

Apontamentos para pensar a formação de professores e o currículo na medicalização

Notes to think a teacher training and curriculum in medicalization

Daniele Vasco Santos; Flávia Cristina Silveira Lemos; Geise do Socorro Lima Gomes

Universidade Federal do Pará

RESUMO:

O artigo visa analisar algumas práticas de medicalização da infância e da educação na formação de professores, em especial pelo currículo como uma ordem do discurso, que veicula saber e poder, fabricando sujeitos e subsidiando um mercado neoliberal, baseado na escola como empresa. O biopoder, conceito forjado por Michel Foucault, é importante para a presente análise teórica, em formato de ensaio, das práticas disciplinares e biopolíticas presentes na formação dos professores de crianças, encaminhadas para a realização dos diagnósticos recorrentemente, no Brasil, como um acontecimento analisador da oferta massiva dos saberes biomédicos aos educadores como fosse uma solução mágica para todas as dificuldades da escola e da família no presente.

Palavras-chave: medicalização; infância; educação; formação de professores; currículo.

ABSTRACT:

The article aims to analyze some medicalization practices children's education, teacher training, in particular by the curriculum as an order of discourse that conveys knowledge and power, manufacturing subjects and subsidizing neoliberal market based on the school as a company. Biopower, wrought concept by Michel Foucault, it is important for the present theoretical analysis, essay format, disciplinary and biopolitical practices in the training of teachers of children, directed to the achievement of diagnostic repeatedly, in Brazil, as an event analyzer massive supply of biomedical knowledge to educators as were the magic solution to all the difficulties of school and family in the present.

Key- words: medicalization; childhood; education; teacher training; curriculum.

Introdução

Esse artigo tem o objetivo de realizar um ensaio analítico sobre as práticas de medicalização no currículo, tendo como pontos de partida a formação de professores e seus currículos. Da multiplicidade de questões que emergem no cotidiano escolar e nos põem a pensar a formação de professores e seus currículos, a medicalização da infância e da educação – concebida como práticas que interferem na construção de normas, costumes e comportamentos, transformando-os em “transtornos”, “distúrbios” –,

constitui-se como uma experiência contemporânea que nos convoca a interrogar sobre suas condições de possibilidades.

O conceito de medicalização, segundo Guarido (2011), tem sido usado em diversos estudos a partir dos anos de 1970, século XX, referindo-se parcialmente aos modos pelos quais as vicissitudes dos processos de aprendizado de crianças começaram a receber um tipo de tradução. Nas pesquisas em educação e sociologia da educação, buscou-se enfatizar como o saber médico-psicológico produtor das doenças foi sendo utilizado a fim de estabelecer uma explicação acerca das experiências da produção do fracasso escolar e de como esse saber se disseminou na prática escolar, formatando como que um “projeto” de educação para a saúde.

Estudos tais como os de Collares e Moysés (1996) apontam que a tentativa de vincular os comportamentos considerados inadequados no âmbito escolar e déficits neurológicos ou outros acometimentos orgânicos não é algo recente. O que pode ser considerado novo, de certa forma, é o aumento alarmante de casos de crianças diagnosticadas com distintas desordens e, sobretudo, consumindo medicamentos psicotrópicos, tendo como solo supostos avanços tecnológicos no campo biomédico envolvido com as pesquisas no campo da genética e neurofisiologia e a indústria de medicamentos.

A indústria farmacêutica é atualmente a segunda mais lucrativa, perdendo apenas para indústria bélica. É possível pensar o quanto o controle médico está estreitamente associado aos dispositivos farmacológicos, que envolvem distribuição de amostras grátis, convencimento de médicos para aumento de prescrição de suas marcas, até financiamento de congressos e pesquisas (ORTEGA, 2009).

Segundo documento do Ministério da Saúde (BRASIL, 2005), estima-se que de 10% a 20% da população de crianças e adolescentes brasileiros são diagnosticados com transtornos mentais. Os mais frequentes são: autismo, transtorno de ansiedade (TDAH), psicose infantil e deficiência mental. Decotelli, Broher e Bicalho (2013) salientam que o Brasil, no ano de 2012, consumiu quase dois milhões de caixas de medicamentos, assumindo o segundo lugar entre os países que, no mundo, mais consomem Ritalina (metilfenidato), medicamento conhecido como “droga da obediência”, quando prescrito para crianças diagnosticadas com hiperatividade.

Pensamos, neste artigo, estabelecendo intercessões com os estudos foucaultianos, que a um conjunto de dificuldades muitas respostas podem ser dadas e propostas.

Interrogar de outra maneira a produção de um objeto implica forjar outras respostas. Assim, problematizar o que torna possível o aparecimento de um conjunto do que é denominado soluções para certo problema gera também diferentes soluções, decorrentes de uma forma específica de problematização. Nas palavras do autor,

É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problema para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento. (FOUCAULT, 2006: 233).

Desse modo, questionamos: a produção de diversas práticas, como a oferta de medicamentos e terapias não medicamentosas, voltadas para intervir em situações de não aprendizado, indisciplina e todos demais desvios produzidos politicamente abrigam quais diagnósticos e que terapêuticas enquanto respostas e para quais problemas construídos? No cotidiano das escolas, como essas respostas se constituem e qual o lugar assumido por professores neste processo?

São essas as questões que buscaremos abordar nesse artigo, efetuando acoplamentos entre as práticas de medicalização nas escolas como modos de subjetivação/objetivação de crianças e os discursos produzidos no currículo de professores, por meio de uma reflexão teórica que traz elementos das pesquisas que desenvolvemos na universidade e em espaços diversos de debates.

Assumimos uma perspectiva que se contrapõe à redução da vida ao funcionamento cerebral. Também interrogamos o esvaziamento do ato educativo e todo o feixe de relações que este engendra pela individualização de questões mais complexas. Ainda afirmamos que afastar a possibilidade de buscar nas relações históricas, culturais, políticas, econômicas, subjetivas e sociais algumas analíticas dos acontecimentos do sofrimento e das dramáticas existenciais pode criar práticas deterministas, causais e lineares do atendimento e do cuidado (PATTO, 1997).

Pensar os processos de ensino-aprendizagem apenas pelo viés biomédico e reduzi-los a esse escopo, forjando o ser neuroquímico, é um ato que colocamos em xeque, nesse artigo, em uma preocupação de pesquisa teórica, na interface entre a Psicologia e a Educação. Assim, esperamos oferecer pistas que contribuam com a consolidação de posicionamentos críticos e das lutas no presente.

A medicalização da infância e da educação

O processo de medicalização da infância e da educação tem como alvo prioritário a não adequação às normas. Constantino e Luengo (2009) apontam que alunos submetidos a um processo de disciplinarização têm a capacidade de reivindicação reduzida, assim como a capacidade crítica às características supostamente bem vindas aos espaços que visam docilizar, adequar, ajustar comportamentos ao funcionamento da sociedade disciplinar, a qual capitaliza os mínimos atos e a educação pela produção do sujeito de altas performances produtivas e baixas inquietações políticas.

A escola, ao institucionalizar a educação, o faz pela égide da difusão massiva do conhecimento e pela normalização das condutas. Ensinar comportamentos de submissão e obediência às normas e às leis é um dos objetivos da escolarização enquanto mandato social da escola, em uma sociedade disciplinar. Além dessa preocupação, a escola também é convocada a educar em saúde e a prescrever hábitos e valores denominados saudáveis. Foucault (1999) definiu como biopoder a relação entre individualização disciplinar das condutas e totalização biopolítica das condutas na esfera grupal de segmentos populacionais.

Pensando em termos de silenciamento das reivindicações e críticas, lembramos que Foucault (1995), em *O sujeito e o poder*, demarca que as dinâmicas de poder-saber estão sustentadas no conjunto da rede social, colocando em jogo relações entre indivíduos, relações que têm em seu centro diminuir a “insubmissão”. Assim, onde há poder-saber há resistência, pois esta é uma a condição permanente para a existência das relações de poder: [...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade finalmente a se confundir (FOUCAULT, 1995: 248).

Indagar como as resistências se efetuam enquanto uma condição para o exercício de poder-saber permite descrever os atravessamentos institucionais dos equipamentos escolares, tais como: a ordem, as hierarquias, a aquisição de habilidades e competências, os saberes das normas, as leis, a segurança, a psicologização e medicalização das práticas, a economia da informação, o tempo como dinheiro e a vida como um biovalor, o conhecimento como capital, as relações sociais enquanto investimento, o empreendedorismo como dispositivo neoliberal na biopolítica contemporânea, a

burocracia organizando o ensino e tantas outras linhas de força articuladas no cotidiano das práticas escolares.

Várias explicações atravessam a escola e os fazeres nas mesmas, tais como: organicistas, neuropsicológicas, bioquímicas, bionutricionais, da biologia molecular, aspectos sócio-emocionais e cognitivos, entre outros, vão constituindo uma neuropedagogia e uma psicopedagogia, baseadas nos saberes e poderes biomédicos e neuropsiquiátricos intensivamente. Vale destacar que medicalização não é sinônimo de farmacologização, pois o uso de medicamentos de forma indiscriminada é uma questão efeito da medicalização exacerbada, no contemporâneo; contudo, medicalizar é mais amplo que medicar (GALINDO, LEMOS e RODRIGUES, 2014).

A aplicação das normas, constituídas em mecanismos de controle, disciplinamento e vigilância, fazem não apenas com que cada aluno controle a si mesmo, mas controle o outro, tornando o espaço escolar uma máquina de ensinar, vigiar e recompensar. Mas, ao produzir a indisciplina ou as diferenças como transtornos, adoecimentos, constitui-se também uma população de crianças com transtornos mentais a quem se dirige uma série de intervenções e regulamentações.

Lemos (2014), ao tratar da intensificação das práticas de medicalização das resistências políticas e da educação, nos mostra que um tribunal medicalizante/normalizador é constituído, ao encaminhar os denominados alunos indisciplinados para espaços nos quais receberão mais controle social, como os espaços de saúde, os quais oferecem tratamentos com diversos profissionais em atuações com a utilização de técnicas adaptativas. Criam-se espaços de visibilidade nos quais cada um e todos podem ser examinados e vigiados, tendo suas vidas documentadas nos arquivos produzidos pelos dispositivos confessionais presentes nos equipamentos educativos, da saúde e da assistência social.

Os cadernos nomeados de registros de ocorrências escolares, por exemplo, podem materializar o quanto as práticas confessionais são fábricas de casos clínicos psiquiátricos nos estabelecimentos escolares e fazem parte de um mecanismo de governo pela escrita punitiva. Essa vigilância e sanção operam por meio de formas de exame disciplinar, comparando, esquadrinhando e a governar alunos por meio de técnicas de poder e saber, pautadas em tecnologias biomédicas e neuropsicológicas de avaliação dos comportamentos e desempenhos dos estudantes na condução punitiva, agenciada nos registros dos desvios das normas sociais (RATTO, 2002).

A lógica de punição disciplinar visa sancionar não apenas um aluno, mas todos os alunos, destacando como o percurso no cotidiano das escolas pode transformar-se em um saber sobre comportamentos considerados adequados, pelas performances na aprendizagem e por meio da obediência às tarefas e regras solicitadas na escola. Tanto os alunos quanto os agentes escolares se tornam alvo da produção de conhecimentos que permitem o controle e o governo de seus corpos pelos dossiês criados (RATTO, 2007).

É possível atentar para as técnicas de poder e saber centradas no corpo individual, como as disciplinares, por meio de procedimentos que organizam campos de visibilidades, mas também por outro tipo de poder, o qual é dirigido à população como totalidade de condutas, a biopolítica. Vemos esse acontecimento da infância, dos adoecimentos na infância, aqui mais especificamente dos transtornos mentais, ser um alvo de intervenção do biopoder como uma tecnologia regulamentadora da vida, das maneiras de viver (FOUCAULT, 1999).

Não apenas dirige-se a um estudante, propondo um determinado tipo específico de aprendizado, como, por exemplo, as “boas maneiras”, mas cria normas específicas para os parâmetros curriculares, diante dos quais todos os alunos deverão se ajustar. Os que dela se afastarem têm diante de si todo um campo articulado de correções a realizar, em uma determinada ordem social, a qual é usada no afastamento dos perigos virtuais e dos riscos iminentes, combinados probabilisticamente.

Daí, pensar em termos de uma analítica do poder e saber, que se estende aos efeitos de massa, afiança a segurança da população, induzindo aos mecanismos regulamentadores como os dispensados às crianças em processo de escolarização e diagnosticadas com transtornos mentais através de políticas de saúde mental e coletiva. Permitem controlar a um só tempo o corpo individual e da população por meio das normas sociais e das leis de proteção.

Para que seja possível controlar os perigos, gere-se uma população em nome de certa ordem e de um conjunto de leis. Foi em termos de perigo que o saber-poder psiquiátrico, a partir do século XIX, fez com que o sistema social funcionasse em nome do saber médico. A loucura apareceu como portadora de certos perigos, como nos mostrou Foucault (2006) no curso *O Poder Psiquiátrico*. A loucura passou a habitar em todos os indivíduos enquanto doença mental, trazendo seus supostos perigos pela infantilização; mas, para que o saber-poder da psiquiatria na sociedade pudesse ser generalizado em uma extensão quase indefinida, novas formas de abordar as patologias

emergiram para psiquiatrizar os indivíduos em estigmas permanentes diante de um estado tomado como definitivo, que os marcariam estruturalmente, ao mesmo tempo em que indicariam o que deve ser normal.

E foi por meio dos comportamentos ditos infantis, os quais interromperiam o processo de desenvolvimento, em uma visão evolucionista entre infância-idade adulta, que os estigmas do louco e do perigo foram inventados, na ordem médica e na norma familiar. Nesse ponto, as condutas das crianças serão submetidas à inspeção psiquiátrica e psicológica, na medida em que poderão prevenir a manutenção da infância nas condutas do adulto:

Tornando-se ciência da infantilidade das condutas e das estruturas, a psiquiatria pode se tornar ciência das condutas normais e anormais. Focalizando-se cada vez mais nesse cantinho da existência que é a infância, a psiquiatria pôde se constituir como instância geral para a análise das condutas. (FOUCAULT, 2001: 391).

A infância, sendo o filtro de análise de comportamentos durante o desenvolvimento, opera como um vestígio arcaico de infantilidade, de fantasias e sentimentos considerados primitivos de um psiquismo travado por uma sexualidade fixada em estágios iniciais de uma suposta evolução, de acordo com o domínio da psiquiatria. É pela infância que a psiquiatria se difunde no campo social e se generaliza (FOUCAULT, 2006).

No interior da infância, uma dupla normatividade especifica os estados ou comportamentos que não são propriamente doentios, mas desviantes: o adulto, como norma pela qual as variações serão medidas, e a variável “lentidão”, definida pela comparação com outras crianças. O desenvolvimento é então uma espécie de norma e o traço do exercício do poder psiquiátrico, que, a partir do século XIX, realiza a disjunção entre a criança louca e anormal, a loucura e a idiotia; algo que define uma doença e as características de algo que é da enfermidade, da monstruosidade, da não doença. Deriva dessa disjunção, a psiquiatria ligada a uma série de regimes disciplinares, como a ciência e o poder do anormal; a psiquiatria definindo as relações que podem existir entre a criança anormal e o adulto louco; e, por fim, no século XIX, as noções de degenerescência e o instinto serão um ponto de partida e funcionamento da generalização do poder psiquiátrico (FOUCAULT, 2006).

Assim, Foucault (2006) vai nos dizer que a generalização do poder psiquiátrico a partir da infância, no século XIX, deu-se ao lado dos pares hospitalis-escola. No caso da

escola, o poder psiquiátrico faz o poder escolar funcionar como realidade, como regra de tratamento geral.

[...] creio que o poder psiquiátrico como tática de sujeição dos corpos numa certa física do poder, como poder de intensificação da realidade, como constituição dos indivíduos ao mesmo tempo receptores e portadores de realidade se disseminou. E creio que é ele que podemos encontrar sob o que chamarei de funções –psi; patológica, criminológica, etc. Vocês vão encontrar esse poder psiquiátrico, isto é, essa função e intensificação do real, onde quer que seja necessário fazer a realidade funcionar como poder. Se vocês veem aparecer psicólogos na escola, na usina, nas prisões, no exército, etc., é que eles intervieram exatamente no momento em que cada uma dessas instituições se encontrava na obrigação de fazer a realidade valer como o poder que exercia no interior delas. [...] a função psicologia que, de um ponto de vista histórico, derivou inteiramente do poder psiquiátrico, que foi disseminada em outras partes, essa função psicológica tem por papel essencial intensificar a realidade como poder e intensificar a realidade como poder e intensificar o poder fazendo-o valer como realidade (FOUCAULT, 2006: 237).

Vemos como, a partir do século XX, a educação torna-se cada vez mais medicalizada, buscando prevenir práticas subversivas da ordem social, em nome da segurança, conforme nos mostra Lemos (2014).

Das chamadas “queixas escolares”, sejam elas referentes aos processos de ensino-aprendizagem e/ou aos comportamentos biopsicossociais, no percurso escola-estabelecimento de saúde, uma rede de participantes se constitui, tendo os agentes escolares, profissionais de saúde, criança e escola como atores. Entretanto, são os professores que, por meio de suas observações em sala de aula, fundamentam a queixa, descrevendo o comportamento das crianças em torno de características tais que as desqualificam no plano das capacidades e dos comportamentos (ZIBETTI e cols., 2010).

Práticas de biopoder no currículo da formação de professores

Aqui nos cabe interrogar acerca dos processos de formação de professores: como têm sido efetivados na relação de aceleração do tempo e diminuição de espaços nos quais a hipersaturação das informações disputam atenção? Quais professores se forjam nesta lógica do consumo que necessita de objetos e também de relações que sejam descartadas para que novas e mais categorias de transtornos mentais sejam adquiridas? Como a lógica privatista da resolução de problemas se presentifica no cotidiano da prática docente com efeitos estigmatizantes sobre os estudantes?

Para pensar o lugar de centralidade assumido pela prática docente no processo de medicalização da infância e da educação, há que se problematizar os processos

formativos pelos quais tais práticas são constituídas, e, portanto, a educação no ensino superior, que se encontra atualmente cada vez mais atrelada a uma lógica empresarial, no qual a educação se tornou um produto negociável e um investimento a ser empreendido na criação do chamado capital humano.

Diante de nossos olhos, a crescente chamada internacionalização da educação, movida pelo capital estrangeiro, coloca cada vez mais o setor educacional, no Brasil, nas mãos de grandes conglomerados empresariais. Esses grandes grupos controlam atualmente grande parte das instituições privadas, onde está a maior parte de nossos jovens que não têm acesso ao ensino público e gratuito (recorrendo aos financiamentos e bolsas ofertadas pelo governo).

No entanto, a lógica de mercado que acaba por fazer estas instituições funcionarem nas exigências mínimas não é compatível com a boa qualidade no ensino: grupos sem interesse na realidade brasileira acabam por ofertar cursos de acordo com a demanda do mercado, não realizam pesquisas e obtêm lucro, sobretudo, com a exploração de seus trabalhadores (principalmente seus professores) (FRIGOTTO, 2013).

Mas a lógica de mercado também tem atingido cada vez mais as universidades públicas, quando estas se vêem incitadas a funcionar na racionalidade gerencial do capital humano e social, devendo alavancar uma formação produtivista e propagadora de um ensino utilitarista e voltado ao mercado. Vê-se a pressão exercida pela competição mercantil sobre a universidade, entre as diversas concepções e modelos de universidade, sobre uma missão da mesma e também sobre o modelo de sociedade articulado à mesma (FOUCAULT, 2008).

Tal crise coloca em jogo questões como a responsabilidade do Estado no financiamento e garantia do acesso à escolarização e ao ensino universitário. A égide da administração gerencial opera um sucateamento do trabalho na educação e uma baixa cobertura das despesas, incluindo salários dignos aos professores; escasseiam as pesquisas interessadas ética e politicamente com as classes populares. As avaliações dos produtivismos ganham notoriedade e a universidade passou a funcionar como uma empresa.

Reverberam assim, como apontam diversos estudos do campo da formação de professores, as exigências de produtividade e desenvolvimento de competências e habilidades, nas políticas atuais de formação de professores. Estes se tornam promotores de ensinamentos nos quais a solução de problemas pode ser adquirida com o desenvolvimento

de habilidades e competências, transmitidas por via do conhecimento enquanto acúmulo de informações de diversas proveniências.

Dias (2011) defende que a perspectiva da problematização é comumente afastada dos processos de formação de professores quando emergem as subjetividades empresariais, forjadas pelo currículo pautado nas habilidades e competências e a lógica da intervenção para a resolução dos chamados problemas pontuais. Desse modo, trata-se de uma formação marcada por uma lógica de saber, reduzida às informações, em um automatismo do pensar, ensinar e aprender, “com êxito”, onde predomina o *informatarismo*, que aprisiona o pensamento:

[...] pela essencialização da informação no mundo de hoje, é possível estabelecer um discurso universalizante e único da informação, impulsionando a produção econômica e social geral, criando o que chamo de informatarismo, que se utiliza de sistemas técnicos, comunicacionais e informacionais para reduzir o conhecer à informação. Assim, o informatarismo, porque se vive uma nova fase de totalitarismo da informação. O sistema político utiliza sistemas informacionais contemporâneos para produzir a atual sociedade da informação, que conduz todos a formas de relações de consumo comunicacionais inexoráveis, não aceitam discussão, que exigem obediência imediata (DIAS, 2011: 95).

Transformar as informações sobre transtornos, por meio da descrição de sinais e sintomas, em um suposto “diagnóstico” dos alunos parece ser um imperativo nas escolas atualmente. Estariam, por exemplo, as pós-graduações *lato sensu*, no campo da educação inclusiva, da psicopedagogia e da neuropedagogia, ofertando os saberes dos encaminhamentos aos diagnósticos médico-psiquiátrico e neurológico? E as formações continuadas de professores, promovidas pelas secretarias de educação e parcerias privadas, quais efeitos desenvolvem? E o que dizer da mídia televisiva, difusora das descobertas da medicina sobre o funcionamento neuroquímico do cérebro? Quais experiências e saberes silenciam ou colocam a funcionar?

Todos esses processos formativos trazem, em grande medida, como assevera Dias (2011), aspectos da sociedade de capacitação, fundamentada na lógica da empresa, reverberando encomendas do mercado neoliberal. Acompanhamos um *boom* de cursos oferecidos massivamente aos educadores, em ofertas de capacitações, as quais prometem desenvolver habilidades e formar competências, cujos objetivos são os de gerir no trabalho e na vida as chamadas turbulências, causadas pelas mudanças aceleradas pelas quais todos nós vivemos contemporaneamente, como nos mostra a autora:

[...] A experiência, na cultura do novo capitalismo, é capturada e superficialmente tratada como entretenimento de curto prazo e prazerosa, seja pela mediação dos eletrodomésticos, da informática, da sexualidade, do turismo, seja pela lógica da composição do talento ideal, que precisa viver, continuamente, a capacitação para se adaptar às constantes modificações do capitalismo. Num contexto turbulento e ambíguo, a lógica da sociedade da capacitação penetra o mundo da formação, projetando, na vida e no trabalho, adultos faltosos e endividados que caminham a reboque dos modos ideais de funcionamento criados pelos mercados atuais. Com o intuito de se adaptar a tais modos ideais de funcionamento, os adultos compram seu acesso nos infundáveis cursos realizados no decorrer de suas vidas, que não necessariamente garantem seu acesso e sua adaptação (DIAS, 2011: 120).

Deste modo, problematizar os currículos da formação de professores requer interrogar sua dimensão produtiva, como uma prática engendrada nas relações de poder-saber. Não há o intuito de desvelá-lo, para que possa ser conhecido o que foi ocultado. Estabelecer as fronteiras dos currículos, convivendo com paradoxos amplia questões formuladas a respeito dos conhecimentos a serem ensinados, sobre a validade dos saberes, aliando-se às formulações acerca dos tipos de pessoa que se quer formar, em uma determinada sociedade (SILVA, 2004).

Nessa perspectiva, o currículo tem sido visto pela vertente da formação como curso contínuo e linear de vida, o qual forja pelos cursos formais e oficiais um profissional e um sujeito, cujo olhar e escuta sustentam a racionalidade diagnóstica e patologizante. Dessa maneira, vale problematizar os percursos formativos dos profissionais envolvidos nas redes de atendimentos às crianças, as quais foram produzidas como sujeitos portadores de transtornos mentais. Também é relevante interrogar como os profissionais que atuam atendendo crianças encaminhadas pelas escolas se tornam agentes da aliança entre saúde e educação, em que especialistas de toda ordem atuam pela mira do poder psiquiátrico enquanto um crivo avaliador de psicopatologias nas queixas escolares.

Os currículos, nesse sentido, colocam em funcionamento saberes específicos, excluem outros, sustentando reduções na formação, a partir de um projeto de sociedade específico. A retirada de saberes do currículo da formação docente pode resultar no reducionismo das questões sociais aos ditos problemas psíquicos, servindo como instrumento de justificação dos processos de exploração social e econômica, formando profissionais tecnicistas, os quais promovem adaptações e/ou segregações com seus instrumentos de medida, sem questionar os processos que construíram os saberes e poderes que acionam, na produção dos padrões de normalidade de crianças em escolarização.

Os currículos são práticas ine-narráveis, que se materializam em relatórios escolares, livros de ocorrências, prontuários, nos quais são veiculadas in-decifráveis concepções de infância e desenvolvimento humano. In-calculáveis separações entre saúde e doença, o normal e patológico. In-úteis diagnósticos que atestam in-capacidades e ausências de habilidades, prescrevendo medicamentos e percursos pela a via-crúcis dos atendimentos com especialistas, na correção dos comportamentos tidos como desviantes e das terapias em um cardápio variado aos consumidores ávidos por diagnósticos, pílulas e laudos (CORAZZA, 2000).

Por isso, Silva (2004) situa a prática do “alargamento” na concepção de currículo, em relação a uma tradição crítica em educação, que conceituou o currículo como ferramenta central na relação educativa. O currículo como fetiche confunde fronteiras, subverte, ridiculariza a lógica causal mecanicista muito difundida na formação atual. Pensar o currículo nessa concepção implica, por exemplo, problematizar a ideia de que os relatórios são documentos produzidos por especialistas – por meio de anamneses, observações, atendimentos e outras intervenções, na produção de “casos”. Essa abordagem propõe uma análise do currículo como prática produtiva, histórica, política, social e criadora de subjetividades. Assim, o currículo é um artefato de saber e de poder, possibilitando resistências também, no jogo de foras, o qual ele é fabricado e gera efeitos (CORAZZA, 2001).

Conclusões parciais

Maués (2003), ao chamar nossa atenção para o currículo como fragilidade e força, no diálogo entre os campos do currículo e da formação de professores, salienta o caráter de demasiada preocupação com a qual as políticas de Estado e variadas artes de governar investem nas reformas curriculares e tentam guiar os corpos pela formação medicalizante. Tal preocupação não é uma escolha aleatória; sabe-se que as práticas curriculares ocupam lugar privilegiado no processo de construção das subjetividades empresariadas e produzidas pelo biopoder contemporâneo.

A discussão apresentada no artigo teve o objetivo de pensar o lugar da formação dos professores no processo de medicalização da infância e da educação, defendendo a ideia de que os currículos biomédicos têm funcionado como dispositivos de medicalização das crianças, gerando efeitos do uso indiscriminado de medicamentos, da procura massiva dos profissionais da neuropsiquiatria e da psicobiologia. A lógica do

mercado, acrescida de uma bioeconomia dos comportamentos, passa a sustentar a educação e a produção dos diagnósticos e patologizações recorrentemente.

Portanto, perguntamos: que práticas de saber-poder um currículo de formação de professores engendra na esfera da medicalização da infância e da educação? Em qual medida o currículo está sustentado pelos discursos da medicina, pedagogia, psicologia e da mídia? Responde a quais estratégias de governo das condutas?

As estratégias de governo evidenciam o exercício de poder como um modo de ação de alguns sobre os outros, colocando em jogo relações entre indivíduos e grupo. Essas relações são definidas em torno da ação que age sobre a ação, seja ela eventual, futura ou presente, articulada a partir do reconhecimento de um “outro” sobre o qual a relação de poder-saber se exerce e tenta ser mantida (FOUCAULT, 1995).

Referências

- BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOARINI, M. & BELTRAME, M. (2013). Saúde Mental e Infância: Reflexões Sobre a Demanda Escolar de um Capsi. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (2), 336-349.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005.
- CONSTANTINO, E. P. & LUENGO, F. C. A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. *Revista de Psicologia da Unesp*, 8(2), 2009.
- CORAZZA, S.M. *O que quer um currículo?* Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- CORAZZA, S. M. *História da infância sem fim*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- DIAS, R.S. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- CAPONI, S. Medicalização do desvio na infância: aspectos positivos e negativos. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 33 (1), 205-221, 2013.
- COLLARES, C. & MOYSÉS, M. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H. & Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *O Poder Psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- _____. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALINDO, D.; LEMOS, F.C.S.; RODRIGUES, R. V. Do poder psiquiátrico: uma análise das práticas de farmacologização da vida. *Mnemosine*, Vol.10, nº1, p. 98-113, 2014.
- GUARRIDO, R. (2011). A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org). *Medicalização de Crianças e Adolescentes*. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- LEMOS, F.C.S. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. *Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, número 3, Setembro/dezembro. pp. 485-492, 2014.
- MAUÉS, J. Vestígios de investigações sobre currículo e formação de professores. In: Gonçalves, L. A. O. (org). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ORTEGA, F. & ZORZANOLLI, R. *O Corpo em evidência*. A ciência e a redefinição do humano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP* [online]., vol.8, n.1, pp.47-62. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>.
- RATTO, A. L. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 20, maio/junho/julho/agosto de 2002.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de ocorrência: (in) disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ZIBETTI, M.; SOUZA, F.; QUEIROZ, K. Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ ano 10, nº2, p. 490-506, 2010.

Daniele Vasco Santos
Psicóloga/UFPA. Mestre em Educação/UFPA. Doutoranda em Educação/UFPA.
Email: danielevasco@yahoo.com.br

Flávia Cristina Silveira Lemos
Psicóloga/UNESP. Mestre em Psicologia Social/UNESP. Doutora em História Cultural/UNESP. Professora adjunta IV de Psicologia Social/UFPA.
Docente na Graduação e pós-graduação de Psicologia/UFPA e na Pós-graduação de Educação/UFPA.
Email: flaviacslemos@gmail.com

Geise do Socorro Lima Gomes
Psicóloga/UFPA. Mestre em Psicologia/UFPA. Doutoranda em Educação/UFPA. Email:
geise.gomes@hotmail.com