que práticas como essa sejam efetivadas neste ambiente escolar, contribuindo para um pensamento holístico acerca do sujeito escolar e para a produção de fazeres não medicalizantes.

Ainda nessa direção, o professor Tulipa complementou: *“O que eu sugiro? Olha, eu sugiro que a equipe abrace a causa, não só eu sozinho abrace, mas que a equipe abrace, a família e demais interessados abracem a causa, porque aquela criança futuramente não vai ser mais minha, vai ser da cidade, do bairro, do município.”*

Dessa forma, o Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade (2013, p. 30-31) nos diz que “a escola tem o papel fundamental de refletir sobre como ajudar essa criança, o que não deve ser feito de forma individual e sim de forma coletiva, envolvendo a equipe gestora, os professores, as parcerias possíveis, os alunos”. Observa-se que uma das vias para se pensar práticas não medicalizantes é a do diálogo, da discussão conjunta e do fazer coletivo. No relato de alguns professores, percebemos esse desejo em comum, porém esse discurso ainda não estava/está implicado na prática e nem no grupo como um todo.

No material construído pelo Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade, os autores apontam sugestões para que o espaço escolar se torne potencializador. Dentre elas, listamos algumas a seguir, uma vez que reforçam o discurso apresentado na fala dos professores acima citados.

Implicar a escola como um todo na construção de projetos pedagógicos: o professor deve ter lugar e tempo para refletir sua prática com outros. Diferentes experiências podem ser compartilhadas e levam a novas ideias. Para isso, é necessária a criação de espaços de planejamento e de ações, importantes para que possa haver trocas de saberes, de levantamento de hipóteses, de revisão de crenças e, principalmente, de sustentação das ações propostas.

Discutir e refletir sobre as iniciativas e estratégias que deram certo, trazê-las à tona pode despertar um novo ânimo em todos os envolvidos.

Planejar estratégias em grupo: planejar oficinas entre os professores com atividades que possam ser aplicadas aos alunos, além de muito produtivo, é uma alternativa para contemplar os diferentes modos de aprender (FÓRUM DE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2013, p. 32).

Foi possível observar, no que se refere ao comportamento/indisciplina dos alunos da Escola Municipal Professor Guilherme Blick, que quando o grupo conseguiu sentar para dialogar a respeito da problemática da escola, conseguiram - em conjunto - construir um projeto para trabalhar os valores humanos nesse ambiente. Tal fato implicou diretamente na melhora da questão da indisciplina até então apresentada pelos estudantes e, conseqüentemente, na diminuição dos encaminhamentos para atendimento psicológico - a partir da perpetração da queixa escolar. Compreendemos que se a escola conseguir criar espaços de diálogo e discussão conjunta, poderá potencializar suas ações e práticas, obtendo resultado maior do que o esperado com o encaminhamento de sujeitos escolares para avaliação de especialistas - prática comum no ano de 2016 e que, todavia, se transformou no decorrer deste estudo.

Para a professora Orquídea, o caminho para a superação das dificuldades na aprendizagem é outro.

Eu queria mais pessoas pra ajudar porque, assim, a gente tem uma defasagem de pessoas. Então, assim, pra trabalhar na verdade mais o individual do aluno, pra que eles, pra fazer mais esse trabalho diferenciado, o individual do aluno. Eu gostaria de ter o poder de conseguir mais pessoas pra trabalhar mais o individual, porque eu acho que o caminho, pras nossas crianças, é esse, na aprendizagem. Na aprendizagem é o trabalho individual.

Com análise muito semelhante, a professora Violeta afirmou:

Então, as de aprendizagem é bem complicado assim porque a gente tem alunos de todos os níveis e em todas as séries né. Seria interessante se mais professores auxiliares, ou um disponível sempre né, com horário por turma, por semana, capacitados assim, alfabetizadores principalmente, pra trabalhar individual com esses alunos com dificuldade. Porque na verdade assim tem o reforço, mas o reforço acaba sendo pouco tempo e muitos alunos as vezes pro professor, então fica bem difícil.

As duas professoras citadas apostavam na estimulação via aprendizagem individualizada, por meio da qual o professor tende a se envolver, de modo específico, com um estudante. Essa situação possibilita, segundo essa análise, a construção de técnicas pedagógicas, bem como a construção de uma maior proximidade entre professor e aluno, o que contribuiria, ainda segundo essa perspectiva, para a ampliação dos potenciais do indivíduo – do sujeito aprendente.

Acreditamos que toda sugestão para superação das queixas escolares é válida, contudo, precisamos pensar nas possibilidades que a escola tem para enfrentar essa problemática no seu contexto microestrutural. A ideia de colocar mais professores auxiliares para atuar na estimulação da aprendizagem depende de uma questão macroestrutural, pois necessita de uma ação da gestão municipal de educação, o que foge ao alcance da escola.

Claro que se considera que essa seja uma reivindicação importante a se fazer para a Secretaria Municipal de Educação, contudo não se pode depender daquilo que foge ao alcance da equipe escolar. Para tanto, percebe-se a importância de refletir acerca dessa sugestão, no sentido de pensar quais as possibilidades que a escola tem para colocar em prática essa sugestão, ou como ela poderia se concretizar no ambiente microestrutural com os recursos que tem na atualidade.

A problematização dessas questões é de suma importância para o estabelecimento de uma prática coletiva e potente. Notou-se que novos caminhos estavam sendo construídos no ambiente escolar e acredita-se ser necessário incentivar momentos de diálogo e reflexão de grupos, no sentido de se superar a lógica medicalizante, potencializando processos de ensinar e aprender que atendam às necessidades e expectativas destes estudantes.

Nesta direção, a professora Margarida sugeriu, ainda,

Trabalhar por passos, não queira que o aluno produza aquilo que não pode nesse momento. O aluno que tem dificuldade um dia ele vai te dar resultados positivos, no outro dia menos, um dia quem sabe não te dá nenhum, mas é dentro do passinho que ele consegue. Não queira exigir mais, então daquele passo pequeno vá aumentando. Da mesma forma é na hora de prestar atenção no comportamento. São pequenos gestos, chamar atenção, conversar com esse aluno, se ele tá irritado, entender o porquê. Mostrar que você também se irrita, que você também sente. Ele tem que saber disso. Você respeita ele e ele respeita você. Eu acho que mostrar essa troca, os dois lados, tem que se respeitar e é a partir dali, eu entendo, que o trabalho dá certo. Quando a gente respeita o aluno e o aluno respeita o professor.

Observa-se na fala da professora Margarida que ela aposta na relação com o estudante, no olhar que se desenvolve acerca do sujeito com dificuldades na aprendizagem e/ou no comportamento. Ela também aponta para a necessidade de olhar os pequenos

progressos do estudante e investir na relação de respeito, ou seja, no trabalho com valores humanos para a empatia e para a resiliência³⁶ diante das dificuldades adstritas a aprendizagem.

Neste sentido, o Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade (2013, p. 30) nos diz que todas as pessoas têm capacidade de aprender. Aponta, ainda, para a seguinte reflexão

Para os chineses, crise significa oportunidade; levando esse pensamento para a escola, dificuldade significa desafio. Uma criança ou adolescente que não aprende deve ser encarado como um desafio a ser esmiuçado e entendido, levando-se em conta toda a complexidade envolvida na situação analisada. Porém, ele não pode ser o centro do problema, porque muitos aspectos contribuíram para a instalação da dificuldade.

Pensar a dificuldade do aluno como um desafio para a prática pedagógica, significa, para nós, desenvolver no ambiente escolar a resiliência da equipe e o espírito de colaboração para a diminuição do sentimento de fracasso e frustração que permeia a prática docente na sociedade atual. A sugestão da professora Margarida vem ao encontro desse saber que pode ter origem na ciência psicológica e desenvolve um olhar holístico em direção ao sujeito, levando o professor a compreender a dificuldade como sendo multifatorial, ou seja, na qual vários elementos podem contribuir para a instalação da dificuldade e para a superação dessa.

Outras sugestões para a superação da queixa escolar foram levantadas no processo de coleta de dados desta pesquisa. A professora Crisântemo apresentou seu desejo,

O que eu gostaria de colocar é assim, acho muito importante, de suma importância a família na escola, então o que a escola presa muito é ter um diálogo aberto, ali, com a família. Porque a gente, a escola não depende só, não é uma entidade que depende só dela, então a gente tem que ter essa parceria. E a gente, graças a Deus, está conseguindo aqui e é o que tá dando resultado. Agente vê nos alunos no dia a dia que tá transformando um pouquinho, claro que a passos lentos, porque é um projeto que você tem que desenvolver muito tempo. E de repente, pro ano que vem, poderia estar desenvolvendo um projeto com os pais, fazer a noite da família pra desenvolver uma dinâmica, um projeto com os pais também, pra eles ta em contato com a escola e a gente sabe que é corrido, né, pros pais, mas a gente precisa muito da presença deles aqui na escola.

Nesse sentido, o professor Lírio complementou,

Eu acho que é mais acompanhamento da família mesmo, chamar a família pra saber como que é em casa, como que os pais fazem pra lidar com seus filhos,

³⁶ Entendemos resiliência como sendo a capacidade de superar problemas, momentos de crise e/ou dificuldades específicas, adaptando-se as mudanças, superando obstáculos e/ou resistindo a pressões de situações diversas.

nosso alunos, pra gente também ter essa noção. Isto porque cada um vem com um método de dar aula, né, cada um tem uma metodologia, mas nem todos os alunos aceitam. Então, assim, você tem que chamar a família. É o que eu penso, chamar a família pra saber como que eles fazem em casa, como que é o convívio pra gente tentar se encaixar dentro disso.

Entendemos, assim como o Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade (2013), que a interlocução com a família é de suma importância para a superação da queixa escolar vista para além das práticas medicalizantes. A presença e a orientação da família no processo de ensino aprendizagem pode ser um dos fatores motivacionais para o desenvolvimento das habilidades do sujeito escolar.

Entretanto, entender as famílias como importantes para o processo de ensino e aprendizagem transcende a ideia simplista e de julgamento sobre a família disfuncional. Compreender que a família é necessária nesse processo é olhar para o potencial de cada arranjo familiar ao invés de emitir julgamentos preconcebidos que consideram a família como causadora das dificuldades. Prática, essa, que tende a seguir um caminho via lógica medicalizante. Para além de ouvir e envolver as famílias no processo de ensino e aprendizagem, acreditamos que é importante, também, a escuta e o envolvimento dos sujeitos escolares no seu próprio processo.

Ao questionar Peter Pan sobre o que achava que poderia ser feito para melhorar sua aprendizagem, já que na entrevista ele foi o aluno apontado pela maioria dos professores, como o que obteve os resultados mais lentos, ele afirmou: “*Já sei, uhm, me dá atenção quando eu chamo eles e me ajudar a fazer os tema*”.

A resposta de Peter Pan nos faz pensar o quanto estamos ouvindo os sujeitos escolares. Um caso que aos olhos do corpo docente não apresenta evolução, mesmo com todo tratamento psicológico, medicamentoso e educacional - especial – oferecido, tende a ser lido como uma experiência ruim, frustrante. Um estudante que é produzido dentro de um Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade solicita a nós, adultos, o que afirmamos que ele não tem, a atenção. Frente a isso nos questionamos: a quem falta a atenção?

Quando não ouvimos todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem corremos o risco de cometer equívocos que poderão produzir sujeitos medicalizados. É preciso muito diálogo, discussão e reflexão acerca dos saberes e fazeres que afetam a escola, no sentido de compreendermos o que nosso olhar, enquanto educadores, profissionais, pais e educandos está produzindo dentro da instituição escolar. Se queremos superar a lógica medicalizante na escola, temos alguns caminhos a serem percorridos. Ainda, é necessário incluir nesse percurso os seus protagonistas, os sujeitos escolares.

De acordo com o Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade (2013, p. 34),

Pensar a escola como lugar que se respeita as diferenças, que busca, estratégias de ensino e aprendizagem de modo coletivo, de parcerias na saúde, no lazer, nas comunidades, na política é um a forma de ir além da falta e olhar para as possibilidades que, sem dúvida, nos remete as mares revoltos, mas também à condição de planejar rotas, escolher portos seguros, enfrentar as incertezas, encontrar diferentes saberes e pessoas, seguir em frente em busca de novos e melhores caminhos.

Acreditamos que possibilitar ao grupo docente pensar sugestões para a superação da queixa escolar auxilia no sentido de promovermos a busca de outros caminhos, que não o medicalizante nos contextos escolares. É possível observar, por meio dos discursos aqui descritos, que existem vários saberes que exercem poder dentro da escola, sendo o pedagógico e o psicológico alguns deles. Assim, percebemos a potência do grupo para o desenvolvimento de práticas não medicalizantes na escola pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que percorremos para o desenvolvimento desse trabalho foi íngreme, com alguns obstáculos e replanejamentos de rota. Ao entrarmos em contato com o pós-estruturalismo, mais especificamente com os escritos de Michel Foucault, algumas verdades tiveram de ser desconstruídas e o projeto inicial repensado.

No trajeto trilhado em direção a esse novo olhar, nos sentimos envoltos em um processo de despertar. Isso porque, o contato com essa linha de pensamento afetou nossa forma de ver o mundo. Mostrou-nos a potência presente no ambiente escolar – referendada pelo grupo pesquisado – bem como a importância dos movimentos de resistência, adstritos as relações de força – de poder – nas escolas. Tais relações são envoltas por saberes que se entrecruzam, ora adquirindo visibilidade, ora ocupando um lugar menos importante no cenário institucional.

Ao pesquisar o saber e o poder médico na produção das formas de ser e aprender na instituição escolar escolhida, percebemos a existência de outros saberes que também faziam/fazem parte desse jogo de forças que, como afirmamos, vinham com menos força, com menos potência, diante do poder e do saber médico. Ao compreender que todo saber exerce um poder sobre os indivíduos com os quais se entra em contato, efetuamos mudanças e transformações na nossa prática, enquanto psicóloga educacional. Alteração que, conseqüentemente, afetou o olhar dos entrevistados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Relembrando o caminho percorrido e que redundou na escolha deste tema, quando do início da produção desse trabalho, é possível afirmar que nosso interesse inicial se deu devido à preocupação existente diante do número elevado de alunos encaminhados para avaliação de especialistas³⁷. No ano de 2016, ano da escolha do tema, a escola que passou a ser foco do nosso olhar apresentou o maior número de encaminhamentos para avaliação de crianças, por meio da queixa escolar, ou seja, de queixas referentes as dificuldades na aprendizagem e/ou no comportamento. Ao final do ano de 2016 havia uma fila de espera – de crianças para serem atendidas – devido à grande demanda.

Se compararmos com o ano de 2018, podemos afirmar que o número de encaminhamentos foi reduzido drasticamente. Ao final desse ano não houve nenhuma criança na lista de espera para atendimento. Todas as crianças encaminhadas foram atendidas devido à redução da demanda, bem como por conta das ações pontuais, efetivadas no interior da

³⁷ E, conseqüentemente, o número elevado de diagnósticos e prescrições medicamentosas que passaram a fazer parte do universo escolar em que trabalhava, reforçando a lógica medicalizante.

escola e da produção de outros dispositivos de disciplina do comportamento, efetivados, tais como o feito por meio do projeto de valores.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, a escola objeto de estudo, por meio de um projeto de formação continuada - orientado pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS - desenvolveu um projeto para o trabalho de valores humanos, a ser direcionado a comunidade escolar, com vistas a contribuir no trato com o tema da indisciplina escolar.

O projeto foi pensado entre os professores e coordenado pela pedagoga da escola, que de acordo com as sugestões do grupo materializou o projeto e organizou a forma de trabalho, bem como os valores a serem trabalhados durante do ano. A equipe da escola definiu por trabalhar um valor a cada mês, com cada turma da escola. Ao final de cada mês, era feita uma apresentação pelas turmas, de modo a mostrarem os resultados do trabalho efetuado por meio do projeto de valores. Essas apresentações foram feitas com muita criatividade, por meio de atividades artísticas que expressaram os valores aprendidos com o projeto citado.

Dessa maneira, entendemos que com o desenvolvimento desse projeto as queixas escolares relacionadas ao mau comportamento dos alunos diminuíram consideravelmente. Os pequenos conflitos diários foram sendo resolvidos *in loco*, no momento do acontecimento. Professores e, algumas vezes, a equipe pedagógica conseguiram resolver os pequenos conflitos – cotidianos - por meio de conversas, métodos de correção - apontados no regimento interno – e também por meio de pequenas privações, em caso de descumprimento dos combinados. Foi possível perceber que a escola não apresentou, nesse período, nenhum caso que lhe saísse do controle, que não fosse passível de resolução por parte da própria equipe da escola.

Na estrutura desse trabalho, trouxemos, com o primeiro capítulo, a análise de alguns saberes e poderes que têm normalizado os comportamentos no interior das instituições escolares, com o decorrer do tempo. Do ponto de vista mais explícito da escola que foi foco de nosso olhar, enquanto pesquisadoras, nos debruçamos – por meio de observações *in loco* do desenvolvimento de entrevistas e da análise documental – por sobre a questão do saber médico, que exercia um poder totalizante nesta instituição.

Contudo, o poder e o saber religioso, psicológico, jurídico e disciplinar apareceram nos discursos e movimentos realizados pelas práticas escolares, mostrando que a realidade institucional é dinâmica. Salientou também que os saberes e os poderes que se alocam no ambiente escolar se articulam com outros saberes e poderes, atingindo momentos de maior visibilidade e ou, por vezes, de menor visibilidade.

As entrevistas mostraram a capacidade dos agentes institucionais de proporem outras práticas diante da questão da queixa escolar, contribuindo para a produção de outros modos de ser e aprender neste ambiente.

Ao findar este trabalho, consideramos que esta pesquisa não esgota as possibilidades de investigação sobre a medicalização da queixa escolar. Contudo, contribui significativamente para nossa compreensão acerca do saber e do poder médico, que compunha um dispositivo de disciplina, controle e normalização do comportamento de escolares na instituição de ensino pesquisada.

Percebemos que a concepção biologicista que individualiza o problema da queixa escolar como sendo um problema unicamente adstrito ao sujeito escolar, tende a encontrar no saber médico, via comportamento medicalizado, normalizado – por meio do preceito de classificação e emissão de diagnósticos acerca das questões comportamentais e de aprendizagem que fogem da norma e que reduzem questões multifatoriais tais como a indisciplina e a aprendizagem a uma questão eminentemente biológica/orgânica – um solução imediata.

Observou-se, por meio das entrevistas coletadas, que o fazer pedagógico seguia esse preceito e, por vezes, esta concepção era reforçada pelo olhar da gestão escolar, pela coordenação pedagógica, bem como pelos mais variados discursos proferidos no interior da instituição. Verificou-se, ainda, que essa concepção biologizante/patologizante afetava os ambientes escolares, tendendo a produzir sujeitos adequados a essa norma. Norma produzida pela racionalidade médica, via discurso biologizante, que atrela unicamente ao indivíduo o problema da não aprendizagem ou da indisciplina - comportamento não adequado e não esperado - por parte da instituição escolar.

No campo pesquisado, a conexão desses elementos parecia produzir formas de se relacionar, se comportar e aprender afetadas pelo saber médico. Saber que tendia/tende a reforçar preconceitos, uma vez que aquele que não aprende no ritmo esperado ou não se comporta conforme a norma tende a ser visto como um indivíduo ‘problema’. Entendemos que, dentro dessa lógica medicalizante, o estigma que sofre aquele que não aprende ou não se comporta como o esperado é praticamente inevitável.

No entanto, com o desenvolvimento deste trabalho percebemos também – por meio dos relatos de alguns professores – que eles possuíam habilidades para desenvolver outras formas - não medicalizantes – de enfrentamento das questões escolares. Contudo, a falta de diálogo corriqueira impedia que a equipe da escola pudesse desabrochar esse potencial. Neste sentido, o projeto de valores propiciou momentos de reflexão, de encaminhamento de

proposições e de busca por soluções conjuntas diante da questão da queixa escolar - da indisciplina escolar. Além disso, redundou em um trabalho conjunto com as famílias que acabou afetando o contexto institucional e familiar por meio dos valores humanos. Entendemos, humildemente, que o saber psicológico – que se fez presente, no momento da aplicação do projeto de valores, inclusive por meio dessa profissional – teve um papel importante, no sentido de estimular o projeto de valores e de se fazer valer – por meio de palestras e de conversas com alunos e profissionais da escola – durante a realização deste projeto³⁸.

Todavia, a realidade municipal, à época da realização da pesquisa, e ainda hoje, apresenta um quadro negativo no que se refere a psicologia educacional. Possui apenas duas psicólogas, uma com carga horária de 20 (vinte) horas e outra com 40 (quarenta) horas semanais para atender um total de 16 (dezesesseis) escolas, concomitantemente. Esse fato impede a realização de um trabalho mais eficaz a ser feito por esta área do saber nos ambientes escolarizados.

Por fim, considera-se, frente a este estudo, que conhecer os saberes e poderes que compõem os discursos e práticas escolares é extremamente importante, uma vez que esse conhecimento nos permite desenhar, planejar caminhos e rumos a serem trilhados para a formação dos sujeitos escolares.

Cabe salientar que perceber o saber médico como hegemônico em um determinado contexto escolar, não significa demonizá-lo, haja visto que a medicina social foi e é muito importante para o desenvolvimento da nossa sociedade. Entretanto, compreender de que forma este saber produz padrões de normalidade – notadamente nas instituições escolares - e como esse saber, por meio do exercício do seu poder, afeta os sujeitos escolares – por vezes produzindo sofrimento, como vimos na fala de uma das crianças entrevistadas - nos permite refletir acerca da possibilidade de produção de outros caminhos no trato com questões que afetam ao mundo escolarizado. Esses caminhos não necessariamente sejam os “tradicionais”, pois os saberes “tradicionais” – por vezes, àqueles que se fazem totalizantes, dominantes, em certos contextos - geralmente não são os mais indicados, quando pensamos, por exemplo, em práticas não medicalizantes.

³⁸ Na mesma direção, salientamos que embora a presente dissertação tenha referendado, por vezes de forma incisiva, os perigos do uso indiscriminado dos medicamentos, nos ambientes escolares, formais – prática advinda de uma leitura medicalizante, que individualiza os problemas de aprendizagem e ou de ordem comportamental - enfatizamos que não se pode ‘demonizar’ este saber – advindo da medicina – uma vez que, por vezes, este se faz necessário e contribui para atacar certos problemas que as escolas enfrentam.

Pensar a formação de sujeitos sob um viés não medicalizante é entender que outros saberes são necessários e devem dividir os espaços institucionais. Esse entendimento propicia, assim, a ampliação de possibilidades institucionais, no sentido do enfrentamento de suas questões.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.
- ARRUDA, Eucídio P.; ARRUDA, Durcelina. E. P. Educação à distância no Brasil: Políticas Públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista** v. 31, n. 3. Belo Horizonte: 2015. p. 321-338, Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>> Acesso em 28 jan 2019.
- BADIOU, Alain. Entrevista concedida por Michel Foucault em 1965. **A Parte Rei Revista de Filosofia**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pkFC6tH_of8> Acesso em 22 jun 2019.
- BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999. 365 p.
- BRASIL. **DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 2005.
- _____. **DECRETO N.º 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília, DF: 1998.
- _____. **DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: 2009.
- _____. **NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**, de 23 de janeiro de 2014. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 5 mar. 2019.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 154 p.
- COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A. O lado escuro da Dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda G.; MEIRA, Marisa E. M.; TULESKI, Silvana C. (Orgs). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 107-156 .
- _____. Medicalização: O obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília Azevedo L.; MOYSÉS, Maria A. A.; RIBEIRO, Mônica C. F. (Orgs). **Novas Capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. 1. Ed. Campinas: Mercado de letras, 2013. p. 41-64.

_____. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: A nova face do obscurantismo. In: VIEGAS, Lygia de S. *et al.* **Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 21-46.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para atuação de psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. 58 p.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Tradução: Raquel Weis. Petrópolis: Vozes, 2008. 120 p.

_____. **As regras do método sociológico**. Tradução: Maria Isaura Pereira de Queiroz. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1966. 137 p.

ESCOLA MUNICIPAL GUILHERME BLICK. **Projeto Político Pedagógico**. Santo Antonio do Sudoeste, 2017. 109 p.

_____. **Regimento Escolar**. Santo Antonio do Sudoeste, 2017. 69 p.

FACCI, Marilda G. D.; SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, Marilda G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs). **A exclusão dos "includos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 157-186.

FERNANDES, Heloisa R. **Sintonia Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre educação moral em Émile Durkheim**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1994. 219 p.

FERNANDES, Priscila D.; OLIVEIRA, Kécia K. S. de. Movimento Higienista e o atendimento à criança. **I Simpósio Regional Vozes Alternativas: Uma discussão sobre Poder, Identidade, Educação, Patrimônio Cultura e Excluídos**. 2012. Disponível em: <<https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>> Acesso em 6 mar. 2019.

FIGUEIREDO, L.C.M e SANTI, P.L.R. **Psicologia: uma (nova) introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

FOUCAULT, Michel. História de la Medicalización. In: ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **Educación Médica y Salud**. vol. 11. n.1, 1977.

_____. **Microfísica do Poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **História da Loucura**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **O Nascimento da Clínica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FÓRUM DE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. 1. ed. São Paulo, 2013. 75 p.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. **Interface**, v. 16, n. 40, p. 21-34, jan./mar. 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias Críticas e Subjetivação**: uma perspectiva Foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002. 188 p.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pionera Thomson Learning, 2002.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. O Conceito de Sociologia. *In*: _____ (Orgs). **Temas básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde**: Nêmesis da Medicina. Trad. José Kosinski Cavalcanti. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 3. ed., 1975.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

MACHADO, Adriana M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: Criando brechas com a psicologia. *In*: FACCI, Marilda G. D.; MEIRA, Marisa E. M.; TULESKI, Silvana C. (Orgs). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 53-74.

_____. Exercícios de superação da lógica da medicalização: a escrita de relatórios. *In*: VIEGAS, Lúcia de Souza et al. **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017. 159 p.

MEIRA, Marisa E. M. Para uma crítica da medicalização da educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. vol. 16, n. 1, Jan/Jun 2012. p. 135-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. Incluir para continuar excluindo: A produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. *In*: FACCI, Marilda G. D.; MEIRA, Marisa E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p.75-106.

MOREIRA, Jaqueline de O.; ROMAGNOLI, Roberta C.; NEVES, Edwiges de O. O Surgimento da Clínica Psicológica: Da Prática Curativa aos Dispositivos de Promoção da

Saúde. **Psicologia Ciência e Profissão**. PUC/MG. 2007. 27(4). p. 608-621. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n4/v27n4a04.pdf>> Acesso em 18 jun. 2018.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos E. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma Sociedade Educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 268 p.

OLIVEIRA, Inês B. de. O conhecimento na era dos transtornos: Limites e Possibilidades. *In*: COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A.; RIBEIRO, Mônica C. F. (Orgs). **Novas Capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. 1. ed. Campinas: Mercado de letras, 2013. p. 79-92.

OLIVEIRA, Maria M. de. Como Fazer Pesquisa Qualitativa. 7. ed. **Revista atualizada**. Petrópolis: Vozes, 2016. 244 p.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 93 p.

PARANÁ (Santo Antônio do Sudoeste). **Lei Orgânica Municipal**. Câmara Municipal de Vereadores, 2011.

_____. (Estado). **Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED**, de 23 de abril de 2018. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_092018.pdf> Acesso em: 5 mar. 2019.

_____. (Estado). **Instrução Normativa 012/2018 – SEED/SUED**, de 19 de setembro de 2018. Instrui os procedimentos de Matrículas, nas Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica e Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial, para o ano letivo de 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucaoNormativa_122018.pdf> Acesso em: 5 mar. 2019.

_____. (Estado). **Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED**, de 17 de outubro de 2016. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao072016sued.pdf>> acesso em: 5 mar. 2019.

SOUZA, Paula B. de. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. 419 p.

STREY, Marlene N. et al. **Psicologia Social Contemporânea: Livro-Texto**. Petrópolis: Vozes, 1998, 298 p.

SPOSITO, Marília P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**. n.57, São Paulo, 2003. p.210 -226.

TERNES, José. Foucault e o Nascimento das Ciências Humanas. **História Revista**, v. 9, n. 2, jun./ dez., 2004. p. 191-204.

UEM, Universidade Estadual de Maringá. **Biblioteca Digital**. Disponível em: <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/teses_dissertacoes.php> Acesso em: jan. 2018.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. **Biblioteca Digital**. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/>> Acesso em jan. 2018.

UNICENTRO, Universidade Estadual do Centro-Oeste. Biblioteca Digital. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/>> Acesso em jan. 2018.

UNIOESTE, **Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Biblioteca Digital. Disponível em:** <<http://tede.unioeste.br/>> Acesso em jan. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. v.32, n.2, maio/ago. São Paulo, 2006, p. 241-260.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 200 p.

ANEXO A – Estrutura física da Escola Municipal Professor Guilherme Blick.



APÊNDICE A - Termo de Ciência do responsável pelo campo de estudo**TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

Título do projeto: MEDICALIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: O PODER E O SABER MÉDICO NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DO SUDOESTE – PR.

Pesquisadore(s): Eduardo Nunes Jacondino e Fabíola Regina Ortega

Local da pesquisa: Escola Municipal Guilherme Blick

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Mirian de Fatima Dal Vesco

O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) está(estão) autorizado(s) a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

Santo Antonio do Sudoeste, 05 de outubro de 2018.

Mirian de Fátima Dal Vesco,
Diretora

**APÊNCICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Professores)**



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na Comitê de
CONEP em 04/08/2000*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: MEDICALIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: O PODER E O SABER MÉDICO NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DO SUDOESTE – PR.

Nós, Eduardo Nunes Jacondino e Fabíola Regina Ortega, pesquisadores responsáveis, podendo ser contatados por meio do telefone (46) 991066583, convidamos você para participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar quais as tecnologias de poder delimitam o comportamento e a aprendizagem esperada para o aluno, nesta instituição de ensino.

Esperamos, com este estudo, contribuir para a criação de dispositivos não medicalizantes, que auxiliem no bom comportamento e na aprendizagem dos alunos desta instituição de ensino. Para tanto, nos utilizaremos de entrevistas que serão gravadas, abordando o tema da medicalização e a normalização do comportamento de escolares neste ambiente.

Durante a execução do projeto você poderá sentir alguns desconfortos e/ou incômodos ao entrar em contato com algum tipo de pergunta ou assunto que poderá levantar elementos particulares e singulares de sua pessoa. No caso de ocorrer desconforto, incômodo, choro ou alterações no humor, a pesquisadora avaliará a situação em conversa individual e se colocará a disposição para os encaminhamentos que se fizerem necessários.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento.

No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

(Nome do sujeito de pesquisa ou responsável) _____

Assinatura: _____

Eu, Fabíola Regina Ortega, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

(Santo Antonio do Sudoeste - Pr), ____ de _____ de ____.

APÊNDICE C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais e Crianças)



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na Comitê de
CONEP em 04/08/2000*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: MEDICALIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: O PODER E O SABER MÉDICO NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DO SUDOESTE – PR.

Nós, Eduardo Nunes Jacondino e Fabíola Regina Ortega, pesquisadores responsáveis, podendo ser contatados por meio do telefone (46) 991066583, convidamos você e seu filho para participarem de nossa pesquisa que tem o objetivo de compreender que saberes dizem como os alunos devem se comportar e aprender neste ambiente escolar.

Esperamos, com este estudo, contribuir para a criação de dispositivos não medicalizantes, que auxiliem no bom comportamento e na aprendizagem dos alunos desta instituição de ensino. Para tanto, utilizaremos alguns encontros para entrevista com você e com seu filho, para dialogar e conversar a respeito do tema da medicalização e da construção da subjetividade dos alunos desta instituição de ensino. Estes encontros terão gravação por áudio e via produção de desenhos, cartazes e demais expressões sobre o tema da medicalização. Durante a execução do projeto você ou seu filho poderão sentir alguns desconfortos/incômodos ao entrarem em contato com algum tipo de pergunta ou assunto que poderão levantar elementos particulares e singulares de cada sujeito participante da pesquisa. No caso de ocorrer desconforto, incomodo, choro ou alterações no humor, a pesquisadora avaliará a situação em conversa individual e se colocará a disposição para os encaminhamentos que se fizerem necessários.

Sua identidade e de seu filho não serão divulgadas e os dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.
Declaro estar ciente do exposto, desejo participar do projeto e autorizo meu filho menor
_____ a participar da pesquisa.

(Nome do sujeito da pesquisa ou responsável) _____

Assinatura: _____

Eu, **Fabiola Regina Ortega**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Santo Antônio do Sudoeste, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – Roteiros de Entrevistas professores

Nome fictício: _____ Idade: _____

- 1) Forma de Ingresso na escola:
() Concurso Público () Estágio () Outros
- 2) Qual é sua formação?
- 3) Em que ano se formou? E aonde?
- 4) Como avalia sua formação acadêmica para a atuação em sala de aula?
- 5) Atua há quanto tempo na rede municipal de Santo Antonio do Sudoeste?
- 6) Há quanto tempo está na Escola Municipal Guilherme Blick?
- 7) Qual função você desempenha na escola atualmente?
- 8) Conhece o PPP e o Regimento da Escola? Quais elementos considera importantes, que estes documentos apontam (sobre, por exemplo, disciplina, comportamento a ser adotado, por alunos e professores, na Escola; e sobre a perspectiva pedagógica que a é utilizada pela Escola – a pedagogia Histórico-crítica)?
- 9) Você entende que existem alunos que apresentam casos de dificuldades de aprendizagem e/ou no comportamento nesta escola? Caso ocorram, como lidas com isso?
- 10) Essa pesquisa selecionou dois alunos (as) encaminhados (as) pela escola para avaliação psicológica no ano de 2016. Descreva as características de “personalidade” do aluno X. (Não sei se posso usar personalidade ou se uso características sócio emocionais... queria saber como o professor vê esse aluno)
- 11) O comportamento e a aprendizagem do (a) aluno (a) X ocorrem da maneira esperada? Caso não ocorra, explique o que mais “incomoda” você, enquanto profissional, diante destas questões.
- 12) O que te levou a realizar o encaminhamento do (a) aluno (a) X para avaliação psicológica? (No caso do professor que encaminhou)
- 13) Os encaminhamentos (avaliação, diagnóstico, tratamento e sala de recursos) surtiram o efeito esperado? Fale-me sobre isso.
- 14) Ocorrem casos de indisciplina na Escola? De que forma você (quando a pergunta for para o professor de sala) escola (quando a pergunta for para a equipe pedagógica) lida com estes casos?

- 15) Diante de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. De que maneira você (quando a pergunta for para o professor) a escola (quando a pergunta for para a equipe pedagógica) procede?
- 16) Quais são os procedimentos adotados pela escola para enfrentar as dificuldades de aprendizagem?
- 17) Com relação a sua formação continuada, como você avalia a oferta de formação para lidar com as questões de aprendizagem e comportamento?
- 18) De que maneira são construídas as práticas disciplinares na escola (que buscam consolidar um “mínimo de ordem” no cotidiano escolar e em sala de aula)? Existem documentos que retratam esta questão? Procedimentos, rotinas, que buscam lidar com esta questão?
- 19) O que você sugere para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem e comportamento na escola?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PAIS

Nome fictício: _____ Idade: _____

Grau de instrução: _____

Trabalho: _____

Estado Civil: _____ Religião: _____

Número de filhos: _____ Casa Própria: _____

Sistema familiar composto por: _____

- 1) Há quanto tempo seu filho (a) estuda nesta escola?
- 2) A opção de matricular nessa instituição de ensino foi da família? Se sim, o que lhe fez matricular seu filho nessa escola?
- 3) Você conhece o PPP e o Regimento Escolar desta instituição?
- 4) Sabe como funciona a escola (regras, rotina, projetos)?
- 5) Conhece os professores do seu filho? Como é a sua relação com estes professores?
- 6) Me fale sobre a vida escolar do seu filho. Desde que ingressou na escola até os dias de hoje, como foi seu relacionamento, sua aprendizagem, sua interação com colegas e professores?
- 7) Seu filho apresenta, ou já apresentou algum tipo de dificuldade na aprendizagem e/ou no comportamento que lhe tenha chamado a atenção? Se sim, quando a família percebeu e o que fez em relação a esta dificuldade?
- 8) Acha que essa dificuldade se deve a que?
- 9) Qual sua reação quando recebeu o encaminhamento da escola para o atendimento psicológico do seu filho (a)?
- 10) Com relação aos tratamentos oferecidos (psicológico, neuropediatra, medicamento, sala de recurso), você acha que foi necessário? Percebe alguma melhora? Acha que alguma coisa poderia ter sido feita de outra forma?
- 11) Atualmente seu filho (a) ainda recebe algum tipo de tratamento? Se sim, quais são? Você percebe necessidade dos mesmos?
- 12) De que forma você contribui para sanar a dificuldade do (a) seu filho (a)?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA – CRIANÇAS

Atividade 1 – Tema: Quem sou eu?

Utilização de recurso lúdico – Recorte e colagem.

Atividade 2 – Tema: Família

Utilização de recurso lúdico – Desenho com lápis de cor.

Atividade 3 – Tema: Escola

Utilização de recurso lúdico – Desenho com canetinha.

Atividade 4 – Tema: Queixa Escolar – Encaminhamento, diagnóstico e tratamento

Utilização de recurso lúdico – Desenho com tinta.