



ALMIRA LINS DE MEDEIROS
JOSÉ PEREIRA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

FOUCAULT E A EDUCAÇÃO

ACERCA DA DISCIPLINA, GOVERNO E CUIDADO DE SI



Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. Flávio Romero Guimarães | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Editor Assistente*

Cidoval Moraes de Sousa | *Editor Assistente*

Conselho Editorial

Luciano Nascimento Silva (UEPB) | José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB) | Antônio Guedes Rangel Junior (UEPB)

Cidoval Moraes de Sousa (UEPB) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ) | Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPB) | Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP) | Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Diego Duquelsky (UBA) | Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN) | Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB) | Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Germano Ramalho (UEPB) | Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB) | Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT) | Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB) | Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Almira Lins de Medeiros
José Pereira da Silva
(Organizadores)

Foucault e a educação: acerca de disciplina, governo e cuidado de si



Campina Grande - PB
2020



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Editor Assistente*

Cidoval Moraes de Sousa | *Editor Assistente*

Expediente EDUEPB

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes | *Design Gráfico e Editoração*

Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*

Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*

Danielle Correia Gomes | *Divulgação*

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

F762 Foucault e a educação: acerca de disciplina, governo e cuidado de si. [Recurso eletrônico]. / Almira Lins de Medeiros, José Pereira da Silva (Organizadores). - Campina Grande: EDUEPB, 2020.
1300 kb - 234 p.

ISBN 978-65-86221-14-5 (E-Book)

ISBN 978-65-86221-20-6 (Impresso)

1. Educação - Filosofia. 2. Psicologia educacional. 3. Práticas educativas. 4. Educação – Relações de poder. 5. Fascismo – Discursos midiáticos – Brasil. 6. Psicologia – Discurso-poder. I. Medeiros, Almira Lins de (Org.). II. Silva, José Pereira da (Org.).

21. ed. CDD 370.1

CDD 370.5

Ficha catalográfica elaborada por Heliane Maria Idalino Silva – CRB-15ª/368

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (...) determinar qual é o perigo (Michel Foucault, em entrevista a Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow).

Sumário

Prefácio	9
Apresentação	15
<i>Os organizadores</i>	
O grito, o fogo, o animal: a presença do corpo na escrita da história, um gesto político de Michel Foucault	21
<i>Durval Muniz de Albuquerque Júnior</i>	
Não verás país nenhum: a atualidade de Michel Foucault acerca do fascismo atual	47
<i>Adriano de Leon</i>	
O TDAH na escola: o cálculo de riscos, neuropsiquiatria e o biopoder	73
<i>Ciro Linhares de Azevêdo</i>	
O governo da velhice e a educação	109
<i>Almira Lins de Medeiros</i>	
Reforma curricular e relações de poder: o processo de construção do projeto pedagógico do Curso de Psicologia da UEPB	137
<i>José Pereira da Silva</i>	

**Reforma curricular do saber psicológico: sobre o método
de transformação de área em ênfase – uma relativização
do tempo na produção do devir-reforma175**

Wilmar Roberto Gaião

Emily Sousa G. Albuquerque

**Educação e cuidado de si: anotações em vista de uma
estética da existência191**

Flávio Carvalho

Prefácio

À guisa de Prefácio: Sobre os disciplinamentos de um livro

“A profundidade está escondida. Onde? Na superfície”.

(Von Hofmannsthal)

Proposição:

Uma das bases da educação é a normatização. O livro, o símbolo melhor da Educação, padece do mesmo processo.

Demonstração:

O texto (discurso) é normatizado: normas linguísticas; normas acadêmicas; normas técnicas quanto à apresentação gráfica de um texto acadêmico impresso – embora a tudo que esteja submetido a normas seja dado o direito e talvez o dever de fugir ou tentar fugir às normatizações (daí a irreverência deleuzeana deste quase preâmbulo).

Neste texto, caso me ativesse às normas que regem a forma literária dos prefácios, deveria falar dos Autores e do texto de cada um. Não procedo dessa forma. Primeiro, porque, se nem a nós mesmos nos conhecemos de todo, como falar, com autorizado conhecimento, sobre quem quer que seja? Segundo,

porque falar sobre os textos aqui presentes seria, de certa forma, induzir cada leitor a uma leitura que seria mais minha que dele próprio, lembrando que não existe apenas uma leitura para um só escrito e todo texto é, na verdade, um rio heraclitiano de palavras no qual ninguém mergulha o mesmo duas vezes. Acaso procedesse assim, estaria, certamente, rarefazendo os escritos pela via do comentário e da noção de autoria, como afirma Foucault. Por isso, nesta obra intitulada “Foucault e a educação: acerca de disciplina, governo e cuidado de si”, não falo de Almira Lins de Medeiros, José Pereira da Silva, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Adriano de Leon, Ciro Linhares de Azevêdo, Wilmar Roberto Gaião, Emily Sousa G. Albuquerque ou Flávio Carvalho. Cada um que fale de si, dizendo de seus *cogitos* e eventualmente ocultando seus fantasmas. Não comento seus discursos: “O grito, o fogo, o animal: a presença do corpo na escrita da história, um gesto político de Michel Foucault”; “Não verás país nenhum: a atualidade de Michel Foucault acerca do fascismo atual”; “O TDAH na escola: o cálculo de riscos, neuropsiquiatria e biopoder”; “O governo da velhice e a educação”; “Reforma curricular e relações de poder: o processo de construção do projeto pedagógico do Curso de Psicologia da UEPB”; “Reforma curricular do saber psicológico: sobre o método de transformação de área em ênfase – uma relativização do tempo da produção do devir-reforma”; “Educação e cuidado de si: anotações em vista de uma estética da existência”. Não optando por falar disso, escolho comentar isto que geralmente não percebemos: os disciplinamentos do livro e de sua unidade fundamental, a página.

Ao analisar a discursividade, Foucault trata de “procedimentos externos e internos de exclusão dos discursos”. Isto que ele diz, à página 37 de “A ordem do discurso”, aplica-se também ao livro e às suas páginas: “Ninguém entrará na ordem do discurso

se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. Ora, um livro, em sua forma clássica, há que contar com inúmeros elementos estruturais e funcionais, a fim de que seja aceito como e enquanto livro. Dessa forma, sem contar a História do Livro (e/ou a história deste livro, por exemplo), temos que ele há que ser normativizado, apresentando, senão todos, pelo menos grande parte destes componentes referentes a conteúdo: **Matéria pré-textual:** *sobrecapa, capa, contracapa, folha de rosto, colofão, ficha bibliográfica ou catalográfica* (e, às vezes, orelhas, lembrando-nos, talvez, do quanto devemos escutar os livros), *sumário, prefácio, introdução, agradecimentos, dedicatória e prólogo*. **Corpo principal:** *volumes, capítulos, seções*. **Matéria pós-textual:** *epílogo, extro, posfácio, pós-escrito, apêndice, glossário, bibliografia* (esse elemento que, para Anthony Grafton, em “As origens trágicas da erudição: pequeno tratado sobre a nota de rodapé”, é certificação de propriedade intelectual ou autoria e, para mim, indício de que, para a paranoia acadêmica, todo autor pode ser, pelo menos potencialmente, um criminoso praticante de apropriação indébita), *índices* e, quanto à forma, *capas, lombo* (ou *lombada*), *cabeceado, charneira, guardas, cadernos*, alguns desses itens dispensáveis e outros imprescindíveis, na caracterização de um livro, tal como o número de páginas que há de ser no mínimo de 48, sem as quais um livro não é um livro, mas livreto, opúsculo. E que é isso senão disciplinamento, normatização de forma gráfica disso que antes de tudo é *rizoma*, lembrando que um livro obrigatoriamente leva a outros e tantos outros livros?

O mesmo acontece em relação à *página* (ou *lauda*), composta por *mancha gráfica*, duas faces, frente e verso, *caracteres, tipos, fontes*, em suma, *letras, linhas*, quatro *marginas* e *entrelinhas, notas de rodapé*, sempre regida pelo *princípio da legibilidade*, determinado pela ideia de que um livro, para ser livro há que ser lido com maior ou menor facilidade, isso determinando a cor e tamanho

dos caracteres tipográficos, assim como o brilho ou ausência de brilho do suporte de impressão representado pela folha de papel onde se encontram tipografados os discursos. Prova cabal dessa normatização e disciplinamento de uma simples página impressa pode ser apontada no modelo previsto pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a qual prevê medidas padrão (sem as quais um trabalho acadêmico não será levado em consideração): margens superior e esquerda 3 centímetros; margens inferior e direita 2 centímetros; espaçamento das linhas ou medida das entrelinhas 1 e ½ centímetros (metade do tamanho da fonte); tamanho da letra, corpo 12; tipo de letra *Times New Roman* ou *Arial*; formato do papel, A4. Ou seja: normatizações e disciplinamentos.

Pensemos poeticamente, em contrapartida, estes dois elementos que servem de fuga ao texto, suas *margens* e suas *entrelinhas*. Mais que espaços em branco, as margens de um texto são aquilo em que um escrito em outro ancora e, simultaneamente, aquilo a partir de onde um texto escapa para outros textos. Da mesma forma, as entrelinhas são linhas de fuga deste e de qualquer texto, vez que é no espaço em branco das entrelinhas em que se colocam os não-ditos de um escrito em seus silêncios (lembrando que é o silêncio mínimo entre sílabas que torna compreensível uma palavra, sendo o silêncio entre palavras que dá a compreensibilidade de uma frase e o aparente silêncio entre frases dispostas em linhas que torna legível um texto escrito).

Nisto tudo, ineludível a ideia: com a mesma língua (essa morada da palavra – assim como a palavra é a morada do ser) através da qual se diz a verdade, diz-se também a mentira.

Escólio: Se um livro (do latim *liber*) é um objeto transportável composto por folhas geralmente de papel impressas, *prefácio*, por sua vez, é um “tipo de texto preliminar de apresentação, geralmente breve, escrito pelo autor ou por outrem, colocado

no começo do livro, com explicações sobre seu conteúdo, objetivos ou sobre a pessoa do autor”, verificamos que, de fato, não compus um antêmbulo, antelóquio ou preâmbulo – e não o fiz por motivo justo: um texto ideal deveria ser verdadeiro e belo, cabendo a um prefácio convidar à leitura de um dado livro – e nisto cedo o lugar de minha fala a Jorge Luis Borges, porque jamais alguém poderá fazer melhor convite para um mergulho em um livro: “Um livro é uma coisa entre as coisas, um volume perdido entre os volumes que povoam o indiferente universo, até que ele encontra seu leitor, o homem destinado a seus símbolos. Ocorre então a emoção singular chamada beleza, esse lindo mistério que nem a psicologia nem a retórica decifram. (...) Oxalá sejas o leitor que este livro aguardava”.

Corolário: Disse Fernando Pessoa: “Tudo vale a pena quando a vida não é pequena” – ou, digo eu, parafraseando-o e me autoplagiando: quando a vida não é pequena, tudo vale à pena!

Edmundo de Oliveira Gaudêncio

Psiquiatra e Doutor em Sociologia. Ex-Professor da Unifacisa, Campina Grande-PB. Professor Aposentado da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande-PB. Professor Associado I das Unidades Acadêmicas de Psicologia e Medicina da Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG), Campus I, Campina Grande-PB.

Apresentação

Para Foucault,¹ o reconhecimento de que não pode existir sociedade sem relações de poder e que estas se enraízam profundamente no nexos social, não pode nos levar a deduzir que as que se encontram estabelecidas sejam necessárias ou indispensáveis. Intelectuais podem trazer à percepção e à crítica um domínio social, uma conjuntura, dos quais as pessoas deduzem (se quiserem) uma certa escolha política. Daí decorre a necessária discussão do funcionamento de certas práticas e a identificação de seu caráter contingente e como este pode haver sido edificado.

Nesse sentido, o curso *Foucault e a educação: acerca de disciplina, governo e cuidado de si*,² ponto de partida desta coletânea, constituiu-se em ferramenta para compreender certos usos da prática educativa, como esta pode vir a se configurar enquanto ações de poder que objetivam conduzir (governar) a conduta dos outros ou, em outras palavras, “que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995,³ p.244). Também, a sua potência enquanto espaço de problematização e expansão

1 FOUCAULT, Michel. O intelectual e os poderes. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.371-376 (Ditos e Escritos, vol.VI).

2 Este curso, enquanto programa de Extensão da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, foi uma iniciativa do Departamento de Educação da instituição.

3 FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Trad.Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p.231-249.

da vida, de compreensão das relações com os outros e com o mundo que os cerca, de exercício do cuidado consigo mesmo e com o outro.

As problematizações que, nele, tiveram lugar constituíram-se em recurso para indagar os modos de pensamentos sobre os quais repousam as práticas educativas, compreender a lógica interna de funcionamento das instituições educacionais e as possibilidades de efeitos de dominação, de governo e de produção de liberdade na instituição pedagógica.

Estas, visando alavancar a construção de vias alternativas para o exercício docente, nas quais se estabeleça uma correspondência entre ações e princípios e se evitem os efeitos de dominação na instituição escolar, desenvolveram-se a partir da compreensão de disciplina, governo e cuidado de si, em Michel Foucault. Foram antecedidas, entretanto, pelo reconhecimento da posição deste autor no âmbito do pensamento contemporâneo.

Neste livro, reunimos a escrita que foi utilizada ou desencadeada no movimento de problematização, elaborada por participantes, enquanto palestrantes, coordenadores ou alunos.

Discorrendo sobre Foucault e o pensamento contemporâneo, Durval Muniz de Albuquerque Junior, em ***O grito, o fogo, o animal: a presença do corpo na escrita da história, um gesto político de Michel Foucault***, descreve a trajetória de um autor que nos deixou como herança a atitude política. Convoca-nos a conhecer um filósofo que se faz historiador mobilizado pela busca das razões de se sufocar os gritos de gente miúda, de silenciar a palavra do louco e a revolta e dor dos encarcerados. Um intelectual que imerso nas lutas cotidianas, enfrenta o poder em suas encarnações mais diárias. Um corpo que se rebela disposto a enfrentá-lo e se deixa fascinar por personagens, práticas, gestos que buscam escapar das suas artimanhas. Apresenta a relação entre a escrita

foucaultiana e a morte, entre esta e o assassinato e o uso de fábulas para desencadear o fogo da revolta e defender a vida.

Numa contribuição para a compreensão das práticas escolares como práticas de dominação a serviço da lógica imperial, em *Não Verás País Nenhum: a atualidade de Michel Foucault acerca do fascismo atual*, Adriano Azevedo Gomes de Leon nos traz a imagem da serpente e de seu ovo que eclode numa analogia à emergência, atual, de discursos fascistas no Brasil. Compreendendo que essa forma de discurso-poder busca a negação do outro, que acena com um mundo perfeito pela via da eliminação do outro-diferente, discorre sobre as ideias que o permeiam. Sendo o fascismo um conceito dispositivo, produtor de acontecimentos que incide na formação de sujeitos, uma realidade de existência plena, o autor aposta na possibilidade de combatê-lo, de ser possível se ver diferente, múltiplo, híbrido e sempre em reforma.

Ciro Linhares de Azevêdo nos leva a pensar sobre as estratégias de regulação das capacidades subjetivas como tarefa da instituição escola. O autor, no texto *OTDH na escola: o cálculo de riscos, neuropsiquiatria e o biopoder*, historiciza a construção do TDAH pelos saberes psiquiátrico e neurocientífico, suas várias tipificações e as permanências e rupturas das relações de poder na escola. Analisa a medicalização da vida na educação como estratégia de biopoder no disciplinamento dos corpos; na biopolítica, com a agência dos dispositivos de segurança sobre a população e a busca da autogestão dos indivíduos na sociedade de controle.

Com *O governo da velhice e a educação*, Almira Lins de Medeiros propõe pensar como se tornou possível dirigir os indivíduos, estruturar o seu campo de ação e adequar as suas escolhas, sobre como viver, aos objetivos de governo. A autora coloca em foco formas de educação que visam ao desenvolvimento

por parte da pessoa idosa de uma determinada compreensão acerca de si, de sua velhice e de como conduzi-la. Opera com a noção de governamentalidade de Michel Foucault, para esclarecer o uso dessas práticas de subjetivação enquanto estratégia de governo da velhice. De como se engendram ações do julgo da disciplinarização para favorecer a normalização de uma forma de ser idoso, de uma forma de viver a velhice, de tal sorte que sejam percebidas como um espaço de celebração e de realização de sonhos.

Em “**Reforma Curricular e relações de poder: o processo de construção do projeto pedagógico do curso de psicologia da UEPB**”, José Pereira da Silva discute a formação em psicologia no Brasil e na Universidade Estadual da Paraíba, apresentando os cenários de disputa que vão definir quais os perfis de formação em psicologia se tornaram hegemônicos. Para esta tarefa, valeu-se da abordagem do ciclo contínuo de políticas de BALL (1999; 2002) e das relações de saber/poder em FOUCAULT (1996; 1999). Constata que, neste processo, entidades de classe, universidades e governo, cada um em suas arenas, defenderam um modelo de formação balizado por um viés ideológico que garantisse os seus “interesses” de área.

Distanciando-se das vias de normalização da conduta dos indivíduos nas práticas educacionais, Wilmar Roberto Gaião e Emily Sousa G. Albuquerque em **Reforma Curricular do Saber Psicológico: sobre o método de transformação de área em ênfase – uma relativização do tempo na produção do devir-reforma**, cartografam os “canais abertos” na construção da proposta curricular do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, as múltiplas e infindáveis conexões que se estabeleceram favorecidas pela metodologia empregada no percurso. Mapeiam um movimento que, no modo como se realiza, esgarça os limites do disciplinamento próprio deste tipo de processo.

Flavio Carvalho, em ***Educação e Cuidado de Si: anotações em vista de uma estética da existência***, ocupa-se da possibilidade da educação oportunizar a prática do cuidado de si. Desenvolve a escrita de seu pensamento em três movimentos, que se inicia por uma incursão no pensamento de um Foucault intelectual e militante; discorre acerca do existir e do cuidar de si, como rota de fuga aos diversos processos de subjetivação e sob os influxos dos questionamentos que faz e do pensamento foucaultiano, discute em que medida a educação, a escola e a universidade podem contribuir com as práticas de si. Propõe que estas assumam as condições de lugares outros, que enquanto práticas de contracultura assumam as formas de Pedagogias do Cuidado de Si, de Resistência e de Existência Agonística.

O grito, o fogo, o animal: a presença do corpo na escrita da história, um gesto político de Michel Foucault

Durval Muniz de Albuquerque Júnior¹

A ideia lhe veio um dia, ao ler, na Biblioteca Nacional, um registro de internamento redigido logo no início do século XVIII. A emoção que a pequena narrativa sobre a loucura de Mathurin Milan, pobre espírito a se esconder de sua família e a vaguear por estradas desconhecidas, fê-lo perceber que alguma coisa havia mudado, em um tempo ainda não sabido e preciso, na relação entre a linguagem e a vida de pessoas e corpos como aqueles. Essas notícias surgindo à sua frente, após dois séculos, relegadas ao silêncio do arquivo, abalaram mais fibras em seu corpo, do que o que comumente lia como sendo literatura. As impressões físicas, emocionais causadas pela beleza do estilo clássico, pelo drapeado barroco das frases, das palavras, das imagens em torno de personagens e vidas tão minúsculas, tão sem importância, chamaram-lhe atenção para uma descontinuidade histórica, para um deslocamento na

¹ *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

relação entre a linguagem e a vida de gente como aquela, que chamou de homens infames².

Michel Foucault, o filósofo que se fez historiador pelo encanto e emoção do arquivo, é obrigado a confessar que ele próprio já não conseguia restituir na linguagem a intensidade dos gestos, a obstinação sombria, as emoções que moviam aqueles homens e, inclusive, a vibração que sentia ao se encontrar com essas vidas ínfimas, narradas e postas a perder naquelas pequenas notícias. O que fez, por muito tempo, por falta de talento e capacidade, foi remoer a análise em torno da razão de ser daqueles textos, a quais instituições ou à qual prática política se referiam, procurando saber por que tinha sido importante, em uma sociedade como a nossa, que a derrota e o afinco daqueles gestos, daquelas ações, daqueles personagens fossem sufocados sob palavras lisas como pedras. Procurou saber a razão pela qual se quis impedir com tanto zelo e cuidado, que os atos de um monge escandaloso ou de um agiota extravagante e inconsequente continuassem existindo, tendo repercussão. Tudo o que conseguia dizer, em seu discurso filosófico, fruto dessa mutação histórica, da qual agora vislumbrava as bordas, eram as razões da necessidade de se sufocar, sob uma camada de ênfases, de imprecisões, de vociferações, os gritos dessa gente miúda, como se sufoca um fogo ou um animal.

Em *História da loucura na idade clássica*³, ele já havia identificado esse silenciamento progressivo da palavra do louco, esse desprezo crescente em relação ao saber do alienado. No período que media entre os séculos XVI e XVIII, uma mutação histórica se deu no que tange àquilo que podia passar para o campo

2 FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: *Ditos & Escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.204.

3 FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

da linguagem, para o campo da razão, para o campo da ciência. A palavra do louco foi sendo sequestrada pelo especialista, foi se voltando contra ele próprio, como indício da presença da própria doença. Desqualificada e capturada, a palavra da loucura, o grito lancinante do agora nomeado de doente mental, se perderão nos corredores, quartos e desvãos do manicômio. Sendo soterrados e condenados a um monólogo infinito, a ser, permanentemente, um gesto sem sentido. As palavras, os choros, os gritos, os desesperos, as imprecações, as maledicências, os xingamentos ficarão todos inaudíveis para a sociedade que rodeia aqueles muros cada vez mais altos e intransponíveis. Em *Vigiar e Punir*⁴, encontrara o mesmo silêncio em relação ao que se passava no interior das prisões, aos gritos de revolta e dor dos ali encarcerados, às vituperações, às raivas, às sanhas daqueles que ali vegetavam, até mesmo em relação à delinquência, à tortura, aos maltratos, aos desejos e paixões que ali habitavam. Muitos discursos técnicos, jurídicos, criminológicos, médicos, administrativos, policiais e arquitetônicos proliferavam acerca da prisão, de seus benefícios e de seus problemas, mas o silêncio dos prisioneiros era ensurdecador, a ponto de criar, em parceria com outros intelectuais, um Grupo de Informação sobre as Prisões visando ouvir essas vozes amordaçadas, fazer ecoar os gritos de recusa à vida nas prisões. Mas esse trabalho político que realizava não garantia que, em seu trabalho, em seus textos, essas experiências pudessem ser expressas. Ele chega a se perguntar se, mesmo essa política da razão, não implicaria, mais uma vez, o silenciamento desses gritos de dor e rebeldia?

Mas apesar desse seu esforço, as intensidades primeiras que o mobilizara ao se deparar com essas vidas, com esse arquivo,

4 FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: uma história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2013.

permanecia do lado de fora da linguagem, de sua linguagem, da linguagem da filosofia e da historiografia. Esses saberes não pareciam estar aparelhados para fazerem passar, em seus escritos, a intensidade dessas sensações, desses sentimentos, desses afetos, dessas comoções. Esses saberes também faziam parte dessa empresa de silenciamento dos corpos, de suas dores, físicas e emocionais, de suas feridas, de suas emoções e comoções, de suas sensibilidades. Esses saberes se aliaram à racionalização médica, jurídica e psiquiátrica dos corpos, de seus afetos e paixões. Esses saberes coexistem a toda empresa de normalização e disciplinarização dos corpos, realizada no mundo moderno, na sociedade burguesa. Eles também participam, à sua maneira, do sufocamento ao fogo dos desejos, das paixões, das vontades, dos impulsos. Tratam de partilhar do sonho antropológico, do sonho humanista, que inventou o Homem, como categoria universal e metafísica e o levou para longe do animal, da natureza, da bestialidade, da selvageria, da barbárie. O Homem, espírito universal, razão em desenvolvimento, história no singular em busca de um telos de reconciliação com o que seria seu próprio ser, se afasta, cada vez mais, de sua condição corporal, física, material, embora, contraditoriamente cada vez mais faça progressos no conhecimento desse corpo. Mas, a fragmentação do conhecimento, das ciências, o surgimento das chamadas ciências humanas as levam para longe desse homem que grita, que sangra, que chora, que enlouquece, que morre⁵.

Ele que escutara, por primeira vez, esses gritos, ao fazer sua formação em psicologia, ao frequentar hospitais psiquiátricos. Que sentira a dor e o assombro da proximidade da loucura; que se deixara consumir pelo fogo de um desejo proscrito, silenciado, que não devia sequer pronunciar seu nome; que quedara

5 FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

prostrado, vencido, aniquilado pela vergonha de dar passagem ao animal estranho que o habitava, fera a querer matar ou se matar, aprisionada na jaula de um corpo desobediente e impulsivo, põe-se a procura de uma linguagem que acolha em seu regaço essas experimentações que julgará ser de um fora da ordem dos discursos⁶. Descobre, maravilhado, que essas experiências, que foram arrinconadas e desprezadas pelo discurso científico, pelo discurso da razão, teriam ido se alojar e encontrar guardada no discurso literário, nas produções artísticas. Entre a escrita de *História da loucura* e a publicação de *As palavras e as coisas*, ou seja, entre os finais dos anos cinquenta e meados da década de sessenta, do século passado, Foucault vai ler com entusiasmo, comentar, proferir palestras e conferências acerca da literatura e das artes, sobretudo acerca da pintura e da música. Da mesma forma que irá descobrir, com entusiasmo, a filosofia nietzscheana, aquele filósofo que falava do corpo, que tomava a saúde e a doença como princípios de interpretação, que tomava a vida e a morte como critérios para avaliar eticamente as ações humanas, vai se encontrar com toda a literatura da transgressão, a literatura da loucura, do corpo, do sexo, da morte. Autores como: Sade, Holderlin, Flaubert, Gide, Roussel, Bataille, Klossowisk, Blanchot, Robert-Grillet, Genet, serão tomados como representantes de modos de escrever, de usos da linguagem, de invenção de uma escrita capaz de fazer passar, no fio mesmo da narrativa, na espessura mesma da escrita, essas experiências limites, essas experiências em que os corpos jogavam com as fronteiras de uma dada ordem social e cultural, em que os corpos afrontavam as barreiras dos códigos, das normas, das proibições, das censuras. Experiências que, por se darem nas

6 Ver: ERIBON, Didier. *Michel Foucault: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

bordas, nas margens do social, ajudavam a constituir e tornar descritíveis o próprio desenho desse ordenamento, dessas estruturas. Ao bordejarem e ameaçarem ultrapassar as fronteiras que separavam a razão e a loucura, a saúde e a doença, o normal e o patológico, o moral e o imoral, o prazer e a dor, o pensamento e o sentimento, o desejo e a perversão, essas experiências literárias permitiam falar, dar voz a zonas interditas, a regiões de sombra, a lugares mal iluminados das vidas humanas. Sendo um pensador que valoriza politicamente a transgressão, desconfiado que sempre foi da chamada política da revolução, embora nunca tenha deixado, sempre que se via convocado, de nela atuar, Foucault vai descobrir na obra de loucura, como a de Artaud ou Roussel, essa outra maneira de exercício da política, essa outra forma de se posicionar diante das lutas e conflitos, dos dramas, injustiças e explorações que perpassam e compõem a vida social, a história⁷.

Ao invés de uma política apoiada na racionalidade, nos discursos e projetos racionais, ao invés da macropolítica dos projetos ideológicos, das razões de Estado, das lutas partidárias e sindicais, uma micropolítica que privilegia as resistências ao poder em todas as relações e espaços por onde circula, um sujeito político que não detém o discurso sobranceiro da verdade, mas que se constitui nas lutas particulares, singulares e microfísicas que atravessam suas vidas e engajam seus corpos. Ao invés do intelectual universal, detentor do saber que dirige a marcha da história, que orienta a ação política para um telos previamente definido, o intelectual específico, imerso nas lutas cotidianas, enfrentando o poder, em todas as suas formas, lá onde ele se aloja, no mais cinzento dos recônditos da vida social, nas sombras dos manicômios, prisões, orfanatos, casas de repouso,

7 Ver os textos reunidos em: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III: estética – literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001; FOUCAULT, Michel. *Raymond Roussel*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

escolas, creches, berçários, asilos, pensões, bordéis, saunas, boates. Enfrentar o poder em suas encarnações mais diárias, em cada corpo, automatismo, obediência, disciplina, subserviência, gesticulação. Usar, para isso, as possibilidades de resistência dos próprios corpos, suas rebeliões, rebeldias, transgressões, desobediências, invenções, indisciplinas, desordens, anormalidades. Na literatura da transgressão, Michel Foucault vai encontrar personagens, práticas, gestos, procedimentos, discursos, linguagens que buscam escapar das artimanhas do poder, que fazem política em todos os momentos de suas vidas, ao se recusarem a ser enquadrados pela ordem. Aqueles que habitam as zonas de sombras, as regiões periféricas de uma cultura, aqueles que são atirados para as margens, em dada época e sociedade, fascinaram a Foucault como exemplo de outras formas possíveis de existência, como estilos de vida rebeldes ao cinza do poder e de seus discursos. Nessa literatura, ele irá encontrar as palavras tomadas pela mesma violência, pela mesma paixão, pela mesma desordem, pela mesmo barulho, pela mesma dor dos personagens que encontrava no arquivo da Bastilha ou da Biblioteca Nacional.

Nesse percurso, descobriu a própria historicidade da literatura, da palavra literária, estabeleceu o que seria o seu próprio estatuto. Diferentemente do que chamou de obras de linguagem, presentes desde o mundo antigo, a literatura se inaugura com o gesto de Sade e de Chateaubriand, se afirma com os escritos de Mallarmé, é uma invenção do mundo moderno. A literatura não seria o simples fato de uma linguagem se transformar em obra, tampouco seria o fato de uma obra ser fabricada com linguagem, a literatura seria um terceiro termo, distinto da linguagem e da obra, a literatura seria um espaço vazio que se abre entre a linguagem e a obra, espaço que não sessa de ser preenchido e quedar novamente por preencher. A literatura seria o oco da linguagem, essa sua capacidade de dobrar-se e desdobrar-se a partir de si mesma, sem ter que se referir a qualquer coisa, a qualquer

realidade fora dela mesma. A literatura é feita da fábula (encontro politicamente importante, para Foucault, como iremos ver mais adiante), de alguma coisa que pode e deve ser dita, mas uma fábula que é dita numa linguagem que remete a uma ausência, a um simulacro, a um desdobramento, a um assassinato. Ela é uma distância aberta no interior da linguagem, um espaçamento que a linguagem escava para poder se desdobrar, um espaço que se percorre e que jamais se ultrapassa. Na literatura, a linguagem vacila sobre si mesma, uma espécie de vibração no mesmo lugar. A literatura não sai de si mesma e, no entanto, escapa a si mesma, sempre, é isso que dá a ela sua marca de singularidade. Toda obra de literatura teria que ser uma transgressão da própria obra, da própria linguagem. Palavra ao infinito, a literatura é sempre um arrombamento da virgindade pura e branca da folha vazia do papel. A literatura reserva para si o estranho papel de assassinar, permanentemente, a própria literatura. Desde o século XIX, a palavra literária se afirma a partir de quatro recusas, de quatro assassinatos: primeiro da literatura dos outros; segundo, através da recusa aos outros do próprio direito de fazer literatura, contestando que as obras dos outros sejam literatura; em terceiro lugar, através da recusa a si mesmo, de tudo que já fez, escreveu, recusando a si mesmo o direito de fazer literatura e, em quarto lugar, se recusando a fazer outra coisa em termo de literatura e linguagem literária que não seja o sistemático assassinato da literatura. A literatura seria, portanto, ela mesma um gesto político de transgressão sistemática de suas próprias regras, códigos, modelos, tradições, gêneros, estilos, linguagens⁸.

Mas será essa descoberta mesma da literatura como um jogo de linguagem, fechado sobre si mesmo, no eterno brinquedo

8 FOUCAULT, Michel. *A grande estrangeira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016; MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

da transgressão de seus próprios pressupostos, que irá afastar Foucault da literatura, a partir de seu livro de 1966. Na chamada passagem do que seria sua fase arqueológica, para a sua fase genealógica, impactado pela experiência do Maio de 1968, mas também pelas revoltas estudantis e de juventude, que aconteciam em quase todo mundo, como as que assistiu quando ainda lecionava numa universidade da Tunísia ou vivenciou quando dirigia o departamento de filosofia na recém-criada Universidade de Vincennes, Foucault vai paulatinamente se entusiasmar por essas ações políticas que se passam nas ruas, nas praças, nas prisões, nas fábricas, nas universidades, mas também pela emergência do movimento feminista, dos homossexuais, pelos direitos civis de negros, ciganos, imigrantes, que presencia ao lecionar ou proferir conferências em cidades norte-americanas ou mesmo no cotidiano de Paris ou de outras cidades europeias. Surge o Michel Foucault, agora respeitado ocupante de uma cadeira no Collège de France, militante de todas as causas, disposto a assinar inúmeras petições, abaixo-assinados, cartas de protesto, panfletos, engajado em uma instituição voltada para dar voz aos prisioneiros. Um corpo disposto a enfrentar de forma física, com coragem e destemor, os representantes do poder de Estado. Sim, a sua revolta em relação aos poderes que oprimem, exploram e procuram governar as existências, esse poder que nomeou de biopolítico, manifestava-se nele por uma recusa física, corporal, uma reação de repulsa que se expressava na valentia e no desassombro com que se colocava e enfrentava situações de conflito e enfrentamento. Era seu corpo que se rebelava, que se colocava na linha de frente da batalha, como se fosse tomado por labaredas de fogo. Crepitando de raiva, saltava para o prosicênio da luta como uma fera acuada. Nas fotografias, pode-se vê-lo atracado com soldados armados, medindo forças com agentes da repressão, enfrentando aos gritos, em meio a uma nuvem de

gás lacrimogêneo, a tentativa de dispersar a manifestação de que participava⁹.

Presença do corpo, do grito, da revolta, do fogo, da fera, da dor que não cessa de encontrar nas obras de pintura. Já no primeiro capítulo de *História da loucura*, vamos nos deparar com a *Nau dos Loucos*, de Hieronymus Bosch, atravessando uma paisagem de delícias onde tudo se oferece ao desejo, uma espécie de Paraíso restaurado, uma vez que nela o homem já não conhece sofrimentos nem necessidades. No entanto, essa falsa felicidade é a vitória diabólica do Anticristo, o fim que já vem próximo. Nesse século XV, o mundo parece mergulhar no furor universal, a vitória não parece se avizinhar nem de Deus, nem do Diabo, mas da universal Loucura. Mesmo sob uma iconografia levemente fantasista, o grito do louco se faz ouvir, seus rostos e corpos marcados pelo desatino assomam à superfície da imagem. Na *Tentação de Lisboa*, do mesmo pintor, vemos surgir diante de Santo Antônio figuras nascidas da loucura, da solidão, da penitência, da privação; um frágil sorriso ilumina um rosto sem corpo, pura presença da inquietação sob uma espécie de esgar ágil. O louco aparece com sua imagem enigmática, com seu mistério, espécie de espelho a fazer uma constante interrogação que permanece sem resposta, um silêncio habitado apenas pelo bulício imundo que o cerca. A loucura aparece como a constante tentação a perseguir os espíritos e almas razoáveis. Mas ela se faz presença, ainda aparece, antes de ser desterrada para trás dos muros dos hospitais psiquiátricos¹⁰.

Já no início de *As palavras e as coisas*, o quadro *Las Meninas*, de Diego Velázquez, indicia o momento que essa capacidade

9 ERIBON, Didier. *Op. cit.*; FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2010.

10 FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*, 1978, p.5-22.

de assinalação do mundo pela linguagem está sendo rompida, momento em que a realidade e a representação deixam de estar enroladas entre si, em que o objeto de que fala o discurso, habita agora o exterior da linguagem que a tenta representar, em que realidade e linguagem começam a se separar, as palavras e as coisas se tornam regimes paralelos. O pintor que, de dentro da tela, pinta um quadro e nos olha, ao mesmo tempo como modelo e espectador da cena a ser pintada, o pintor que fixa seu olhar num lugar que não sessa de mudar de conteúdo, de forma, de rosto, de identidade, pinta e contempla, por sua vez, um outro quadro do qual só vemos o reverso e do qual só podemos imaginar a imagem que contém pelo reflexo do espelho que, no fundo da cena, reflete a imagem do casal real, que posa para seu retrato. Esse lugar que é olhado, que o reflexo do espelho designa como lugar do rei, é também o lugar de dois personagens invisíveis, neste lugar: o lugar do pintor, do autor do quadro, que aparece, no entanto, duplicado em seu interior, como aparecem as figuras reais; e o lugar do espectador, que é atraído para o interior do quadro pelo olhar de todos que habitam seu interior e para ele se dirigem, mas que está dele eternamente ausente e retirado. Esse distanciamento entre aquele que vê e o que é visto, esse sujeito que foi elidido, que foi expulso da realidade que representa, está agora livre para fazer do que representa pura representação. A pintura inicia, com Velásquez, o caminho que a levará, com a pintura moderna, a se tornar ela também, assim como vai ocorrer com a literatura, uma linguagem fechada sobre si mesma, liberta que passa a estar desse aprisionamento ao mundo, à realidade¹¹. Desfeita a prevalência da semelhança, a representação pode se dar como pura diferença. O grito de dor, solidão e angústia adquire, no início do século XX, com

11 FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*, p. 4-21.

Edvard Munch, contornos surrealistas. A pintura, a música, assim como a literatura caminham para produzir mundos próprios, inventam gramáticas singulares, abrindo mão, paulatinamente, de dizerem qualquer coisa como a verdade das coisas ou figurar a realidade do mundo. Fascinado com essa constante transgressão das formas, com esses gestos de ruptura com o visível e o dizível de dados tempos, com o deslocamento e deslizamento que provocavam nos regimes de dizibilidade e visibilidade, na reorganização que promoviam no arquivo, na capacidade de afrontamento dos poderes de cada momento histórico, Foucault vai reservar às artes um lugar especial em sua obra.

No entanto, no texto *A vida dos homens infames*, escrito como introdução para uma antologia que iria se chamar “As vidas paralelas”, que terminou por se tornar uma coleção em que foram publicados o memorial de Herculine Barbin e o dossiê de Pierre Rivière, Michel Foucault parece se mostrar insatisfeito com essa incapacidade de sua linguagem filosófica e historiográfica e da linguagem da literatura e das artes em darem conta da intensidade das vidas que encontra nos arquivos e que encontra nas ruas, nas lutas de que participa¹². Essas linguagens que não param de cometer assassinatos de seus próprios pressupostos, de suas regras, de seus autores, parecem também assassinar a possibilidade de expressão dessas vidas infames, desses personagens miseráveis, mas belos por sua obstinação, por sua sanha, por sua maldade, por sua perversão, pelos seus excessos, suas misturas, suas estranhezas. Estranhamente, a linguagem literária, a linguagem das artes, assim como a linguagem das ciências humanas, inclusive a linguagem oficial da política tornaram-se incapazes de dizerem e fazerem ver a poesia dessas vidas, dessas vidas

12 FOUCAULT, Michel. *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983; *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. São Paulo: Graal, 2007.

relâmpagos, que só por alguns instantes atravessaram o caminho do poder, foram por ele iluminadas e tornadas cinzas. O brilho dessas vidas, como fagulhas de fogo, se fez ver por raros momentos, para ser soterrado por grossas camadas de poeira, silêncio e discursos de vitupério. Por isso, toma a decisão que sabia, de saída, que não agradaria aos historiadores – que não deixaram de atacá-lo duramente¹³, de publicar uma compilação das notícias, dos textos, dos pequenos dossiês que puseram em discurso essas vidas, que procuraram descrevê-las e silenciá-las. Como gesto político, resolve renunciar a qualquer explicação desses textos, evitando sobrepor a essas vidas mais uma camada de discurso racionalizador. Resolve juntar, simplesmente, certo número de textos, pela intensidade que eles pareciam ter; tentando preservar ao máximo o efeito de cada um, entregando-se ao que chama de lirismo frugal da citação. Não obedeceu a nenhum método, apenas a um certo número de regras, muito simples: os textos deveriam tratar de personagens que deveriam ter existido realmente; que essas existências tivessem sido, ao mesmo tempo, obscuras e desventuradas; que fossem contadas em algumas páginas, ou algumas frases, tão breves quanto possível; que esses relatos não constituíssem apenas histórias estranhas e patéticas, mas que de uma maneira ou de outra tivessem feito parte realmente da história minúscula dessas existências, de sua desgraça, de sua raiva ou de sua incerta loucura; que essas pequenas frases pudessem ter efetivamente decidido o destino dessas criaturas e que do choque dessas palavras e dessas vidas nascesse para nós, ainda, um certo efeito misto de beleza e terror. Que essas pequenas fábulas, que essas pequenas lendas negras, ainda pudessem suscitar em nós a revolta contra os poderes, contra

13 Ver, por exemplo, a diatribe que é levantada contra esse gesto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, em: GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, p.23-24.

as injustiças, contra as misérias, contra os silêncios. Que essas histórias, como partículas de energia, pudessem desencadear o fogo da revolta em cada um de nós: objetivo político. Que essas vidas esmagadas pudessem nos animar a defender a vida, mesmo aquelas mais danadas: questão ética¹⁴.

A distância entre as palavras e as coisas, entre as palavras e os corpos, entre os discursos e o mundo parece continuar como temática de preocupação de Foucault, mesmo nesse momento em que elabora essa estratégia que visa aproximar essas vidas infames do tempo presente. Afinal, essas vidas são em si mesmas irrecuperáveis, o que delas restou foram as fábulas perpetradas pelo poder, por aqueles que as queriam sufocar, matar. A força, a energia, a intensidade dessas vidas, a impressão que causavam, a comoção que provocavam, bem poderiam advir não dos gestos e ações que realizaram, mas desses textos que, nos séculos XVII e XVIII, para contarem o ínfimo se enchem de esplendor, de violência, de imprecações, de ênfases. Textos que convocam todo o poder da palavra para melhor abaterem a pequenez e a mediocridade da vida que esmagam, que sufocam. Retórica grandiloquente que, no entanto, consegue fazer o que parece impossível para a linguagem do filósofo ou do historiador contemporâneo: passar o brilho das decisões que sobre eles são tomadas, o rigor dos castigos que os impõe. Esses textos continuam sendo, no entanto, como no caso da literatura, textos de assassinato, textos de morte, textos que, a pretexto de colocarem a vida em discurso, a assassina¹⁵.

Essa relação entre escrita e morte, entre escrita e assassinato, aparece, ainda no ano de 1968, numa das raras vezes em que Michel Foucault fala sobre o significado do ato de escrever

14 FOUCAULT, Michel. *A vida dos homens infames*, p.206-208.

15 *Idem*, p.211-213.

para ele mesmo. Autor que produziu inúmeros textos em que analisa a relação de outros autores com a escrita, com a linguagem, com o discurso, Foucault falou raramente sobre sua própria relação com o ato de escrever. Ele o faz numa entrevista concedida a Claude Bonnefoy, então um influente e conhecido crítico de arte, que colaborava com a revista *Arts*. Nessa entrevista, que foi recentemente publicada no Brasil sob o título *O belo perigo*¹⁶, associa o gesto de escrever à morte e, fundamentalmente, à morte dos outros, o que não seria de surpreender se se tratasse de um historiador, mas em se tratando de um filósofo essa relação me parece singular e significativa. No entanto, se ele considerara que a literatura moderna lidava com uma série de quatro assassinatos, se ela era assassina, a escrita que realiza, a escrita filosófica e historiográfica, não assassinaria os outros, não consumaria contra a existência deles um ato mortífero, que abriria um espaço soberano e livre, à medida que os tornaria ausências. Escrever para ele era lidar com a morte dos outros enquanto já se encontravam mortos. Ele, de certa forma, falaria com os cadáveres dos outros. Desde o início da escrita, ele já pressupunha sua morte. Sua fala seria de um anatomista que realiza uma autópsia. Seria essa pretensão que o faria se autonegar de um positivista feliz?¹⁷

Num dos raros momentos em que lança mão de dados biográficos para tornar inteligível aquilo que faz, numa das raras ocasiões em que faz uma genealogia de si mesmo e de sua escrita, Foucault vai lembrar, para explicar essa maneira de se relacionar com a escrita, o fato de que ele descende de gerações de médicos, de que seu pai foi um cirurgião de sucesso. Assim como o bisturi, nas mãos de seu pai, a caneta, em suas mãos,

16 FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.36-50.

17 Idem, p.40-47.

servia para fazer incisões no corpo desse morto que tomava por objeto. Com a escrita, ele percorria o corpo dos outros, levantava peles e tegumentos, tentando descobrir os órgãos, trazendo-os à luz, buscando fazer neles aparecer a lesão, o foco da doença, essa parte lesada que caracterizou uma dada vida, um pensamento, que, em sua negatividade, organizou aquilo que ela foi. Escrever, para ele, implicava em trazer à luz (nunca o vi tão iluminista) o coração venenoso das coisas e dos homens, aquilo que os gangrenava. Segundo ele, talvez, por isso, as pessoas sentissem a sua escrita como sendo uma agressão, falassem do violento que havia em seus escritos. Quando, na verdade, nunca teria atacado, nominalmente, alguém. Para ele, a escrita era uma atividade suave e discreta. Quando escrevia a impressão era de veludo. Obter uma escrita aveludada, um estilo de veludo era o que dirigia as escolhas que fazia de palavras e expressões, no entanto, admitia que as pessoas só encontravam nele o seco e o mordaz. Mas, admitindo que os outros tivessem razão, se pergunta se não tomaria a folha branca do papel como se fosse um corpo, traçando sobre ela os mesmos signos agressivos que seu pai traçava nos corpos que operava. Teria, assim, passado da eficácia da cura à ineficácia do enunciado; teria substituído o inapagável da cicatriz sobre o corpo pela marca do grafite sobre o papel, pelo signo perfeitamente apagável e rasurável da escrita. Assim como seu pai, o médico, fizera da vida uma luta contra a morte, sem deixar de tê-la muito próxima de si, a todo instante; o filho filósofo tinha que admitir que essa proximidade com a morte, que essa presença dos mortos, foi aquilo que sempre lhe deu prazer ao escrever. Ter a morte dos outros sob as mãos, ter o poder de decidir que mortos traria para o interior do seu

discurso, a que morte daria a dignidade e a remissão da escrita, foi o que sempre o fascinou¹⁸.

Mas, podemos ver se esboçar, nessa entrevista, no que é dito acerca da relação entre a escrita e os mortos, entre a escrita e o corpo do outro, entre a escrita e as marcas que deixa nos corpos, a possibilidade de uma outra leitura da relação entre escrita, filosofia, história e política. Creio que seus posteriores estudos sobre a escrita de si, sobre a estética da existência, sobre a ética, sobre os processos de subjetivação já se insinuam aqui. Na tensão entre o projeto de escrita-veludo e sua efetivação como incisão da caneta-bisturi, na tensão entre uma escrita que busca a sedução do macio e oferece a agressão, a violência do pontiagudo, do corte, do seco, do mordaz, creio que se abre toda uma possibilidade de reflexão sobre essa difícil questão, ao mesmo tempo, epistemológica, ética e política: como escrever o outro, como trazer para o discurso o corpo do outro, como fazer presença do outro, do morto, através da linguagem? Questão que não para de assaltar e assombrar os historiadores.

Na continuação da resposta que lhe havia sido feita, sobre a sua relação com o ato de escrever, sobre o avesso da tapeçaria de sua escritura, aparecem alguns elementos que dão o que pensar, quando se trata de refletir sobre a relação entre escrita do passado e tomada de posição política. Ele diz que nunca pensou sua escrita como uma agressão, como um assassinato, pois simplesmente sempre considerou que aquele sobre o qual escreve, mesmo quando está vivo, já estaria morto. Ele diz adotar uma postura de pura ingenuidade: nunca se via como condenando à morte o outro sobre o qual escrevia, apenas supunha que já estivesse morto. Nesse passo, ele introduz uma frase que será o ponto de partida para o que discutirei, no restante desse texto,

18 FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*, p.40-47.

e que constitui a sugestão que gostaria de deixar para o debate. Ele diz: “É por isso que fico muito surpreso quando as ouço (as pessoas) gritar”. E continua:

Fico tão espantado quanto o anatomista que sentisse bruscamente despertar sob seu bisturi o homem sobre o qual quis fazer uma demonstração. Bruscamente os olhos se abrem, a boca começa a urrar, o corpo a se retorcer, e o anatomista se espanta: “Puxa, ele não estava morto!”. Acho que é isso que me acontece com aqueles que me criticam ou que gritam contra mim depois de terem me lido. Sempre tenho dificuldade em lhes responder, senão por meio de uma desculpa, desculpa que tomam talvez por um rasgo de ironia, mas que é verdadeiramente a expressão de meu espanto: “Puxa, então eles não estavam mortos!”¹⁹.

Estamos mais uma vez diante de um grito, de um urro, produzidos por uma vida, por um corpo vivo que teima em não morrer. Esse grito de pavor diante do bisturi do anatomista, que indicia a morte, ao mesmo tempo que a ela resiste, faz eco a outros gritos abafados, tanto pelo poder médico, quanto pelo poder dos discursos. Essa boca, a urrar de dor e de espanto, podia ser a boca do louco amordaçada pelo poder psiquiátrico, inaudível por trás dos muros do hospital que a intercepta. Ela podia pertencer aos prisioneiros, imprecando suas dores e revoltas na direção dos ouvidos moucos da sociedade burguesa, afogadas sob o peso dos discursos jurídicos, administrativos, policiais, midiáticos. Sociedade que não se apavora, que chega a sorrir, diante de bocas congeladas, num último ricto, em um

19 FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*, p.45.

rosto pendente de uma cabeça degolada. Esse corpo a gritar e se retorcer, bem poderia ser dos homens infames, dos homens e mulheres que habitam todas as lendas negras, que são sujeitos de todas as infâmias, que foram transformados em cinzas pelos atos dos poderes e pelos saberes que vieram ajudá-los a completar a obra de apagamento, de queima, de redução a cinza e a pó dessas existências condenadas às margens, ao opróbrio, à abjeção. Mas mesmo assim, eles ainda gritam, urram, se retorcem e vêm surpreender os anatomistas que operam a ordem social. “Puxa, eles não estavam mortos!”.

Como em tantas passagens de suas obras, de suas conferências, de suas entrevistas, o que Foucault nos apresenta, nessa passagem, é uma pequena fábula. Essa fábula, uma maneira de ordenar, de organizar episódios, personagens, acontecimentos e atribuir-lhes as funções que vão exercer na narrativa, serve para, ao mesmo tempo, dizer o que deve ser dito, e mascarar esse dito em simulacros que parecem esconder as verdades que diz, mas, no entanto, as deixa à mostra. Por isso, as fábulas que Michel Foucault conta são articuladas pelas figuras da ironia. Como discutirá, em texto publicado em 1966, intitulado *Por trás da fábula, fábula e ficção* se distinguem²⁰. A ficção é apenas um aspecto da fábula, a ficção é a maneira como a fábula é narrada, seu regime de narrativa, como através do próprio discurso se estabelecem relações entre aquele que fala e aquele do qual se fala. A fábula é uma disposição de elementos que institui uma certa ordem, a ficção a maneira como essa ordem se desdobra numa narrativa. Como um pensamento que se organiza espacialmente, pelo estabelecimento de uma dada ordem, de uma dada disposição, de uma dada arrumação de elementos, estabelecendo certas

20 FOUCAULT, Michel. Por trás da fábula. In: *Ditos & Escritos III: estética – literatura e pintura, música e cinema*, p.210-218.

relações, correlações, convivências, comparações, o pensamento fabuloso de Michel Foucault, se esmera em estabelecer disposições, diagramas, redes de relações entre palavras e coisas, homens e coisas, acontecimentos e discursos, pensamentos e imagens, tempos e espaços que geram surpresa, inquietações, que aparecem como uma violência à ordem do discurso. Como a enciclopédia chinesa borgeana²¹, que o fez abrir um sorriso e foi colocada nos começos da arqueologia das ciências humanas, os efeitos irônicos, e, portanto, críticos, poéticos e políticos, de seus textos, nascem dessa capacidade fabulativa que, ao mesmo tempo, dizem a verdade e a disfarça.

Na fábula do morto que acorda, de repente, sobre a mesa e sob o bisturi do anatomista, que ao abrir os olhos e se deparar com seu corpo transformado em cadáver, abre a boca, grita, urra, se retorce; cujo esforço hercúleo e desesperado, para se safar daquela situação, para ter seu corpo e sua vida de volta, merece apenas um comentário *blasé* e distanciado por parte do cirurgião que, com o bisturi suspenso no ar, ameaçando, ainda, fazer mais uma incisão naquele corpo renascido, diz uma frase que soa como um lamento: “Puxa, então ele não estava morto!”, vemos funcionar a estratégia discursiva que ele há pouco dene-gara. Toda a sua fala soa irônica porque o filósofo que acabara de dizer que em tudo que escrevia, em tudo que fazia buscava uma impressão de veludo, alguém que acabara de simular um enorme espanto com o fato das pessoas o julgarem agressivo, seco, mordaz, vai desdizendo o que diz no próprio ato de dizer. Ele fala de veludo a golpes de bisturi, ele faz no veludo rasgos de ironia. Se nos remetermos ao contexto histórico dessa entrevista, o ano de 1968, dois anos após a publicação do livro *As palavras e as coisas*, que gerou acerbos e acaloradas discussões, merecendo resenhas

21 FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*, p.IX-XXII.

extremamente violentas como a escrita por Jean-Paul Sartre; em que sua intenção de se afastar dos nomes dominantes na filosofia francesa da época, como aqueles que haviam sido seus professores, Louis Althusser e Maurice Merleau-Ponty, e do próprio Sartre, ficara evidente; podemos entender melhor a ironia e a agressividade, o caráter polêmico e político que sua fábula veiculava. É a eles que se refere ao falar daqueles que o criticavam e que haviam gritado contra ele após tê-lo lido. Eles seriam cadáveres que pareciam ter acordado após sentirem nos corpos as incisões feitas por sua caneta-bisturi de filósofo anatomista. Submetidos à autópsia que realizara em seu livro polêmico, sem que o nome de nenhum deles tivesse sido diretamente pronunciado, eles teriam saído do reino dos mortos para gritarem, urrarem, se retorcerem diante de seus olhos, enquanto ele, de maneira inocente, ingenuamente, teria se espantado: “Puxa, eles não estavam mortos!”. Daí teria advindo sua dificuldade em responder às críticas recebidas, afinal como responder a mortos? Como responder racionalmente, como encontrar argumentos, como tentar convencer aqueles que já haviam morrido e não sabiam? Quanto mais pedia desculpas aos mortos redivivos, com a caneta-bisturi ainda ensanguentada entre os dedos, quanto mais falava de seu espanto com o acontecido, mais o julgavam irônico, mordaz, perverso.

Ora, o que faz Michel Foucault, ao falar nessa entrevista, senão utilizar do recurso à fábula, do recurso ao simulacro para responder aos ataques de que fora vítima. Construir uma fábula pareceu, para ele, ser a melhor estratégia de ataque, de resposta, de posicionamento diante das disputas acadêmicas e políticas em que estava envolvido. A pretexto de falar de si, de fabular um si mesmo, de construir, através da fábula, uma dada imagem de sua escrita, Michel Foucault não para de falar do outro, de simular como sujeitos, ao mesmo tempo, presentes e fantasmáticos,

esses outros que, mesmo mortos, ainda gritam, urram, se retorcem. Na fábula em que fabrica um morto, um dado fantasma, um dado simulacro, Foucault descobre uma estratégia para lidar com os mortos-vivos que habitam seu presente, descobre uma maneira de fazer efeitos políticos, com o uso da linguagem, com o uso do arquivo, com a referência aos corpos, sem que seu discurso passe pelo conceito, pelo raciocínio teórico, pelo discurso político racional e, pretensamente, dirigido às inteligências e às consciências dos outros, pois, afinal, como pressupor que zumbis possuam inteligência e consciência.

Continuando a responder, com um riso no canto da boca, finge concordar com o entrevistador que diz que seu olhar para os mortos é apenas clínico e neutro, nunca poético e passional, como seria o olhar de Jean Genet. Ele que acaba de contar uma fábula, tomada de poesia e passionalidade, embora se passe pretensamente sob o olhar clínico do médico, finge que aquele paciente que grita estupefato sob o poder ameaçador do anatomista não se trata dele também. Se continuarmos lendo a entrevista, vamos vendo como ele sutilmente vai deslocar o seu lugar de fala, do lugar do anatomista, para o lugar do morto redivivo, que grita, urra e se retorce corporalmente diante das luzes e agressões do poder. Ele diz não ter a pretensão de matar ninguém em sua escrita. Só escreveria sob o fundo da morte já declarada dos outros. Enquanto os outros estavam falando, sorrindo, eles o impediam de escrever. No entanto, a sua escrita seria uma homenagem a esses mortos e, portanto, não uma homenagem ao anatomista, nem simplesmente ao discurso de diagnóstico sobre a causa mortis desses corpos. Ele busca não apenas a verdade dessas vidas e a verdade de suas mortes, o segredo doentio que explica a passagem de suas vidas a suas mortes, mas visa fazer a elas um tributo, um reconhecimento para além do conhecimento. Sua escrita se alojaria no ponto onde a vida dos outros descambou para a morte. Ora, alojar a

sua escrita nesse instante de perigo, nesse instante de fronteira, de charneira, nesse tempo indeciso entre a vida e a morte, não é optar pelos mortos ou pela morte, como parece querer fazer crer, mas optar por auscultar, por fazer o diagnóstico, fazer a autópsia, de uma passagem, de uma descontinuidade, de uma situação limite.

Foucault diz que, por isso, fala de coisas passadas, prefere a história; por essa razão, teria dificuldades em tratar do presente.²² Eu vejo, nessa frase, mais uma ironia, pois sua escrita nunca deixou de ser sob o presente, mesmo quando se retirou para a antiguidade greco-romana, ele não parou de tratar do presente, de seu presente. Mesmo quando recuou sua pesquisa sobre os modos e processos de subjetivação para longe do funcionamento do dispositivo da sexualidade, era seu presente que ele inquiria, era ele próprio, seu corpo, seus desejos, sua vida, sua existência, pois, tanto como filósofo quanto como historiador, era assim que sempre entendeu sua tarefa. O passado sempre foi em sua escrita um pretexto, um pré-texto, um texto prévio a partir do qual fabulou presentes possíveis. A fábula em seu poder de diferir, de produzir em seu interior a semelhança que difere, que afirma a diferença – afinal desde Esopo, a fábula faz animais agirem como humanos para nos fazer encarar as nossas animalidades nunca superadas – põe em cena um animal que não é animal, para discutir valores e concepções humanas que, no texto, não são de sua autoria. A fábula assume a condição mascarada da linguagem e dos sujeitos que ela designa e põe diante de nossos olhos os disfarces com que a realidade se constitui, os enganos que nela ganha forma. Michel Foucault segue fabulando a si mesmo, ao longo de toda a entrevista, fingindo-se de anatomista, clínico e frio, ao mesmo tempo que não para de gritar, de urrar, de se retorcer diante dos bisturis-canetas de seus

22 FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*, p.50 e seguintes.

críticos fantasmáticos, das incisões que o entrevistador busca fazer na tapeçaria de sua escrita, nas fibras de seu corpo escrito.

Creio ser essa a atitude política que Michel Foucault nos deixou como herança: gritar, urrar, se retorcer, mesmo quando te julgam morto. Como um animal ferido, que todos somos, nunca deixar de resistir às operações, aos regimes, às ordenações, aos dispositivos, aos diagramas que sustentam a ordem social. Afirmar a vida, tomar nosso corpo como matéria de trabalho, como material para a invenção e criação de relações com os outros e consigo mesmo, que permitam construir estilos de vida, artes da existência, não apenas individuais, mas coletivas, em afronta às forças da morte, às forças do fascismo, àquelas forças que adoram achar que já estamos mortos, que se sentem confortáveis em meio a cadáveres. A escrita de Michel Foucault, assim como essa entrevista, nunca me deu a impressão de veludo, nem também de bisturi, mas sempre me provocou a sensação do fogo. Fogo da crítica, que queima, que cauteriza, que reduz a cinzas dados argumentos, dados objetos e dadas imagens, fazendo-as retornar ao pó de onde saíram. Mas também o brilho, a luz, a iluminação ígnea das imagens poéticas, das fábulas, dos contos e dos cantos, dos quadros e das narrativas que sempre soube compor, colocar à nossa frente, dispor em seus elementos dispersos e coexistentes. Mas, acima de tudo, o calor da batalha, da luta, o fogo da indignação e da revolta diante do intolerável, aquele fogo que se apossava de seu corpo e o fazia pular como uma fera para o meio da liça, gritando contra aqueles que queriam impedir que falasse, escrevesse, militasse, amasse, gozasse, que se entregasse ao fogo dos desejos, dos prazeres. Ele encontrou, finalmente, na fábula, a linguagem adequada a deixar passar a intensidade das vidas, dos corpos, das existências transgressoras que sempre admirou e amou. Na fábula, encontrou a possibilidade de um dizer político, de um dizer crítico, de um

dizer poético, de um dizer ético, que nos deixou como sugestão para lidarmos com a sociedade do capitalismo informacional, midiático, com a sociedade do espetáculo, com a dramatização do cotidiano, com a vida política tornada novela, com a solidão de vidas maquínicas, com as existências vividas como *memes*, *selfs*, *twits*, *whatsapps*, com emoções e afetos veiculados por *gifs*.

Se na política contemporânea vivemos no plano dos mitos, até dos bolsomitos; se até o Batman sai das revistas em quadrinho e vem reivindicar a volta de algum Robin autoritário; se nas redes sociais as fábulas reacionárias não param de circular; se os jornais, as revistas, os noticiários de TV se transformaram em veículos de fabulação; se temos um Judiciário e um Ministério Público que se afincam em acreditar nas fábulas que eles mesmos criam; se temos juízes, promotores, delegados alçados à condição de atores canastrões de tramas cinematográficas; se atores pornô se transformam em especialistas em educação; se pastores televisivos se julgam profetas, mortos reencarnados e estupefatos com o volume de recursos arrecadados por seu templo; se governantes e parlamentares se travestem de vários personagens fabulosos; se somos presididos por vampiros, por mortos-vivos; se vivemos no reino do cunha e da alcunha, em que personagens canastrões ocupam a frente da cena do teatro da vida pública; se até o frango faz um papelão; como atuarmos politicamente nessa nau dos loucos ou nesse *love boat*, como resistir a tanta infâmia, como não nos sentirmos prisioneiros de uma lógica política tida como insubstituível e inarredável, se não nos entregando à fabulação, à produção de fábulas que funcionem como bisturis, retirando as peles e os tegumentos desse corpo nacional putrefato. Talvez apenas a fábula, mais do que a história, a filosofia ou a ciência política – pobres anatomias sem bisturi –, possam dar inteligibilidade e efetividade a um discurso político de contestação e de rejeição desse cadáver que ainda

se contorce, grita e urra que é o país em que vivemos. Talvez só a fábula nos permita nos aproximar do coração venenoso da nossa realidade. Só o texto fabuloso e fabulador possa fazer aparecer o foco da lesão, o foco da doença que nos está levando à morte como sociedade. Só a fábula irônica para se contrapor ao riso sarcástico do empreiteiro dono do mundo, construtor de propinodutos, alçado à condição de moralista. Só a fábula, a ironia, o riso e o escracho para deixarem passar nosso grito de repulsa e horror diante de uma elite que se retorce e urra diante de um Bolsa Família, de uma política de valorização do salário mínimo. Uma elite que apoia uma reforma da previdência que deve partir da constatação ou desejo de que os prováveis beneficiados já estejam todos mortos. Não podemos combater mitos com razões, imagens fabulosas com argumentos, tramas enganadoras com perorações destinadas a despertar as consciências. As esquerdas perderam seus mitos, perderam suas fábulas, perderam suas utopias, e assistem, impotentes, à proliferação do fabulário geral do delírio cotidiano da direita, se quisermos tomar uma bela expressão de Charles Bukowski²³. As fábulas, no país do sítio do pica-pau amarelo, não se atêm ao figurino apertado dos livros, elas vêm habitar a realidade, fazendo-se presente no real. A fábula do impeachment moveu multidões, corações e mentes. O que mais repetimos, nos últimos tempos, ao nos depararmos com certos personagens, com certos desejos, com certas ideias e pensamentos, com certos interesses, com certos slogans, com certas práticas, com certas reivindicações, com certos discursos, com certas propostas governamentais e legislativas, com dadas ações, práticas e discursos médicos, jurídicos, psiquiátricos, artísticos, administrativos é: Puxa, eu pensei que estavam mortos!

23 BUKOWSKI, Charles. *Fabulário geral do delírio cotidiano*. Porto Alegre, L & PM, 1984.

Não verás país nenhum: a atualidade de Michel Foucault acerca do fascismo atual

Adriano de Leon

“A cadela do fascismo está sempre no cio!”

(B. BRECHT).

A serpente

O professor universitário Jairo José da Silva comemorou em seu perfil no Facebook o fato de uma garota ter ficado ferida durante os protestos contra o presidente Michel Temer (PMDB), em São Paulo – a jovem perdeu a visão do olho esquerdo. “De vez em quando tem notícia potencialmente boa. Uma garota ficou ferida na esbórnica pró-Dilma em São Paulo. Pode ficar cega. Se for petista é uma boa notícia, mas não vai fazer muita diferença, já que já são cegos como toupeiras”, escreveu.

Jairo José da Silva é professor aposentado de Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Unesp de Rio Claro e aparece no site da Unicamp na relação de docentes do CLE (Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência). De acordo com seu currículo Lattes, possui graduação em Física pela Unesp, mestrado em Matemática pela USP, livre-docência

em Lógica Matemática pela Unesp e doutorado em Filosofia pela Unicamp. Jairo é um nome comum para tantos outros que desenham em suas redes sociais fatos e notícias de cunho torpe, matérias que delineiam um ódio secreto e contido há tempos, um grito de exclusão recalcado nas fronteiras de um país que se proclama diverso.

A emergência do discurso de ódio como fenômeno vivo a partir de 2014, no Brasil, tinge com tons de misoginia, homofobia, violência e autoritarismo as redes sociais e o cotidiano das pessoas. O molde destes discursos é o fascismo, como ovo da serpente¹ que, há muito já posto, eclode no momento certo soltando sua cria venenosa e sorradeira. Fascismo se origina da *fascio*, latim *fascis*, um símbolo usado para demonstrar a autoridade dos magistrados romanos os quais utilizavam feixes de varas para abrir passagem por entre a multidão. Atualmente este símbolo se traduz pelo exercício do poder descrito por Michel Foucault, do poder que transcende o corpo e sobre este atua. O poder que se percebe nas togas, nas sentenças e nas formas inquisitoriais da maioria dos magistrados. O feixe, hoje a caneta, passa a simbolizar o poder soberano, inventado na Roma antiga e retomado na Roma do século XX, como insígnia da força, do poder, da ordem e da limpeza.

O fulcro da ideia fascista é a negação do outro, do outro como diferente. A Sociologia e a Antropologia inventaram, no século XIX, este outro como movimento especular, como uma fuga à questão do diferente. A Sociologia quando forja o conceito de sociedade busca promover uma certa igualdade entre

1 Reporto-me ao filme de I. Begman, de 1977, *O ovo da serpente*, sobre o surgimento do nazismo na República de Weimar, também uma referência à frase que dá origem à expressão, esta de Shakespeare: “Consideremo-lo ovo de serpente que, chocado, por sua natureza, se tornará nocivo. Assim, matemo-lo, enquanto está na casca”.

indivíduos diferentes que se percebem iguais dentro de uma classe, uma ética, um organismo. A Antropologia vê no diferente “primitivo” a oportunidade de que, em certo tempo, evoluiu o homem às formas civilizadas em busca da ordem, da beleza e da limpeza, como escreveu Freud no *Mal-Estar da Civilização*.

Na emergência da lógica fascista, não só Jairo, o professor doutor, mas todos nós nos arvoramos ao papel do juiz, do que pode punir, pode separar o feio do belo, o sujo do limpo, reinaugurando a ordem perdida. Aliás, a noção de ordem perdida é um dos motes mais duros da ideia fascista. Repousa numa lenda de uma suposta idade do ouro, na qual a harmonia e a homogeneidade reinavam entre os indivíduos. O fascismo nega, assim, a ideia de um indivíduo autônomo, que possa exercer sua diferença, que destoe, um ponto fora da reta, um desvio estatístico, uma mancha furta-cor. Também este tempo idílico traz consigo a ideia de um mundo sem estranhos, de um paraíso perdido, no qual características da nossa civilização ocidental sempre existiram. A ideia de natureza humana que formata a mulher naturalmente mãe, o homem naturalmente guerreiro, a criança naturalmente pura. A lógica fascista se funda a partir dos ideais modernos de liberdade, porém odeia as práticas libertárias. A liberdade, antes, é um modelo de liberdade e não uma prática, na visão fascista. Controla-se a liberdade a fim de que ela não seja um exercício pleno do indivíduo, mas uma gaiola de amplas proporções, nas quais voassem as aves na ilusão de que lá não há grades. Por um momento, a experiência do voo é livre, mas tão somente até que se depare com os limites das barras de ferro.

A experiência fascista consiste em experimentar o ódio ao outro. Não só odiá-lo, mas também e intensamente tentar, ao máximo, enquadrá-lo, destituir deste outro sua alteridade, enquadrá-lo como soldado camuflado, indisponível da sua outridade, da sua diferença, dos seus desejos. O cultivo ao ódio,

tão frequente nas nossas redes sociais e mídias, é tão somente um culto ao mesmo, ao igual, ao pensamento fundamentalista cuja razão se encerra em si mesmo, numa equação que aponta que se $A=B$, se $B=C$, portanto $A=C$. O pensamento fascista é uma máquina de criar intolerância. Aliás, o próprio discurso da tolerância é um princípio muitas vezes fundamentalista. Se o professor doutor Jairo deveria tolerar a militantezinha, é porque esta mocinha, mesmo diferente deve ser engolida, desde que não ultrapasse os limites da própria tolerância, pois assim seria alvejada por uma bala de borracha, ficando cega, merecidamente, por ter desafiado tais limites. Mais uma vez a metáfora da grande gaiola: voe, mas voe por perto...

O ódio não existe por si mesmo. Há modelos de ódios. Ódios são inventados. O ódio é uma forma-discurso e, portanto, uma construção histórica. Michel Foucault, em vários escritos, se reporta ao ódio aos masturbadores, aos loucos, às bruxas, aos infames. No tocante ao fascismo, a produção discursiva do ódio traduz a experiência do medo. “Eu tenho medo deste candidato”, frase célebre da atriz Regina Duarte quando da campanha do então candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva retrata isto. A produção dos nossos medos é conduzida milimetricamente pelos canais midiáticos à produção da nossa segurança. Uma condução das nossas libidos a um ponto de segurança como o discurso que foi produzido sobre os movimentos de rua a partir de 2013. Vamos à rua, pois o gigante acordou. Multidões desembestadas nas ruas por melhores condições em todas as esferas da vida. Ruas verde-amareladas por camisas de um futebol-sonho de um país que dava certo nos campos das arenas. Ruas em festa não apenas contra o aumento de vinte centavos nas passagens de ônibus urbanos, mas por uma cidadania que nem se sabia qual e onde. As mesmas esvaziadas pela construção discursiva das ruas como palco de vandalismos,

de mascarados *black blocks*, ruas incendiadas. O discurso midiático constrói a invasão das ruas. O mesmo discurso midiático constrói o seu esvaziamento. “Eu tenho medo...” e saio das ruas.

No entanto, vale aqui uma digressão breve sobre a produção midiática. Não somos fantoches de uma mídia que produz cenas nas quais possamos atuar. A produção dos espaços de medo é uma produção coletiva. Os nossos medos já existem. A mídia apenas os canaliza numa decupagem que dirige nossas ações. Assim historicamente no país, as ruas servem de cenário para os gritos de “não” em 1968 na Marcha dos Cem Mil, “diretas já!” em 1984, “contra corrupção” em 2013, como também são cenários para tiros e cassetetes, explosões de gases lacrimogêneos, entre ensandecidos clamando pela “volta da ditadura militar”. A decupagem do presente é apenas uma reorientação das nossas energias libidinais rumo a ideais de renovação ou fuga de medos.

Em meio a estas produções de sentido, o discurso neofascista emerge como solução para reinstalar a pureza no mundo. Para tanto, deve-se primeiramente indicar onde se encontra a impureza, os impuros. A escolha é arbitrária. Esta escolha produz subjetividades e cria sujeitos impuros. O discurso da pureza é uma retomada da visão religiosa da vida. De um lado, o apocalipse e suas bestas feras. De outro, a restauração do antigo paraíso perdido. Volto a minha tese sobre um mundo imaginário no qual o leite e mel escorriam das pedras. O discurso fundador original dos nossos mitos da criação. O princípio de que havia antes uma ordem estabelecida e daí fez-se o caos. A invenção do caos é o que proporciona a retomada da ordem a todo custo. Nestas condições históricas, a palavra “crise” aparece como fórmula mágica para explicar a desordem. Uma vez cessada esta desordem, reestabelece-se a ordem. Neste caso, a ordem é arbitrariamente tida como o padrão da civilização. Para

reestabelecer a ordem perdida no caos da crise, é preciso que se apontem os inimigos da ordem. Historicamente, isto foi feito de vários modos. Guerras, avisos de deuses, a presença de sinais dos tempos, sonhos, oráculos, fofocas entre vizinhos. Hoje nosso modo de perceber e construir isto são as mídias. A propaganda de Goebbels na Alemanha nazista, os jornais do mundo pós II Guerra, o rádio, a televisão, a internet. A mecânica destas máquinas desejanter consiste na produção de sujeitos abjetos. Vidas que não valem mais a pena ser vividas. Sujeições como petralhas, vermelhos, petistas, coxinhas, reações são construídas como bodes expiatórios do nosso caótico mundo. São os impuros que devem ser eliminados. Desta maneira, as máquinas midiáticas não só alimentam a ideia de caos, como sugerem a solução para a restauração. Este retorno é, na maioria das vezes, recheado de imagens míticas de um tempo “onde se amarravam cachorros com linguíça”, “da cidade não violenta com cadeiras nas calçadas”, memórias de um tempo limpo e calmo, o tempo-padrão da ordem. Em meio ao caos, aparecem midiaticamente os salvadores. Senhores da ordem que irão restabelecer o tempo através da limpeza, muitas vezes com perdas quando esta deve ser drástica. As novas inquisições, as novas guilhotinas se encontram por entre as linhas das postagens das redes sociais, nos bastidores dos parlamentos. A visão é que a História está se repetindo. Mas não é a História se repetindo, senão o movimento pendular do tempo do eterno retorno de Nietzsche. No esteio de Foucault, pensar este eterno retorno é romper com a ideia de um tempo cíclico. O tempo nem é cíclico e nem é seta. O tempo é paralelo, multidimensional e espiralado. Retorna sim, mas sob uma nova forma, com novos sujeitos, territorialidades e desejos. Novas máquinas desejanter e diferentes tecnologias de modelagem. O mito do retorno se faz, assim, a partir de uma lógica religiosa, de

transcendência e evolução. Da finalização das dores a partir da instalação de uma nova-velha ordem.

O discurso fascista acontece na superfície aplainada pelas máquinas desejanças, pelas mídias. A subjetividade é, neste caso, uma dobra deformada do discurso. Deformada porque é preciso eliminar para limpar, é preciso excluir para purificar.

A estratégia das máquinas midiáticas discursivas é a replicação das ideias. Dobrar o discurso, distorcê-lo e vendê-lo como padrão. No plano social, no caso brasileiro, as ações legislativas se encontram no plano das distorções. Não há crédito nisto. O discurso apolítico é proferido como uma das saídas para o caos. “Não sou contra e nem a favor, muito pelo contrário” foi a primeira forma-discurso encontrada nas ruas em 2013. Esta forma-discurso vai aparecer também no executivo, grande bode expiatório dos males da crise e, aqui particularmente, seu provocador. Resta-nos, assim, o discurso da neutralidade, a forma-discurso mais eficiente, mais isenta de contaminação, tantas vezes considerada um campo apolítico: o Judiciário. A capa preta do juiz Barbosa aparece na capa de uma revista semanal como a capa do Batman. Tínhamos um herói, finalmente. Os super-heróis, os salvadores de negras capas-togas e seus discursos da neutralidade política iriam refundar o país, restabelecendo a ordem. Isto gerou formas-discursos fundamentalistas como “Não tenho provas contra Dirceu, mas vou condená-lo porque a literatura assim me permite” dita pela ministra do STF Rosa Weber em relação à condenação de José Dirceu no mensalão; o “domínio do fato²” e mais agora a declaração dos procuradores

2 Foi utilizada pela primeira vez no Brasil, no julgamento do Escândalo do Mensalão, para condenar José Dirceu, alegando-se que ele deveria ter conhecimento dos fatos criminosos devido ao alto cargo que ocupava no momento do escândalo, além de os crimes terem sido aparentemente perpetrados por subordinados diretos seus. A utilização da teoria do domínio do fato para responsabilizar, incriminar e

da república “não temos provas, mas temos convicção” sobre a suposta participação do ex-presidente Lula em casos de corrupção. Limpar, extirpar, exilar, descontaminar são verbos-discursos amplamente usados nas redes sociais sobre a restauração da ordem.

Pensando a partir de Foucault, o retorno da ordem é também o retorno do ressentimento. Esta forma-saber nos induz a buscar culpados e culpas. Elege-se uma culpa e associa-se milimetricamente a esta um culpado. A dobradinha culpa-culpado se faz a partir de estruturas modernas do nosso processo civilizador: inquérito, julgamento e sentença. No período inquisitorial, constrói-se o sujeito culpado. Esta construção é feita tecnicamente por estruturas do Estado e maquinicamente por estruturas midiáticas. A invenção da famosa “opinião pública” é tão somente uma difusão destes valores de alguns grupos para toda a sociedade. De fato, não existe opinião pública. Imediatamente as redes sociais espetacularizam o fato, através da replicação pura e simples deste como um algoritmo totalizante cuja base é “não sei; só sei que foi assim³”. A invenção deste outro como o culpado nos isenta de toda dor das nossas próprias culpas ao mesmo tempo que nos proporciona direcionar nossas falhas e frustrações para um indivíduo. Feito o inquérito, tem-se o processo. No período processual, o sujeito culpado é submetido ao debate entre culpa e inocência. Esta modelagem seria dialética em condições políticas consideradas normais. Mas com a entrada do discurso fascista neste campo jurídico, o sujeito é pré-julgado, pré-condenado, restando-lhe apenas o debater-se

condenar José Dirceu, indo de encontro ao princípio da presunção da inocência, gerou muita polêmica e debates entre juristas brasileiros. Efetivamente, conforme declarou o próprio jurista Claus Roxin, a decisão de praticar o crime “precisa ser provada, não basta que haja indícios de que ela possa ter ocorrido”.

3 Fala de Chicó, personagem de Ariano Suassuna na obra “O auto da compadecida”.

em meio a provas, fatos e sombras. Finalmente temos o período da sentença. A sentença é uma forma-discurso que blinda a criação forjada nas outras fases. Visa a sentença ao restabelecimento da ordem. Visa a sentença ao aplainamento das rugosidades dos fatos. Com o bater do martelo, tem-se a criação do tempo mítico do bem-estar. O discurso fascista visa à punibilidade a partir de uma sentença condenatória. A diferença é que, neste caso, a condenação preexiste ao fato. A ordem dos fatores é invertida. Condena-se primeiramente, para logo depois buscar-se o julgamento. E mesmo que resulte o julgamento numa inocência, a sujeição da culpa já foi feita. O princípio jurídico da presunção de inocência (ninguém é considerado culpado até que se prove o contrário) com a forma-discurso fascista se inverte para presunção de culpa (todos são considerados culpados até que se prove o contrário).

O ovo

Para Foucault, “as relações de poder encontram-se talvez entre as coisas mais escondidas no corpo social”⁴. Pensando o fascismo como discurso-poder, creio ser necessária uma breve incursão sobre as sombras do fascismo a partir das ideias eugénistas do século XX.

Tendo nascido das ideias de Galton, ainda no século XIX, a partir das teorias de Darwin e de Malthus, a eugénia se desenvolveu principalmente nos Estados Unidos, na virada do século XX até ao final da década de 1930, onde esteve fortemente vinculada ao racismo e, depois disso, na Europa, mais especificamente na Alemanha Nazista⁵. A suposta queda de tais teorias

4 M. Foucault. *Ditos e Escritos*, 1994, p.264.

5 Consulte *The War Against the Weak*, de Edwin Black. London: Penguin, 2004.

teria acontecido no final da Segunda Guerra Mundial com a revelação das atrocidades cometidas pela ciência eugenista-nazista nos campos de concentração.

No seu texto seminal, *O Mal Estar da Civilização*, Sigmund Freud⁶ lida com três ideias que, na sua tese, fundamentariam a sociedade moderna: a beleza, a ordem e a limpeza. Segundo ele,

a beleza, a limpeza e a ordem ocupam uma posição especial entre as exigências da civilização. Ninguém sustentará que elas sejam tão importantes para a vida quanto o controle sobre as forças da natureza ou quanto alguns outros fatores com que ainda nos familiarizaremos.

As teses eugenistas visam reparar a sociedade de uma certa patologia social.⁷ Segundo estas, seria preciso refundar a sociedade corrompida em seus valores por outra renovada a partir da separação do trigo e do joio, do feio e do belo, do caótico e do ordeiro, do sujo e do limpo. Os discursos da refundação social presentes nas orientações fascistas ilustram perfeitamente estas cisões próprias da Modernidade, cujo lastro é um discurso dividido entre a possibilidade do certo a partir do extermínio do errado. Neste caso, o certo seria um conjunto de verdades proclamadas por um grupo que estipula modelos e procedimentos para assujeitar comportamentos na classificação do anormal, do patológico, em contraposição àqueles que são arbitrados como normais.

O discurso-forma fascista sempre remete o indivíduo a uma preocupação por uma normalidade. Vejamos o exemplo

6 *Obras Completas de Sigmund Freud*. São Paulo: Imago, 2000.

7 Veja *O Normal e o Patológico* de Georges Canguilhem, Rio de Janeiro: Forense, 2002 sobre esta noção de pathos social.

da sexualidade, cuja base pressupõe a seguinte verdade: que a sexualidade criada por Deus, a partir da matriz Adão, determina um lugar para a sexualidade masculina, própria dos homens, uma sexualidade feminina, própria das mulheres e uma não-sexualidade, própria das crianças. Com efeito, a forma-discurso do fascismo tem por base uma lógica fundamentalista.

Embora hoje extremamente associado ao Islã, a expressão fundamentalismo surgiu para designar o revivalismo protestante norte-americano da virada do século passado para este⁸. O seu uso fora deste contexto é bastante questionado até porque, a rigor, os grupos a que se refere quando se fala do Islã não têm uma preocupação literalista na interpretação do Alcorão. Além disso, como destaca Seyyd Hossein Nasr no seu *Traditional Islam and the Modern World*⁹, o termo tem sido usado com tal amplitude, para designar grupos tão distintos entre si que o termo perdeu a sua utilidade como categoria científica.

A interpretação tradicional do fenômeno fundamentalista se dá a partir do entendimento deste como uma teodiceia destinada a explicar a perda de poder e prestígio das camadas tradicionais da sociedade e a dissolução de seus sistemas valorativos e cognitivos, mobilizando estes segmentos a partir de uma volta aos sistemas tradicionais, o que implica numa rejeição do tempo presente. Tomemos como exemplo a proliferação de novas formas de sexualidade no mundo contemporâneo. Assistindo à emergência destas sexualidades, religiosos de vários segmentos¹⁰ chamam a si a responsabilidade de controlar o fluxo

8 Bruce Lawrence, *Defenders of God: The Fundamentalist Revolt Against the Modern Age*. New York, Lawrence, 1999.

9 Vide Cap. 2. London: Routledge, 2002.

10 Em junho de 2007, na cidade de Campina Grande, os ativistas da VINACC espalharam outdoors pelas ruas com o seguinte texto: “Homossexualismo”, e logo abaixo a frase: “E fez Deus homem e mulher e viu que era bom”. Um texto de

de comportamentos sexuais “aberrantes” a partir da refundação da sociedade tradicional cuja base é religiosa, dogmática.

No entanto, o fundamentalismo traz em si o discurso da afirmação e não da negação do presente. Neste ponto, a diferenciação do chamado fundamentalismo islâmico em relação a outros fundamentalismos, cristão, judeu, marxista ou cientificista, parece se destacar e o mau uso do termo ganha um sentido inusitado e um retrato infiel do seu real significado. Subliminar ao conceito de fundamentalismo está a ideia de regresso aos fundamentos, portanto de rejeição do que não está naquilo que é considerado natural, normal, científico.

Há quatro condições essenciais para a caracterização do fundamentalismo: um reforço recíproco entre crença e práticas rituais, uma tradição articulada que deriva sua legitimidade da autoridade, um líder carismático que lidere a formação institucional durante este processo – por vezes contestando a estrutura vigente – e por fim uma cadeia discursiva ligando o líder carismático aos grupos dispersos¹¹.

A definição anterior atende, em parte, à questão de que o fundamentalismo é a afirmação da autoridade como holística e absoluta, não admitindo crítica ou limitação; é expresso através da demanda coletiva de que aquelas ordenações doutrinárias e éticas devem ser publicamente reconhecidas e legalmente reforçadas¹². Neste plano, o discurso fundamentalista é o elemento legitimador da autoridade. Uma tônica convergente nestes discursos de caráter fundamentalista é, sem dúvida, o restabele-

igual teor ficou hospedado na página da VINACC, contando com o apoio do arcebispo da Paraíba Dom Aldo Pagotto em forma de carta, também publicada na página. Logo após, através de uma ação judicial, tanto os outdoors quanto os textos foram retirados.

11 B. Lawrence. Id.

12 Id. Ibid.

cimento de um mundo perfeito, com o banimento das formas heréticas: a eliminação do outro-diferente.

A maior parte dos discursos fundamentalistas são permeados por algumas ideias que podem ser assim descritas:

1. As cruzadas do bem contra o mal

A dicotomia moderna do bem contra o mal é uma constante no discurso fundamentalista. Para atingir o mundo novo é preciso que se descarte o antigo e seus pressupostos. Surgem daí as batalhas, as guerras, os enfrentamentos. São lutas que refletem de um lado a manutenção de um *status quo*, e por outro o sentimento de guerra santa justificada pela “limpeza” para um tempo novo. É um discurso bélico e ao mesmo tempo sagrado. Está cheio de imagens de batalhas imemoriais nas quais as legiões do mal clamam por sua derrocada a todo custo. É assim no cenário pós 2013, “pelas ruas marchando indecisos cordões...” que logo depois seriam submetidos a uma divisão clássica dos verde-amarelos da pátria contra os outros diabólicos. Aquele fenômeno mais pulverizado nas campanhas de 2013 é transformado numa forma-discurso do bem popular contra o mal do governo. E esta transformação é midiaticizada retomando as ruas com os sujeitos matizados em polos opostos, em cordões, muros, territórios, fenômenos.

2. A memória do massacre

Os massacres e os sacrifícios desempenham papel fundamental nos ditos fundamentalistas. Há que se renovar o período que se esgota e há que se rememorar a data em que se restabeleceu a nova ordem sagrada. Como o tempo é vetorial, deve haver um marco que assinale a entrada do tempo novo, da ordem nova,

a idade do ouro. Para tanto, inaugura-se um discurso fundador, cuja base é a imagem de um gigante que se levanta do seu sono, mas que traz a pacificação e não a guerra. Que refunda o país no seu verde-amarelo e o livra dos horrores do vermelho.

3. A visão das pestes

O expurgo dos impuros, tese central do fundamentalismo, terá lugar numa época de agonia na qual as pestes serão o sinal mais visível dos tempos vindouros. A toda hora se evocam as desgraças próprias do final de um tempo, as derrotas econômicas, o surgimento de seitas, o avanço de tendências que abalam a moral tradicional. A família ressurgue como grande bastião destas reservas morais. A célula-mater que não pode ser degradada. Discursos como “destruição da família”, “degradação moral”, “normalidade” são insuflados pelas redes sociais na tentativa de denunciar os anormais, os degradados e os anarquistas. Por exemplo, ao observar a produção discursiva sobre sexualidade a partir de 2014, vemos que o ataque moral se baseia na ideia de uma sexualidade normal, desviada por comportamentos divergentes como casamento homoerótico, adoção homoparental, poliamor, transexualidades. O expurgo é moral e legal: estatuto da família, proibição de casamento civil entre cônjuges de mesmo sexo, uma volta do discurso biológico da sexualidade, cura gay, busca de um gene da homossexualidade.

4. O anticristo

A figura fundamentalista do anticristo se metamorfoseia na eleição dos bodes expiatórios. A mídia canaliza, assim, os anseios pela caça às bruxas, fornecendo farto material como delações, escutas ilegais, vazamentos seletivos. Estes discursos aparecem

como “mero papel de informar”, mas seu efeito na verdade é construir este anticristo. A invenção midiática é feita com bases materiais socialmente produzidas, sem dúvidas. No entanto, é a mídia que define o molde pelo qual serão interpretados estes sujeitos. Uma vez modelados, são facilmente submetidos à execução pública, sem que haja o mínimo direito à garantia de ampla defesa. Ao anticristo não se é dado este direito, pois reside nele todo mal social que nele também se originou. Cortado sua existência, corta-se o mal.

5. O julgamento

O julgamento acabará com a velha dicotomia bem versus mal. Representa um ato final, um ato de expurgação no qual a batalha última terá efeito. É também um ato inaugural que conduzirá os eleitos ao paraíso, numa perspectiva espaço-temporal vetorial e evolutiva. Serve este ato para estabelecer uma ordem perdida pela corrupção da moral. É um julgamento, pois, sobre -humano, portanto, inquestionável e infalível.

6. O livro da verdade

O que se tinha antes como livro do sagrado, como escrituras, totens, simbologias, reverte-se na Modernidade pela sagração das leis. Constituição em punho, inflamados discursos pela ordem e pela legalidade dos processos são performances que tentam, com sucesso, despersonalizar a produção dos discursos dos seus produtores, os grupos mediatizados. Alardeiam-se discursos da neutralidade das leis, da exemplar punição pela quebra destas. A verdade que foi produzida por alguns grupos é canalizada pela mídia como verdade de todos. Parte da população com acesso às redes sociais reafirma esta verdade a replicando em postagens,

num movimento maquínico de produção de mercadorias em série.

7. O caos e a restauração

Uma vez construídos modelos de subjetividade, a fase final do processo é a restauração. Nestes tempos, há uma proliferação de ideias caóticas como crises, quedas, aumento da violência, sofrimento, desagregação social. Instala-se um pânico moral¹³, que reflete a forma como a mídia, os indivíduos e os agentes de controle social reagem a determinados rompimentos de padrões normativos. Inventam-se, assim, os sujeitos perigosos responsáveis pelo caos social. O termo pânico nos chama de imediato ao medo. A instituição do caos se dá por esta via. Uma vez instalado, o medo social pode ser debelado com a eliminação destes sujeitos e o pronto restabelecimento da ordem. É um pensamento simplista, porém eficaz. Uma vez eliminado o vetor da corrupção, por exemplo, eliminar-se-ia a própria corrupção. O mal é transferido da estrutura para o sujeito. Estabelecido o

13 Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes, o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes, ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (S. COHEN, 1972, p.9).

ponto gerador do mal, a restauração se dá via ideias de limpeza para as pragas, o Zyklon B¹⁴.

O soro antiofídico

Para se pensar em sujeitos do discurso fascista se faz necessário pensar paralelamente em identidades. Judith Butler¹⁵ alega que a filosofia vê “identidade pessoal” centrada “nas características internas da pessoa, naquilo que estabeleceria sua continuidade ou autoidentidade no decorrer do tempo”, o que a leva a indagar: “em que medida as práticas *reguladoras de formação e divisão de gênero constituem a identidade, a coerência interna* do sujeito, e, a rigor, o status autoidêntico da pessoa. “/.../. E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade”. Ora, “sendo a ‘identidade’ assegurada por conceitos estabilizadores como sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de ‘pessoa’ se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujas práticas são ‘incoerentes’ ou ‘descontínuas’” (os “anormais” de Foucault). Se há desvios, práticas desviantes e pessoas desviadas, certos tipos de identidade não deveriam existir. Contudo, é fato que existem indivíduos que não vivem segundo essas normas sociais, o que significa que as identidades são constru-

14 O Zyklon B foi desenvolvido em 1924 como um inseticida. Por ser inodoro, o produto era comercializado, por motivos de segurança, com um odorizador (um éster do ácido bromoacético). Nos campos de concentração, Zyklon B foi inicialmente usado para desinfestar piolhos e evitar o tifo. Posteriormente, sendo utilizado nas câmaras de gás em diversos campos de concentração na Europa, com o único objetivo de exterminar em massa judeus e outros inimigos da Alemanha nazista.

15 Judith Butler. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.38. Os grifos do texto acima são da própria autora.

tos sociais. Ainda se partindo da premissa de Judith Butler, se gêneros inteligíveis são “expressão” ou “efeitos”, então, são performances que produzem uma identidade que dizem expressar. Desta forma, não há uma identidade pré-existente como pressupõe o discurso-forma fascista e, portanto, outras performances podem existir. Contudo, performance não deve ser entendida como uma encenação. Performance é um processo de repetição de normas, regular e restrito, que permite a constituição do sujeito, ou seja, não é um ato realizado por uma pessoa. É um ritual, uma produção ritual social.

As identidades são múltiplas e se combinam. Com efeito, qualquer visão de construção identitária específica seria arbitrária e excludente. Sendo assim, qualquer identidade tida como fixa esbarra com a transgressão e a rebelião permanentes¹⁶. Entretanto, o objetivo não é abandonar a identidade como categoria, mas mantê-la aberta e sujeita à contestação. Metodologicamente, a tarefa é formular, dentro das estruturas de poder, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam. Um pensamento não-fascista marca a suspensão da identidade como algo fixo, coerente e natural. Também pode ser aplicado para descrever uma situação aberta cuja característica compartilhada não é a identidade em si, mas um posicionamento antinormativo com relação ao mundo.

Sendo o fascismo um conceito, posso aqui fazer uma breve digressão sobre a noção de conceito como ferramenta de análise em Deleuze.¹⁷ Talvez a melhor definição de conceito na visão de Deleuze e Guattari seja a de que o conceito é um *dispositivo*, para usar o termo de Foucault, ou um *agenciamento*, para

16 Steve Seidman, *Contested knowledge*, 2000.

17 Gilles Deleuze e Felix Gattari, *O que é filosofia*. São Paulo: 2000, p.34.

ficar com um termo próprio a nossos autores, O conceito é um operador, algo que faz acontecer, que produz. O conceito não é uma opinião; o conceito é mais propriamente uma forma de reagir à opinião generalizada. O conceito não é uma “entidade metafísica”, ou um “operador lógico”, ou uma “representação mental”. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos.

Os sujeitos não existem por si sós. Sujeitos são invenções discursivas. Nos seus escritos, Foucault problematiza as maneiras como o sujeito estabelece uma relação consigo, através de certo número de técnicas e regras – jogos de verdade – que o constituem como sujeito. Essa invenção não é dada casualmente. Ela é arbitrada por convenções, regras e consensos que definem, como uma enciclopédia, o que é o mundo à nossa volta. O sujeito é uma dobra de fora, na medida em que é uma construção de discursos que o definem, bem como sua forma de ação.

Esse conjunto de fórmulas é construído a partir de binarismos e de imposições que definem o que seria normal, correto, permitido, saudável, amparado por discursos científicos, religiosos, filosóficos. Tal conjunto é produzido nas instâncias produtoras de verdades – no nosso caso, os centros de produção científica – e distribuído por uma extensa rede de informação – as grandes redes de informação midiática.

Os fascistas saem do armário

Retomando a ideia de Brecht sobre o fascismo como uma cadela sempre no cio, me incomodou bastante perceber que o fascismo não seria uma realidade teórica e nem livresca e nem passada, mas uma realidade de existência plena. Dormia apenas com um dos olhos fechados, à espreita do despertar, como um verme de mil tentáculos que repousa quase que inerte na lama petrificada e que, ao menor sinal de água, acorda de sua letargia e sai e caça e mata. Tem fome o fascismo. Repousava sempre num suposto silêncio das famílias, num cochilo dos conservadores, na frágil democracia das telas de TV.

Onde estavam, então, o pensamento e os fascistas? No cotidiano, ora. Mas na invisibilidade, nos subterrâneos. Como os rizomas, que pululam sabe-se de onde, mas assim o fazem porque seus bulbos estão na linha do invisível, abaixo da superfície, esperando uma fissura para eclodirem pulsantes. Silenciou-se durante os primeiros anos do governo Lula, este também uma promessa de líder-salvador, de uma evolução para o popular, para o menos elitizado, da utopia do povo no poder. No primeiro momento, recolhem-se as formas-discurso fascistas ao armário. Um silêncio estratégico. Vibra o capitalismo porque saem milhões de uma situação de miséria para uma situação de consumo, tal qual a Inglaterra do século XIX e seus discursos liberais contra o escravismo. Menos escravos, mais população livre para consumir.

Pouco tempo depois, de maneira tímida e até risível, as formas-discurso fascistas começam a se soltar: “agora pobre anda de avião”, “todo zé ninguém agora tem carro”, “este bando de matutos enchendo os restaurantes”. Eu ouvia aqueles ditos, mas acreditando que eram ainda fruto de um discurso do ressentimento, de quem perdeu algo, dos que não querem se misturar. Não eram vozes soltas aqui e acolá, mas a ponta de um *iceberg* do

que se fez presente depois nas ruas, nas redes sociais, na vida cotidiana. Como formas-rizoma, as falas eram a emergência de um discurso da negação do outro, da separação do diferente, da busca de um passado da ordem. A cordialidade do homem brasileiro, à la Sérgio Buarque, na verdade escondia um contido ódio à ralé, à gentalha que queria misturar a casa grande com a senzala. Nada de cordialidade. O sentido, antes, é o autoritarismo. “Não somos contra os pobres andarem de avião, desde que eles sentem longe de mim”; “nada contra os gays, mas não nos ambientes que nossa família estiver”; “shopping center não é lugar de rolezinhos, com gente perigosa destas comunidades”. Ideias como estas eram ditas mais abertamente e se constituíam numa forma-discurso crescente. Como canal-vetor, logo a mídia dirige estes discursos. Ao cobrir uma convenção do PSDB para candidatura à presidência nacional, a jornalista Eliane Cantanhêde se espantando com a quantidade de gente no evento diz: “o PSDB é um partido de massa, mas de uma massa cheirosa!”

Crescia a massa fermentada do fascismo e seus discursos pelo país afora. O próximo passo seria, então, a invenção de um inimigo em comum. Um inimigo que fosse culpabilizado pela crise, que fosse culpado pela divisão do país em classes antagônicas, que fosse culpado por destruir nossas riquezas, que fosse responsável por nossa derrota, enfim. Assim foi feito com os judeus na Alemanha Nazista. Assim foi feito com os camponeses em Canudos. Assim foi feito com os jovens rebeldes no golpe militar brasileiro. Ergue-se um caos, revela-se o anticristo e doravante a onda de limpeza passará a executar sua higienização. Esta higienização é também uma forma-discurso cheia de bordões e simbologias nacionalistas. As ruas vão se povoando de indivíduos fantasiados de verde-amarelo. Camisas da corrupta CBF, jovens, idosos, artistas, empresários, coletivos, todos se enrolam numa forma-discurso que tem eficácia de produzir sujeitos e subjetividades. Como escreveu Foucault sobre

as prisões e sobre os asilos, erguemos sujeitos – o bandido, o louco – e instituições de controle sobre os corpos e mentes. A ideia é, portanto, controlar o outro, esta besta-fera que como uma praga destruiu nossas plantações e sonhos. O maior bordão destes grupos era o “Fora!” “#fora”. Quando eu digo “fora”, estou limpando o outro da minha convivência. Limpando o vermelho, limpando os lugares, as instituições. A luta contra a corrupção de 2013 se transformou em luta contra um outro, o inimigo da nação, o gafanhoto destruidor. Nada de conviver com o diferente, e sim aplinar o tecido enrugado, passá-lo a ferro e fogo para torná-lo liso e bonito. Não mais tratar de diversidade, de conviver com as diferenças. Agora é aplinar. Escola sem partido, professor para ensinar e não educar. Famílias heteronormatizadas por leis. Um modelo-discurso atingiu-nos a todos, pois o fascismo não escolhe partidos, pessoas e nem lugares. Como é rizomático, atinge liberais, conservadores, esquerda, direita (ou o que isto venha a significar), transpassa grupos etários, gênero, situação econômica. Assim, ao lado de idosos saudosistas do golpe militar, há um grupo de jovens pedindo pela volta dos milicos ao poder. O sucesso da forma-discurso fascista é tão somente não ter lugar e nem tempo, é não se alojar num só grupo, mas em todos. Uma ideia viral, totalizante.

O nacionalismo vem como consequência. Enrolados na bandeira nacional, vestidos com a camisa da seleção de futebol, pintados de verde-amarelo, os sujeitos evocam um duplo discurso: a meritocracia e a ideia de complô. O discurso da meritocracia diz respeito a uma falsa ideia de que todos têm a mesma condição de competição no mercado do trabalho. As fábulas de “I will survive” começam lentamente a brotar em conversas, postagens, novelas, programas dominicais. Era um negro que conseguiu entrar para medicina sem cotas. A outra que era pobre e nunca recebeu bolsa-família e que conseguiu criar seus filhos. Por outro lado, reportagens sobre corrupção nas cotas, nas políticas afirmativas, nos programas de auxílio

também eram parte da receita *gourmet* da meritocracia. Em contrapartida, a forma-discurso do empreendedorismo, da autonomia do sujeito, da proatividade, dos antigos discursos religiosos sobre “não dar o peixe e sim ensinar a pescar”, do “foi deus quem mim (sic) deu”. Ao lado do discurso meritocrático, uma forma-discurso bem conhecida e eficiente: o complô. A ideia de complô leva em conta toda uma teodiceia já escrita antes neste texto com o tempo das pestes, o tempo do caos, a restauração da ordem via eliminação do anticristo. Tudo isto midiaticizado com ares de espetáculo. A votação do impedimento da presidente Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados e em seguida no Senado Federal como um *big brother* internacional com base na tese do complô. Doutra ângulo, os governistas também assumindo a mesma tese de um complô contra o povo, da venda das nossas riquezas, da volta a um estado de miséria e elitismo. Uma forma-discurso, na minha maneira de analisar o mundo, é geral. Não se aplica a uns e não a outros. Tomo por base para esta elaboração a noção de campo epistemológico de Foucault. São os discursos que produzem os sujeitos.

A forma-discurso fascista é lastreada pelo pensamento paranoico. Os fascistas não estão somente enrolados na bandeira, mas num circuito de ideias que blindam o fascista do ouvir. Só há lugar para a fala. O diálogo não existe, pois que o outro é sempre um errado. É uma fala esquizofrênica, sem quaisquer arazoados inteligíveis, a não ser frases prontas, bordões, clichês reformados, replicação de capas de revistas, de notícias de telejornais, enfim, da fofoca midiática. A forma-discurso fascista odeia as intelectualidades. Detesta as elaborações mais teóricas, atendo-se ao fato pelo fato, ao fato como um infográfico, ao fato noticiado com facilidade, ao fato encaixotado em si mesmo. Para o fascista, pensar é um ato inútil, dado a professores de humanas, conhecimentos estes que nada constroem. O fato para o fascista é o concreto. O dado que é produzido através de um inquérito e noticiado com facilidade

didática. O inquérito que é explicado em entrevista coletiva por procuradores da república usando o *power point*, mediatizando o fato, como o fazem alguns jornalistas de programas policiais ao expor, execrar, classificar e julgar o acontecimento. Didático, elucidativo, contundente, porém sem provas. Mas para a forma-discurso fascista não se necessita de provas, uma vez que o pensamento já vem moldado, como um molho de tomate enlatado o qual só resta jogar numa massa qualquer. É também um pensamento efusivo e espetacularizado. É uma forma-pensamento autoritária, que prescinde do contraditório, do avesso, do rugoso.

Por tudo o dito e escrito, pelo que vimos e vivemos, chegamos a formular uma costura final para este texto. A forma-discurso fascista é um pensamento-mônada. Por ser mônada é fechado em si mesmo, é autossuficiente. É um pensamento prepotente. Para o fascista, o mundo está pronto, não deve ser alterado. A mudança cheira a desavença, a desequilíbrio, a caos. Como exemplo de um pensamento fascista, lembro-me do debate da bancada evangélica contra o casamento gay. Ideias como “deus criou o homem e mulher”, “duas mulheres numa ilha nunca se reproduzirão”, “já se nasce com sexo definido”, entre muitas outras, são baseadas em princípios imutáveis para o fascista como a religião e a biologia. Mesmo levando-se em consideração o surgimento da psicologia, da sexualidade como comportamento, da psicanálise e sua ideia-chave do desejo, não há diálogo entre um fascista que pense o sexo como já-dado e estes saberes. O pensamento fascista, como mônada, é fechado ao debate. Podem-se passar anos, séculos, com demonstrações científicas sobre o tema, que nem um milímetro é alterado. Sessões abertas com convidados das universidades, profundos conhecedores do debate sobre sexualidade não encontraram nenhum eco na bancada evangélica. Este tipo de blindagem é típico da forma-discurso fascista.

Podemos combater o fascismo? Sempre! Com base no pensamento rico e anárquico de Michel Foucault, é preciso pensar livremente, anarquicamente, sem totalitarismo ou controles. É preciso pensar e escrever como uma arte. Pensar livre, ser livre. Pensar-sonho. Pensar-cor. Pensar-desejo. Liberar-se das alucinações paranoicas dos extremismos. Despojar-se das armaduras e das blindagens. Escrever-criar. Dar um basta nas regras da ABNT e demais regras que castram a escrita. Citar com liberdade. Distanciar-se da escrita baseada em pensamentos alheios, em pesadas citações, para mim uma forma de plágio tão nociva quanto a cópia propriamente dita. Pensar-em-fluxo. Criar modelos e conceitos numa culinária do saber, do saber como experiência e experimento. Estabelecer de uma vez por todas que todo pensamento-discurso é livre e cheio de fissuras. Que por entre as fissuras outros pensamentos aparecem, outras razões rompem com o modelo-pensamento. Pensar o híbrido. Pensamento em dobras, em múltiplas subjetividades. Um pensamento que é meu, mas é de outro, é de Foucault, mas é meu, mas é de quem vier. Pensamento-plástico, modelável, reciclável. Desejar como forma de liberação. Dar lastro aos desejos, aos desejos mais lúgubres, aos desejos mais perversos, aos mais lindos desejos, aos desejos mais divinos. Deixar-se contaminar pelos matizes do mal. Deixar-se deliciar pelos aromas do bem. Ser um ser partido. Pensar o disforme e não o uniforme. Olhar para as brechas e não só para o concreto. Perceber que todo poder é podre, é túmulo guardando as carnes putrefatas. Denunciar as formas-discurso fascistas como exercício de poder-controle. E mais que tudo, rir. Rir-se. Rir do fascista. Deixá-lo nu mesmo que ele creia que está ricamente vestido. O riso é o açoite do fascismo. Olhar. Olhar para o outro, para o diferente. Observar a diferença. Ver-se diferente e múltiplo, e híbrido, e em reforma, sempre!

Referências

BLACK, Edwin. **The war against the week**. Londres: Peguin, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V. Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

_____. **História da sexualidade I. A vontade de saber**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade II. O uso dos prazeres**. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GUATTARI, Felix & DELEUZE, Giles. **O que é filosofia**. São Paulo: 2000, p.34.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**. São Paulo: Imago, 2000.

LAWRENCE, Bruce. **Defenders of God: the fundamentalist revolt against the Modern Age**. New York: Lawrence, 1999.

SEIDMAN, Steve. **Contexted knowledge**. Oxford: Blackwell, 2000.

SUASSUNA, Ariano. **O auto da compadecida**. São Paulo: Agir, 2004.

O TDAH na escola: o cálculo de riscos, neuropsiquiatria e o biopoder

Ciro Linhares de Azevêdo¹

*Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa contra a mola que resiste
(...) Entre os dentes segura a primavera*

(Primavera nos dentes, Secos & Molhados, 1973).

No início de 2016, como professor de ensino médio da rede de escolas privadas da cidade de Campina Grande, recebi uma lista da psicóloga de uma das instituições com os nomes de dezenas de alunos classificados por “transtornos” e séries. Tive a sensação de receber uma lista de estudos sobre taxonomia nas aulas de biologia de ensino médio. A quantidade de classificações causou certa inquietude em mim, como TDO (Transtorno Desafiador de Oposição), TDAH

¹ Possui licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2011). Especialização em História do Brasil pela FIJ (Faculdades Integradas de Jacarepaguá), 2013. Mestre em História pela UFCG, na linha de pesquisa Cultura, Poder e Identidade (2014). Professor de história na EJA e educação penitenciária na rede pública estadual e ensino médio na rede privada em Campina Grande - PB. E-mail: ciroufcg@hotmail.com

(Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), Dislexia, Depressão, Bipolaridade, entre outros. Chamou-me a atenção de quase todos os alunos da lista (eram dezenas) serem classificados como portadores de TDAH. Para maior espanto recebi listas parecidas em outras escolas que trabalhava.

Com o início das aulas, senti-me ainda intrigado com o comportamento apático de grande parcela desses alunos no dia a dia escolar. Podia ficar pior! Afirmavam que eram efeitos colaterais da “ritalina”. No entanto, descobrir que uma das alunas diagnosticadas cortava-se por não conseguir controlar a ansiedade e, após investigar e aproximar-se dela, tomar conhecimento que tomava medicamentos antipsicóticos desde os treze anos foi a gota d’água. Precisava tentar entender como funcionavam esses diagnósticos e tratamentos para saber como relacionar-me e como atribuir sentido a minha prática cotidiana escolar para esses alunos.

A potência para iniciar minhas leituras veio em seguida, quando no mesmo ano a Universidade Estadual da Paraíba ofereceu um curso de extensão, liderado pela professora Almira Lins, intitulado “Foucault e a Educação”. As leituras e os momentos de pensamento conjunto atravessaram minha existência, transformaram-se em experiências existenciais, pedagógicas e interpessoais no cotidiano escolar. As experiências construídas aos sábados serviram de matéria-prima para tentar “rachar as palavras” e causar pequenas explosões no conjunto de diagnósticos contidas nas listas de alunos entregues no começo do ano. Inspirado por conceitos foucaultianos não tento neste artigo resolução de questões, uso-os como caixa de ferramentas para multiplicação criativa de existências e ideias. A inquietude gerada pelo contato com alunos diagnosticados com TDAH, atravessada pelas leituras no curso “Foucault e

a educação”, transformou-se em experiência (“isso que me passa”):

Sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência posto que não resulta na formação ou na trans-formação do que somos (...). Pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e o que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação com nós mesmos). (LARROSA, 2005, p.10).

Caracterização do diagnóstico de TDAH

Consta no DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) da APA (American Psychiatric Association) o TDAH como diagnóstico psiquiátrico. Este é construído baseado num questionário que descreve nove itens ligados à falta de atenção, seis à hiperatividade e três à impulsividade. O diagnóstico é consolidado quando seis ou mais destes itens são apresentados no mínimo em dois contextos diversos com prejuízos funcionais ao indivíduo por período mínimo de seis meses. O “transtorno” pode afetar predominantemente a dimensão da percepção – falta de atenção – ou a esfera motora (hiperatividade) também existindo quadros mistos. Parte dos sintomas podem se manifestar antes dos sete anos.

Segundo França (2012, p.193-194), a abrangência e a relação dos itens usados na construção do diagnóstico com o cotidiano torna improvável lermos o manual e não nos identificarmos com o quadro de TDAH. A autora também destaca alguns

elementos apresentados no manual sobre a prevalência, classificações e desenvolvimento do diagnóstico: o transtorno é mais comum em meninos. Sobre a desatenção afirma que os indivíduos “dão a impressão de estarem com a mente em outro local” (p.112). Destaca a necessidade de diferenciar a hiperatividade de “excesso normal de atividade” (p.116). A impulsividade faria com que as crianças tivessem comportamentos inconvenientes, se colocassem em situações de risco e sofressem acidentes. Outro elemento destacado no manual é a dificuldade de encarar frustrações, baixa autoestima e a criança pode sofrer rejeição em casa ou convívio social. Sobre a dimensão intelectual, afirma que o “transtorno” é mais comum em crianças com rendimento inferior a seus pares ou muito inteligentes em ambientes pouco estimulantes. Os sintomas dos “transtornos” podem ser mínimos ou ausentes em pessoas sob tratamento, controle rígido ou atividades interessantes. Outro elemento é a ausência de exames clínicos laboratoriais ou físicos para construção do diagnóstico. Quanto à evolução, acredita-se que os sintomas são atenuados com o “amadurecimento” da criança.

A “história oficial do TDAH”² destaca que as primeiras tentativas médicas de sistematizar e “patologizar” comportamentos caracterizados pelo déficit de atenção marcam de 1902 na Inglaterra, com os estudos realizados por George Still sobre o “Defeito de controle moral”. Este conceito refere-se ao defeito na vontade inibitória, marcado pela dificuldade de atenção, comportamentos agressivos, indisciplinados, descontrolados e desafiantes. Segundo Barbarini (2014), o campo de estudos da psiquiatria

2 Segundo Caliman (2010), o termo “história oficial do TDAH” seria referência à forma como pesquisadores da psiquiatria neurobiológica construíram uma narrativa linear sobre a “evolução” dos estudos sobre a “origem” neurológica do TDAH. Essa narrativa desconsidera os elementos sociais, econômicos, morais e históricos que atravessam esses estudos.

neurobiológica costuma explorar apenas a condição mórbida, biológica e cerebral do “defeito” descrito por Still e, dessa forma, desconsidera os elementos sociais e a “problemática moral” que atravessavam o campo médico do início do século XX.

A partir de 1918, Strauss relacionou comportamentos de desatenção com crianças que sofreram alguma lesão cerebral e criou uma visão organicista, em que a casualidade foi naturalizada e desconsiderada a realidade do sujeito. Em 1937, Charles Bradley, usou anfetaminas e calmantes em crianças e adolescentes órfãos que apresentavam dificuldades de manterem atenção e aprendizagem, os últimos intensificaram as dificuldades e as primeiras atenuaram os sintomas. Dessa forma, compreendeu-se que havia alguma motivação neurológica e que as anfetaminas haviam estimulado áreas cerebrais responsáveis pela inibição de estímulos, sendo possível – segundo Bradley – realizar um “aprimoramento” social das crianças com “desvios comportamentais”.

Em 1944, Strauss propôs o termo “Lesões Cerebrais Mínimas” reforçando a visão organicista e neurológica. No entanto, em 1962, diante da ausência de comprovação da existência de lesões cerebrais, houve uma mudança de denominação para “Disfunção Cerebral Mínima”, mas com a manutenção da visão patológica sobre crianças com determinadas características de comportamento. A Organização Mundial de Saúde adotou o termo Síndrome Hipercinética para incluir no Código Internacional de Doenças (CID-9), também houve a inclusão desse diagnóstico para o DSM-II, elaborado pela APA em 1968, como Reação Hipercinética Infantil. Em 1980, no DSM-III, houve a substituição pelo termo Síndrome de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade e na edição revisada (DSM-III-R) em 1987, diante da subjetividade dos critérios usados para o diagnóstico, ganhou força a denominação Distúrbio de Déficit de Atenção/Hiperatividade (DDA). A noção patológica foi

consolidada em 1990 quando se criou o termo atual TDAH implantado no DSM-IV.

Alguns pesquisadores consideram o “transtorno” resultado de um desvio de desenvolvimento, outros da condição histórica do sujeito contemporâneo, mas prevalece a vertente da psiquiatria biologista de patologização alicerçada na noção de disfunção neuroquímica. Este elemento evidencia-se no uso de medicamentos psicoestimulantes como anfetaminas e metilfenidato. Segundo França (2012, p.194), alguns tratados de psiquiatria infantil dão importância a fatores psicossociais e genéticos para construção do diagnóstico que, depois de confirmado, é seguido de tratamento que intervém nos contextos familiar e escolar, também se recorre ao uso de psicoterapia, no entanto prevalece o tratamento farmacológico.

O metilfenidato é usado como principal substância no tratamento por ser estimulante do sistema nervoso central (SNC) aumentando o nível de dopamina e noradrenalina nas fendas sinápticas e, dessa forma, melhorando as atividades executivas dos indivíduos, reduzindo o comportamento desatento e otimizando a realização de tarefas cotidianas (principalmente, atividades escolares no caso de crianças). Este psicoestimulante, pertencente ao grupo das anfetaminas, foi sintetizado pela primeira vez em 1944 para ser utilizado no tratamento de fadiga em idosos. A Ritalina (nome fantasia do metilfenidato) foi associada à Disfunção Cerebral Mínima nas décadas de 1960 e 1970 e, nos anos 1980, ao Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA) e, a partir dos anos 1990, ao TDAH.

Os medicamentos mais comuns no Brasil são Ritalina, Concerta e, recentemente, Venvanse que é composto de dexanfetamina. Em tese de doutorado defendida em maio de 2014, na UERJ, pela psicóloga Denise Barros, a pesquisa quantitativa apontou que houve um aumento de 373% no volume de metilfenidato importado pelo Brasil de 2003 até 2012, também

houve o aumento de consumo da substância no país de 94 Kg em 2003 para 875 Kg em 2012.

Esse aumento é explicado por diversos autores por caminhos diferentes, alguns não aceitam o diagnóstico por considerar as características do TDAH relacionadas à condição da vida contemporânea marcada pela fluidez, imediatismo do consumo, ciberespaço e saturação de informações (BAUMAN, 2004) e estímulos midiáticos que levaram o indivíduo a um novo *sensorium* (SILVA, 2014) marcado pelo encantamento, mas pela exaustão e insegurança do mundo que nada é feito para durar, sendo a banalização de psicoestimulantes resultado da procura imediatista de medicar a angústia. Entre os pesquisadores que aceitam a condição patológica do TDAH, existem aqueles que criticam o aumento desenfreado do consumo do medicamento e a banalização do diagnóstico relacionando a ação não criteriosa e não “responsável” dos médicos afinados com indústria farmacêutica, além da subjetividade e superficialidade dos critérios estabelecidos pelo DSM.

Outro elemento marcante são as consequências do uso do metilfenidato para sistemas e saúde corporal, podem ser efeitos colaterais: alucinações, irritabilidade, cefaleia, convulsão, arritmias, hipertensão, emagrecimento, alterações sexuais, náuseas, diarreia, entre outros. Após um tempo de consumo regular, a retirada pode desencadear insônia, depressão e exaustão. Alguns pesquisadores criticam a banalização do uso do medicamento, mas afirmam que é necessário analisar o custo-benefício.

Moysés e Collares (2011) destacam que o diagnóstico de TDAH trata sintomas como um fim em si, equiparando-os à doença e não trata os motivos do transtorno ou desenvolve atividade reflexiva sobre a condição do indivíduo. Essa equiparação entre sintomas e “doença” desemboca o uso da medicação e acarreta o silenciamento da criança diante da sua experiência

emotiva perante seu contexto social, gera um processo de objetivação (FOUCAULT, 2007; 1988) na prevalência de saberes científicos e práticas normatizadoras que constituem fronteiras produzindo sujeitos e limitando sua existência por universalizar as experiências individuais no diagnóstico e desconsiderar as possibilidades de subjetividade.

O caráter controverso e os efeitos do metilfenidato geraram, nos últimos anos, confrontos teóricos que colocaram em dúvida a existência “real” do TDAH. Principalmente, devido ao aumento alarmante das estatísticas nos EUA; em 2004, o transtorno foi reconhecido como problema grave de saúde pública pela Resolução 370 (U. S. SENATE, 2004) e o dia 7 de setembro passou a ser reconhecido como Dia da Consciência Nacional sobre o TDAH. De problema americano, virou questão internacional gerando debate nos meios de comunicação, entre profissionais de várias áreas e organizações públicas que passaram a questionar o aumento indiscriminado no número de diagnóstico e popularizaram um clima social de dúvida sobre a existência real do transtorno.

Segundo Caliman (2009, p.140):

Contra as suspeitas em torno do diagnóstico, era preciso reafirmar a legitimidade da natureza biológica e cerebral do transtorno. Ele não era um efeito da forma de vida atual, da necessidade de segurança, das exigências de produtividade e sucesso, da lógica do risco e pensamento psiquiátrico baseado na evidência visual. As questões econômicas, políticas, sociais e morais que ajudaram a criar o TDAH deveriam ser mitigadas.

Diante do clima social de dúvida em relação ao diagnóstico, a ciência biomédica reagiu demarcando fronteiras do “lugar de autoridade” de médicos e cientistas num documento de caráter político com 16 páginas e com uso de artigos e livros que “comprovariam” a existência do transtorno. Organizado por Russell A. Barkley, o Consenso Internacional tentou sustentar a legitimidade do TDAH pela autoridade médica e suposta objetividade de pesquisas neuropsicológicas e cerebrais.

Nesse contexto, é importante destacar que diante da valorização dos estudos neurológicos dos anos 1990 houve uma série de investimentos do Instituto Nacional de Saúde Mental (NIMH) e, no lançamento do DSM-IV, o TDAH foi reconhecido como tal e relacionado com possíveis descobertas de bases biológicas e neurológicas. No texto do Consenso Internacional, para justificar o caráter “real” e a “condição médica do transtorno” os pesquisadores envolvidos usaram alguns critérios: o cálculo de risco, a causa biológica e o discurso da autoevidência visual.

No primeiro critério citado, a partir de um cálculo de risco desenvolvendo a “análise das taxas de mortalidade e morbidade e do prejuízo das atividades vitais do indivíduo (educação, relações sociais, funcionamento familiar, independência e autossuficiência, vida profissional, etc.)” (CALIMAN, 2009, p.141). Para o consenso, a comprovação desses danos comprova a realidade do “transtorno”. Nos critérios seguintes, a realidade do transtorno é relacionada à visibilidade e objetividade dos aspectos biológicos da patologia, supostamente alcançados pelo desenvolvimento de pesquisas neurocientíficas que, desde os anos 80, despertaram o interesse pelas possibilidades diagnósticas sustentadas pela tecnologia a partir da visualização do cérebro. Apesar desse último argumento usado pelo Consenso, o Instituto Nacional de Saúde Americano ainda considera a ideia de mau funcionamento do cérebro como causa do TDAH uma hipótese.

O Cálculo de Risco e o Biopoder

Com o desenvolvimento de um saber psiquiátrico de caráter neurocientífico, as desordens de humor, da cognição e da conduta passaram a ser descritas como anomalias cerebrais ligadas a neurotransmissores específicos. Somaram-se a essa perspectiva as contribuições dos estudos genéticos e o sonho psicofarmacológico de desenvolvimento de drogas que afetassem apenas o elemento neuroquímico da patologia tratada.

Dessa forma, a finalidade deste artigo é menos decifrar a “origem” ou verdade sobre o TDAH do que compreender os jogos de verdade e as relações de poder envolvidas na construção discursiva do diagnóstico e tecnologias produzidas para o controle dos indivíduos sobre si e sobre os outros.

Nas escolas, o TDAH tem gerado a naturalização de experiências de “não-aprendizagem” como resultado do transtorno que “incapacita” alguns alunos de concentrarem-se em toda a estrutura de disciplinamento de saberes e corpos (provas, permanecerem em fila, manterem-se sentados durante os 50 minutos de aula, copiarem atividades, concluírem resolução de questões em módulos e livros didáticos, bom relacionamento com colegas de classe, comportamento adequado nas brincadeiras, respeito às regras para irem ao banheiro e vestimentas, entre outros...).

Sendo assim, há a medicalização³ desses indivíduos, que não desenvolvendo os mecanismos de autocontrole produzidos pela instituição escolar e seus saberes pedagógicos, serão assujeitados pelos saberes psiquiátricos e seus mecanismos de controle dos corpos pela lógica da normalização. “Institui-se, dessa forma, o

3 O termo é de Ivan Illich que, no seu livro *Medical Nemesis: a Expropriação da Saúde*, de 1975, descreve uma invasão, pela medicina, de esferas cada vez mais diversas da vida (BOARINI & YAMAMOTO, 2004).

que é ser uma criança normal, saudável e com o máximo de aproveitamento de suas capacidades cognitivas. Assim, o discurso da medicalização se capilariza para outras esferas do existir, medicalização como ato que transcende o ato de prescrever remédio” (DECOTELLI e BOHRE, 2013, p.448).

A medicalização não representa apenas um índice de normalidade, mas o saber médico produz sujeitos, existências e modos de viver. Torna-se saber autorizado a falar sobre as formas de governo de pais, professores, psiquiatras, psicólogos, disciplinadores sobre os “alunos com TDAH”, e, estes, sobre si através de manuais terapêuticos, técnicas de leitura, medicamentos, entre outros. A entrada do saber médico no cotidiano escolar caracteriza a produção de novas estratégias de governo, no primeiro sentido voltadas para “conduzir condutas” e, no segundo, é da ordem do governo a relação que se pode consigo mesmo, quando se trata, por exemplo, de dominar os prazeres, desejos e de efetuar transformações sobre si mesmo como sujeito de conduta moral (FOUCAULT, 1995).

O governo da vida exercido pela escola e clínica médica sobre as crianças com TDAH estabelece uma política da atenção, aprendizagem e controle de comportamentos e instintos com a finalidade de regular os corpos na aquisição de conteúdos, comportar-se em público, brincar e interagir com outras crianças, intervindo em diversos elementos da vida cotidiana com a finalidade de definir as possibilidades do “bem-viver”. Os saberes e técnicas de condutas repetidas, treinadas e ensinadas, acompanhamento organizacional, avaliações específicas, anotações com tarefas diárias a serem cumpridas para as crianças com TDAH em casa, na escola e clínicas transformam-se em

*tecnologias do eu*⁴ na produção de novas formas de existir e experiências de infância.

O exercício do governo no ocidente, a partir do século XVI, não dizia respeito apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados, mas se constituía como uma maneira de dirigir os indivíduos ou grupos. “(...) Como o governo das crianças, das famílias, das comunidades, dos doentes, entre outros. Governar, portanto, seria estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244). De acordo com Foucault (2010), três formas de exercício do poder foram desenvolvidas na formação dos Estados Modernos no mundo ocidental: o poder de soberania, o poder disciplinar e a biopolítica.

Durante a formação dos Estados Modernos, prevaleceu o modelo de soberania como principal forma de exercício de poder do rei. O poder centrado no soberano que possuía, inclusive, o direito sobre a vida e a morte dos seus súditos. O soberano confundia-se com o próprio Estado, não existia separação entre o soberano e a lei, esta e o corpo do rei resultam numa intensa simbiose, sendo aquele que ferisse a norma o equivalente ao regicida por ferir o corpo do soberano. Dessa forma:

(...) recordem o esquema do leviatã: enquanto homem construído, o leviatã não é outra coisa senão a coagulação de um certo número de individualidades separadas, unidas por um conjunto de elementos constitutivos do Estado; mas no coração do Estado, ou melhor, em sua cabeça, existe algo que o constitui como tal, e este algo é a soberania, que Hobbes diz ser

4 “Práticas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade” (FOUCAULT, 1995, p.48).

precisamente a alma do leviatã (FOUCAULT, 2007, p.183).

Dessa forma, toda fuga da norma por menor que fosse representava uma violência ao corpo do soberano. Uma evidência desse elemento é o formato das punições que não tinham como finalidade apenas a reparação de danos ou manutenção dos interesses da sociedade, mas a vingança do soberano, ferido em seu corpo. O direito de punir era exercido com o caráter negativo de supliciar o corpo, espetacularizar a punição, ostentar a força em rituais públicos para simbolizar a devolução da integridade física do soberano. O poder de soberania “tratava-se de subtrair a vida, em um sentido amplo, os bens, o trabalho, a riqueza, de apropriar-se das coisas, do tempo, de corpos, de vida, sendo um poder limitativo, restritivo, mecânico, expropriador” (DECOTELLI e BOHRE, 2013, p.448).

Durante o século XVII e XVIII, surgiu uma nova racionalidade do poder num processo de invenção das tecnologias positivas do poder. Passou-se das tecnologias de poder que expulsam, excluem, banem, reprimem, supliciam, para o poder exercitado de maneira contínua e positiva, fabricando, observando, produtivo a partir dos seus próprios efeitos sobre os corpos. As técnicas de poder que surgiram nos séculos XVII e XVIII:

Eram todos procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e vigilância) (...) Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e

de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho (FOUCAULT, 2010, p.202).

Uma série de instituições, nas sociedades ocidentais, passou a ter função de capturar os corpos e criar estratégias de controle contínuo com a finalidade de produzir sujeitos dóceis e normatizados. No modelo disciplinar, a vigilância e o treino são constantes, a punição é eventual. A racionalização da vida, a repetição em série, a produtividade dos corpos e a produção de indivíduos como personificação de engrenagens de uma “sociedade-máquina” dentro do universo industrial fizeram ter como finalidade otimizar a existência e dedicar-se ao governo da vida. A adequação dos corpos passou a ocorrer em instituições como escolas, prisões, manicômios, hospitais e fábricas.

No caso das escolas, o poder disciplinar passou a ser exercido de duas formas gerais: disciplina-corpo e disciplina-saber (VEIGA-NETO, 2001, p.45-48). Os indivíduos na escola são submetidos, profunda e permanentemente, a uma rede de valores, códigos, condutas, saberes, verdades, proibições e formas de relacionamento que tem como finalidade levar o indivíduo a se autogovernar e servir de matéria-prima para constituição da existência por toda a vida.

Dialogando com a produção atual do sujeito “o aluno com TDAH”, este se caracteriza pelo fracasso das estratégias de disciplinarização produzidas pela escola em governar seu corpo e sua existência. A “incapacidade” de autogoverno levou a escola a produzir formas específicas de disciplinarização do “aluno

TDAH” com manuais terapêuticos, de estudos e avaliações específicas para o sucesso da suposta relação corpo disciplinado – aquisição de saberes formais.

Durante o final do século XVIII e século XIX, surgiu a biopolítica como outra lógica de operação do poder. Houve uma tomada de poder sobre o humano enquanto ser vivo, numa espécie de estatização do biológico. Diferentemente do poder disciplinar que é dirigido ao corpo do indivíduo, a biopolítica dedica-se ao homem-espécie. Dessa forma, a biopolítica é dirigida ao governo da população, não sendo uma tomada de poder individualizante, e sim massificante e dedicada a processos de conjunto como densidade demográfica, taxa de natalidade, mortalidade, longevidade, entre outros elementos que serão articulados com as antigas preocupações políticas e econômicas da sociedade disciplinar.

A biopolítica dedica-se a diminuir os riscos de morbidade e precarização da vida. A preocupação com as endemias ao invés das antigas epidemias é uma evidência do direcionamento das preocupações de governo para regularidade e “bem-viver”. No final do século XVIII, a preocupação é com:

(...) aquilo que se poderia chamar de endemias, ou seja, a natureza, a extensão, a duração, a intensidade das doenças reinantes numa população. Doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são encaradas como as epidemias, a título de causas de mortes mais frequentes, mas como fatores permanentes – e é assim que as tratam – de subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custo econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar. Em suma, a doença como fenômeno de população: não mais como a morte que se abate brutalmente sobre a vida

– é a epidemia – mas como a morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece (FOUCAULT, 2010, p.205).

Com os fenômenos atrelados ao governo dos povos a partir do final do século XIX, houve um processo de valorização e introdução da medicina como saber-chave no controle de riscos da população. O saber médico deverá dedicar-se à higiene pública, tratamentos médicos coletivos, normalização do saber, enfim, à medicalização da vida da população. Além dos mecanismos de controle da saúde coletiva, a biopolítica produziu estratégias de redução de danos a elementos não compreensíveis, inevitáveis ou acidentais como a velhice, enfermidades, anomalias diversas, o indivíduo que sofre acidente no trabalho, enfim, elementos que tiram do campo de capacidade de produção econômica e “bom” desenvolvimento da hereditariedade. Alguns mecanismos passam a ser criados para o controle de riscos da população como: instituições assistenciais, poupança individual e coletiva, seguridade, ações coletivas promovidas pela medicina social.

Um dos elementos citados nesse texto foi o cálculo de risco como um dos argumentos para construção do diagnóstico do TDAH, sendo um dos elementos fundamentais do assujeitamento elaborado pelas estratégias de controle da lógica da biopolítica. O “aluno TDAH” pertence ao campo do acidental e “incapaz” de alcançar o autogoverno pelo disciplinamento, dessa forma o saber psiquiátrico é ativado para disseminação e produção de estratégias de controle da “natureza desviante” que vão desde manuais terapêuticos até a dopagem por metilfenidato. Ora, para comportamentos naturalizados como perigosos ao “bom-convívio”, “bem-viver” e manutenção de hábitos “saudáveis”, a lógica da prevenção ou da diminuição de danos passa a ser

central no processo de medicalização. Nessa lógica, o aluno agitado, fora de controle e “inconveniente”, não cabe para o bom funcionamento do processo de aprendizagem, sendo necessária a imposição de limites às possibilidades de comportamento e procedimentos diversos de controle nas diversas naturezas.

Os especialistas, pais, pedagogos, professores e psiquiatras devem ter em mente manuais com as possibilidades e as necessidades de cada criança para serem incluídas nas fronteiras levantadas pelos padrões de normalização. Como exemplo, a concentração desses alunos em única turma, enquanto alunos com bons desempenhos são concentrados nas chamadas “turmas olímpicas”, esta estratégia marca o desejo de homogeneização das instituições escolares privadas para atender à produção de estatísticas que relacionam o sucesso delas à lógica empresarial, sendo a “melhor escola” aquela em posições mais altas em rankings de desempenho, criação de salas específicas para realização de provas por alunos com TDAH, estratégias de leitura como grifar palavras, aumentar letras, tomar medicamentos que potencializam a atenção, acompanhamentos com psicólogos escolares, listas de objetivos e atividades diárias, técnicas de memorização, entre outros.

A hierarquização das relações médicos e crianças-pacientes

A busca por legitimidade científica é uma das características históricas dos discursos da psiquiatria sobre o TDAH. É marcante a tentativa desses estudos de se afastar de elementos subjetivos para a construção discursiva do transtorno. Dessa forma, é recorrente certa “obsessão” por objetividade, cientificidade, biologização e neurologia nas justificativas sobre possíveis origens e tratamentos.

Além do documento de “Consenso Internacional”, citado anteriormente neste artigo, outro exemplo sobre tentativas de demarcação de autoridade científica pelo saber médico sobre o TDAH foi a elaboração, em julho de 2012, pela Associação Brasileira de Deficit de Atenção (ABDA), documento divulgado via correio eletrônico e site da instituição. Este manifesto foi assinado por 29 entidades médicas condenando notícias geradas pela “*mídia não especializada*” sobre a possibilidade de inexistência do TDAH. Também classifica propostas de tratamentos alternativos ou afirmações sobre a fragilidade do diagnóstico, como “ignorância” e “crime”. Este documento intitulado “Carta de Esclarecimento a Sociedade sobre o TDAH” também afirma que apenas “especialistas” podem determinar os portadores do transtorno e prescrever tratamentos baseados em “estudos científicos”.

O manifesto citado demonstra a criação de estratégias pelo saber médico para buscar “legitimidade científica” para construção diagnóstica do TDAH e, assim, exercer o poder de interditar saberes fora da “autoridade social” do médico, enquanto exerce o papel de produção de sujeitos no processo de medicalização das relações sociais.

A demarcação de fronteiras discursivas pelo saber médico para legitimação de produção de diagnósticos fica evidente na produção de hierarquias demarcando os especialistas autorizados a decifram/tratarem transtornos e “pacientes” que devem esperar, ouvir, encaixar-se em prescrições médicas com “verdades” sobre seus corpos e condutas.

Segundo Barbarini (2014, p.228), a hierarquização das relações entre médicos, psicólogos escolares, pais e crianças nas relações ambulatoriais é uma das estratégias do saber médico em legitimar o processo de extensão indefinida e ilimitada de sua intervenção além do cuidado de enfermidades. Como

problematizado anteriormente neste artigo, desde o século XVIII, houve a integração do governo de condutas, comportamentos, sentimentos e direcionamento das existências com um amplo sistema de funcionamento da medicina.

Nas relações ambulatoriais, o exercício do governo dos corpos pelo médico ocorre na construção diagnóstica do TDAH sobre a “criança-paciente”, numa tentativa de observações objetivas sobre comportamentos e relações sociais das crianças em diversos ambientes, principalmente família e escola. O diagnóstico é seguido de uma série de prescrições sobre estratégias de autorregulação da “criança-paciente” para mitigar os comportamentos “inconvenientes” nas relações sociais, para o melhoramento na capacidade de aprendizado e gestão de riscos.

Apesar do papel central da criança na experiência ambulatorial⁵, ela:

(...) é o sujeito que não é ouvido ou visto a partir de suas experiências que extrapolam o diagnóstico psiquiátrico, o que a coloca na posição mais baixa de todas as hierarquias que compõem aquele espaço. Ela é um caso, um conjunto de comportamentos incômodos, de reclamações, de anotações, de observações alheias e de prescrições que a definem (BARBARINI, 2014, p.227).

5 Vale ressaltar que as experiências ambulatoriais descritas neste artigo foram narrativas construídas por Barbarini (2014) sobre experiências Ambulatório de Psiquiatria Infantil do Hospital das Clínicas da Universidade Estadual de Campinas. A metodologia usada pela autora é baseada em observações ambulatoriais, entrevistas com pais, crianças diagnosticadas com TDAH e profissionais de saúde, além de produções de desenhos infantis.

O médico psiquiatra ocupa uma posição de “superioridade” e autoridade na hierarquia construída em relação à criança e adultos “leigos”. Aquele é visto como a figura de saber, que detém as verdades sobre a criança observada, descrita, analisada, medicada e enredada num xadrez de prescrições e condutas para alcançar o suposto “bem-viver” apesar do transtorno. As especificidades de cada criança são apagadas na construção diagnóstica, ela é classificada e descrita como num jogo taxonômico que irá colocá-la posteriormente numa tabela produzida pelas escolas com seu nome completo e o transtorno que lhe cabe para que o professor siga orientações profissionais nas relações cotidianas e didático-pedagógicas. Junto a outros colegas de turma, também classificados, o aluno com TDAH é orientado a entender suas “limitações”, seguir as prescrições, tomar o metilfenidato na hora exata e esperar que professores e coordenadores desenvolvam estratégias que amenizem a “patologia genética” que acomete os neurotransmissores da criança. Dessa forma, a tendência neurobiológica que domina a perspectiva médica brasileira sobre o TDAH desconsidera o contexto social, experiências individuais, gostos e habilidades tratando-os como questões secundárias na construção do veredito sobre a criança e a posse do transtorno.

O pensamento neurobiológico predominante considera os elementos subjetivos da vida da criança apenas potencializadores e evidências de uma verdade natural e inerente à criança devido à “suposta falha” de seus neurotransmissores. As relações do indivíduo com as exigências sociais de desempenho em cotidiano escolar saturado de informações, cursos de inglês, aulas de reforço, excesso de avaliações, carga horária semanal escolar de 40 a 50 aulas, cursos de preparação por disciplinas para o ENEM, aulas de preparação do fim de semana, provas simuladas de 180 questões por final de semana, entre outros são desconsiderados

diante do processo de patologização do desempenho e relações sociais escolares realizados pela banalização da construção diagnóstica do TDAH.

A relação “adulto leigo/criança” foi outro tipo de hierarquização verificada por Barbarini (2014) nas relações ambulatoriais. O adulto ocupa uma posição de superioridade e de governo do corpo da criança por ser considerado socialmente mais “maduro” e capaz de conduzir a condutas para as fronteiras da normatização. Ou seja, apesar das preocupações sobre a incapacidade da autorregulação e gestão de riscos da criança, ela ocupa em todo o processo uma posição de espectador na construção de verdades sobre si. A preocupação da neuropsiquiatria é menos como a criança pode aprender do que quais possibilidades de aprendizado o cérebro permite.

A hierarquia construída entre médico, adulto e criança caracteriza relações desiguais de poder atravessadas por variados saberes:

Segundo Foucault, o espaço da cura e a própria cura somente são possíveis se houver uma desigualdade de poder, pois, assim, o médico, figura destacada em termos de saber, discurso, postura e responsabilidade pela conquista do bem-estar do paciente, adquire legitimidade para impor sua verdade e sua autoridade, silenciando a verdade do louco (ou do paciente portador de um transtorno mental) (BARBARINI, 2014, p.228).

A causa biológica, a neuropsiquiatria e o discurso de autoevidência visual

O histórico de construção discursiva do TDAH, como resultado de supostas “falhas” nos neurotransmissores dos indivíduos

acometidos pelo transtorno, esteve intimamente relacionado com o desenvolvimento de tecnologias de imageamento interno do corpo. Estas tecnologias e as imagens produzidas, por supostamente eliminar ou mitigar a agência humana nas construções diagnósticas, tornaram-se símbolos “de” e meio “para” as desejadas objetividades e a neutralidade que servem de sustentáculo para narrativas médicas de biologização da vida e patologização de condutas e desempenhos.

A década de 1980 marcou a aproximação entre o desenvolvimento de pesquisas neurológicas e as narrativas psiquiátricas sobre a existência real do TDAH. A “neuropsiquiatrização” do transtorno foi impulsionada pelo desenvolvimento de uma série de tecnologias de imageamento do cérebro desenvolvidas desde o fim da Segunda Guerra Mundial e que, desde então, as imagens produzidas são usadas pelo saber médico para caracterizar o argumento da “autoevidência visual” contra as acusações de subjetividade que recaem sobre a formulação diagnóstica do transtorno.

Desde o século XVII, o campo médico convive com ambiente favorável ao desenvolvimento de instrumentos de visualização do interior dos corpos e órgãos. No entanto, é durante o século XIX que surgem sucessivas tecnologias de visualização como o oftalmoscópio (1850), o laringoscópio (1857), impulsionados pelo desenvolvimento da lâmpada em 1881, surgiram aparelhos para visualizar estômago, vesícula, reto, vagina, auxiliados pela fotografia e o aprimoramento de seu maquinário (ORTEGA, 2008, p.132). Quanto ao contato médico/pacientes, estes instrumentos elevaram a visão ao sentido privilegiado para elaboração de diagnósticos e contribuíram para a desvalorização ou secundarização do tato e audição.

Na primeira metade do século XIX, houve um processo de transição das representações de corpos de tipos ideais nos

atlas anatômicos do século XVI-XVIII, para a crença na “objetividade mecânica” (ORTEGA, 2008, p.120) com imagens de corpos “reais” como resultado do desenvolvimento de uma série de inovações que iam desde a câmera escura até o raio x. Estas tecnologias geraram tentativas de eliminar qualquer tipo de relação entre o objeto e representação, extirpar elementos subjetivos, interpretações, juízos e objetivos artísticos na produção de imagens. A entrada da fotografia na prática cotidiana médica foi usada no século XIX para tentar conter elementos de subjetividade nas narrativas médicas e opor ilustrações médicas a produções artísticas. Dessa forma, “a fotografia dos doentes mentais apresenta um registro perfeito e fiel, completamente livre da caricatura penosa que desfigura quase todos os retratos publicados dos insanos” (ORTEGA, 2008, p.120 *apud* KEMP, 1998, p.120).

As imagens fotográficas no campo médico difundiram-se, principalmente, durante os anos cinquenta do século XIX. A valorização dessas imagens como símbolos de fidedignidade levou o jornal médico inglês *Lancet* a nomear as fotografias como “a arte da verdade”. As imagens são vistas como possibilidades de exatidão imagética na correção dos erros cometidos pelas ilustrações médicas dos atlas dos séculos anteriores.

No final do século, mais precisamente em 1895, o físico alemão Wilhelm Konrad Röntgen (1845-1923) descobriu o raio x e desenvolveu as primeiras radiografias. O processo de valorização do visual na construção das narrativas diagnósticas médicas continuava; no entanto, o raio x surgiu durante o período da Era Vitoriana marcada pela severidade moral e códigos de civilidade sobre os corpos, representados nos banhos de mar com os corpos cobertos, na raridade da posse de espelhos para o corpo inteiro, preocupações médicas e pedagógicas em controlar os impulsos perversos do onanismo nos corpos das

crianças, entre outros elementos que transformaram a capacidade do raio x de capturar o interior dos corpos em desconforto moral. O medo do raio x expor as partes interiores de mulheres levou uma fábrica de roupas em Londres a produzir propagandas de calcinhas de chumbo, o Pall Mall Gazette publicou, em março de 1896, artigo sobre o medo da possibilidade de visualização do interior das casas com o possível aperfeiçoamento do maquinário de raio x. Nota-se o choque da nova tecnologia de imageamento com as noções de intimidade do período. Apesar da desconfiança inicial e do impacto sobre o público, o campo médico assimilou rapidamente a nova tecnologia de imageamento.

Na atualidade, as imagens do interior dos corpos popularizaram-se em exames médicos produzidos com novos aparelhos de visualização. Mesmo quem nunca passou por exames de ressonância magnética e tomografia computadorizada pode ver as possibilidades imagéticas dessas tecnologias em revistas, filmes, sites de internet, canais de youtube, programas de auditório, redes sociais e outras tecnologias que tornaram a vida cotidiana contemporânea numa constante espetacularização da realidade, saturação de imagens e supervalorização do imagético como símbolo fidedigno. A difusão e exposição do privado em *realitys shows* e facebook, ou antigos programas de auditório que se popularizaram na segunda metade do século tornaram o terreno social muito mais fecundo para o uso de modernos *scanners* em exames médicos do que o contexto encontrado no nascimento do raio x.

A partir dos anos cinquenta do século XX, houve uma sucessão de novidades em aparatos de imageamento como ultrassonografia, tomografia computadorizada (TC), tomografia de ressonância magnética (IRM) e tomografia por emissão de pósitrons (PET). De forma rápida, essas novas técnicas de

imageamento dão continuidade ao processo de colonização do interior dos corpos iniciado pelo raio x. No entanto, em pouco tempo, percebeu-se a ampliação de possibilidades diagnósticas promovidas por essas novas tecnologias. Durante os anos de 1980, multiplicaram-se estudos sobre as diferenças de sofisticação entre o raio x e a IRM, sobre novos procedimentos, possibilidades imagéticas e o alcance dos novos exames no interior dos corpos. O *National Institute of Health* organizou, em outubro de 1987, a chamada ‘Conferência para o desenvolvimento de consenso’ na qual se definia a IRM como a “nova e inovativa técnica que proporciona imagens anatômicas em múltiplos planos e que fornece informação sobre a caracterização tecidual” (ORTEGA, 2008, p.136).

Na atualidade, as possibilidades de olhar preciso através de TC e IRM são quase infinitas. São usadas em várias disciplinas e especialidades do campo médico. Mesmo diante de intenso desenvolvimento técnico atrelado ao desejo de contenção de elementos subjetivos na elaboração de diagnósticos pelo saber médico, as imagens produzidas desde o raio x do século XIX até os sofisticados *scanners* contemporâneos exigem a capacidade do médico de interpretar convenções e códigos intelectuais, sociais e visuais. A objetividade mecânica necessita de um suporte de conhecimentos auxiliares na produção de gráficos, diagramas, metodologias, omissões e valorização de determinadas partes das imagens para produção de padrões diagnósticos. Este elemento coloca o sonho do olhar neutro e objetivo do médico no patamar de ficção, pois o traquejo do médico com a imagem é dotado de convenções visuais estabelecidas socialmente com funções de demarcação da medicina como campo científico.

Na análise das imagens o olhar do médico é resultado da interação entre técnicas de visualização, imagens concretas e regras, objetivos e valores sociais pré-definidos. A retórica da

“autoevidência das imagens” é dotada de evidências sociotécnicas⁶ com a função de produzir uma aparência de neutralidade e imediação que oculta ou desloca os contextos socioculturais e econômicos nos quais essa evidência e naturalidade de diagnósticos construídos descansam. Enfim, as tecnologias permitem a transformação de diagnósticos que transformam eventos subjetivos em números, gráficos, curvas e imagens. Há um processo de desvalorização do tato e audição como intermediadores da relação médico/paciente, o foco na visão torna o diagnóstico silencioso e de via única como as relações ambulatoriais entre médico e paciente, destacado anteriormente neste artigo.

Apesar da semelhança entre raio x e as TC e IRM quanto à necessidade de expertise para compreender as imagens, outras características devem ser ressaltadas. Mesmo com a herança na “objetividade mecânica” da fotografia, o raio x e as novas tecnologias de imageamento não podem ser enxergadas e interpretadas da mesma forma. Principalmente as novas tecnologias (IRM e TC) caracterizam-se por serem mapas computadorizados ou imagens de sinais de rádio emitidos pelo próprio corpo. Existe uma série de códigos, cores, legendas, realce ou diminuição de imagens realizadas digitalmente. De maneira superficial, quanto ao funcionamento dessas tecnologias:

“Os scanners de TC transmitem raios x através do corpo para uma série de detectores, que enviam os sinais a um computador para seu processamento. O programa de computador transforma os sinais em pixels, no monitor, criando uma imagem tridimensional do corpo.

6 “(...) o historiador da técnica suíço, David Gugerli (1999), cunhou o termo ‘evidência sociotécnicas’ para descrever como, em numerosas situações e âmbitos socioculturais e científicos, são atribuídas, às mais diversas categorias de imagens, uma credibilidade produzida tecnicamente e uma evidência sancionada culturalmente” (ORTEGA, 2008, p.123).

(...) No caso da IRM, as imagens são reconstruídas a partir de projeções de dados e podem ser manipuladas de diversas maneiras. (...) A tomografia por emissão de Pósitrons (PET), isto é, uma técnica de emissão que se refere ao lugar de origem dos sinais do corpo, funciona injetando moléculas radioativas no corpo e depois rastreando sua posição no interior dele, desde fora. Sua função não é, tampouco, como a da TC e das IRM, produzir imagens de estruturas anatômicas determinadas, mas rastrear funções metabólicas. A PET exige maior habilidade, tanto para produzir como para interpretar as imagens. (...) As regiões do cérebro que mostram uma diferença na absorção das moléculas radiativas na imagem de PET não correspondem às regiões anatômicas do cérebro (ORTEGA, 2008, p.138).

Os atrativos das imagens computadorizadas, como atribuição de cores para realçar as diferenças entre as regiões do cérebro, o uso de recursos como retoques, pinceladas eletrônicas, modificações de tamanhos criam a ilusão de familiaridade – ao contrário de tabelas e gráficos – causam a sensação de transparência em médicos e pacientes. As possibilidades de manipulação e os elementos socioculturais anteriores às técnicas de interpretação dessas imagens permitem pensar sobre a necessidade de autocontrole dos profissionais e pesquisadores que usam tais tecnologias para garantir o mínimo de segurança diagnóstica.

Parcela dos pesquisadores no campo neuropsiquiátrico sobre o TDAH usa a captura de imagens sobre atividades cerebrais para gerar o deslocamento das observações comportamentais, a análise de contextos socioculturais e perspectivas terapêuticas

para a promessa de naturalização do transtorno e interdição de elementos morais e culturais que participem da construção narrativa do diagnóstico do transtorno, além da busca de simplificação da condição dos sujeitos contemporâneos em resumos receituários e “consultas relâmpagos”.

As atuais perspectivas neuropsiquiátricas que elaboram narrativas sobre o TDAH como transtorno biológico, defendem que ele pode ser identificado por técnicas de neuroimagem e que é tratado por meio de psicoestimulantes como metilfenidato. O uso da narrativa da autoevidência das imagens do cérebro serve para interditar vozes de crítica a biologização do transtorno, para limitar os profissionais autorizados a pesquisar e propor tratamentos, para mitigar desconfiças relacionadas ao papel da indústria farmacêutica, seus interesses econômicos e financiamentos de pesquisas que produzem as narrativas médico-neuropsiquiátricas.

A supervalorização das neurociências⁷ como capazes de explicar a causa primária do TDAH e propor tratamentos a partir de medicamentos tem gerado uma espécie de reducionismo epistemológico⁸ nos estudos sobre o transtorno. Dessa forma, os estudos neurocientíficos, ao contrário de outras áreas do conhecimento, são considerados capazes de explicar – com objetividade e legitimidade científicas apoiadas na persuasão desmedida do uso das imagens do cérebro – as causas, efeitos

7 “O objetivo das neurociências é compreender os mecanismos celulares e moleculares do funcionamento cerebral a fim de que, no longo prazo, seja possível agir sobre o cérebro para modificar estados mentais (...). Engloba as disciplinas biológicas que estudam o sistema nervoso, mas também disciplinas que buscam a explicação sobre comportamentos, cognição e regulação orgânica” (BRZOZOWSKI e CAPONI, 2012, p.942).

8 “A redução epistemológica de um ramo da ciência a outro se produz quando se considera que as teorias ou leis experimentais de um são casos especiais das teorias e leis formuladas em outro” (BRZOZOWSKI e CAPONI, 2012, p.945).

e possibilidades de gestão de impactos dos transtornos reduzidos a elementos neurológicos. Sendo a construção multifôrme dos sujeitos atravessada por questões socioculturais reduzidas a um fragmento corporal e seu funcionamento como elemento fundador do sentido dos comportamentos e formas de relacionamento social.

O reducionismo cometido por alguns neurocientistas está relacionado ao viés determinista para comportamentos humanos relacionados às funções cerebrais, regiões cerebrais, neurotransmissores, neurônios, genes, entre outros. Esta perspectiva neurocientífica, em diversas situações, tem formado alianças com as narrativas reducionistas no campo da genética. “A síntese entre genética e as ciências neurológicas (chamada neurogenética) oferece a possibilidade de identificar os genes que afetam o cérebro e a conduta, atribuir-lhes poder causal e, se possível, modificar esses genes” (BRZOZOWSKI e CAPONI, 2012, p.947). Dessa forma, nesta perspectiva, os elementos sociais têm sua importância, mas os determinantes fundamentais são biológicos e tratamentos genéticos e consumo de fármacos são eficientes na manipulação desses condicionantes neurogenéticos.

Segundo Rose (2001), o reducionismo neurogenético tem como uma de suas características a *localização ilegítima*, quando o processo estudado deixa de ser característica do indivíduo para ser atribuído a uma pequena parte das regiões do cérebro. Sendo supostas “anormalidades” resultadas de funcionamentos desequilibrados de substâncias cerebrais. Assim, cria-se uma ideia de casualidade que determinados comportamentos ou modos de vida podem ser efeitos de desequilíbrio de moléculas ou grupos moleculares. Um exemplo é a explicação da casualidade do TDAH em possíveis “falhas” em neurotransmissores. A crença na objetividade gerada pelo imageamento cerebral

impede parte dos pesquisadores de questionar a possibilidade de ocorrer uma inversão entre causa e efeito. Dessa forma,

não se pode afirmar se o desequilíbrio nos neurotransmissores é a causa ou a consequência de uma conduta considerada anormal. Até porque, geralmente, esse desequilíbrio é observado a partir do mecanismo de ação do psicofármaco utilizado para tratar aquela condição. Então, se a fluoxetina, por exemplo, age aumentando a recaptação de serotonina na fenda sináptica e tem resultado no tratamento da depressão, considera-se que a própria depressão é causada pela falta desse neurotransmissor. Essa causalidade invertida é uma das características da *petite biologie*, (...) o tipo de biologia que se utiliza para a pesquisa de novos fármacos em psiquiatria (BRZOZOWSKI e CAPONI, 2012, 949, grifo do autor).

Considerando que condutas e “anormalidades” sociais são causadas por falhas bioquímicas, quais seriam então as causas destas falhas? Alguns pesquisadores simplesmente as tratam como um fim em si mesmas, outros relacionam a fatores genéticos ou inatos. Parece não haver justificativas para negação de análise de fatores como alimentação, meio de interações sociais, elementos psicanalíticos, questões morais, entre outros.

As reflexões aqui desenvolvidas não objetivam descartar os estudos neurocientíficos, mas analisar como os jogos de verdade atrelados a esse campo do saber podem gerar problemas de redução de questões complexas da vida humana a apenas déficit em neurotransmissores. Estes elementos parecem afetar parte do debate sobre o TDAH. No Brasil, boa parte dos estudos sobre o transtorno usa as descrições do DSM -IV para

construção de estatísticas e possibilidades diagnósticas. Na tentativa de objetivação, há uma tentativa de homogeneização e classificação arbitrária em crianças detentoras do “transtorno” em idade escolar. São transformadas em sintomas médicos traços de comportamento como ter dificuldades para manter a atenção, ter dificuldade para organizar tarefas e atividades, falar em demasia, agitar mãos ou pés, ter dificuldades em esperar sua vez, comportamentos impulsivos, desafiar autoridades, etc.

Apesar de a maioria dos diagnósticos ainda serem traçados a partir de relatos de pais, alunos, professores e psicólogos escolares, a localização cerebral do transtorno tem sido disseminada em artigos científicos e estudos neurocientíficos recentes. A exemplo de estudos sobre o uso do metilfenidato para “normalização” de crianças com TDAH:

Esses achados sugerem que os estimulantes melhoram os sintomas em jovens com TDAH normalizando a atividade dentro de uma rede dispersa de regiões do cérebro no córtex cingulado anterior e córtex cingulado posterior e melhorando as interações funcionais desse circuito com o córtex pré-frontal lateral (BRZOWSKI e CAPONI, 2012, p.954 *apud* PETERSON, 2009, p.1290).

Segundo Brzowski e Caponi (2012, p.955), a perspectiva citada acima tem pouca utilidade fora dos laboratórios, pois os estudos neuroquímicos estão relacionados à defesa interessada dos reducionismos como forma de valorização social do desenvolvimento de psicotrópicos para a indústria farmacêutica. Pensar os diversos jogos de verdade que atravessam as narrativas médicas sobre o TDAH corresponde em questionar e “rachar as palavras” sobre a obsessão reducionista contemporânea,

tanto referente ao reducionismo cultural quanto ao biológico. As diversas possibilidades de saberes devem-se articular, assim como a vida humana resulta de articulações dinâmicas entre elementos biológicos e socioculturais, marcados por sequência de eventos lógicos, mas também aleatórios.

Considerações finais

O pensamento conjunto sobre os jogos de verdade e a produção das genealogias dos saberes que permitiram a produção acadêmica, mercadológica e cotidiana do TDAH tornam-se necessárias para a produção de modos criativos de vida além dos limites instituídos pela naturalização e patologização da existência. É necessário encontrar alternativas, rejeitar a transformação do educador em comprimidos de metilfenidato que controlam o sistema cognitivo sem punições, sem traumas, sem grandes esforços e inconvenientes, mas dopam a existência amputando a potência que cada indivíduo pode produzir para uma existência bela e dotada de capacidade de ruptura.

Compreender a formação histórica dos mecanismos de disciplinamento e biopolítica como formas de governo da vida permite o desenvolvimento de táticas que rompam com as estratégias de controle dos corpos. Um melhor entendimento da objetivação da vida nas sociedades ocidentais pode dotar de potência existências que transformam a norma e normalização em matéria-prima para sua própria subversão em vidas criativas.

Talvez, a disseminação atual de diagnósticos de TDAH em crianças com idade escolar, no Brasil, esteja relacionada ao processo de individuação de condutas e existência gerado pela crise das instituições disciplinares após a Segunda Guerra Mundial. Meios de confinamento como hospital, escolas, prisões, fábricas não param de ser reformados por políticas propostas pelo

Estado para resolver supostas crises. Segundo Deleuze (2013, 224), as instituições disciplinares estariam com os dias contatos, a sociedade disciplinar é aquilo que estamos deixando de ser e, desde o fim da Segunda Guerra, presenciamos a ascensão das novas forças da sociedade de controle. Nas sociedades disciplinares, estaríamos sempre saindo de instituições de confinamento e sendo inseridos em outras, sempre começando de novo, sendo encaixados em moldes. Nas sociedades de controle, nunca chegamos ao fim de nada, estamos em modulações que são moldagens autodeformantes que mudam a cada instante, a cada ponto, a cada indivíduo.

Essa transição tem relação com os processos de mutação do capitalismo. Durante o século XIX, o capitalismo é de concentração e para produção, sendo a fábrica o modelo para os espaços de confinamento (escola, família...). Na atualidade, o capitalismo ganhou caráter de sobreprodução, não compra mais matéria-prima e vende produtos, mas quer vender serviços e comprar ações. A conquista do mercado se faz por tomada de controle, não mais por elaboração de disciplina. O mercado é flutuante, nas empresas, a administração é diluída em gerentes, a transformação e personalização valem mais que a produção em série.

Essa nova lógica atinge os regimes das escolas com a valorização das formas de controle contínuo, avaliação contínua, formações continuadas para professores, lógica de controle do tempo nas pesquisas universitárias, alunos e professores devem adequar-se às lógicas empresariais de autogestão mais que as fábricas e sua concentração e docilidade. A lógica empresarial leva a uma ainda mais intensa e complexa individuação do controle, com exigências de proatividade, criatividade e personalização de objetos. Os transtornos que prejudicam indivíduos na capacidade de autogestão e adequação ao controle contínuo

geram novas estratégias de poder que expõem a valorização da sociedade aos níveis moleculares da vida. A naturalização dos transtornos – exemplo de TDAH – toma como base conhecimentos ligados à setorização das atividades cerebrais, prescrições são elaboradas para estratégias de autogestão de condutas e potencialização de autodeterminações para acompanhamento das intensas transformações tecnológicas atuais. Os medicamentos psicotrópicos talvez amortecem o peso da crise das instituições escolares e seu lugar anacrônico no mundo contemporâneo. As instituições escolares e sua busca de promover novas estratégias de docilização dos corpos são atravessadas mais uma vez pela medicalização de seu cotidiano, alimentando economicamente novos saberes e relações de poder.

Referências

VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação Social e disciplina. In: **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.45-48.

BARBARINI, T. A. **Sob a tutela do biopoder: crianças com TDAH**. *Estud. Sociol.*, v. 19, n. 36, p.221-238, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BRZOZOWSKI, Fabiola Stolf and CAPONI, Sandra. **Determinismo biológico e as neurociências no caso do transtorno de déficit de atenção com hiperatividade**. *Physis* [online]. 2012, vol.22, n.3, p.941-961. ISSN 1809-4481. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312012000300006>.

CALIMAN, L. **Dominando corpos, conduzindo ações: genealogias do biopoder em Foucault**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Medicina Social – UERJ, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **O TDAH: entre funções, disfunções e o melhoramento da atenção**.

_____. A constituição sócio-médica do “fato TDAH”. **Rev. Psicologia e Sociedade**, p.135-144, 2009.

DECOTELLI, Kely Magalhães; BOHRE, Luiz Carlos Teixeira; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013 .

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart – São Paulo: Editora 34, 3ª Edição, 2013.

FRANCA, Maria Thereza de Barros. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): ampliando o entendimento. **J. psicanal.** São Paulo, v. 45, n. 82, p.191-207, jun. 2012 .

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade (1975-1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão – 2ª Edição – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Os Anormais (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória**

filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-49.

_____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do Poder.** 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. **Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem.** In: **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo;** Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p.149-161.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

O governo da velhice e a educação¹

Almira Lins de Medeiros²

Os acidentes individuais, tudo o que pode acontecer na vida de alguém, seja a doença, seja esta coisa que chega de todo modo, que é a velhice, não podem constituir um perigo nem para os indivíduos nem para a sociedade (FOUCAULT, 2008a, p.89).

Enquanto velha e educadora, inquieta-nos a utilização de dispositivos pedagógicos destinados a fixar um certo modo de ser velho, programas de educação de idosos que se estabelecem como expedientes para instituir determinados modos de viver. Como lugares de formação para superação dos desafios da velhice, oferecem aos idosos/velhos subsídios para cuidar de sua existência e transformar as maneiras de se ver e de se tratar.

Anunciando a *preparação para “uma vida longa e saudável”*, operam, sutilmente, a transformação da visão que esses indivíduos têm de si e de sua forma de se conduzirem. Levando-os a se

1 Este artigo deriva da tese de doutorado da autora defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande-PB.

2 Almira Lins de Medeiros, professora aposentada do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

reconhecer como sujeitos de uma certa velhice, direcionaram a sua relação consigo mesmo. *Visando que* se responsabilizem pela manutenção de sua capacidade funcional, utilizam estratégias de convencimento, engendram ações do julgo da disciplinarização de tal sorte que sejam percebidas como um espaço de celebração e de realização de sonhos. Disponibilizam conhecimentos sobre a fase da vida que vivenciam e os levam a exercitar certas maneiras “adequadas” de vivê-la.

Estas iniciativas, destinadas a produzirem transformações nas condutas dos idosos, apresentam-se com diferentes desenhos e várias denominações; são encontradas em nosso país como em tantos outros e geralmente se vinculam a instituições de ensino superior. Instigam-nos porque, enquanto profissionais da educação, havíamos acostumado ao uso de práticas educativas sistematizadas na formação de subjetividades pretendidas. Também em função de havermos nos dedicado a desenhar perfis profissionais convenientes a planificações mais amplas, em conformidade com diretrizes definidas em outros níveis de governo. E, mediante o modelo projetado, a definirmos as estratégias de formação destes profissionais.

Agora, enquanto velha, nos enxergamos como alvo das astúcias que aprendemos a arquitetar e das armas que nos acostumamos a manejar. A visão do trajeto, antes confortavelmente percorrido, provoca-nos estranhamento, força-nos a reconhecer o quanto podemos nos encontrar enredadas nas tramas do governo das populações e o quanto para nós é estranha a nossa própria prática.

No entanto, do reconhecimento de que não pode existir sociedade sem relações de poder e de que estas se enraízam profundamente no nexos social, não podemos deduzir que as que se encontram estabelecidas sejam necessárias ou indispensáveis.

O governo da velhice

O entendimento de que governar consiste em conduzir condutas, dirigir indivíduos, grupos ou a si mesmo num campo aberto de possibilidade e de que o governo que tem como alvo a população tem por função melhorar o destino desta, assegurar a qualidade de vida dos homens coletiva e individualmente ao longo de suas vidas e em cada etapa de sua existência nos leva a pensar que, havendo sido demonstrado um aumento da população de idosos, nessa forma de governo, este deve ser considerado como algo que não deve travancar e nem colocar em risco o bem-estar de todos.

Nesse sentido, na operação que visaria salvaguardar os diferentes interesses³, a ação governamental, que tem por princípio a consecução dos resultados que almeja, no seu planejamento, não poderia prescindir do conhecimento do curso natural dos fenômenos com os quais teria que lidar, atingir a máxima eficiência governando menos (SENELLART, 2008). Dependeria de *verdades* que permitam transpor/compreender a população como um todo e, no caso que nos interessa, a velhice que deve ser governada.

Para penetrar o seu íntimo, para poder sobre ela pensar, essa ação se utilizaria das diferentes ciências que tomam a população de idosos ou a pessoa idosa como objeto de estudo. Faria uso dos seus sistemas conceituais que permitem que se faça uma

3 Para que se compreenda a pertinência da operação a que nos referimos, devemos considerar que o governo, em vista da nova razão governamental, não lida diretamente com as coisas da governamentalidade como indivíduos, riquezas, território; manipula, entretanto, interesses. Estes se constituem no “meio” por intermédio do qual pode agir sobre todas as coisas (FOUCAULT, 2008a). Da mesma forma, neles, “o governo deve ir buscar o princípio de verdade de sua própria prática governamental” (FOUCAULT, 2008a, p.45).

descrição minuciosa dos atributos do conjunto desses indivíduos, dos processos que lhes são próprios, de certos traços, como: doenças, hábitos, variáveis que interferem no seu *bem-estar subjetivo*, entre outros (ROSE, 1988).

Esses sistemas conceituais não apenas contribuiriam para que esses atributos fossem mais bem observados/conhecidos, mas também para que estes se transformassem em material de cálculo sobre os quais se pudesse trabalhar, proceder à avaliação dessa população, presumir o que pode vir a ocorrer aos seus indivíduos e, em função do que lhes possa ocorrer, prever o que pode sobrevir aos das demais gerações e à população como um todo. Estimar o que se pode realizar para que se possam evitar certos riscos, equilibrar os interesses.

As ciências utilizadas para pensar sobre a população, para transformá-la em material de cálculo, exercem um papel importante no processo de vinculação entre a vida subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos e os sistemas de poder político (ROSE, 1988). Essa vinculação se realiza por meio de práticas de governo do “conjunto de instituições e práticas através das quais se guiam os homens desde a administração até a educação” (FOUCAULT, 2010a, p.345).

A utilização da estatística, enquanto instrumento para pensar a população, seria um exemplo de como, nesses processos, novas formas de individualidade seriam produzidas. Por meio dela, tendo por referência os vários campos de administração da vida (saúde, educação, dentre outros), dividir-se-iam as pessoas que fazem parte de uma determinada população em unidades específicas (POPKEWITZ, 1999).

Havendo sido organizados esses agregados, seria possível definir os indivíduos em relação a eles. Essa forma de raciocínio sobre a população, utilizada pela administração do Estado para classificá-los, acompanhar o seu desenvolvimento, identificar os

riscos que ameaçam a sua integridade, também seria utilizada pelos sistemas de classificação do senso comum, na maneira como se classificam os indivíduos, em relação ao seu rendimento escolar, aos seus atributos psicológicos, entre outras variáveis (POPKEWITZ, 1999).

O governo, em sua atuação com vista aos objetivos pretendidos, deve levar em consideração não apenas o modo de se conduzir do grupo desses indivíduos ou de um deles em particular, mas também as ações de todos e de cada um; identificar, entre elas, aquelas que podem ser aprovadas e as que devem ser reprovadas.

Em relação ao modo de viver a velhice, deveria identificar aquela forma de conduzir-se que se distancia, igualmente, das consideradas extremamente positivas (mas raras e difíceis de se alcançar) ou negativas em relação à preservação dos interesses em jogo; identificar uma forma de a pessoa idosa se conduzir que possa ser considerada *útil*, positiva pelos diferentes segmentos que compõem a população.

A verdade do modo de viver a velhice vai ser assim revelada pela sua concordância/acomodação aos diferentes interesses. Tal como se define o preço de uma mercadoria, considerado verdadeiro e justo pelo mercado, na relação estabelecida entre sua oferta e sua demanda, a *justa forma* de condução de uma pessoa idosa vai ser demarcada em conformidade com os jogos de interesse de governo envolvidos (FOUCAULT, 2008b).

O idoso seria então marcado como indivíduo de acordo com um sistema de regras que define a perda ou o ganho relativos à sua forma de se conduzir em conformidade com o modo normalizado de viver a velhice, *justa forma* de condução de uma pessoa idosa, que torna um idoso interessante, tanto para o conjunto dos indivíduos das diferentes gerações, como para aqueles cuja forma de se conduzir se encontra em questão.

A individualização da pessoa idosa vai se dar pela transformação que ela procura efetuar sobre a forma de conduzir a sua velhice, não impulsionada por uma decisão espontânea ou por uma necessidade sua de transformar a si mesma, mas tendo em vista a conformação de sua conduta aos jogos de interesse que demarcam a conduta de um idoso socialmente *desejável*.

Todavia, a *justa forma* de viver a velhice, em função da maneira como foi constituída, encerra um certo pluralismo, possibilidades de manobra em relação a sua observância, uma vez que, como observa Foucault (2010b), as sociedades de segurança aceitam comportamentos variados e, por vezes, antagônicos entre si. Essa tolerância, entretanto, encontra-se condicionada à exigência de que essas condutas possam ser acomodadas em “um certo *envelope* que eliminará coisas, pessoas, comportamentos considerados acidentais e perigosos” (FOUCAULT, 2010b, p.174) [grifo nosso]. Portanto, para que sejam aceitas devem ser dotadas de uma certa qualidade, qual seja, a de *se encontrar em lugar conveniente*, de haver *se resguardado de ultrapassar os limites* que as levariam a ser consideradas como *acidente perigoso*.

A delimitação do que pode ser considerado *perigoso* é prerrogativa do poder, das diferentes formas de governo, que nas sociedades de segurança é muito mais hábil e mais sutil do que nos regimes totalitários. “O governo [que] só se interessa pelos interesses” (FOUCAULT, 2008a, p.62), no desenvolvimento da arte de bem administrá-los, utiliza-se de expedientes que visam modificar a maneira de se conduzir de uma pessoa sem que seja necessário coagir, constranger ou forçar diretamente certas condutas.

Zelando para que as pessoas idosas não conduzam a sua velhice de um modo que pudesse ser considerado como “acidente perigoso”, essa forma de governo regula as iniciativas de

transformação da conduta, sancionando valores e regras de ação relativos à maneira de conduzir a velhice, indicando os limites para além dos quais uma pessoa idosa não deve deixar se conduzir e incitando a confinação, *por iniciativa própria*, de sua forma de agir aos limites demarcados em função dos diferentes interesses, adequados ao seu equilíbrio.

O sucesso das estratégias de governo se encontraria, entretanto, na dependência do empreendimento realizado pelo idoso. À pessoa idosa seria debitada a responsabilidade de acessar os meios que lhes permitissem mobilizar a capacidade que deve ter de transformar a si mesma e de se conduzir de maneira socialmente adequada.

Nesse sentido, as estratégias de governo da velhice deveriam ser organizadas de modo a se tornarem adequadas a uma forma de governar que, segundo Foucault (1993), não seria uma maneira de forçar os velhos a fazerem algo que o *governador quer*. Envolveria “técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é constituído e modificado por si próprio” (FOUCAULT, 1993, p.207). Nessa perspectiva,

técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição [...] chamaremos a esse tipo de técnica as técnicas ou tecnologias do eu (FOUCAULT, 1993, p. 206).

Como manifestações de uma estratégia de governo, a complementaridade entre as técnicas que asseguram a coerção e os processos por meio dos quais o eu é constituído não decorreria de uma harmonização, implicaria em conflitos, oposições e lutas.

O uso da educação

A educação de idosos poderia ser um dos meios propícios à interação das técnicas de dominação (atividades coordenadas sobre as disposições que levariam os indivíduos a se conduzirem de certa maneira) e os processos pelos quais os indivíduos deveriam agir sobre si próprios (transformarem por si mesmo a sua conduta). Isto porque facilita essa interação, constitui-se como um lugar que se coloca entre o governo e as nossas escolhas para preencher “o espaço entre as vidas ‘privadas’ dos cidadãos e as preocupações ‘públicas’ dos governantes” (ROSE, 1988, p.32), contribuindo para fazer com que essas *escolhas* sobre *como viver a vida* se harmonizem, correspondam “aos valores políticos de consumo, rentabilidade, eficácia e ordem social” (ROSE, 1988, p.43).

Apropriada ao governo da população contemporâneo, a educação se prestaria a sua operação de infiltrar “sutil e minuciosamente as ambições do processo de regulação no interior de nossa existência e experiência, como sujeitos” (ROSE, 1988, p.43), propiciando a aplicação de *forças* sobre as disposições constituídas pelos indivíduos idosos.

Uma vez que, nessa forma de governo, de poder pastoral, os méritos da transformação da conduta de idosos não podem ser debitados, apenas, às instituições que a eles ensinam *as regras de bem se conduzir*, na rede de dependências – do sucesso das estratégias de governo *versus* o empreendimento realizado pelo idoso –, para alcançar o êxito desejado, a educação que visa fazer com que seja capaz de empreender sua transformação deveria se encontrar assim referida ao desenvolvimento por este de uma dada aptidão, de uma *prontidão, uma disponibilidade* para empreender a transformação que se deseja.

Para conseguir esses objetivos, a educação de idosos, selecionando conhecimentos já sistematizados por diferentes ciências do envelhecimento, arquetaria argumentos adequados ao convencimento dos idosos da necessidade de adotar certos princípios na condução de sua velhice. Com a finalidade de conduzir os indivíduos idosos aos domínios do *verdadeiro modo de conduzir a velhice*, por meio de campanhas e programas de educação a eles destinados, ofereceria razões para que eles se conduzissem de uma determinada forma, renunciassem a vontade de conduzir a si mesmos da forma que por si só viessem a considerar conveniente, a vontade de determinar por si mesmos as regras de sua conduta.

Providenciando meios para que a condução da velhice se dê dentro de certos limites, coadune-se aos interesses que se visa resguardar, regula as iniciativas que poderiam ter os indivíduos idosos de transformarem a si mesmos como resultado de decisões tomadas a partir de práticas racionais e voluntárias.

Da compreensão de regulações como restrições que historicamente são inscritas sobre nossa individualidade, nas mais diferentes situações sociais; de que, nelas, se incluem as regras e padrões sancionados pelos conhecimentos aos quais tivemos acesso; de que estes (regras e padrões) direcionam a produção de nosso conhecimento sobre o mundo e sobre nosso eu neste mundo, é possível entender que o currículo, por meio da seleção dos conteúdos que opera, constitui restrições. Isto porque, além de direcionar as decisões sobre conhecimento que podem ser considerados válidos, por meio da seleção daqueles que devem ser ensinados, “molda, modela a forma como os eventos sociais e pessoas são organizados para a reflexão e a prática” (POPKEWITZ, 1999, p.192).

Aprender informações, num processo de escolarização, implica em aprender maneiras de conhecer, de interpretar,

de distinguir e de reagir de certa forma em certas situações, estabelecendo-se, neste sentido, “uma relação entre cognição e atitudes apropriadas” (POPKEWITZ, 1999, p.192), *passando a forma aprendida de conhecer a incidir na constituição de nossa sensibilidade*, na forma como nos ligamos ao mundo, aos outros e a nós mesmos.

Em função dessas relações, os discursos da escolarização organizados e redistribuídos por meio de certos procedimentos podem inscrever aspirações, desejos e certas necessidades que incidem sobre a nossa forma de nos conduzirmos, servindo, desse modo, às diferentes formas de governo.

O currículo incorporando regras e padrões produz tecnologias sociais de regulação e constitui a razão e a individualidade. Regulando o que é cognitivamente aprendido – uma vez que a cognição produz sensibilidades –, regula as nossas disposições e a consciência do mundo social.

Pensando a educação como “processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura” (VEIGA-NETO, 2008, p.29-30), os idosos, conduzidos por meio das práticas educativas providenciadas aos domínios da vida *saudável/ativa*, reconhecem os procedimentos, prescritos ou propostos, no seu processo de disciplinarização, como constituídos por si, transformam e fixam a sua identidade de acordo com os desígnios que foram conduzidos a crer que seriam seus.

Certas práticas de educação de idosos quando especialmente dispõem conhecimentos sobre o processo de envelhecimento, em função dos conteúdos que elegem para o desenvolvimento da aprendizagem, colocam em curso formas de reflexão que permitem que esses indivíduos desenvolvam uma compreensão acerca de si próprios enquanto pessoas idosas, de sua velhice, como a conduzem e como devem conduzi-la.

Veiculando juízos de valor sobre formas de envelhecimento e proporcionando determinadas vivências relativas a um determinado modo de viver a velhice, as práticas de educação de idosos aqui analisadas indicam aos indivíduos *o que devem pensar* sobre sua velhice, *como a experienciar* e o modo *como devem se conduzir* enquanto idosos.

Esclarecidos sobre as formas, atualmente valorizadas, de viver a velhice por meio dos conhecimentos que lhes foram disponibilizados e pelas experiências que vivenciaram, exercitando as práticas de autorreflexão que aprenderam, avaliam a sua forma de se conduzirem. Fazendo uso das prescrições e dos juízos de valor (dos atos permitidos, positivos e negativos), da conjunção dos interesses mobilizados, comparam a sua realidade e identificam na sua conduta o que não pode deixar de ser transformado. Analisando as opções de mudança, com base no que aprenderam, engendrariam o seu processo de transformação. Levando em consideração as normas relativas ao modo de vida de que se convenceu ser o ideal, os velhos remodelariam as suas atitudes e ações e se aproximariam deste.

Considerando que o sujeito não é uma substância, mas “uma forma, e essa nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma” (FOUCAULT, 2006a, p.275); que o sujeito louco ou são, delinquente ou não se constituía através de certas práticas – jogos de verdade –; que frente a essas verdades o indivíduo seria capaz de estabelecer relações consigo mesmo e conferir a si atributos que o constituiriam como sujeito, as razões oferecidas pelo ensino, as verdades sobre a velhice disponibilizadas, visariam à constituição de uma forma de ser idoso.

A utilização da instituição educacional na estruturação da relação da pessoa idosa consigo mesma, com a sua velhice, de certa forma diz respeito à função que a ela foi consagrada. Para Gore (1999), a escola, a educação sistematizada, tem se

constituído em instituição que mais uniformemente executa a construção do sujeito moderno⁴, isto, inclusive, dado o tempo durante o qual nos submetemos à educação escolar.

A escola, que tem sido descrita como instituição ou agência social criada para transmitir de maneira sistematizada o conhecimento ou formas de pensamento que a humanidade produziu – decorrendo sua função das necessidades de socialização das gerações mais novas e da contínua divulgação dos saberes considerados adequados à existência em sociedade, marcadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico (VIEIRA, 2001) –, coloca em ação tecnologias de dominação do eu, funcionando as pedagogias como regimes disciplinares (GORE, 1999).

Debert (2007) se refere ao processo de constituição da própria infância para reforçar a sua ideia de que a velhice não é uma categoria natural. Nesse sentido, recorda que na constituição da criança, enquanto novo tipo de indivíduo, foram se combinando certas modificações nas práticas pedagógicas; transformações envolvendo o uso do tempo e do espaço, sendo também criados novos artefatos escolares, instituídas novas discursividades.

Desse modo, “configura-se, pois, a ‘meninice’ no âmbito teórico e abstrato, como uma etapa especialmente idônea para ser moldada, marcada” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p.72). A escola, que nem sempre existiu ou mesmo apareceu de súbito, emerge no âmbito do governo da infância que a *julgou* necessária; devendo o seu atual modo de ser a dispositivos que

4 Os indivíduos, os grupos e as populações não preexistem às relações de poder. Estes são fabricados por essa força em suas operações a partir de uma materialidade indiferenciada, que só se forma em uma superfície de contato. Nesta, o poder se agarra e nas suas profundidades se incrusta. Os grupos e indivíduos não se constituem enquanto premissa dele, mas em seu produto. Da história deles e da sociedade não se conseguem separar as histórias das relações de poder que os produziram (LARROSA, 1999).

se configuraram a partir do século XVI, reuniram-se, monitoraram-se e se aperfeiçoaram (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

Na convergência dos interesses já referidos – dos idosos, das instituições, do controle da vida –, o que se anuncia buscar é a *melhoria* das condições de vida da população, *da qualidade de vida* dos idosos. Esta, conforme Neri (2011), diz respeito à manutenção da funcionalidade⁵ da pessoa idosa, revelada pela sua capacidade de investir na sua própria saúde, nas soluções dos problemas do dia a dia e daqueles ligados a sua própria existência, e de contribuir com a sua família e a sua comunidade.

Considerando o bem-estar subjetivo como importante balizador das avaliações de qualidade de vida na velhice, “os recursos de personalidade expressos por conhecimento de si e valorização de si, por capacidades de enfrentamento e por capacidade de autoavaliação” (NERI, 2011, p.48) são relevantes na determinação desse bem-estar. A subjetividade seria assim a “chave da explicação do paradoxo de sentir e dizer-se bem na velhice, mesmo na presença de perdas e riscos inerentes ao envelhecer” (NERI, 2011, p.49).

Enquanto meio propício à manutenção da capacidade funcional da pessoa idosa, as instituições educacionais, na organização de suas práticas, levariam em consideração⁶ as variáveis

5 De acordo com a terminologia da Política de Saúde do Idoso – item seis (6) do texto anexo à Portaria 1395/GM, de 10 de dezembro de 1999 – Capacidade funcional significa a capacidade de o indivíduo manter as habilidades físicas e mentais para uma vida independente e autônoma.

6 Na organização das práticas educativas, “tanto o controle dos saberes como o controle dos sujeitos tendem a repousar em códigos psicopedagógicos baseados na Psicologia Evolutiva ou Genética” (VARELA, 1999, p. 94). *Ainda que não conspiram com o Estado para nos iludir, “a expertise de subjetividade tem-se tornado fundamental para nossas formas contemporâneas de sermos governados e de governarmos a nós próprios”* (ROSE, 1988, p. 41) [grifo nosso].

relativas à constituição dos recursos de personalidade determinantes de bem-estar na velhice. Arquitectariam recursos apropriados ao desenvolvimento das disposições necessárias ao sucesso de um indivíduo idoso no desempenho das tarefas evolutivas da velhice, nos ajustamentos que seria obrigado a realizar, visando manter o *interesse pela vida* (ROSA, 1993).

No desenvolvimento da capacidade de reconhecer e modificar as condições em que atua, as suas atitudes e os sentimentos relativos à sua atuação (SKINNER; VAUGHAN, 1985); no aprendizado de que, enquanto idoso, possa sobreviver numa cultura reconhecida como baseada no trabalho e no consumo, numa sociedade orientada para a juventude e para os valores a ela relativos (LORDA; SANCHES, 2004), na qual, cada vez mais, as maneiras de agir, de pensar e sentir dos indivíduos têm sido constituídas a partir de uma “normatividade econômico-empresarial” (GADELHA, 2009, p.156), a educação providenciada se desenrolaria para fabricar *novas formas de vida*⁷ (VEIGA-NETO, 2003).

Utilizando-se do conhecimento já consolidado sobre o processo de envelhecimento e da tecnologia educacional disponível, faria uso destes para convencer os idosos da necessidade de empreender/realizar os ajustes que deveriam fazer na sua forma de se comportarem nessa fase da vida; de aprenderem a reconhecer as formas de sua atuação responsáveis por sentimentos *não agradáveis* em relação ao envelhecimento que vivenciam, para mostrar-lhes as vantagens de transformar o seu modo de vida, de conduzir a sua velhice como *pessoa ativa*.

A eles, essa educação ofereceria razões para viverem sua velhice de acordo com o que, por meios de suas práticas,

7 Para o autor, a “escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – *novas formas de vida*” (VEIGA-NETO, 2003, p.108) [grifo nosso].

consagraria como *qualidade de vida*. Colocando em curso “formas de influenciar” as suas disposições, esta os levaria a reagir no sentido de *estabelecer*, enquanto *indivíduos empreendedores*, a distância entre a *realidade de sua existência* e do ideal de velhice apresentado; a *averiguar* as suas necessidades de transformação, dos ajustes, *decidir* o trabalho que deve operar sobre si.

O que impulsiona esta forma de educação

A compreensão subjacente a esse tipo de formação parece ser a de que uma pessoa idosa, de tanto ouvir o que é *certo* e o que é *errado*, no que diz respeito a se viver o envelhecimento, de tanto dela se exigir *um lugar e um tempo certos para cada coisa e cada ação que pratica*, de tanto se ensinar a posição correta para o seu corpo e de pensar cada uma das coisas que lhe foi apresentada, se reconheça como capaz de, por si mesma, se disciplinar e disciplinar o entendimento que tem do mundo.

O pensamento que organiza essas práticas da educação para idosos certamente pressupõe que a pessoa idosa, sabendo o que é *certo* e o que é *errado* sobre como vivenciar o seu envelhecimento, seja capaz de se conscientizar de suas ações em relação a sua própria condição enquanto idoso e de seu próprio lugar no mundo, de julgá-los, de modo que se autogoverne e passe a ser juiz de si mesmo.

Entendemos que, na formação que analisamos, tal como nas práticas em que se regulam as relações do sujeito consigo mesmo, os indivíduos aprendem os princípios subjacentes e as regras da gramática *da experiência de si*, uma vez que nelas “o mais importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou se reelabore alguma relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (LARROSA, 1999, p.36), que no seu interior se elabore *o que é real de uma pessoa para si mesma*.

Essas práticas educativas, porque se referem à adoção de um determinado estilo de vida, apresentam-se como que referidas a *técnicas da existência*, às possibilidades de *escolha* pelo indivíduo idoso do *controle de sua velhice*. Entretanto, por meio das razões que oferecem e das experimentações que promovem, limitam as suas possibilidades de escolha do estilo de vida que os idosos, seus alunos, poderiam adotar, direcionam a decisão da escolha. Limitando a escolha, distanciam-nos das técnicas da existência⁸, cerceiam as hesitações e a insurgência da diferença. Desenvolvidas sob a forma de educação escolarizada, aproximam-se do disciplinamento, pretendem a homogeneização.

A apresentação de razões, argumentos, sobre a necessidade de transformar certos modos de condução da velhice, intermediada por conhecimentos científicos sobre o envelhecimento, coloca a pessoa idosa em situação de embaraço. Argumentos, assim construídos, quando utilizados para se antepor à predisposição de um indivíduo idoso de conduzir a sua velhice da forma que julga conveniente, parecem-nos ter como objetivo constrangê-lo. Fazer com que estes indivíduos reajam de maneira a não oferecer resistência à transformação proposta; fazer com que ela a eles se apresente como um dever, uma obrigação moral, uma urgência.

Compreende Foucault que o “sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade” (FOUCAULT, 2006b, p.291); reconhece, igualmente, que “uma experiência moral

8 Para melhor compreendê-las, torna-se proveitosa a diferença entre as tecnologias de si e as disciplinas, assinalada por Foucault (1999). O autor refere-se à necessidade de distinguir, por exemplo, o controle do comportamento sexual do indivíduo por ele mesmo da forma de disciplinamento que acontecia nas escolas. Havendo assim um distanciamento entre o disciplinamento escolar e as técnicas de existência, presentes em todas as sociedades, que têm sido usadas pelos indivíduos para o controle de sua sexualidade.

essencialmente centrada no sujeito não é mais satisfatória atualmente” (FOUCAULT, 2006c, p.262).

Pensando com este autor, podemos observar que as práticas educativas – que se ordenam de maneira a constituir uma certa forma de organização de consciência de si pela pessoa idosa, a contribuir para o ajuste da forma como os idosos se relacionam com a sua velhice e com o mundo que os cercam e com os interesses de governo – se aproximam das práticas de assujeitamento. Reconhecemos que “o trabalho que [um idoso] faz sobre si mesmo, para se transformar” (FOUCAULT, 2010c, p.350), enquanto resposta às práticas de convencimento sistematizadas, não pode ser compreendido como expressão de sua liberdade.

A transformação da conduta de si pela pessoa idosa, operada em decorrência de uma disponibilidade que foi elaborada na relação com as verdades sobre o seu envelhecimento, providenciada por determinada educação de idosos, se distanciaria de um domínio de si exercido por si mesmo; da ação de modificação de si que seria orientada para si mesmo, firmada em escolha pessoal, na qual o objetivo principal seria estético, pautado numa estética da existência.

Esse tipo de educação de idosos enquanto tecnologia conveniente ao entrecruzamento dos governos⁹ – enquanto relação entre sujeitos (formas políticas de governo) e relações consigo

9 Ao tratamos de governos, devemos atentar para a compreensão da palavra conduta. Referindo esta à “atividade que consiste em conduzir a condução [...] mas também a maneira como uma pessoa se conduz [...] como se comporta sob o efeito de uma conduta” (FOUCAULT, 2008b, p.255). No entrecruzamento dos governos a que nos reportamos, se encontrariam as atividades educativas que consistem em conduzir a condução tanto nas relações entre sujeitos – por exemplo, as relações que se estabeleceriam entre um professor da educação de idosos e seu aluno – como na relação do sujeito consigo mesmo, como acontece na relação em que uma pessoa idosa estabelece na condução de sua velhice.

mesmo (ética) – direcionaria a forma como os idosos devem agir, uma vez que se expressariam sob os efeitos do governo que, a partir daquela direção, seriam capazes de imprimir a conduta de sua existência, neste estágio da vida.

A educação organizada de maneira a oferecer razões para que os idosos se convençam de que devem conduzir a sua velhice de certa forma, favorece modos de autocompreensão, por meio dos quais estes viabilizariam a transformação desejada. Este tipo de educação interessaria ao governo da população porque permitiria operar a normalização da conduta dos idosos, por meio dela fazer com que as formas de conduzir a velhice mais desfavoráveis aos interesses em jogo fossem trazidas às que lhes seriam mais favoráveis; também atenderia aos interesses dos indivíduos que a elas se submetessem porque, certamente, estes supõem que possam, nelas, encontrar os meios que lhes permitiriam converter-se em *idosos de interesse*. Conhecer as regras que a eles permitissem administrar a permanente instabilidade de seu estatuto de indivíduo socialmente desejável.

Porém, da convergência dos interesses, em princípio, não podemos esperar um acordo. As relações de poder podem ser efeito de um dar consentimento, de um certo *dar ocasião*; jamais uma manifestação de consenso, renúncia a uma liberdade. Também, difere de uma violência que age sobre um corpo fechando todas as suas possibilidades. Todavia, não dispensam o uso da violência para a construção da aquisição do consentimento, enquanto seus instrumentos ou mesmo efeitos. Porém, estes não constituem seu princípio ou natureza. Apesar da possibilidade de se abrigar sob ameaças, suscitar a aceitação que julga necessária, o exercício do poder não é em si mesmo uma violência, ou uma relação em que existe consentimento (FOUCAULT, 1995).

Governar envolve oferecer razões, que podem ser questionadas (OKSALA, 2011). O exercício do poder como governo dos homens uns pelos outros não exclui, assim, a liberdade. Esta é condição de sua existência. Exercendo-se sobre um campo de possibilidades, em que diversos modos de comportamento de sujeitos de ação podem acontecer, não se pode reconhecê-lo onde as determinações se encontram saturadas. Nesse jogo complexo do poder, a liberdade é sua condição e suporte (FOUCAULT, 1995).

Nesse sentido, não podemos pensar a existência dos interesses dos idosos como uma submissão antecipada, deles, a um determinado modo de governo; nem as “práticas” de educação de idosos, em princípio, como uma violência. Podemos, entretanto, compreender que estas surgem em função da insubmissão da liberdade e da resistência do querer; desse agonismo que se constitui da liberdade e do poder, dessa incitação, dessa luta, dessa provocação que se destina a assegurar as relações de poder.

Entretanto, podemos imaginar que a transformação de si como expressão da disponibilidade adquirida para acionar a própria transformação, como um meio para atingir objetivos *ativados* no indivíduo pela necessidade de adequar-se aos interesses que se deslocam constantemente, teria como destinação, primeira, manter em curso a própria transformação e a contínua adequação do indivíduo.

Movediço, não fixo, nenhum dos modos de se conduzir que fossem definidos em função de conjunções de interesses que, continuamente se constituem e se alternam, possuiria a virtude de assegurar a qualquer indivíduo que se conduzisse, de acordo com qualquer um deles, um “lugar conveniente”. Por exemplo, aquele que deveria ser ocupado por um idoso socialmente desejável.

A virtude capaz de assegurar o estatuto desejado não se encontrando do lado do modo de se conduzir, em função de sua transitoriedade, poderia se encontrar na capacidade do indivíduo de desembaraçar-se daquele modo de se conduzir que, em dado momento, havia constituído para si, encaminhando-se para adequar as disposições de sua forma de se conduzir àquelas que na oportunidade atual lhe eram exigidas.

Desencadeada e mantida em curso pela alternância dos interesses, a transformação contínua do modo de se conduzir desenvolveria naquele que se transforma a tendência a converter-se, a capacidade de submeter-se a sucessivos convertimentos, à transformação que não teria outro fim senão o da própria transformação. Por haver sido produzida nessas condições parece se encontrar relacionada à “produção sem fim”, enquanto configurada como fins e valores das forças materiais e econômicas (SAMPAIO, 2001)¹⁰.

As instituições que focalizamos, organizando-se nesse sentido, atenderiam aos interesses que concorreram para a sua emergência, oferecendo aos idosos instrumentos para que se governem a si mesmos, direcionam a condução da relação do idoso com a sua velhice. Adequadas ao direcionamento do controle de como viver a vida pelos idosos, conduzem-nos a adotar, em nome de sua própria qualidade de vida, um estilo de vida que interessa à população como um todo.

Neste cenário de *vida ativa*, os interesses das instituições universitárias e dos idosos parecem convergir. Estes, talvez por sentirem que a forma de viver a velhice que haviam ambicionado

10 Para Sampaio (2001), em tempos de globalização, encontramos-nos numa civilização universal, mas não possuímos nenhum sistema simbólico universalmente aceito, portanto não possuímos referências baseadas em valores definidos. As forças materiais e econômicas assumem uma hegemonia sem que sejam portadoras de fins e valores que não sejam o da “produção sem fim”.

para si, agora que se encontram na idade de concretizá-la, lhes escapa, ou movidos pelo desejo de realização que entendem poder ser proporcionado por essa maneira “mais eficiente” de viver a vida (como lhes é apresentada), tendo a esperança de resolverem os seus problemas de adaptação às atuais formas de viverem, no esforço para manterem o seu condicionamento físico, reconhecem a necessidade de aprender novas artes, associarem-se a novos grupos. Submetem-se a programas de educação de idosos, quem sabe, movidos por um desejo de se tornarem pessoas reconhecidas como saudáveis, produtivas, *dignas* de fazer parte de famílias de *alta performance*¹¹.

Como “todas as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certo tipo de conhecimento” (FOUCAULT, 1993, p.205), a educação de idosos, enquanto um destes empreendimentos, utilizando o conhecimento produzido sobre este segmento da população para conduzir/educar os indivíduos que viriam a se constituir como seus alunos, teria a vantagem de por meio de sua realização favorecer a ampliação do que utiliza.

O exame das reações destes indivíduos às práticas de convencimento, das modificações da forma de eles se conduzirem e dos efeitos desse novo “jeito” de conduzirem a vida sobre o funcionamento de seus próprios corpos, permitiria reelaborar o conhecimento sobre a velhice e sobre a forma de educá-la, conduzi-la. A presença dos idosos no espaço universitário, destinado não apenas à realização do ensino, mas também da pesquisa, por sua vez, facilitaria a obtenção de dados úteis à produção de conhecimento sobre o processo de envelhecimento e educação de idosos.

¹¹ Segundo Tiba (2009), para fazer parte da família de alta performance, é condição básica ter por si alta performance, querer agir e pensar em tudo da melhor maneira possível.

A existência de instituições que visam preparar a pessoa idosa para o enfrentamento de seu processo de envelhecimento dá ocasião para que se possa pensar que no conjunto dos elementos sobre os quais se constituiu, provavelmente, incluía-se uma analogia estabelecida entre a velhice e a meninice. Uma semelhança que, se instalada, autoriza que a primeira seja incluída na categoria em que se classifica a segunda. Possa ser também reconhecida como uma etapa da vida, “especialmente idônea para ser moldada” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p.72).

Enfim...

Como algo que se construiu, algo dado, a convergência desses interesses favorece o controle da vida. Os interesses, enquanto alvo e instrumento do governo da população, propiciam o curso das estratégias que visam salvar do risco o que se encontraria em jogo para esse governo – *a própria melhoria das condições de vida* da população como um todo. O adestramento dos corpos dos idosos, nessa operação de *salvação*, que visaria a ampliar as suas forças, visaria também a ampliar as forças da população (FOUCAULT, 2001). A convergência adequada aos controles reguladores da população¹² torna-se assim proveitosa ao governo da velhice e à emergência de uma educação que lhe seja *útil*.

Essa forma de educação, realizada por diferentes instituições, congregando os mais diferentes interesses, constitui-se em estratégias anônimas do governo da população. Necessariamente não atrelada às iniciativas do Estado, não se reconhece parte dessa regulação. No entanto, oferecendo razões fundadas em asserções das ciências do envelhecimento, convencem os idosos de que a

12 Cf. em Foucault (2001) como, atualmente, é ao longo do desenvolvimento da vida que o poder estabelece seus pontos de fixação.

transformação de sua forma de se conduzir é algo que deve ser considerado, é legítima. Visando garantir determinada qualidade de vida a esses indivíduos, incorpora as suas prováveis escolhas sobre como viver nessa fase da vida aos objetivos desse governo, vincula seus desejos a padrões administrativos, opera o ajuste de sua relação com a sua velhice.

Referências

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p.49-67.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Repensar a política.** Tradução de Ana Lucia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p.289-347 (Ditos e Escritos VI).

_____. Michel Foucault: a Segurança e o Estado. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Repensar a política.** Tradução de Ana Lucia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p.170-176 (Ditos e Escritos VI).

_____. Da amizade como modo de vida. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Repensar a política.** Tradução de Ana Lucia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c, p.348-353 (Ditos e Escritos VI).

_____. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, Território e População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b (Coleção Tópicos).

_____. A escrita de si. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.) **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autram Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p.144-162.

_____. Uma estética da existência. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autram Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 288-293 (Ditos e Escritos V).

_____. O retorno da moral. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autram Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p.252-263 (Ditos e Escritos V).

_____. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 14. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2001b.

_____. Entrevista com Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Problematizações do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999, p.302-312 (Ditos e Escritos I).

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Trad. Vera

Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

_____. Verdade e subjetividade. (Hawisom Lectures) **Revista de Comunicação e Linguagens**. n° 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993, p.203-223.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação** – Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GORE, Jennifer. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis - RJ:Vozes, 1999, p.9-20.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis:Vozes, 1999, p.35-86.

LORDA, C. Raul; SANCHEZ, Carmem Delia. **Recreação na Terceira Idade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria 1.395/GM – de 10 de dezembro de 1999 – Política de Saúde do Idoso. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/3idade/portaria1.395gm.html>. Acesso em: 2/06/2010.

NERI, Anita Liberalesso. **Qualidade de vida na velhice** – Enfoque multidisciplinar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2011.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges, revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-209.

ROSA, Merval. A velhice. In: _____. **Psicologia da Idade Adulta**. Petrópolis: Vozes, 1993. Coleção Psicologia Evolutiva, vol. IV, p.75-130.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45.

SAMPAIO, R. G. *O ser e os outros*: um estudo de teoria da intersubjetividade. São Paulo: Unimarco Editora, 2001.

SENEILLART, Michel. Situação dos cursos. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p.495-538 (Coleção Tópicos).

SKINNER, Burrus Frederic; VAUGHAN, Margareth E. **Viver bem a velhice**: aprendendo a programar a sua vida. Tradução de Anita Liberalesso Neri. São Paulo: Summus, 1985.

TIBA, Içami. **Família de alta performance**: conceitos contemporâneos na educação. São Paulo: Integrare Editora, 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **A maquinaria escolar**. In: **Revista Teoria & Educação**. v. 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.13-43.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p.103-126.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola, função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela (Orgs.). **Gestão da educação, impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.129-145.

Reforma curricular e relações de poder: o processo de construção do projeto pedagógico do Curso de Psicologia da UEPB

José Pereira da Silva

Introdução

O panorama que se desenha a partir da discussão sobre as políticas curriculares para Psicologia no Brasil é marcado por um debate intenso neste campo. Realização de eventos e produção de documentos de entidades marcam o debate sobre a reforma curricular na área nas últimas duas décadas. Dessa maneira, participam da produção de tais políticas múltiplos sujeitos atuantes nos vários contextos de produção discursiva da política.

Para a compreensão desse processo, reivindicamos a utilização da abordagem do ciclo contínuo de políticas (BALL, 1992), que entende que a produção de tais políticas educacionais se dá em três contextos: influência, produção e prática. No primeiro, o da influência, as políticas são iniciadas e os discursos são construídos sobre as finalidades da Educação. No segundo, os textos das políticas são construídos como resultado de disputas e acordos entre aqueles que atuam em diferentes lugares estratégicos ligados de alguma forma à esfera governamental. Já o terceiro, o da prática, é o espaço onde as políticas são colocadas em ação,

não apenas “implementadas”, mas ressignificadas. Neste último, há um intenso movimento de reinterpretações e ressignificações dos textos das políticas.

Nas arenas estabelecidas no ciclo das políticas, as negociações, disputas e acordos são realizados a partir das relações de poder estabelecidas entre os sujeitos presentes nos vários contextos. Para entender essas relações, recorreremos aos trabalhos de Foucault (1996, 2002, 2009), que entende o poder como algo que circula e, por isso, não tem localização; ele só é sentido quando de seu exercício. As relações de poder se dão no espaço social, a partir das práticas estabelecidas entre os indivíduos em função de saberes que são reconhecidos como válidos ou inválidos. Isso implica que o saber não é neutro e que as relações de poder são constitutivas de campos de saber.

Assim, a produção das políticas curriculares para Psicologia foi estabelecida a partir de relações de poder entre entidades, atores e governo, demonstrando a existência de lógicas globais e locais na definição de tais políticas. O campo da Ciência Psicológica, assim como o de tantas outras graduações, empreendeu intenso debate em torno de propostas de reforma curricular, marcadamente nos anos de 1990 e que ainda reverberam atualmente.

Com relação a este processo no Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), identificamos os mesmos elementos presentes no debate nacional sobre a reforma curricular em Psicologia.

As políticas curriculares para Psicologia: o debate em nível nacional

As políticas educacionais guardam em si aspectos de uma ordem nacional e internacional e apresentam as particularidades locais por meio das suas recontextualizações. As políticas curriculares para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil não

fogem a essa lógica e devem ser imersas nas discussões sobre as políticas educacionais e o campo do currículo.

Todavia, antes de determo-nos especificamente nas políticas curriculares em Psicologia, reconhecemos ser de importância capital caracterizar o campo do currículo e as políticas curriculares para o ensino superior no Brasil; em seguida, apresentamos os contextos das políticas curriculares para a Psicologia brasileira apresentando seus aspectos.

Embasado numa perspectiva pós-crítica/pós-estruturalista, devemos reconhecer que a análise das políticas curriculares deve se iniciar a partir dos interesses e das relações de poder que privilegiam determinados conhecimentos em detrimento de outros. Assim, partindo de um conceito de currículo como

artefato escolar que, além de tratar *do que e de como* ensinar e aprender – isto é, além de tratar de conteúdos e de modos de ensinar e aprender –, funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço (VEIGA-NETO, 2009, p.32, grifo do autor).

A partir dessa perspectiva, devemos contribuir no sentido de pensar/refletir sobre o currículo como conexão entre identidades e poder, tendo em vista que é a partir dessa conexão que se forma aquilo que somos. Essa conexão, perpassada pela constituição das identidades nas relações de poder, indica o cenário complexo em que as políticas educacionais são construídas e negociadas em vários contextos.

Na última década (2001-2010), as políticas educacionais têm refletido um intenso debate sobre a reforma educacional, ainda que a centralidade desses estudos esteja focada no currículo, como se a reforma educacional fosse a própria reforma do currículo. Podemos inferir que tal centralidade pode ser compreendida como sendo resultado de determinações presentes

tanto no contexto internacional das políticas quanto nos espaços locais das escolas e universidades.

Considerando essa constatação, podemos dizer que as discussões sobre currículo são a marca das reformas educacionais e, no caso em tela, da reforma curricular do curso de Psicologia em nível nacional e na UEPB. Em nível nacional, as discussões sobre a reforma curricular em Psicologia aconteceram concomitantemente às discussões sobre reforma curricular de outros cursos de graduação no Brasil¹. Neste sentido, “os estudos sobre políticas de currículo vêm se ampliando nos últimos anos em diferentes países, em muito influenciados pelo aumento da intervenção estatal em questões educacionais” (LOPES; MACEDO, 2006, p.5). Assim, é oportuno um breve panorama dessas discussões focadas no ensino superior como um todo.

As políticas curriculares para o ensino superior no Brasil estão sintonizadas com as propostas e modelos de universidade e de formação que perpassam todos os níveis educacionais. Questões como eficiência, eficácia e controle de qualidade, por exemplo, são marcas das políticas educacionais como um todo e influenciam as políticas curriculares para o ensino superior. Porém, há necessidade de realçar alguns aspectos pertinentes às políticas educacionais para o ensino superior no Brasil.

Podemos dizer que, a partir da LDB (4.024/61) e da Lei da Reforma Universitária (5.540/68), é expresso como competência do Governo Federal fixar os currículos mínimos para os cursos de graduação. Esses tinham a intenção de garantir normas gerais para a formação em nível superior, pretendendo com isso uma uniformidade profissionalizante e uma igualdade de

1 As discussões sobre a reforma curricular de Pedagogia, História, Geografia, por exemplo, também estão no cenário nacional do debate.

oportunidades para os estudantes universitários em todo o território brasileiro.

A graduação em Psicologia não fica fora desse contexto quando, em 1962, tem-se a regulamentação da profissão de psicólogo como parte do processo de autorização do funcionamento dos cursos. Funcionando originalmente nas faculdades de Filosofia, Ciências e Artes, a formação em Psicologia estava sintonizada com as propostas do Governo Federal de implantação dos currículos mínimos que marcam a formação em nível superior a partir daí.

Percebemos que os currículos mínimos (CM) pretendiam definir uma formação comum para a Psicologia brasileira. Entretanto, as leituras e sentidos produzidos localmente a partir deles não permitiram a consumação de tal propósito. Mesmo tendo os currículos mínimos (CM) como referência para os cursos de Psicologia, pode ter havido dificuldades para alterações significativas em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) fora do eixo Rio de Janeiro e São Paulo que sempre estiveram à mercê das definições nacionais.

Macedo (2006) defende que a existência de uma cultura particular só tem sentido de ser em função de outra que lhe é diferente. Não há em uma cultura particular nada internamente que lhe dê identidade. Essa perspectiva reivindica a dimensão da negociação política como essencial, pois “negociar na prática” ou “negociar-com-a-diferença” (MACEDO, 2006) tem como condição necessária a mobilização política.

Tratar o contemporâneo como espaço-tempo de fronteira é pensar em uma cultura global e homogênea, mas também em lógicas culturais alternativas. O espaço-tempo do currículo traz, sem dúvida, marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do iluminismo quanto

por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro dos quais se torna difícil pensar a diferença (MACEDO, 2006, p.209).

Dessa maneira, a realidade dos CM para ensino superior permanece até 1996, quando da instituição da Lei nº 9.394/96 (LDB). Com esta, passa a ser definido como competência das IES fixar (construir) seus currículos considerando as diferenças regionais e locais de cada instituição e a especificidade de cada graduação. Além disso, a LDB/96 trouxe outra mudança importante na terminologia que passou a ser utilizada com relação aos currículos dos cursos universitários. Essa mudança na terminologia significou também alterações nos sentidos e nas práticas; os CM são substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Graduação, que passam a orientar a construção dos projetos político-pedagógicos. A expressão *diretriz curricular* passa a ser termo central nos documentos e nos debates que versam sobre os currículos de nível superior.

Assim, em um período de 34 anos, a lógica do currículo mínimo para os cursos de graduação em nosso país foi uma constante nos textos e discursos das políticas educacionais para esse setor. A nosso ver, o advento das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação surge como uma mudança de paradigma significativa no campo do debate sobre a formação superior no Brasil e, especificamente, a formação em Psicologia. Saiu-se, então, de uma lógica do CM como uma imposição aos cursos para uma lógica das DCN como uma possibilidade de orientação para construção dos currículos dos cursos de Psicologia no Brasil.

Essa mudança permitiu que se alinhassem os princípios da educação básica às políticas educacionais para o ensino superior. Depois, permitiu a abolição de termos como “disciplina

curricular” e “pré-requisito” das matrizes curriculares dos cursos de graduação. E, no caso específico da Psicologia, favoreceu as mudanças entre áreas de atuação e ênfases curriculares. Esse aspecto será aprofundado no próximo capítulo.

Ao analisar essa passagem dos CM para as DCN, é interessante perceber que ela tem a ver com as lutas e embates nos contextos da influência e da produção dos textos da política (BALL, 1992). Ou seja, a partir dos textos e documentos analisados, o CM seria um empecilho a uma formação de qualidade, por representar um engessamento à formação em Psicologia. E a terminologia das DCN, ainda que tenha surgido com a LDB/1996, surge nos textos da reforma curricular de Psicologia em substituição aos CM. Isso ilustra o fato de a construção das DCN ter ocorrido em um espaço social em que lutas simbólicas entre atores na busca de hegemonizar determinadas concepções de educação se materializaram.

Para Ehrensperger (2010), os CM apresentam uma defasagem com relação às novas concepções sobre aprendizagem e o contexto social, econômico e do mundo do trabalho. A autora identifica as demandas do mundo do trabalho como causas para a substituição dos CM pelas DCN. Todavia, partindo da compreensão das políticas educacionais a partir do ciclo de políticas (BALL, 1992), tal mudança deve ser analisada levando em consideração um conjunto de aspectos além daqueles relacionados ao mundo do trabalho. Acreditamos que aspectos de ordem política, econômica e cultural contribuíram para a referida mudança.

A partir da análise do documento que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professor da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002), é possível argumentar que o modelo pedagógico das DCN pretende estimular a autonomia do aluno ao propor práticas de

estudos independentes e estarticulação entre teoria e prática. “A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional” (Resolução CNE/CP nº 1, 2002, Art. 14. § 1º), ao mesmo tempo que reconhece habilidades e competências que devem ser adquiridas para atuação no ambiente escolar.

Ao nosso olhar, a mudança de CM para DCN buscou enfatizar uma formação profissional ocupando-se de uma educação para o trabalho, valorizando perfis flexíveis que fortalecem a capacidade de adaptação dos alunos (profissionais) aos cenários dinâmicos do mundo do trabalho.

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (Resolução CNE/CP nº 1, 2002, Art. 13. § 2º).

Porém, mais do que isso, essa mudança significou, também, permitir que as IES construíssem seus projetos pedagógicos a partir de referências gerais, sintonizando as políticas educacionais no Brasil à agenda das políticas educacionais para o setor. Com relação à Psicologia, especificamente, essa mudança trouxe a possibilidade de revisão da formação, que vinha, há muitos anos, sem uma referência documental que permitisse uma reforma curricular de forma mais ampla.

Em sintonia com esse pensamento, Moreira (2000), ao analisar os currículos dos cursos universitários na perspectiva das

DCN, reconhece que tem uma visão do conhecimento como “árvore”. Ou seja, existe um tronco comum de formação do referido curso e os galhos são as especialidades. Uma base comum no início e disciplinas específicas mais para o fim do curso. A nosso ver, as DCN invertem a lógica dos CM ao buscar favorecer uma maior especialização da formação superior, ainda que a grande reivindicação da maioria dos cursos durante os processos de reforma curricular fosse a necessidade de uma formação generalista.

As políticas curriculares para a formação em Psicologia no Brasil são caracterizadas por ações e “manobras” nos vários contextos influenciando tais políticas; no contexto da influência, no contexto da produção (materialização das políticas) e, por fim, no contexto da prática (curso de Psicologia da UEPB), em que políticas para a formação em Psicologia para a Instituição foram definidas a partir das políticas encaminhadas nacionalmente.

Reconhecemos que no início dos anos 1990 foi produzido importante documento baseado em uma articulação das classes de profissionais dessa área. A Carta de Serra Negra (1992) é resultado da discussão entre representantes do Conselho Federal de Psicologia e de representantes dos cursos de Psicologia do país, reunidos na cidade de Serra Negra, em São Paulo, para debater a formação em Psicologia no Brasil (BERNARDES, 2004).

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), realizou discussões que serviram de eixo temático para o Encontro Nacional de Psicologia (1992). A Carta de Serra Negra foi fruto desse encontro, por isso ela é um marco de reflexão importante no processo de formação profissional do psicólogo no Brasil. Nela, há três eixos temáticos que balizariam todo o debate posterior no campo:

- a) Princípios que poderiam ser norteadores para a formação acadêmica do psicólogo;
- b) Forma como esses princípios podem ser contemplados no currículo;
- c) Forma como estes princípios podem ser contemplados nos estágios.

Nesse período, a Psicologia inaugurou uma negociação sobre a regulamentação e normatização da formação, caracterizada por uma forte mobilização das entidades representativas e dos cursos de Psicologia no Brasil. A partir desse momento, são produzidos três outros importantes documentos: do CNE – Conselho Nacional de Educação; da CES – Câmara de Ensino Superior; e do Fórum Nacional de Entidades em Psicologia. Culminaram com a proposta da Comissão de Especialistas do MEC (1995), chamada *A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos*. Inferimos que “Os sujeitos e grupos lideram, a partir de posições ocupadas nos contextos oficiais e acadêmicos, a produção de discursos educacionais apropriados pelos diversos governos” (DIAS, 2008, p.219).

Em 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, importante espaço de negociações no contexto da influência, apresentou ao MEC o projeto de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia. O Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer nº 1.314/01 e sua retificação em 2002, que foram aprovados pelo Conselho e encaminhados para homologação. Na primeira versão, há uma defesa de que o curso de graduação em Psicologia deveria ter denominação única: curso de Psicologia. Deveria apresentar três perfis de formação: psicólogo, bacharel e licenciado, com foco na formação do psicólogo clínico.

No processo de reformulação da primeira versão do Projeto de Resolução, a SBP (Sociedade Brasileira de Psicologia) indicou 17 consultores (professores e pesquisadores) para emitir

pareceres sobre o documento. Após o trabalho da comissão para a revisão do documento com a colaboração dos consultores da SBP, na segunda versão, há apenas uma pequena alteração pontual que modifica, a nosso ver, as orientações gerais do documento. Ao invés do termo “licenciado”, passa a ser empregado o termo “professor de Psicologia”.

Como havia posicionamentos diferentes dos segmentos da área com relação a essa proposta, a Comissão de Especialistas decidiu realizar uma nova audiência pública em dezembro de 2003, da qual participaram entidades representativas da área de Psicologia no Brasil. Registre-se que a maioria era das regiões Sul e Sudeste, havendo pouca representação das outras regiões do país.

Ainda que as convocações para as audiências públicas possam significar uma abertura para o debate, Bock (2001) reconhece na estratégia de convocação uma forma de o Governo tentar regular o processo de reforma curricular em Psicologia, atrelando as possíveis mudanças aos interesses governamentais.

Nesta perspectiva, Ball (1998) nos adverte que a intervenção estatal nas políticas educacionais revela a intenção de associar a escolarização/formação ao emprego e à produtividade. Mesmo assim, uma teoria decente de política educacional, ainda que deva considerar o papel do Estado, não pode considerar seu controle absoluto; deve primar por uma articulação macro-micro-micro-macro, favorecendo o entendimento de que a política educacional se dá em um ciclo contínuo.

É importante dizer que ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação é interpretá-los erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle (BALL, 2001, p.104).

Na audiência entre os especialistas do MEC e os representantes das entidades (Associação Brasileira para o Ensino de Psicologia (ABEP), CFP e os CRP), estabeleceram-se disputas de poder e posições teóricas e políticas a partir do que se entendia ser necessário à formação em Psicologia no Brasil.

No tocante à formação geral, divergiam basicamente com relação aos perfis para o curso de Psicologia propostos pelos pareceres da Comissão de Especialistas, que definiam três: bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo. Assim, os perfis de formação em Psicologia que vão aparecendo nos debates e nos documentos até a instituição das DCN (2004), seguem três possibilidades:

- O curso de Psicologia seria um curso único (curso de Psicologia);
- O curso de Psicologia seria um curso com três habilitações possíveis;
- O curso de Psicologia, tendo três habilitações, deveria ter como prioritária a formação do Psicólogo.

Em nossa análise, esses perfis estão presentes nos textos da política e no funcionamento da maioria dos cursos. Pensamos que essa questão sempre foi tratada como menos importante; desde os primeiros documentos e eventos, as denominações referentes aos três perfis aparecem. Apesar de estar nos textos, na prática a formação em Psicologia sempre privilegiou a formação do psicólogo.

Nas discussões das entidades presentes à audiência pública, ficou evidente a existência de dois grupos defendendo posições divergentes com relação à formação em Psicologia: um defendia a formação centrada na preparação para pesquisa; o outro estava focado na licenciatura. A formação do psicólogo não era uma

divergência porque tal habilitação era obrigatória no corpo das propostas e consenso entre a maioria.

Dessa forma, ficou acordado que o curso de graduação em Psicologia deveria ter como “meta central a formação do psicólogo voltada para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia” (RESOLUÇÃO nº 8/04, art. 3º), ainda que, no corpo do texto, pesquisa e formação do professor de Psicologia sejam colocadas em segundo plano.

Desse modo, essas tensões vão sendo discutidas até que vai se configurando que a formação do psicólogo é, talvez pela história muito forte da profissão desde sua regulamentação (1962), a habilitação dominante e consensual. Mesmo assim, há “vozes” no sentido de reivindicar como importante a formação do pesquisador e do professor de Psicologia. Ainda que essas habilitações não apareçam no texto das DCN (2004), apenas a questão do bacharel fica implícita quando se defende a necessidade de formação para a pesquisa, mas não como uma habilitação de formação.

Na própria Resolução citada, há a indicação de que a formação do licenciado (professor de Psicologia) deverá ser feita a partir de um projeto pedagógico complementar, mas por decisão das IES em oferecer ou não essa habilitação. “A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país” (RESOLUÇÃO CNS/CES nº 8/04, 2004, p.5).

Diante disso, a proposta das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, segundo o parecer que a subsidia, contemplaria uma formação ampla do psicólogo, com eixos estruturantes e um núcleo comum que passam a assegurar uma base homogênea para a formação e a capacitação, apresentando as habilidades a serem desenvolvidas pelo curso

e as competências apoiadas nessas habilidades (RESOLUÇÃO CNE/CES nº 8/04).

A partir de nossa análise, a definição final das diretrizes é resultante da ação da Comissão de Especialistas em Psicologia, do documento oferecido pelo Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia e do documento consensual elaborado pelos dois grupos que formalizaram as propostas com relação às habilitações. Assim, as orientações curriculares que se pretendem tornar hegemônicas visam projetar certas identidades e, ao mesmo tempo, requerem seus sentidos, ainda que tal pretensão não seja completa. “Tal negociação constitui, no entanto, um jogo desigual, marcado por relações assimétricas de poder, pois as instâncias que constroem esse jogo têm distintas posições de legitimidade” (LOPES, 2005b, p.59).

Reconhecemos que as discussões sobre as políticas educacionais para a Psicologia no Brasil encerraram um ciclo em 2004, com a aprovação das DCN para a área. Compreendemos assim por que até então os cursos funcionavam a partir de experiências locais de reformas sem parâmetro oficial, a não ser as orientações dos CM, pois somente com a aprovação da Resolução CNE/CES 08/04, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, um documento passou a servir como parâmetro para a construção dos projetos político-pedagógicos dos vários cursos de Psicologia no Brasil.

As relações que foram travadas, e ainda são, entre as entidades representativas, as universidades, pessoas, grupos e o governo revelam articulações que têm como marca as relações de poder, pelo fato do poder não ser posse de ninguém, mas circular em todos os espaços sociais pelas práticas daqueles que estão em situação de exercê-lo.

Ao buscarmos analisar o contexto da influência nas políticas curriculares de Psicologia, reconhecemos a existência de espaços das IES que formam enquanto locais de definição das políticas curriculares para esta ciência. O CFP, pelos eventos que realizou e as publicações em seus periódicos, dissemina os discursos sobre a formação em Psicologia que circulam nos vários contextos. A ABEP, a SBP e a ANPEPP também estabelecem espaços que se prestam a pensar a formação em Psicologia e divulgam as ideias sobre os modelos e projetos para a Psicologia no Brasil. E o Fórum de Entidades em Psicologia², criado sob a influência do CFP, também deve ser considerado locus de ação de grupos e pessoas na definição das políticas para a área.

Tudo isso implica que as políticas educacionais são de natureza complexa e contraditória, em que interesses diversos estão em permanente conflito. Ao utilizar o ciclo contínuo de políticas como recurso metodológico, buscamos analisar as políticas de forma diferente. Essa forma diferente nos leva a algumas considerações: a) quando as políticas circulam pelo contexto da influência e são “lançadas” no contexto da prática, estão sujeitas aos processos de produção de texto. Esses processos, para BALL (2009), significam ações de tradução e recontextualização das políticas; b) o ator, no contexto da prática, atua no processo influenciando e criando a política, ou seja, em um processo de transformação da política na prática. Apesar de referir ao contexto da prática, essa lógica está presente em todos os outros contextos.

Assim, reconhecemos que a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia do MEC, na condição de espaço de reverberação das vozes das entidades, atores, instituições, filtra as

2 O FENPB – Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira é um espaço que visa agregar a organização e a construção da Psicologia Brasileira. Fazem parte dele diversas entidades científicas, profissionais, sindicais e estudantis. Para ver as entidades que fazem parte do Fórum, acessar www.fenpb.org.

políticas que pretendem representar os interesses de uma coletividade. Para Ball (2009), a produção do texto da política visa representar um coletivo; ou seja, os textos tomam forma a partir das lutas em que os significados das políticas são transformados pela ação dos sujeitos.

O contexto da prática é o local da resolução dos conflitos e dos acordos que se têm dos imperativos e dos valores. Ou seja, a interpretação da política será diferente nos diversos contextos e instituições. Isso significa que a forma como a política será recontextualizada em cada instituição é única, tornando a política na prática muito diferente do texto. Assim, para entendermos o contexto da prática (Psicologia da UEPB), partimos do Projeto Pedagógico Inicial (1999).

Neste projeto, as habilitações definiam para o curso a formação do psicólogo e do professor, com foco na formação profissional, com esta formação dividida em quatro áreas: clínica, escolar, organizacional e social. No último ano de formação, o aluno faria a escolha por uma dessas áreas e sairia com a habilitação em uma delas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, define-se que a meta central dos cursos deve ser a formação do psicólogo voltada para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino. Reconhecendo, porém, a atividade do psicólogo como diversificada e complexa, tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto de suas práticas, propõem que a formação se diferencie das outras, definindo as possibilidades das *ênfases curriculares*.

Essas ênfases significam um conjunto delimitado de competências e habilidades que permitiriam uma concentração de estudos e estágios vivenciados pelos graduandos ao longo de sua formação em algum domínio da Psicologia. Assim como nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio,

por exemplo, o discurso das competências também aparece nas Diretrizes para os Cursos de Psicologia. Porém, em função da diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e de contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia se diferenciará pelas ênfases curriculares que são possibilidades de atuação (RESOLUÇÃO CNE/CES nº 8/04).

Silva (2009) discute a correlação das propostas de ênfases presentes na referida Resolução indicando como elas se relacionam com algumas áreas tradicionais de atuação do psicólogo.

Quadro 1- Correlação entre as ênfases (DCN 2004) e as áreas de formação (PPPI 1999)

Possibilidades de ênfases/MEC	Concentração	Correlação com áreas de formação
Psicologia e processos de investigação científica	Analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa	Pesquisa (bacharelado)
Psicologia e processos educativos	Planejar, diagnosticar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem	Educacional/escolar
Psicologia e processos de gestão	Analisar criticamente os processos de gestão organizacional	Organizacional
Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde	Prevenir e promover a saúde e qualidade de vida, individual e coletiva, em diferentes contextos	“Nova”
Psicologia e processos clínicos	Atuar em processos psicodiagnósticos de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias	Clínica
Psicologia e processos de avaliação diagnóstica	Observação e avaliação para compreensão diagnóstica	Clínica

Fonte: O autor.

Analisando a construção de cada ênfase e relacionando com as áreas de atuação em Psicologia no Projeto Pedagógico Inicial (1999), o autor relaciona a primeira possibilidade de ênfase à formação do pesquisador; a segunda se relaciona diretamente à área organizacional; a terceira ênfase também se enquadra na área organizacional. Porém alguns aspectos importantes são realçados por Silva (2009): primeiro, ele identifica uma ênfase que considera nova pelo fato de estar relacionada com a perspectiva das práticas emergentes em Psicologia defendidas pelo CFP e processos de prevenção e promoção à saúde; segundo, a existência de duas possibilidades de ênfase, que se referem diretamente à área clínica; por fim, não há nenhuma possibilidade de ênfase que se relacione com a área social³.

Dessa forma, cada ênfase proposta pode ser enquadrada nas áreas educacional, organizacional e social; e a área clínica é relacionada a duas ênfases. A ênfase Psicologia e processos de prevenção e promoção à saúde, que é considerada por nós como “nova”, está relacionada às práticas emergentes defendidas pelo CFP, que tem as questões da atuação no campo da saúde como prioritárias.

Para a ABEP (Carta de Salvador, 11 de maio de 2004), as ênfases curriculares pensadas como recorte das competências já presentes no núcleo comum como parte complementar e diversificada da formação podem ser consideradas uma forma de atender à formação generalista. Já para o CFP (2004), as ênfases deveriam, sim, integrar os projetos político-pedagógicos dos cursos, mas acreditava-se que as questões que ficariam de responsabilidade dos cursos poderiam provocar algumas distorções

3 Mesmo as DCN (2004) não tendo nenhuma possibilidade de ênfase que se relacione com a área social-comunitária, no Novo Projeto de Psicologia da UEPB há uma que se relaciona com essa área. Isso indica, em nossa análise, que essa área, sendo tradicionalmente oferecida, é considerada.

sobre a efetivação das ênfases. Algumas questões foram levantadas pelo Conselho Federal de Psicologia (2004): as ênfases referem-se à prática profissional ou à pesquisa? Quantas ênfases os alunos deveriam fazer? Quando começam as ênfases no curso?

A partir daí, no Art. 12 § 1º da Resolução das Diretrizes, apresenta-se um conjunto de possibilidades de ênfases com o intuito de orientar os cursos na construção de seu projeto político-pedagógico, levando em consideração as especificidades de cada região e universidade.

Relações de poder/saber e suas microfísicas: processo de construção do projeto pedagógico do Curso de Psicologia da UEPB

A Universidade Estadual da Paraíba é uma instituição de ensino superior de história recente (1966), mas traz em sua existência acontecimentos que “falam” sobre sua efervescência política. Sua criação, em 1966, sua estadualização em 1986, seu reconhecimento em 1996, a aprovação da Lei de Autonomia Financeira, de 2005 e, por fim, a eleição de uma reitora vinda do movimento sindical e representante de importante partido de esquerda no Brasil (PC do B) indicam, a nosso ver, quão politizadas são as lutas internas que constituíram e constituem essa instituição.

A concretização desses acontecimentos não se deu de forma linear e com negociações tranquilas; pelo contrário, com intensas disputas entre aqueles que defendem projetos de universidade distintos e forças externas ao seu espaço ligadas ao Governo Estadual e entidades locais. Além desse contexto, foi necessário um número enorme de greves para que determinadas demandas fossem “reconhecidas” como legítimas pelos ‘representantes’

do poder público responsável pela manutenção financeira da Universidade.

Essa mesma ebulição política se faz presente nas suas estruturas departamentais. No caso do Departamento de Psicologia, campo de nossa pesquisa, essa arena de disputa política é visível. Além das filiações partidárias de alguns professores em legendas historicamente de oposição (PC do B, PT, PSOL), e em função do modo de ser da Ciência Psicológica, que é dividida em diversas áreas de formação (Psicologia Clínica, Psicologia Escolar, Psicologia do Trabalho etc.), há diversos grupos em disputa. Os professores que representam essas áreas defendem seus vieses de formação diferentes daqueles de filiações político-partidárias distintas, acirram as discussões acadêmicas de formação em Psicologia no Departamento.

Nessa unidade administrativa, o processo de construção da nova proposta curricular para o curso de Psicologia se deu nas assembleias departamentais. A Comissão Curricular trazia para votação nesse espaço as alterações propostas pelos seus membros, e cabia ao coletivo dos professores a aprovação ou não das alterações sugeridas por esse grupo de professores. Qualquer professor presente na reunião poderia opinar, concordando, divergindo ou propondo uma nova mudança para o projeto curricular, após justificativa oral ou escrita apresentada à Comissão. Essas mudanças se referem tanto ao nome dos componentes curriculares quanto à carga horária, às ementas, à definição de componentes por ano de formação e estágios.

A metodologia adotada pelo Departamento de Psicologia, ainda que guarde em si um princípio democrático – a participação de todos –, favoreceu uma efervescência de ideias e debates, gerando muitas divergências e o alongamento do prazo para o fechamento da proposta final de reforma curricular, visto que desde 2004 esse processo foi desencadeado e inúmeras reuniões

foram realizadas, mas a construção de uma proposta só aconteceu em 2010–2011.

Eu acho bastante interessante que deve ser isso mesmo, né? Uma construção democrática e com todos, né? Participando. Só que na hora da questão das discussões mesmo, documentais, em que deve estar pautada... É... Nas questões lógicas do próprio departamento, da própria formação dos professores, essa metodologia muitas vezes não é... Como eu posso dizer? Assim... positiva mesmo. Não dá muito certo, e muitas vezes a comissão curricular tem que delinear um caminho pra que isso não vire uma bola de neve como de fato eu já considero uma bola de neve na construção desse projeto político-pedagógico (Professor, “A”, 10/02/2012, entrevista a José Pereira da Silva).

Tendo como pano de fundo esse contexto, recorreremos às discussões sobre as relações de poder em Foucault para a operacionalização da compreensão dessas relações internas ao Departamento de Psicologia, entrelaçadas com as redes de poder da Universidade e o seu entorno político e social, reverberando nas determinações de um projeto de formação em Psicologia na UEPB.

De início, devo situar as dimensões do pensamento de Michel Foucault, haja vista que, estudando as instituições modernas da prisão e do hospital, a história da loucura ou a história da sexualidade, o que ele nos “revela” são relações de poder e uma forma muito particular de entender a história. Uma história que não é linear com datações estanques, propondo um rever de toda forma de experiência de tempo de espaço. “Apesar de estudar outras ‘eras’, a Foucault interessa saber o que se passa, o que somos e fazemos hoje” (RAGO, 2002, p.262).

Assim, a crítica a uma forma de entender a história é basilar em seus trabalhos. Uma categoria importante para entender a história em sua perspectiva é a *descontinuidade*. Em uma maneira tradicional de compreensão da história, buscamos entender as continuidades de uma época a outra; para Foucault, o que existe são as práticas, e são elas que devem ser analisadas. Ou seja, os objetos históricos não têm em si uma essência ou uma significação própria e única; os objetos são correlatos das práticas e as práticas objetivam as coisas (VEYNE, 1998).

Não vemos em Foucault um não dito a ser revelado no fato histórico pela ação do historiador. As “figuras” históricas não são eternas como as peças que se jogam no xadrez; são, pelo contrário, o que as configurações sucessivas do trabalho do pesquisador fazem delas (VEYNE, 1998, p.275). Essa perspectiva foucaultiana nos remete à crítica que faz ao estruturalismo⁴. Para ele, não é levada em consideração nem a liberdade nem a iniciativa individual do sujeito nesse domínio do conhecimento que, ao deixar de lado a prática humana, termina por considerar apenas a estrutura e as regras de coerção como válidas.

Aqui há uma correlação direta com os trabalhos de Ball (1994) e Lopes e Macedo (2010) quando tratam das políticas curriculares e o ciclo contínuo de políticas. O reconhecimento da importância da ação dos sujeitos nos espaços locais para a construção da realidade social e, especificamente, das políticas curriculares indica a aproximação entre essas tendências que seja a constatação da ação dos sujeitos na produção das políticas educacionais.

Para Foucault, até o século XX, a análise histórica visava em sua essência reconstruir o passado dos grandes conjuntos nacionais

4 Para Foucault, o estruturalismo pretendeu uma análise precisa da História impossível de ser feita.

em um contexto global da sociedade capitalista. Opondo-se a essa lógica, defende uma história serial que nega a ideia de que a história deveria tornar viva a totalidade do passado e que ela representaria duração. Essa ideia de história serial define seu objeto a partir de um conjunto de documentos dos quais ela dispõe.

A história serial permite de qualquer forma fazer aparecer diferentes estratos de acontecimentos, dos quais uns são visíveis, imediatamente conhecidos até pelos contemporâneos, e, em seguida, debaixo desses acontecimentos que são de qualquer forma a espuma da história, há outros acontecimentos invisíveis, imperceptíveis para os contemporâneos, e que são de um tipo completamente diferente (FOUCAULT, 1972, p.291).

Levando em consideração essa noção, percebemos que no corpo de seu trabalho há uma indagação constante sobre o método aplicado em suas pesquisas. Ou seja, entendemos que os acontecimentos estudados vão surgindo ao mesmo tempo que o método vai se constituindo com o objeto enquanto busca entender as possibilidades de surgimento desses acontecimentos. Para tanto, ele constrói séries múltiplas e articuladas entre si em que cada uma tem seu princípio de regularidade próprio e suas condições próprias de possibilidade. Ou seja, será pela construção das séries hegemônicas e distintas que podem ser determinadas as descontinuidades e situados os surgimentos, localizando o espaço do acontecimento, as margens de sua eventualidade, as condições de seu aparecimento (CHARTIER, 2002).

Feita essa análise global, porém breve, sobre o pensamento de Foucault, passamos agora a uma caracterização do poder, ou

melhor, das relações de poder a partir de nossa experiência com a leitura de alguns textos que selecionamos⁵ do autor e alguns comentadores⁶.

Assim, falar de poder ou de relações de poder é falar de discurso, e a teoria de discurso de Foucault rejeita a ideia da apreensão da realidade imediata por meio da representação da linguagem. Isso significa dizer que a realidade é produzida pelo conhecimento (produção de saber), e a mediação dela se dá, justamente, por meio do discurso; isso implica que há relação direta entre discurso e poder. Dessa forma, se o discurso para Foucault é aquilo pelo que se luta e o poder do qual nós queremos nos apoderar, as relações de poder têm a discursividade como condição de sua existência.

Fischer (2001) reconhece que há íntima relação entre discurso e poder e que a teoria foucaultiana se presta a entender as condições de existência de um determinado discurso, indagando por que certas singularidades acontecem em dados lugares e em outros não e quais as relações de poder que permitiram as objetivações de certas práticas.

Partindo dessa compreensão, interessa saber como, pouco a pouco, de forma permanente, uma dada condição de dominação, por exemplo, foi se constituindo num dado campo social. Interessa saber quais mecanismos de poder foram utilizados e quais discursos foram instituindo essas práticas de dominação. Daí a análise das relações de poder implicar a compreensão do campo discursivo como descrição singular dos enunciados para, assim, determinar suas condições de existência em relação a outros enunciados.

Dessa noção é possível entender que a análise das relações de poder deve ser feita compreendendo-o como algo que circula,

5 *Os anormais, Em defesa da sociedade, Microfísica do poder, Vigiar e punir.*

6 Veyne, Chartier, Rago.

que não tem localização em lugar algum; ou seja, ele só é sentido quando do seu exercício. Significa dizer que dele só sentimos os efeitos de sua ação sobre nós.

Para a construção de sua noção de poder, Foucault (1995) faz a crítica à maneira como o marxismo e a ciência política analisam o poder. Para o marxismo, as relações de produção constituem a estrutura básica da luta de classes, estando o poder a serviço da manutenção dessas relações e como mecanismo de opressão de uns poucos sobre outros muitos. A ciência política (sistema jurídico) vê o poder como um sistema de representação, não se aplicando, ao olhar de Foucault, as condições concretas de existência dos acontecimentos humanos.

Para ele, o poder está ligado de forma “carnal” a uma força onipresente que não se restringe às regras puramente técnicas da estrutura econômica e da soberania política, como defendem o marxismo e a ciência política, respectivamente.

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-los (FOUCAULT, 1999, p.35).

Interessante constatar, a partir dessa afirmação, que os sujeitos não são alvo inerte dos efeitos do poder; eles serão sempre determinantes e determinados por ele. Assim, em sendo os sujeitos efeito do poder, este, então, transita pelos/atraves dos sujeitos que ele próprio constituiu; somos então efeito do poder.

Até o momento, referimo-nos ao poder em Foucault sem fazer referência ao saber, ainda que a relação entre ambos seja

direta. Tal estratégia foi proposital para que, neste momento, pudéssemos nos deter de maneira mais precisa sobre a perspectiva de uma genealogia do poder/saber. Essa perspectiva surge em seus últimos trabalhos, em que é percebida a variação de uma *arqueologia* para uma *genealogia* do saber, esse saber como possibilidade de exercício do poder (MACHADO, 1996).

Assim, na análise feita das relações de saber/poder no contexto da “luta” política em torno dos projetos de formação em Psicologia na UEPB, foi importante adotar essa perspectiva a partir de uma genealogia do poder, pois essa noção permite compreender o poder como eminentemente um espaço de lutas, confronto, relação de forças, ou seja, uma situação estratégica em que o poder é um instrumento de disputa por algo – no caso de nossa pesquisa, por projetos de formação em Psicologia.

Entendemos com Foucault que o poder e suas relações têm positividade, no sentido de que é produtivo e transformador das relações sociais; ele possui uma eficácia produtiva e uma eficácia estratégica; em função disso, podemos afirmar que o poder tem, efetivamente, positividade no sentido de reconfigurar as relações sociais o tempo todo, favorecendo as transformações.

Voltando à genealogia, segundo Maia (2011), Foucault desenvolve desde os anos de 1970 um “programa” voltado para uma genealogia do saber/poder⁷. Esse programa representa para esses autores uma oposição a uma arqueologia das formações discursivas que domina sua obra até então. A partir daí, será presente em suas pesquisas e estudos uma perspectiva genealógica das relações de poder e saber; o poder como condição de produção de saber.

Foucault (1996), ao relacionar arqueologia com genealogia, entende que enquanto a arqueologia é um método para análise

7 Em particular, na obra *Os anormais* (1974-1975).

da discursividade local, a genealogia será a tática. A partir dessa discursividade local, a genealogia ativará os saberes, libertando-os de uma sujeição para que eles emergjam dessa condição, permitindo o seu aparecimento emancipado.

Assim, é importante reafirmar que os trabalhos de Foucault têm como tarefa ímpar diagnosticar a atualidade pela história, trabalhando sobre os acontecimentos, as experiências. Isso implica que a sua genealogia introduz nas análises históricas a questão do poder de forma mais contundente, como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes (MACHADO, 1996). Por isso, a produção do saber está relacionada à noção de poder como constituição histórica e como condição de produção de verdade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1996, p.12).

As relações de poder se dão no espaço social a partir das práticas estabelecidas entre os indivíduos em função dos saberes que são reconhecidos como válidos ou inválidos em uma determinada sociedade. Assim, a arqueologia trata desses saberes locais, descontínuos, desqualificados e não legitimados por uma instância teórica unitária que visa hierarquizá-los e ordená-los em nome de um saber científico dominante (FOUCAULT, 1996).

Dessa forma, a genealogia foucaultiana combate, em nossa análise, as questões de um poder próprias a um discurso considerado como científico por uma dada comunidade “autorizada” para tal. Por isso, ela é um empreendimento para “libertar” e alforriar da sujeição os saberes históricos para com isso torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de uma dada ciência.

Esse procedimento permite compreender o poder nas suas ramificações mais locais e permite entendê-lo como algo que intervém concretamente, materialmente na realidade dos indivíduos – em seu corpo, no corpo social. Assim, ao perpassar, penetrar, atravessar a vida cotidiana, apresenta infinitas possibilidades de ligação entre os saberes, autorizando dessa forma a denominação de *micropoderes*. Nessa direção, entendemos que o poder em seus aspectos periféricos e moleculares implica que as relações de poder se exerçam em níveis variados e em pontos diferentes da rede social; nesse complexo, os micropoderes existem integrados ou não ao Estado⁸.

Por isso, a proposta de uma análise descendente do poder proposta por Foucault (GONDRA; KOHAN, 2006), partindo da sociedade (aparelho estatal) procurando até o seu prolongamento (descendentemente), nas relações mais baixas, em que o poder, se reproduz em seus elementos mais atomizados, é a perspectiva que adotamos neste texto.

A partir da “identificação” desses elementos é possível a constatação da existência de técnicas infinitas de poder que estão intimamente relacionadas à produção de determinados saberes. E essa produção de saber implica o meu reconhecimento de que o poder está sempre presente e que o exercício dele se dá em uma multiplicidade de relações de forças, relações de poder.

8 Foucault não nega o poder do aparelho do Estado, porém reconhece que ele é de outra ordem daquele que se exerce nos microespaços da vida cotidiana.

Creio que é preciso examinar o modo como, nos níveis mais baixos, os fenômenos, as técnicas, os procedimentos do poder atuam; mostrar como esses procedimentos, é claro, se deslocam, se estendem, se modificam, mas, sobretudo, como eles são investidos, anexados por fenômenos globais, e como poderes mais gerais ou lucros de economia podem introduzir-se no jogo dessas tecnologias, ao mesmo tempo relativamente autônomos e infinitesimais, de poder (FOUCAULT, 1999, p.36).

Podemos inferir, então, que o saber não é neutro, se ele surge das relações de poder, das relações de disputa, e reflete demandas de pessoas e grupos que foram legitimadas e outras que foram de alguma forma silenciadas. Assim, onde há poder há resistência em pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda a estrutura social. Destarte, somos empurrados pelo poder à produção da verdade, e só podemos ocupar o lugar de exercício do poder mediante a produção de verdade (FOUCAULT, 1999).

Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber; ao mesmo tempo que esse saber é constituído, novas relações de poder surgem. Por isso, em todo ponto de exercício do poder há, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber que será posto em circulação por esse poder. Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que a construção do Projeto Político-Pedagógico (Relatório Final) de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba representa um processo de lutas entre as áreas, linhas teóricas e projetos de formação nessa ciência, bem como entre projetos institucionais. Na mesma medida, “guarda” em si as recontextualizações das políticas curriculares em Psicologia no Brasil que reverberam no contexto da prática, ao mesmo tempo que produzem sentidos para essas políticas.

Principalmente, a existência das áreas em que é específica da formação em Psicologia no Brasil (escolar, clínica e trabalho) fez com que os embates/disputas se estabelecessem. Além dessa questão, reconhecemos que a diversidade de filiações partidárias (PC do B, PT, PSOL) que representa interesses e projetos políticos distintos no Estado também favoreceu o cenário para as disputas em torno da formação em Psicologia na UEPB.

Nos momentos das disputas políticas externas (estadual, municipal e federal), os professores estabelecem internamente no Departamento arenas de “luta” em função das disputas políticas e ideológicas que suas filiações partidárias defendem. Por exemplo: nas eleições de 2010, o professor Nelson Aleixo da Silva Júnior foi candidato ao Governo do Estado pelo PSOL, fazendo oposição aos candidatos do PSB e do PMDB. No Departamento, há professores filiados ao PC do B e PT que estabeleceram embates com o referido professor.

Ou seja, a partir da nossa análise, entendemos que as divergências políticas existem com base nas representações partidárias dentro do Departamento de Psicologia. Assim, nos momentos de discussão e debate em torno da reforma curricular, os professores que divergem politicamente também não convergem sobre os projetos de formação para a Psicologia na Universidade. Dessa forma, a construção do Projeto de Formação em Psicologia da UEPB é resultado de um processo de relações de poder e se constituiu como referência para as mudanças no currículo de Psicologia da instituição.

Ao pensar as relações de poder dessa maneira, vemos em Foucault que é possível uma distinção sutil e importante. Em nossa análise, ele não falou do prisioneiro, mas do aprisionamento; não falou do doente mental, mas da loucura. Isso porque as relações de poder se dão no espaço social a partir de práticas estabelecidas entre os indivíduos, tendo como parâmetro o que

é determinado como legítimo ou ilegítimo por uma dada sociedade. Ainda que não reconhecidas como práticas discursivas, as instituições, os processos sociais e econômicos são importantes, em certa medida influenciam as tomadas de decisões (FISCHER, 2001), fazendo parte das condições de enunciação.

Assim compreendendo, a ação humana comporta um tipo de informação muito diferente das informações contidas nos jornais, por exemplo. Então é possível argumentar que prática discursiva não é uma operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem. Nem é uma atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência e a competência de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais.

A prática discursiva é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1996, p.133).

Em *Vigiar e Punir*, há, com mais propriedade, a noção de um poder disciplinar (a caracterização de uma sociedade disciplinar). Nessa obra, Foucault (2009) evidencia as relações de poder como sendo a arte de talhar pedras, e a disciplina como uma anatomia política do detalhe. Por isso, o poder disciplinar está em todas as instituições; na escola, por exemplo, percebemos que do aluno é exigido que aprenda códigos e que atenda aos chamados do professor de forma automática. Dessa forma, a disciplina organiza o espaço escolar de forma seriada, impondo um tempo disciplinar à prática pedagógica. É assim que a disciplina faz funcionar no espaço da escola uma máquina de ensinar

ao mesmo tempo que vigia, hierarquiza, classifica, recompensa (FOUCAULT, 2009).

A maioria das análises sobre o poder disciplinar sempre se refere a essa obra de Foucault, mas a passagem, ou melhor, a ampliação da compreensão de um poder disciplinar para um biopoder já estaria presente nesse texto. Revel (2006), por exemplo, acredita que em *Vigiar e Punir* já havia a noção de biopolítica ou biopoder. Para Revel, Foucault apresenta uma “análítica dos poderes”, ou seja, o que vai se evidenciar nas suas obras futuras com relação ao poder/relações de poder/biopoder já estaria presente nessa obra. Assim, biopoder seria a compreensão estendida de um poder disciplinar exercido originalmente sobre o indivíduo e, depois, em função da necessidade de controlar as pessoas nos espaços coletivos, sobre a população.

A biopolítica deve ser entendida como um conjunto de biopoderes locais, como expressão da potência da vida. Tal potência sendo vista como resistência, diferença e a produção de subjetividade, significando assim ruptura com o presente e problematização de um devir-outro da atualidade. Assim,

o termo *biopolítico* designa simplesmente a maneira pela qual o poder se transformou entre o final do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não apenas os indivíduos, através de um certo número de procedimentos disciplinares, mas também o conjunto de seres vivos constituídos em populações; e isso levou a que, através dos biopoderes locais, começasse a se ocupar de coisas que costumavam ficar fora daquilo que era considerado habitualmente como esfera do político – a higiene, a alimentação, a natalidade (REVEL, 2006, p.57, grifo do autor).

É possível perceber, a partir de Revel (2006), que as relações de poder são móveis e dinâmicas; por isso, o biopoder se constitui da necessidade de gerenciamento do indivíduo disperso, desorganizado em uma realidade abstrata chamada sociedade. É disso que trata o discurso de poder em Foucault, que busca compreender como se deu a passagem de uma prática a outra e quais formas, mecanismos, estratégias foram utilizados por meio do exercício do poder para que determinado saber se fizesse emergir com essas práticas.

Então, da perspectiva do biopoder, a questão que se coloca é a de governamentalidade, tema emergente nas discussões do autor que remete à ideia de população. Foucault (1996) mostra que o aparecimento ou a invenção da população no fim do século XVIII, como sujeito de necessidades e aspirações, decorre da necessidade do Estado de gerenciar grandes contingentes de pessoas em dispersão no corpo social. Ou seja, a população como objeto com possibilidades de exercício do poder nas mãos do governo⁹.

Quer dizer, o poder disciplinar se tornou mais importante no momento em que houve a necessidade de controle e gerenciamento da população. É por isso que Foucault (1996) defende que o importante não é querer entender a estatização da sociedade, mas o que chama de governamentalidade, termo esse que designa técnicas de governo que tornam a questão da política fundamental para compreensão da vida social, ou seja, o espaço real da luta política. Penso que a compreensão da produção das políticas na atualidade pode ser feita também dentro dessa temática. Se no ciclo de políticas a ação do Estado é questão de análise, a governamentalidade pode permitir outras leituras. Para

⁹ Para uma compreensão da relação entre governo e Estado em Foucault, ver *A Governamentalidade*, no capítulo 17 de *A microfísica do poder*.

Foucault, foi a governamentalização do Estado que permitiu a sua sobrevivência. Dessa forma, “o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade” (FOUCAULT, 1996, p.292).

O biopoder se constitui, então, a partir de questões como o nascimento e a mortalidade, ao nível da vida, da duração da vida; está ligado não somente ao poder disciplinar, mas também a um tipo de poder determinado que se exerce no nível da espécie, da população, com o objetivo de gerir a vida do campo social (MACHADO, 1996). Todavia, referindo-nos a poder ou biopoder, estaremos no contexto das relações de poder que se dão no campo social, levando em conta as práticas exercidas pelos indivíduos.

Assim, usamos as ideias de Foucault sobre poder/saber, relações de poder como possibilidade de entendimento da construção de um projeto de formação (reforma curricular de Psicologia – UEPB), entendendo que é a materialização de lutas e embates. Ou seja, estamos recorrendo a Foucault como uma “caixa de ferramenta” (GONDRA; KOHAN, 2006) que permite pensarmos não somente coisas que ele estudou mas também muitas outras coisas do nosso tempo que podem ser olhadas a partir de suas teorias-experiências.

Apontamentos Finais

A reforma curricular para a graduação em Psicologia tanto no cenário nacional quanto no espaço local (UEPB) guardam características semelhantes. Foram processos longos de debates e embates na direção de afirmação de diversas perspectivas de formação em psicologia. Entidades de classe, universidades e governo, cada um em suas arenas, defenderam um modelo de

formação balizado por um viés ideológico que garantisse os seus “interesses” de área.

Assim, a partir da nossa análise, constatamos que foram decisivos os embates e debates em torno do Projeto Pedagógico de Psicologia da UEPB. Divergências e consensos foram estabelecidos dando forma ao atual Projeto Pedagógico do Curso que aponta para mudanças significativas na formação em psicologia da Universidade.

Referências

BALL, S.J. & BOWE, R. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London/New York: Routledge, 1992.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p.99-116, jul/dez, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteira.com.br. Acesso em: 20 jul. 2009.

_____. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p.99-116, jul-dez, 2001.

BALL, S. J. Palestra de Stephen J. Ball na UERJ. 2009. (www.uepg.br/gppepe).

BERNARDES, J. de S. **O Debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social PUC-SP. Tese de Doutorado. São Paulo: 2004.

BOCK, A. M. B. Diretrizes curriculares: uma armadilha da política educacional. **Revista PUCVIVA**, n. 13, jul/set, 2001.

BRASIL. Decreto nº 53.464 CFE de 21 de janeiro de 1964. **Regulamenta a Lei 4.119**. Brasília: DF, 1964.

BRASIL. Documento da Comissão de Especialistas do MEC. **Contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos**. Brasília: DF, 1995.

BRASIL. Resolução nº 08/04, CNE/CES, de 07 de maio de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Brasília: DF, 2004.

CHARTIER, R. **À Beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Retornar à história. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos I**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1999b, p.283-295.

GONDRA, J. G. & KOHAN, W. O. **Foucault: 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**. v.6, n. 2, p.5-9, jul/dez, 2006.

_____. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**. v. 5, n. 2, p.50-64, jul/dez 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.br.

MACEDO, E. Currículo: cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**. v. 6, n. 2, p.98-113, jul/dez, 2006.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996, p.7-23.

MAIA, A. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p.54-71, jan/jun, 2011.

MOREIRA, A. F. B. Políticas de currículo: repercussões nas práticas. In: DALBEN, A., DINIZ, J., LEAL, L e SANTOS, L. (Orgs. Coleção) **Coleção Didática e Prática de Ensino**, XV ENDIPE, 20 a 23 de abril de 2010.

RAGO, M. Libertar a história. In: **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REVEL, J. **Nas origens do biopolítico: de vigiar e punir ao pensamento da atualidade.** In: GONDRA, J. G. & KOHAN, W. O. *Foucault: 80 anos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.51-62.

SILVA, J. P. da. A reforma curricular do cursos de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba. **IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferença nas Políticas de Currículo.** UFPB, João Pessoa- Paraíba - Brasil, 2009, p.2705-2720. (Anais).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Projeto de reformulação dos cursos: formação em Psicologia e Licenciatura em Psicologia. Campina Grande, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia. Campina Grande, 2011.

VEIGA-NETO, A. Currículo e espaço. In: BRASIL, **Revista Salto para o futuro.** Ano XIX, n. 1, abril/2009, p.32-34.

VEYNE, P. **Como se escreve a história.** Brasília: Editora UnB, 1998.

Reforma curricular do saber psicológico: sobre o método de transformação de área em ênfase – uma relativização do tempo na produção do devir-reforma

Wilmar Roberto Gaião¹

Emily Sousa G. Albuquerque²

Prólogo

Reformar um Projeto Curricular de um Curso é tanto dar-lhe rosto, dar-lhe uma rosticidade subjetivadora, máquina assujeitadora, uma identidade, uma máquina burocrática de distribuições, um corte no fluxo, que se propõe a reproduzir rosticidades em série e que pode produzir o desastre para a reforma. Mas também pode ser revolucionar, assassinar, desengavetar, permitir fluxos, desviar-lhe o curso, tornar-lhe uma máquina de guerra permissiva a novas conexões. Não é

1 Doutor em Sociologia pela UFPB, Professor Efetivo do Departamento de Psicologia da UEPB, Telefone (83) 99971-0703, e-mail: wilmar_uepb@yahoo.com.br, Membro do NDE de Psicologia.

2 Doutoranda em Avaliação Psicológica- UFPE, Professora Substituta do Departamento de Psicologia da UEPB, Telefone (83) 99654-3978, e-mail: emily-gaiao@gmail.com

deixar a gaveta aberta, para recolocá-la noutro canto, é arrancá-la, destruir o móvel todo. Pôr em desordem, indisciplinarizar, transversalizar, corporificar sem órgãos.

Esse segundo pensamento não foi a ideia inicial da Comissão de Reforma Curricular do curso de Psicologia da UEPB formada no ano de 2005. O rosto estava dado e necessitava de uma nova maquiagem para a Psicologia do novo milênio, já que a última ocorrera em 1999. O armário moderno disciplinar, com suas gavetas fechadas a sete chaves, já criticado na reforma de 1999, com o avanço da Psicologia Social, da Psicanálise e de outros saberes nesse próprio currículo, necessitava de uma nova tentativa de arrebentação das fechaduras para, em seguida, ser novamente fechado na engrenagem das chaves identitárias na mecânica dos rostos. Era esse o propósito da comissão de reforma curricular, nunca a de propor uma arrebentação definitiva das gavetas disciplinares, mas a de propor uma maquiagem do rosto e das suas anomalias. Jamais de produzir um *corpo sem órgãos*.

O imperativo era seguir as Novas Diretrizes que estavam postas como roteiro oficial. No mapa cartográfico da comissão, com seus oito professores *experts* do departamento, seis meses lhes seriam suficientes para reformular. Rapidamente o armário estaria remontado, com suas gavetas estanques, que compartimentalizam o conhecimento, produto da especialização do saber (GALLO, 2000), protegidas do nomadismo, segura da desterritorialização sobre a terra firme da disciplina.

A certeza de tais intentos esbarrou em duas *máquinas de guerra* que dissolveriam a firmeza objetiva da reforma. A primeira delas é a característica fundamental de nebulosidade conceitual desterritorializante do que viria a ser ênfase, inserida no documento da própria diretriz. A segunda é a resistência metodológica que seria proposta pelo departamento para fazer a reforma, que rizomatizaria todo o processo, toda

a boa intenção da comissão. Com isso, questões importantes surgiram: Como construir gavetas, diante da conceituação transdisciplinar da ênfase inseridas nesse território conceitual desconhecido proposto pelas diretrizes? Como construir um rosto firme, diante de uma maquiagem que escapa nas desconexões por uma prática reformadora metodologicamente rizomáticas? Gaveta é área psicológica. Ênfase seria o quê? *Expert* é base do rosto metodológico. Rizoma seria o quê? Seria possível a produção de um currículo *máquina de guerra*, quando se buscava um currículo *máquina burocrática*? O efeito movediço disso tudo já seria um bom presságio que poderia levar a uma *produção desejante*.

No histórico dos 30 anos de curso, desde a RESOLUÇÃO/URNe/CONSEPE/027/77, (PPC DE PSICOLOGIA, 2016), o rosto já fora criado nas quatro áreas dominantes: Clínica, Organizacional, Educacional e Social. Seria possível pensar uma prática reformadora diferente e produzir efetivamente o novo na formação do psicólogo, misturando as especialidades dos rostos de uma máquina burocrática para produzir um currículo máquina de guerra? Mais ainda, seria possível desgastar as margens e produzir desterritorializações nas disciplinas? Não propomos aqui responder se o resultado do documento final curricular e se as práticas em sala de aula, a partir do mesmo, respondem que sim ou que não. Não é esse o nosso propósito. Tais questões poderão ser respondidas em momento oportuno. O que propomos é somente cartografar o caminho realizado, demonstrando os canais abertos para a construção de um currículo efetivamente *máquina de guerra* a partir das *condições de possibilidades* oferecidas por uma compreensão conceitual do que seja ênfase e por uma metodologia de mil conexões como o rizoma. Buscaremos cartografar as desordens e as incertezas produzidas pela ênfase e pelo rizoma.

No encontro com a desordem das ênfases, o desencontro com o território das áreas

Para a elaboração dessa segunda reforma curricular, a orientação inicial fundamental foram as Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia (CNE/CES, 2004/2011), destacamos, para a nossa discussão, a mudança de área para ênfase. Entendemos que tal mudança implica numa transformação paradigmática de conceber o saber psicológico. Nisso evidenciamos a interpretação que fazemos do caráter de transversalidade (JAPIASSU, 2006) que a ideia de ênfase traz para as diversas áreas da psicologia, pondo o território firme da prática psicológica concebida em áreas em estado de devir, de fluxo e desterritorialização.

A psicologia concebida em áreas específicas, com práticas institucionalizadas em determinadas organizações, facilitou a construção de teóricos especialistas, cuja formação não poderia acontecer fora do enquadramento escolástico dos mais diversos institutos formadores. Criou-se assim um sistema retroalimentado e exclusivista de práticas e de cenários de atuação do fazer psicológico em determinadas áreas, dominadas por teóricos específicos que não dialogavam com os pares que não bebesses da sua fonte conceitual e epistemológica. Além disso, também se desenvolveu um sistema viciado de formação também exclusiva, excludente e competitiva pelo discurso de verdade, seja nas universidades, seja nas próprias instituições formadoras fora delas.

Criou-se um fazer psicológico com cenários de atuação, teorias e teóricos voltados para essas instituições específicas hermeticamente fechadas e produtoras de territórios isolados, que não permitem claramente ao psicólogo a se aventurar numa produção criativa, protegendo-se pelo discurso clássico de que “eu não trabalho com isso”, ou “isso não é a minha área”, ou “meu

teórico não discute tal assunto” – caso clássico de Freud com as psicoses – e, portanto, não podemos falar sobre esse assunto. Essa é uma engrenagem de uma *gaiola de ferro*, que nos moldes da burocracia weberiana destrói a modernidade, vai destruir a criatividade e a produção psicológica, alienando seus profissionais a um *suposto saber* e produzindo *produção de reprodução*.

Os espaços psicológicos, sejam eles da prática da psicologia, sejam da formação teórica dos psicólogos estarão, por isso mesmo, impregnados do paradigma da *produção de reprodução*, na medida em que só reproduzem uma teoria específica já existente, determinada por um sistema de formação exclusivista que só atua em determinado espaço institucional, acrítico ao seu próprio saber, ao diálogo com o saber de outros teóricos e ao saber que escape do gueto de sua formação e da prática a que se propõe. Sem perceber, os psicólogos acabaram se tornando assujeitados e alienados a um determinado teórico e as suas escolas, repetindo a cena do teatro edípico, na qual serão eternamente crianças.

Submetidos a uma *produção de consumação*, na qual o saber do *expert*, só poderá ser repartido com ele por aliança monetária, na forma de mercadoria que só pode ser adquirida através do tripé fundamental – formação teórica, processo psicoterápico pessoal e supervisão –, que o aprisiona na escola escolhida por uma soberania teórica, uma imposição psicoterápica ou psicanalítica e, por fim, na orientação supervisonal superior. Dessa forma, consagrou-se e se formatou a trajetória do psicólogo no terreno firme das áreas e das especialidades. Perdeu-se, assim, o exercício da criatividade, da *produção de produção*, da geração do diferente, do novo, do singular, do relativo, produzindo-se um profissional seguro e assujeitado na certeza da produção de reprodução, mas inseguro da sua própria capacidade criativa e intensiva de ressignificação de suas práticas.

Na nossa interpretação, a chegada da ideia de ênfase para a formação do psicólogo – aliada à ideia de *flexibilidade curricular* que não nos cabe aqui discutir – traz uma instabilidade nas certezas produzidas pela ideia de área, até então dominante na psicologia. Ela produz um fluxo, uma desterritorialização e abre as portas para a produção do novo no campo das práticas psicológicas. E permite transversalizar, dando uma abertura para não mais escolher práticas psicológicas marcadas pelas instituições em que são realizadas e teorias específicas de uma escola, características próprias das áreas. Com a ênfase, a marca central vai ser o tema escolhido e a forma de pensá-lo enquanto processo, enquanto *acontecimento*, que está atravessado pelas mais variadas condições de possibilidades. Pensar em ênfase é pensar que transversalizamos o saber psicológico das áreas fechadas, em um saber aberto que dá margem à criatividade, à intensidade e à produção de potência.

A comissão curricular de reforma formada com oito experts, em 2005, sob o efeito dessa desestabilização, esbarra de partida no efeito desterritorializante e conceitual do seja ênfase. Sob tal efeito, punham-se, em xeque, os rostos do saber-fazer psicológico, incluindo assim a própria formação dos professores membros da comissão. Pois eles próprios foram formados nas caixas das áreas especializadas da psicologia, tais como a área clínica com seus matizes teóricos; áreas organizacionais, com a finalidade de trabalhar em organizações; áreas escolares, com a finalidade de trabalhar em escolas; e finalmente áreas sociais, cuja finalidade seria trabalhar na comunidade. Como construir algo diferente disso? E o que seria esse algo novo? Fora da especialidade e da *máquina burocrática* curricular do curso de Psicologia da UEPB.

As novas diretrizes impactam e desterritorializam as certezas das áreas. Ênfase é um novo paradigma, que vai possibilitar a

abertura da margem que separa essas especialidades, quebrando com anos de formação profissional e desestabilizando a marginalidade das especialidades da psicologia. Sob esse efeito, profissionais que haviam trilhado o caminho estável de escolhas identitárias bem delimitadas e distribuídas no currículo, foram convocados a pensar em forma de fluxo, de mistura, de transversalidade. E a comissão era a primeira vítima dessa des-territorialização no seu desentendimento virtuoso do que viria a ser ênfase. A solução encontrada foi caminhar com alguns outros pontos da reforma, aguardando a maturação do entendimento da mudança de área para ênfase.

As dificuldades para essa mudança paradigmática, presentes nas novas diretrizes, apresentam-se no artigo 10 das Diretrizes (BRASIL, 2004), quando da definição de ênfase ainda bastante vaga – que no nosso entender não foi por acaso – e do artigo 12 (BRASIL, 2004) que inclui a ideia de processos que marcarão a desestabilização do processo de reforma. Essa nebulosidade do que seria ênfase e a fluidez de pensar agora em termos de processo, transversalizou o saber psicológico das áreas, desestabilizando a prática do psicólogo, bem como a nova proposta de formação.

Dizer que ênfase é um conjunto de competência e habilidade que oportuniza uma concentração de estágios e de estudos no campo do saber psicológico, acaba pondo em fluxo a ideia de área psicológica, que tradicionalmente era dada na psicologia pelo local de exercício da profissão. O psicólogo clínico trabalhava no ambulatório, o escolar na escola, o organizacional nas organizações e o social, na comunidade. Eles têm suas certezas desestabilizadas. O lócus ou a instituição, que definia a fundamentação teórica a ser seguida, já não o faz mais. Com a ideia de ênfase, as competências e as habilidades múltiplas passam a marcar a prática do saber psicológico. Além do mais, há, nas

Diretrizes, uma exigência clara e um combate aberto em romper com o modelo de áreas, quando no seu artigo 12, *caput* 1, vamos ter claramente dizendo que a “ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo”. Esse é um ataque frontal aos especialistas das áreas, na formação do psicólogo. Há uma preocupação clara e direta em romper com a especialização produzida pelas áreas, enquanto práticas, procedimentos e local de atuação. Este específico para definir o que seria a atuação do psicólogo.

O currículo com base na ênfase deve se transformar assim em uma *máquina de guerra* que não especializa a partir da atuação e do local. Essa leitura produziu uma desestabilização no processo de reforma desde o seu início, na medida em que propõe uma nova forma de pensar a prática psicológica, fermentando a ideia de *processos* educativos, de trabalho, de saúde etc, que não estejam ligados ao local do exercício da profissão do psicólogo ou a uma teoria específica. Entender e formatar essa nova forma de pensar passou a ser o grande desafio da comissão de reforma curricular, bem como do próprio departamento, na medida em que ela pôs em fluxo o paradigma dominante de pensar o saber-fazer psicológico.

Do desencanto de um método arbóreo às incertezas do rizoma

Um segundo aspecto que desestabilizou o processo de reforma curricular, pondo-o em devir, será a metodologia utilizada para a realização do mesmo. Por não entender muito bem o que seria essa virada de área para ênfase, a comissão curricular resolve, como dissemos, maturar tal entendimento, enquanto caminhava com a reformulação de outros pontos. Buscar a

reformulação de outros pontos do currículo seria um recurso que solucionava tal questão momentaneamente.

A comissão resolve, então, dar início à reforma sob um modelo metodológico dos especialistas. Constituída no ano de 2005 e composta por oito professores do departamento, tomou conhecimento do CNE/CES/2004, logo assumindo a responsabilidade de dar início ao processo de reformulação curricular com base nessas Novas Diretrizes Curriculares. O prazo estabelecido para a realização da reforma curricular pela referida comissão foi de seis meses, tendo, por isso, passado a trabalhar semanalmente. Cheia do espírito do especialista, a comissão não se dava conta do desafio metodológico a que ela mesma teria que se submeter.

Com o início do processo de reformulação por parte da Comissão Curricular, fez-se inicialmente a revisão das primeiras ementas dos componentes curriculares do primeiro ano, bem como dos objetivos do curso que, naquele momento, funcionava no sistema seriado anual, dentro ainda da caixa fechada do especialista e da gaiola de ferro das áreas. Após as reformulações desses primeiros componentes por parte da então comissão curricular e de alguns itens que compunham o projeto do curso tais como o objetivo do curso, a comissão solicitou à chefia de departamento que convocasse uma Assembleia Departamental Extraordinária, para que a mesma apreciasse e votasse as propostas de reformulação já efetivadas, na esperança de dar celeridade ao processo, para cumprir o prazo estabelecido de seis meses para a finalização da tarefa.

No instante em que as reformulações realizadas pela comissão curricular foram apresentadas ao departamento em Assembleia Departamental Extraordinária, o mesmo se posicionou totalmente contrário ao encaminhamento metodológico apresentado pela comissão curricular, entendendo que não

caberia à comissão curricular a realização das mudanças, pois assim só restaria ao departamento uma postura passiva de apreciar e votar as reformulações produzidas pela mesma.

Iniciou-se, então, uma intensa discussão em torno da metodologia adequada que deveria ser utilizada para o processo de mudança curricular do Curso de Psicologia. Dentre as propostas apresentadas, estava a de realizar a reforma integral do projeto do curso, através de uma discussão item por item na própria Reunião Departamental Extraordinária, cabendo à comissão curricular somente a condução e organização desse processo.

Essa proposta foi votada e aprovada, tendo o Departamento de Psicologia como um todo assumido a responsabilidade das reformulações do Projeto do Curso, ponto a ponto, numa construção metodológica coletiva da nova proposta curricular que ao mesmo tempo era desafiadora e impactante pelas dificuldades e impasses que poderiam produzir, pelo atrito das vozes e pela diversidade das falas. Os membros da comissão curricular ficaram um tanto quanto contrariados com aquela decisão, embora acatassem a deliberação da Assembleia Departamental, na medida em que a mesma implicava numa total alteração do prazo final para a reformulação, que sairia de seis meses para um processo *ad aeternum*.

Um currículo pode assumir a condição de uma máquina de guerra, se a própria condição metodológica para a sua elaboração possibilitar um canal para o fluxo e para o devir deste processo de reforma. Realmente, esta inquietação inicial da comissão curricular se efetivou, pois a nova metodologia de reformulação do currículo do curso implantada produziu uma alteração geral do prazo de seis meses para um prazo quase que indeterminado, que ameaçava os propósitos dos especialistas da comissão constituída para esse fim, pois se perdeu o controle do processo, da fragmentação das vozes e da certeza do tempo

necessário para cumprir a tarefa. Sem perceber, construíam-se, assim, as condições adequadas para a criação de uma *máquina de guerra curricular*.

O estado de *devoir-reforma* retirou totalmente da comissão curricular a condição de especialista que controlava a reforma curricular, na medida em que lhe caberia somente apresentação e organização dos itens a serem reformulados. Nisso, o poder se descentrou e se desespecializou, submetido a uma discussão ampla com todo o departamento. Diante disso, entendemos que do ponto de vista metodológico, estava implantado o *rizoma* (DELEUZE & GUATARRI, 1995), que representa a possibilidade de uma metodologia múltipla, variada e descontrolada que pode provocar conexões.

Não houve, naquele instante, uma intensão para a produção do método rizomático, mas a mesma colocava a reformulação do currículo em estado de *devoir-reforma*, pela imprevisibilidade do que viria a ser escrito na elaboração do texto final e em cada um dos itens do currículo, escritos ao sabor das diversas formações de cada professor contribuinte, presente na discussão acirrada daquele dia. A construção metodológica para reformular o currículo começa a exercer uma práxis que desterritorializa o saber do identitário do *expert* da área, diluindo-o no atrito de outros tantos saberes psicológicos para a construção do fluxo e do nomadismo.

Ao rizoma metodológico proposto para a reforma, não seria mais adequada uma metodologia arbórea, especializada, ramificada, em termos de especialistas que discutem as suas especialidades. Todos passavam a interferir em tudo. Sem perceber, a preocupação da comissão se fundamentava naquilo que deveria ser reformulado, ou seja, na ideia de especialistas e *experts*.

O *devoir-reforma* na prática seguiu adiante, passando a acontecer através da apresentação dos itens do currículo diante de

todos em Assembleia Departamental Extraordinária, tendo todo o desgaste nas mais diversas falas que se afirmavam provenientes de uma construção coletiva que, muitas vezes, não só parecia ser, mas se tornava caótica, porque não dizer *caosmótica*, enquanto paradigma estético que enfatiza o plural, a polifonia, as variações, o transitório, a diferença e a multiplicidade. Em meio às discussões, tinha-se um texto construído a partir da multiplicidade *rizomática*, nas conectividades possíveis e intensivas para aquele dia, nas diversas leituras e participações dos presentes para aquele momento, numa elaboração coletiva heterogênea, cuja consistência poderia ser modificada ao sabor dos ventos do encontro seguinte. E isso é pleno devir-reforma.

Tal aparente inconsistência processual se complexificava ainda mais diante do fato de que nem sempre era garantida a presença de todos os professores em todas as Assembleias Departamentais Extraordinárias realizadas quinzenalmente. Em média, estavam presentes pouco mais de 50% dos professores nas assembleias extraordinárias, gerando uma instabilidade rizomática ao processo, pelo fato de que professores que não haviam contribuído para o texto anterior, agora iriam contribuir para o que estava na ordem do dia. Com isso, havia sempre a necessidade de retomada de algumas discussões anteriores aparentemente já concluídas, o que produzia novas reformulações nos itens já apreciados, gerando mais tensão e por consequência mais produção desejante no devir-reforma.

Tais desgastes podem ter sido desencantadores em muitos momentos das marcas próprias da pós-modernidade, em relação ao tempo linear e ao porto seguro dos objetivos alcançados, que se perdem no horizonte longínquo inalcançável, impregnando o texto de aspectos movediços e adequados para se deixar de pensar na especialidade da área, território firme para o saber psicológico e buscar a ênfase, território pleno de movimento

do saber-fazer psicológico. Nesse sentido, a metodologia *rizomática*, aplicada na reformulação do próprio currículo, produziu a pedagogia da intensidade e poderá ter contribuído para a construção do novo paradigma de mudança da noção de área para ênfase, pela sua especificidade metodológica desterritorializante. Na transversalidade metodológica, a possibilidade de ênfase nos obrigou a sair da caixinha do especialista para discutirmos temáticas de outras áreas.

O fato é que, com as condições de possibilidades expostas, a instabilidade conceitual do que seria ênfase e a prática metodológica reformadora oferecida pelo rizoma, viabilizaram a produção de um currículo máquina de guerra.

Considerações (in)conclusivas

Embora tenhamos argumentado que a metodologia rizomática para a realização da reforma rompe com o modelo especializado, não podemos afirmar que o produto final curricular produziu um projeto efetivamente possibilitador de produção de produção, plural e transversalizado e que a reforma efetivamente se fez numa direção transversalizada, intensiva e de uma máquina de guerra.

Será que a produção final curricular decorrente do processo de reforma acabou produzindo um currículo que abriu as portas para a produção de produção, para a formação realmente nova do profissional de psicologia? Só poderemos responder a essa questão com um estudo das práticas cotidianas dos professores, alunos e profissionais em sala de aula e fora dela, bem como nas práticas discursivas das ementas e dos planos de curso. São cenas de uma nova cartografia.

Tais características cartografadas ao longo do processo de reforma foram capazes de desterritorializar o modelo dominante

de formação do psicólogo em vários instantes, pela longa condição de *devoir-reforma* a que fora submetido. Mas não se tem a certeza de que se impregnou o texto final de atravessamento plural do saber-fazer psicológico de transversalidade.

Entendemos que somente a realização de uma nova cartografia irá demonstrar se sob o efeito do *devoir-reforma*, durante o processo de reforma curricular, com as mais diversas formações departamentais de professores, nas mais variadas composições de comissões curriculares foi possível efetivar um currículo máquina de guerra ou um currículo máquina burocrática. O fato é que o mesmo foi implantado e somente a cartografia de suas ementas nos planos de cursos e nas práticas em sala de aula poderá dizer se de fato a reforma se concretizou.

Referências

BAREMBLITT, Gregorio F. **Compêncio de Análise Institucional e Outras Correntes: Teoria e Prática**. 6. Ed. Belo Horizonte: Editora FCB/IFG, 2012.

BRASIL. Resolução nº 08/04, CNE/CES, de 07 de maio de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Brasília: DE, 2004.

DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Felix, *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, Rio de Janeiro, Ed. 34, 1995.

_____. **O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia**
1. Tradução de Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carilho, Rio de Janeiro: Assírio e Alvim, 1972. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/>

deleuze-g_-guattari-f-o-anti-c3a9dipo-capitalismo-e-esquizofrenia-vol-3.pdf.

GALLO, Sílvio, Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar , In. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia**, Rio de Janeiro: Imago, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia. Campina Grande, 2011.

ZOURABICHVILI, Francois. **O Vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>.

Educação e cuidado de si: anotações em vista de uma estética da existência

Flávio Carvalho³

“De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece?”⁴

Considerações Iniciais

Por que a vida não é assumida como uma obra de arte?

Por que a educação costuma enfatizar mais a razão do que a imaginação?

Em que medida o cuidado de si se constitui como proposta de uma ética?

3 Flávio Carvalho, filósofo e professor de Filosofia, atua no Curso de Graduação em Filosofia e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal de Campina Grande, coordena o Grupo de Pesquisa Hermenêutica Filosófica em Michel Foucault (UF CG/CNPq). Email: flavio.carvalho@ufcg.edu.br.

4 FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p.13.

A escrita deste texto pretende comunicar o exercício filosófico que desenvolvemos em torno das questões indicadas acima, das quais outras se geraram, e das quais outras inúmeras são possíveis. Trata-se de uma escrita autoral, em sentido foucaultiano, uma vez que os questionamentos e as discussões aqui expostas resultam de nossa vivência, ousando afirmar, como filósofo e como educador, inquietações gestadas a partir de muitos anos de trabalho no ensino de Filosofia (na educação básica e no ensino superior) e na investigação acadêmica acerca da educação filosófica. Construimos a discussão sob a influência de pensadoras(es) contemporâneas(os), a exemplo de Cornelius Castoriadis e Judith Butler, porém Michel Foucault ocupa o lugar central, na medida em que sua obra se manifesta majoritariamente na construção da argumentação que apresentamos. Sob sua influência assumimos a visada microfísica e em vez de seguirmos à procura de grandes estruturas e de teorias sistêmicas nos voltamos para as microrrelações, também admitimos que o educar (a exemplo do cuidado de si) se trata de exercício agonístico, uma vez que se trata de processo diuturno e tenso.

O problema fulcral com o qual nos ocupamos neste texto diz respeito à possibilidade da educação oportunizar a prática do cuidado de si, pela qual os sujeitos pedagógicos assumem a si e compreendem as condições sob as quais são orientados e formados. Como corolário do exercício do cuidado de si se manifesta a ocupação com a criação da própria existência individual e social, assumindo os riscos da radical liberdade e da criação de *lugares, orientações e atitudes outras*.

Em vista desta discussão, construimos um texto que se inicia elaborando algumas incursões no pensamento foucaultiano e na sua postura como intelectual e militante, reconhecemos, todavia, ser quase impossível definir o perfil deste filósofo, quiçá

oferecemos afirmações aproximadas (arqueólogo, genealogista e hermenêuta são seus atributos não suas definições). O pensamento de Foucault é multifacetado, sua obra possui vários aportes e possibilidades inumeráveis de apropriações e desdobramentos, entretanto, acompanhando uma síntese realizada pelo próprio filósofo em uma entrevista concedida a Paul Rabinow e Hubert Dreyfus, podemos afirmar que Foucault construiu uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a verdade, com o poder e com a ética. Sob esta compreensão, elaboramos a segunda parte do texto, com breves anotações acerca do cuidado de si, com o qual o filósofo se ocupou majoritariamente nos últimos anos de sua atividade intelectual, a nosso ver, como a oferta de uma rota de fuga aos diversos processos de subjetivação, aos controles biopolíticos com os quais lidamos diuturnamente. Diante do exposto, consideramos que para ele a questão fulcral não diz respeito a *o que é a existência?*, mas se questiona *como se constrói a existência*.

No terceiro movimento deste texto, sob o influxo dos questionamentos postos e dos elementos compreensivos advindos do pensamento foucaultiano, discutimos em que medida a educação e também a escola e a universidade podem contribuir com as práticas de si e com a construção de contracondutas. Problematizamos algumas atribuições – conservadoras – feitas à educação e à escola, problematizamos seus estatutos epistemológico e procedimental. No seguimento, ocupamo-nos com a relação entre o cuidado de si e a vivência educacional, discutindo os elementos constitutivos das práticas de cuidado de si, a exemplo da liberdade e do autoconhecimento, e como estas podem ser vivenciadas no âmbito educacional. Por fim, propomos que a educação, a escola e a universidade assumam as condições de *lugares outros*, nos quais, discursos, orientações, exercícios, mobilizações de enfrentamento à política de controle

possam ser criados, vividos e divulgados, e sendo assim, a educação é assumida como *contraconduta*.

A despeito do aspecto romântico que esta compreensão possa transparecer, o que convém destacar é a denúncia oportunizada pela reflexão feita por Foucault quanto ao modo como a conduta ética dos indivíduos resulta das relações de poder constituídas nas sociedades. Portanto, a primeira tarefa da leitora e do leitor deste texto, a qual pode ser sua primeira *rota de fuga*, diz respeito a fazer a genealogia dos componentes (personagens ou conceitos) de sua vida pessoal e social, tais como, sua própria existência, autoridade, seu dia a dia, sexo, normalidade, amor, sexo, o lugar do outro na vida, limite, destino, casamento, Deus.

Incursões foucaultianas

Espermatozoide fecundou óvulo... Pronto! Estamos enredados na história biológica, psíquica e política (ou biopolítica) da humanidade. Mesmo o modo como somos nutridos (biológica e psicologicamente) durante a gestação diagnostica nossa vinculação à história dos seres humanos. Não nascemos como uma tábua rasa, nossos corpinhos pequenos e frágeis já transmitem informações sobre quem somos (ou deveremos ser) e durante toda a vida este mesmo corpo continuará sendo objeto de inscrições, de traduções, de regulações, de correções, de transmissões das mais diversas informações historicamente instituídas pela sociedade. Um dos elementos mais problemáticos e questionáveis deste sistema de escrita sobre os corpos (extensivo à psique) diz respeito ao fato que, costumeiramente, será um movimento de *escrita de outrem* e não de *escrita de si*. O sistema de escrita de outrem, em linhas gerais, se acopla às instituições e aos seus comandantes, às normatizações cotidianas e às legislações políticas e jurídicas, ele funciona como elemento constitutivo da

formação dos indivíduos (educação e ciência) e como sistema hegemônico se dedica a controlar e reduzir o lugar e o papel da escrita de si. De modo diferente, a escrita de si não possui regras únicas, universais e prévias ao exercício individual do cultivo da própria liberdade, do exercício da atenção à vida e aos modos inumeráveis de existência, por meio da escrita de si se viabiliza a prática da destruição e da criação dos modos de sentir e existir a existência, daí afirmarmos que a escrita de si é um exercício estético de existir.

A escrita de si como este modo de estético de existir se constitui como exercício agonístico, isto é, se constitui como exercício diuturno de criação de um modo próprio de existir, o qual enfrentará estruturas, orientações, procedimentos, regulamentações, aos quais enquanto cidadãos e cidadãs somos diuturnamente submetidas(os). A *problematização da vida cotidiana* é uma das principais contribuições que o pensamento de Michel Foucault pode nos fornecer⁵. Seu trabalho intelectual deu prioridade aos elementos marginais da vida, elementos que não ocupavam um lugar importante na construção dos saberes, trazendo para o território discursivo e epistemológico da construção dos saberes o louco (o adoecido pela/para a sociedade), o corpo (o docilizado pela/para a sociedade), o sexo (o confessado pela/para a sociedade). Em vez de seguir à procura das grandes estruturas e dos sistemas, Foucault se volta para as microrrelações, para os discursos não oficiais, para os elementos marginais, sejam

5 Em uma entrevista concedida a H. Dreyfus e P. Rabinow, Foucault afirma: “Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Portanto, minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista”. FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, P; RABINOV, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.256.

elas pessoas, movimentos sociais, documentações, manifestações artísticas, enfim, tudo o que não possuía reconhecimento epistemológico (capacidade de viabilizar e validar uma investigação científica) tornou-se objeto para o método de trabalho filosófico de Foucault.

Se, por um lado, Michel Foucault estudou e se relacionou com as discussões das grandes correntes intelectuais do século XX, por outro, ele se distancia de todas elas e constrói um itinerário próprio. As diversas influências intelectuais e políticas que este filósofo recebeu, à guisa de resumida menção, de grandes áreas (medicina e psicologia), de importantes orientações (fenomenologia e existencialismo) e de eminentes pensadores (Friedrich Nietzsche e Gaston Bachelard), fazem-no um pensador de imensa erudição e de forte engajamento com as questões políticas e sociais da França e do mundo. Porém, mais relevante é reconhecer o modo como seu pensamento e seus discursos impactaram nestas áreas, movimentos sociais e políticos e em outros (e outras) pensadores contemporâneos, fazendo com que ele figure entre os principais intelectuais do século XX. Essa diversidade de influências, de objetos e modos de abordagem, de atuações, torna quase impossível definir o perfil pessoal e intelectual deste filósofo, oportunizando quiçá uma compreensão por afirmações aproximadas.

Neste sentido, a nosso ver, Foucault não é um fenomenólogo, devido ao fato que a fenomenologia transcendental investiga a atividade doadora de sentido do ego transcendental, o qual dá sentido a todos os objetos incluindo seu próprio corpo, além da cultura e da história. O pensamento foucaultiano, diferentemente, construiu uma importante crítica da racionalidade moderna, semelhante ao movimento oportunizado pela fenomenologia, mas o filósofo enfatiza a construção histórica dos significados (dos discursos, das relações sociais,

dos saberes) a partir das relações que se travam entre estes elementos. Seguindo um raciocínio análogo, compreendemos que Foucault não é um hermeneuta, por que ele nunca produziu uma teoria universal do discurso, ao contrário buscou descrever as formações históricas assumidas pelas práticas discursivas, resultando em importante contribuição para que questionemos os modos como os discursos produzem as subjetividades, ou seja, como os discursos se constituem como técnicas de construção de sujeitos conformados às demandas de dada sociedade. Foucault, igualmente, não é um estruturalista, porque sua investigação filosófica, a exemplo, *mutatis mutandis*, dos pensadores críticos da metafísica, não reconhece a existência de estruturas formais e universais na existência individual e coletiva, antes ele assume e se dedica à investigação histórica dos fatos, das microrrelações que nos conduziram a sermos como somos, que nos constituíram como sujeitos em nosso modo de existir, de agir, de pensar e de dizer.

Convém mencionar também que Foucault não é historiador tampouco filósofo. Ainda que em sua obra intelectual encontremos títulos como “A história da loucura” e “A história da sexualidade”, trata-se de textos que resultam de uma investigação muito peculiar à metodologia foucaultiana, na medida em que ele constrói resgates de elementos a partir de documentações históricas, entretanto seu texto não traça linearidades, não busca causalidades. A relação de Foucault com o passado se dá por meio do seu interesse de compreender os modos como se constroem os sujeitos, os saberes e as relações de poder nos diversos movimentos da história humana; em “As palavras e as coisas”, por exemplo, Foucault está ocupado com o movimento de construção de epistemes, e em “A hermenêutica do sujeito” ele está ocupado com o movimento de construção de subjetividades. Compreender estes movimentos viabiliza que nós nos

perguntemos sobre as construções de saberes e subjetividades nas nossas próprias existências individuais e sociais. Com esta postura, Foucault se aproxima, a nosso ver, de outros (outras) pensadores que desde o final do século XIX e notadamente no século XX elaboraram questionamentos críticos da atualidade histórica, tratando as questões da existência individual e coletiva a partir de suas condições históricas e não de essencialidades. Neste sentido, Foucault não é filósofo (das essencialidades, universalismos e teleologismos), ele é um pensador que se ocupou com uma ontologia do presente, que problematizou a ontologia de nós mesmos.

Guardando as devidas reservas, a nosso ver, arqueólogo, genealogista e hermeneuta são atributos, não definições, que podemos vincular ao trabalho intelectual de Foucault. Durante sua atividade de investigador, Foucault se utilizou de orientações metodológicas e objetos de investigação de modo muito apropriado (de modo próprio, isto é, investigava problemas seus e segundo seu movimento compreensivo – a relação saber-poder-sujeito). Como arqueólogo, genealogista e hermeneuta, Foucault se dedicou à reconstituição descritiva dos elementos profundos existentes na cultura ocidental; refletiu sobre as fontes de nossas ações, (sem apelar para o inconsciente ou a razão consciente, que já os são construções explicativas da modernidade); ocupou-se com o movimento de construção de discursos e como estes constroem os sujeitos e suas relações. Dizendo de modo sumário, se em “As Palavras e as Coisas” Foucault está ocupado com as condições da maneira moderna de construir os saberes, em “A Hermenêutica do Sujeito”, ele se dedica às técnicas de subjetivação, das relações (as microrrelações de poder) com o corpo e com as sociedades.

No exercício filosófico a que nos propomos, assumimos esta perspectiva microfísica na medida em que estamos ocupados

em elaborar uma discussão filosófica partindo das problematizações que nos afetam em situações cotidianas da nossa existência social e histórica, de modo específico as que dizem respeito ao fenômeno social da educação. Este exercício de problematização implica na postura de desnaturalização de tudo o que vivemos, sentimos, dizemos e do modo como agimos. Denominamos “naturalização” a postura de doar a qualquer elemento, personagem, instituição, saber, legislação, etc., a atribuição de ser *condição necessária para, ser essencial e teleológico, ser transhistórico e imutável*, que se materializam em expressões como “é natural que seja assim”, “é lógico que seja deste modo”, “nunca será de outro jeito”. Em nosso exercício filosófico, nada pode escapar à desnaturalização, isto é, ao procedimento de perguntar sobre o modo e as condições que deram origem e validação a qualquer elemento, personagem, instituição, saber e legislação. À guisa de exemplificação, perguntamos à leitora e ao leitor: já se questionaram hoje sobre as condições (internas e externas a si) que os levaram a trabalhar com a sua atividade profissional e como trabalham? Já se perguntaram este mês sobre o modo como agem (individual e coletivamente)? Há liberdade de fato e o que é a liberdade? Já se questionaram este ano sobre o que têm feito de sua vida individual e pública e quem a tem construído de fato? Já questionaram ao longo de sua vida se sua existência não é uma ficção? Portanto, a primeira tarefa do leitor do presente texto, a qual pode ser sua primeira “rota de fuga” diz respeito a ser capaz de fazer a genealogia dos componentes (personagens ou conceitos) de sua vida pessoal e social, que implicará, inicialmente, em que a leitora e o leitor desnaturalize a sua existência, o amor, a divindade, o matrimônio, a escola, o limite, o sexo, a autoridade, ou qualquer outro componente ou relação de sua vida.

Tomando como aporte explicativo para o exercício filosófico que acabamos de descrever, compreendemos que três

domínios da genealogia são possíveis: “primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeito de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais”.⁶ Por meio destes três movimentos, podemos nos questionar sobre as verdades que aprendemos e divulgamos/defendemos, podemos problematizar as relações (etárias, econômicas, étnicas, virtuais, de gênero,) que constituem o nosso dia a dia, e também desconstruir e reconstruir as condições e as regulamentações comportamentais (morais, éticas, estéticas, coletivas, individuais) que administram nossa vida biológica e nossa existência individual e social. Tomar a própria vida e a própria existência como elementos a serem construídos por cada um na relação tensa entre o eu e o nós, dar-lhes forma e intensidade apropriadas (próprias de cada indivíduo) como se faz com uma canção, com uma escultura, com uma pintura, com uma dança... Desse modo, tratar a existência como obra de arte.

Em torno do existir e do cuidar de si

No itinerário intelectual de Michel Foucault, a existência individual, em seu sentido mais lato possível, englobando os elementos da vida biológica, da vida psíquica e das relações sociais se torna objeto de investigação filosófica. Ele, entretanto, não se

6 FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, P; RABINOV, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.262.

envolve com a querela tradicional às discussões sobre a existência humana, a qual tradicionalmente dividiu-se em correntes filosóficas idealistas, materialistas, essencialistas, existencialistas. Foucault assume a discussão ontológica, questionando a existência como elemento relacionado com a construção dos saberes, como elemento de técnicas de subjetivação, como construção/criação estética, como cuidado de si. Portanto, a questão para o filósofo não diz respeito a *o que é a existência?* Trata-se de questionar *como se constrói a existência?*, que implica em analisar, num primeiro momento de investigação e de produção bibliográfica, as técnicas de subjetivação para o controle dos corpos, num segundo momento se trata da construção da existência individual e sua relação com as práticas do cuidado de si.

Nos últimos três anos de sua atividade intelectual, o *cuidado de si* torna-se o elemento fulcral de inflexão no seu pensamento. Se nos escritos sobre a disciplina e o controle dos corpos o filósofo descreve processos de docilização dos sujeitos por meio do “governo dos outros”, nos escritos sobre os processos de subjetivação, Foucault vai se ocupar com a construção do indivíduo por meio do “governo de si mesmo”. A nosso ver, os últimos três cursos ministrados por Foucault no *Collège de France* (1982, 1983, 1984) que deram origem às obras “A Hermenêutica do Sujeito”, “O Governo de si e dos Outros” e a “Coragem da Verdade”, manifestam a ocupação de Foucault com a construção de uma postura de resistência aos processos de controle dos indivíduos, impostos por grupos, instituições sociais e governos e assumidos, internalizados pelos indivíduos. Conjecturamos que se há técnicas de controle dos corpos, há igualmente técnicas de autogestão. Trata-se de uma resposta libertária no território da ética ao problema da dominação alheia no território da política. Em certo sentido, diz respeito à discussão em torno da autonomia, sem apelar para a formalização de uma conduta

emancipatória única (universal) ou depositar a solução em um projeto político-social (utópico) de transformação da sociedade.

Construir uma ética do cuidado de si, portanto, implica a compreensão da individualidade das existências (do modo próprio de existir), o reconhecimento dos inumeráveis modos possíveis de existência e de suas relações, o exercício de auto-gestão a partir das condições individuais, a prática da liberdade sem apelar para essencialidades ou teleologismos (tais como uma condicionante natureza humana, uma destinação transcendente-teológica ou mesmo uma determinação racional). Não há lugar epistêmico ou ontológico para o critério de universalidade na vida ética segundo o pensamento de Michel Foucault.

Em “A Hermenêutica do Sujeito”, o filósofo lança seu olhar para a antiguidade greco-romana em vista de estudar morais. Ele se interessa pelas morais que não eram universalistas, ocupa-se com as morais de grupos, para estilos de vida personalistas. Sua investigação o leva ao encontro de documentações (diários que indicam os conflitos e a construção diária de posturas e ações, cartas que descrevem e prescrevem o itinerário de formação e pessoal, entre outros elementos documentais). Foucault dedica-se ao estudo de pensadores que, ainda, hoje não gozam de proeminência nas investigações filosóficas produzidas no ambiente acadêmico, a exemplo de Epicuro e Sêneca.

À guisa de exemplificação, selecionamos dois movimentos do texto de Foucault que fazem referência aos mencionados filósofos e que mostram como o apelo para a construção de suas morais passa pelo reconhecimento de si e o comprometimento pessoal, requisitos imprescindíveis para indivíduo que se dispõe ao cuidado de si:

Se tomarmos, em Epicuro, todo o começo da *Carta a Meneceu*, leremos: “Quando se é jovem, não se deve hesitar em filosofar e, quando se é

velho, não se deve deixar de filosofar. Nunca é demasiado cedo nem demasiado tarde para ter cuidados com a própria alma. Quem disser que não é ainda ou já não é tempo de filosofar assemelha-se a quem diz que não é ainda ou já não é tempo de alcançar a felicidade. Logo, deve-se filosofar quando se é jovem e quando se é velho, (...)”⁷.

Nas práticas de tipo individual, tomemos as relações entre Sêneca e Serenus, quando Serenus consultando Sêneca no começo do *De tranquillitate* escreve – supostamente ele ou talvez ele mesmo – uma carta a Sêneca na qual relata seu estado de alma e pede a Sêneca que lhe dê conselhos, emita um diagnóstico e faça para com ele, de certa maneira, o papel de médico da alma⁸.

Convém destacar que a ética do cuidado de si não tem características egoístas por mais apelos e responsabilidade que se dirijam aos indivíduos. De uma parte, não pode ser constituída como conduta universal na medida em que tem como ponto de partida as relações que o sujeito mantém consigo, exige que o indivíduo compreenda a vida em sua complexidade e que se compreenda nesta complexidade; exige que o indivíduo se reconheça como agente e que há tramas sociais que orientam, normatizam e limitam sua existência, mas igualmente há rotas de fuga para tais tramas – este reconhecimento já é uma rota de fuga; exige que o indivíduo compreenda que a gestão de sua existência deve ser feita por si, assim como a construção da liberdade e da autonomia resulta de um exercício de si sobre si

7 FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.80.

8 *Op. cit.*, p. 81.

mesmo – cuidado de si. De outra parte, não pode ser egoísta, posto que assumir-se como agente da construção da existência em sua complexidade conduz o indivíduo ao reconhecimento dos outros indivíduos, isto é, quando se compreende a complexidade da existência e dos modos possíveis de sua manifestação, o encontro com a radical diferença do outro é inevitável. De modo análogo, se processa o encontro com a radical liberdade do outro, tão necessária quanto a de qualquer indivíduo. Desse modo, o problema e a discussão ética se deslocam do território da dicotomia bem e mal, retira-se o fundamento da escolha moral de qualquer transcendência, e se desvincula a construção ética das estruturas e contratos sociais. O problema ético agora é o que fazer com as radicais liberdades dos indivíduos? A resposta para Foucault seguindo a vivência greco-romana antiga indica a via da experiência estética.

Foucault não está defendendo a barbárie social, o salve-se quem puder, a instituição da lei do mais forte, ou extremismos análogos. O filósofo consegue evidenciar em sua discussão, de uma parte, a ausência de fundamento último, transcendente ou transcendental para a ética e para a política e, de outra parte, os modos como historicamente as relações de poder construídas nas sociedades instituíram as compreensões (ideias, pensamentos) e as regulações (códigos) éticas. Na ética do cuidado de si, a vivência ética resulta do tipo de relação que o indivíduo tem consigo próprio, que o torna radicalmente responsável pelas suas ações, que exige o domínio de si em vista da sua existência individual e social. Somente aquele que consegue se conhecer pode governar a si e aos outros.

A despeito do aspecto romântico que esta compreensão possa transparecer (com o qual nos ocuparemos em momento posterior), por ora, o que convém mencionar é a ênfase oportunizada pela discussão foucaultiana quanto ao modo que

a conduta ética dos indivíduos resulta das relações de poder constituídas nas respectivas sociedades. A problematização que se põe diz respeito ao modo como as ideias e orientações éticas, as regulações morais, foram durante a história das diversas sociedades humanas vinculadas às relações de poder, relações de saber-poder. Neste sentido, a ética do cuidado de si representa um modo de contrapoder, resistência aos poderes que controlam os corpos, que os tornam dóceis ao comando hegemônico e homogêneo (identitário), o qual exclui a diferença de qualquer ordem. Foucault não pretende construir um sistema ético, ele quer problematizar as construções éticas experimentadas na sociedade ocidental e, desse modo, torna-se inevitável abordar o problema da liberdade. Porém, Foucault também não pretende construir uma definição de liberdade, pretende problematizar os modos como a liberdade foi definida e como isto resultou nas limitações impostas (controles) na vida individual e social.

Se admitimos que o problema do sujeito e do poder ocupou espaço privilegiado na investigação e na escrita filosófica de Foucault, por conseguinte a liberdade igualmente o ocupou na medida em que quando o filósofo questionava os modos de produção do saber não estava problematizando o lugar (ou o não lugar) da vivência da liberdade de construir saberes diferentes? Quando questionava os modos de dominação dos sujeitos não estava questionando o lugar (ou o não lugar) da vivência liberdade de modos diferentes de agir? Pensar o limite do saber – pensar o limite do poder – diz respeito a um trabalho de enfrentamento de fronteiras, diz respeito mesmo a um trabalho de sua ultrapassagem, atividade tensa e agonística e, neste sentido, as relações de saber-poder tanto quanto as vivências de liberdade são construções sociais em constantes movimentos e ampliações.

De modo análogo, o cuidado de si é um processo agonístico, é uma construção diuturna, é um exercício constante, é uma

estilização da vida (estética da existência), trata-se de viver a vida como experimentações de liberdade. Novos modos de sentir a existência resultam em novas construções de subjetividades e exigem novas posturas éticas e política. Entretanto, a construção de novas subjetividades e a oportunidade de assumir novas posturas na vida moral e na vivência política não se realizam de forma plácida. O processo de desinstitucionalização é um processo tenso e conflituoso, qualquer novidade em termos de orientação do pensar e do agir dos indivíduos no ordenamento social deverá enfrentar o movimento de conservação dos *status quo*, portanto, o exercício de construção de subjetivações e posturas representa uma prática de resistência, uma vez que se trata de movimentos propositivos que visam construir modos diferentes de existir individual e coletivamente.

A educação, a escola e o cuidado de si

Tendo enunciado a estreita relação entre o cuidado de si e a estética da existência, nós proporemos algumas questões: como a educação pode contribuir com a criação de condições para o cuidado consigo? Qual o estatuto da vivência da liberdade na experiência educacional em vista do cuidado de si? Como se pode educar para o cuidado de si convivendo com os jogos de verdade e de subjetivação presentes na escola? Sabemos da dimensão que tais perguntas assumem, sabemos das implicações epistemológicas e instrumentais que tais questões comportam, sobretudo, sabemos que são questões insolúveis e intratáveis num breve texto, de modo que estes questionamentos cumprem a função de, por uma parte, servir de balizamento para a argumentação que desenvolveremos e de outra, servir de *leitmotiv* para futuras investigações e discussões.

Convém mencionar que em *Vigiar e Punir*, Foucault desenvolveu uma importante discussão acerca do lugar que a escola (e também o hospital e a prisão) ocupa na organização social como promotora da vigilância e do controle, problematizando como a rotina, o disciplinamento e a punição viabilizam a dominação dos sujeitos, a docilização dos corpos, questionou fortemente os mecanismos de formação de indivíduos sujeitados e servis ao controle das instituições e dos seus representantes estatutários. Diante desta denúncia questionadora, aparentemente a escola não apresenta condições de oferecer uma formação para a autonomia, para o autoconhecimento e para a resistência. O nosso desafio, portanto, diz respeito à reflexão sobre as condições pelas quais a educação e, de modo mais específico, a escola (compreendendo aqui no nosso texto seja a escola da educação básica seja a de nível superior) podem se constituir como territórios epistêmicos (de construção teórica) e instrumentais (de elaboração de atitudes e atividades) para o cuidado de si na vivência de professores e de estudantes.

A nosso ver, o primeiro problema que uma inflexão sobre o fenômeno social da educação e a relação com o cuidado de si precisam enfrentar, dizem respeito à desconstrução, ao deslocamento das noções de que na escola se trabalha com o processo de ensino-aprendizagem dedutivo, de fornecimento de informações gerais pelas quais se constroem o aprendizado, e que na escola se trabalha de modo heterônomo, em que os estudantes dependem do itinerário de ensino do professor para construir seu aprendizado. Em outro sentido, deve-se assumir a potência criativa do espaço escolar, devem-se oportunizar reiteradamente as experiências da condução autônoma dos estudantes na construção dos saberes. Decerto que estas posturas e atitudes guardam estreita relação com as compreensões e a vivência do professor. Não se ensina bem o que não se vive de modo próprio.

Tomando o primeiro problema, questionamos se a escola se limita ao lugar para o fornecimento de informações gerais (universalmente validadas) que serão denominadas de “conhecimentos aprendidos”, se a função da escola pode ser reduzida àquela que fornece dados que devem ser silogisticamente tratados. A escola não deve ser reduzida ao espaço no qual aprendemos apenas raciocínios finalizados, fórmulas linguísticas, científicas e matemáticas, pensamentos e citações sociológicas e filosóficas. A experiência educacional não se reduz ao exercício da dedução, a escola deve ser o espaço para a indução, para a imaginação, para o surrealismo, e mais ainda para a criação, lugar em que se pode trabalhar com questões abertas, com códigos equívocos e equações não resolvidas, local em que a imaginação ocupe status epistemológico e pedagógico análogo ao da razão. Compreendemos que o uso da razão nos auxilia na solução de problemas via dedução silogística à imaginação nos possibilita soluções pela via da construção de alternativas não usuais.

Tomando o segundo problema, questionamos se a escola é necessariamente o lugar para a vivência da heteronomia do pensamento, se a função da escola pode ser reduzida à situação na qual alguém (professor) seleciona e enuncia “o que se pensou” e “como se deve pensar a partir deste dado” a alguém (estudante) que repete o pensamento e o método enunciados. Questionamos certo entendimento de que cabe à escola fornecer às jovens gerações o legado das gerações anteriores, como se essa tarefa fosse necessária e sempre benévola para a formação das novas gerações. Convém mencionar que a escola pode se tornar um ambiente de mera reprodução de estereótipos, de preconceitos, de violações, laboratório institucionalizado de experiências reacionárias. Lembramos que a relação entre escola e reprodução social foi duramente criticada e desconstruída por importantes intelectuais no século XX, tais como

Louis Althusser, Paulo Freire, Hannah Arendt, Pierre Bourdieu, István Mészáros, entre outros. Questionamos igualmente certo entendimento de que a escola não seria um espaço oportuno para o pensar autônomo devido à puerilidade das mentes estudiantis, sendo necessário alguém que as conduzam no modo de pensar, de questionar, de investigar, de decidir e de agir. Não seria a classificação “puerilidade” um modo de controle social, a exemplo, da classificação “doença”, “crime”, “pecado”? Decerto que a escola não pode se negar a tratar do legado cultural e de saberes acumulados pelos seres humanos em milhares de anos de existência, porém não pode se limitar à preservação dos modos de pensar e de agir vigentes, é necessário que a escola seja o ambiente para a criação do pensar e do agir diferentes, do interesse para além dos exames de aprovação regular e de admissão no ensino superior. Diante do exposto, afirmamos que o processo de ensino-aprendizagem autônomo guarda estreita relação com o cuidado de si, relação com a qual ocuparemos a partir de agora.

Compreendemos que a educação, como saber, como território epistemológico, como criação de discurso, pode se constituir como instrumento de dominação, mas igualmente compreendemos que ela pode viabilizar os deslocamentos teóricos, as desconstruções argumentativas, as criações de novas posturas e de novas atitudes. Convém esclarecer que, neste texto, tratamos da educação como fenômeno que se desenvolve no ambiente social da escola (ou universidade), entretanto, reconhecemos outras modalidades de educação em diversos outros momentos e lugares da vida humana (família, grupos sociais, instituições não escolares). As questões que nos inquietam estão sendo pensadas em vista da relação de ensino e de aprendizagem, das relações entre os diversos atores pedagógicos envolvidos (professores, estudantes, comunidade escolar, Estado, etc.). Não pretendemos

elaborar um plano de intervenção ou mesmo discutir as diversas posturas pedagógicas em vigor no sistema educacional brasileiro, o ponto fulcral de nossa investigação e da respectiva discussão se localiza nas relações vivenciadas pelos sujeitos pedagógicos na vida escolar (e universitária) e como seria possível oportunizar a vivência do cuidado de si, ou ao menos, suas nuances.

O nosso primeiro questionamento se origina do conhecimento da dinâmica da vida escolar como atividade social-histórica, pela qual reconhecemos o fato que a escola vive a relação poder-saber. Ora, qual instituição ou a relação social não a vive? A escola se orienta por certos saberes e constrói outros saberes, elabora discursos de verdade, vivencia jogos de verdade, que condicionam as relações pedagógicas ali existentes. A consequência deste questionamento nos impele a reconhecer que a escola não se constitui em território epistemológico neutro, tampouco se trata de um ambiente de neutralidade política, na qual os saberes reproduzidos e ensinados não seriam intencionalmente listados (e outros excluídos), alguns tratados com deferência (e outros desqualificados violentamente). A escola é um lugar em que se vivenciam as relações de poder, a exemplo de vários outros lugares da sociedade. Foucault de modo original enuncia que não há poder, há relações de poder e assevera:

Quase não emprego a palavra poder, e se algumas vezes o faço é sempre para resumir a expressão que sempre utilizo: as relações de poder. (...) o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são

móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas⁹.

O poder não é uma substância ou um conceito que se busca conhecer ou demonstrar. O elemento que de modo efetivo observamos, problematizamos, desconstruímos, reconfiguramos são as relações de poder.

Ainda sobre as relações de poder, Foucault adverte que as relações de poder não são alguma coisa má em si mesma, e não há sociedade sem relações de poder¹⁰. Não há o poder em si mesmo e não há relação má em si mesma, sendo assim também não se devem substancializar as relações de poder, isto é, não há conceito que as sintetize, as relações de poder serão sempre “definidas” e valoradas em função dos jogos de verdade e de subjetivação que as constituem. Pensando de modo análogo, a escola não possui uma natureza, não há uma originalidade perdida para a qual se deve voltar, igualmente, não há uma finalidade (única e universal) a ser alcançada; a escola é radicalmente filha de seu tempo, nasce e morre a cada movimento de colapso ou mudança da vida social. Não há espaço para saudosismo tampouco para teleologismo no fenômeno educacional, na vida escolar, pois se trata de construções social-históricas, espaço para criações ininterruptas.

9 FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos*. vol.V. Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2006, p.276.

10 “A idéia [sic] de que poderia haver um tal estado de comunicação no qual os jogos de verdade poderiam circular sem obstáculos, sem restrições e sem efeitos coercitivos me parece da ordem da utopia. Trata-se precisamente de não ver que as relações de poder não são alguma coisa má em si mesmas, das quais seria necessário se libertar; acredito que não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas forem entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir. Determinar a conduta dos outros.” Cf. *op. cit.*, p.284.

O segundo questionamento diz respeito ao exercício da liberdade pelos sujeitos pedagógicos, sujeitos de poder, que somente podem vivenciar relações de poder mediante a vivência da liberdade. Em ambientes totalitários, onde há a exclusão total da liberdade não se verificam relações de poder, mas relações de dominação. Foucault explica que as relações de poder permitem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, os estados de dominação bloqueiam esta reversibilidade por instrumentos políticos, econômicos ou militares¹¹. A escola, portanto, deve preservar o espaço para o exercício da liberdade, que não deve ser confundida com a mera liberação. O problema da liberdade é bem maior que questões de liberação, como distingue o filósofo uma prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade necessárias seguintes¹². A atividade da liberação preserva uma espécie de outorga alheia, heterônoma, isto é, o indivíduo é liberado (por outrem) para agir, falar, existir. Essa outorga pode ser o cumprimento de uma norma jurídica ou o entendimento de um conceito racional, entretanto, em ambos os casos se negligencia a condição ontológica radical do indivíduo, a sua liberdade. O indivíduo é radicalmente livre. A educação precisa ser esse território epistemológico e a escola precisa ser esse lugar pedagógico em que se reconhece a radicalidade da liberdade do indivíduo, mais do que reconhecer, a escola deve estimular a vivência da liberdade, posto que o cuidado de si se relaciona diretamente com esta condição.

Provavelmente, aqueles que vivenciam a realidade concreta da escola se perguntam neste momento se este reconhecimento

11 Cf. *op. cit.*, p.266.

12 “... essa prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade que serão em seguida necessárias para que esse povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos rondas aceitáveis e satisfatórias da sua existência ou da sociedade política”. *Op. cit.*, p.265-266.

implica em ser ingenuamente condescendente ou tolerar comportamentos considerados prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem, maléficos para as relações físicas e emocionais entre os sujeitos pedagógicos, o que comumente chamamos de indisciplina escolar. Convém esclarecer que a discussão com a qual estamos ocupados não se dirige a estas situações, ainda que elas possam manifestar as relações de poder-saber e também possam ser objeto de questionamento quanto ao cuidado de si. O que chamamos a atenção é o fato do reconhecimento da liberdade como condição necessária para o agir ético, e isto deve nos ocupar prioritariamente. Pensando com Foucault, asseveramos que “É por isso que insisto sobretudo nas práticas de liberdade, mais do que nos processos de liberação, que mais uma vez têm seu lugar, mas que não me parecem poder, por eles próprios, definir todas as formas práticas de liberdade”.¹³ Entendemos que os “questionamentos comportamentais” têm sua importância, porém estamos em um nível anterior de abordagem, existencial inclusive, podemos enfatizar, entretanto, que o conjunto dos elementos compreensivos e dos questionamentos que estamos tratando aqui pode favorecer entendimentos diferenciados sobre as perguntas reportadas.

O terceiro questionamento diz respeito ainda à liberdade, compreendendo a liberdade como condição para o ser ético. Foucault entende que “A liberdade é a condição ontológica da ética, mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade”.¹⁴ Partindo dessa afirmação e em vista de compreender a ética do cuidado de si, entendemos que o questionamento acerca do que é o agir ético, do exercício ético, depende do autorreconhecimento (conhecimento de si) da radical liberdade, como

13 *Op. cit.*, p. 266.

14 *Op. cit.*, p. 267.

afirmamos acima; entendemos igualmente que a compreensão acerca do que é a ética (enquanto saber construído socialmente) depende do reconhecimento da liberdade radical como condição para a construção de condutas éticas. A ética (como saber) precisa reconhecer a liberdade radical dos indivíduos, trata-se de uma condição ontológica que suporta uma orientação epistemológica. Convém enfatizar que o reconhecimento a que nos referimos não se trata de outorga conferida por instituição, saber instituído ou personagem que comanda, o reconhecimento aqui tratado resulta do processo de autoconhecimento do indivíduo, do processo implicado no cuidado de si, do qual passaremos a tratar.

O quarto questionamento nos conduz aos estudos que Foucault realizou sobre os escritos gregos e romanos dos últimos séculos antes de Cristo (Platão e Epicuro) e dos primeiros séculos da era cristã (Sêneca e Marco Aurélio), estudos desenvolvidos em suas aulas de 1982 publicadas em “A Hermenêutica do Sujeito”, nas quais ele discute o problema filosófico do cuidado de si e sobre aquele período filosófico enuncia “O cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual – ou a liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética”.¹⁵ Portanto, cuidado de si e liberdade individual são elementos constitutivos desse modo de ser ético, constituem igualmente a estética da existência na medida em que se manifestam em assumidas práticas de si. A imbricação que indicamos pode ser reconhecida na seguinte fala de Foucault: “Para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, é necessário ocupar-se de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo se conhecer – eis o aspecto familiar do *gnothi*

15 *Op. cit.*, p. 267.

seautou e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo”.¹⁶

Convém enfatizar que, o “reconhecimento” de que falávamos acima, o “se conhecer” que fala o filósofo, não se vincula a conhecimento intelectual, resultado de acúmulo de informações e elaboração de argumentação dedutiva, tampouco se trata de algum a priori transcendental ou essência. O cuidado de si, o conhecimento de si, são experiências vivenciais que não resultam de tarefa intelectual, tampouco são apreendidas mediante discursos retóricos. O orientador do cuidado de si é um mestre da fala franca, não é um retórico, e esta sua fala parresiástica manifesta a autoridade de quem vive o que enuncia. De fato, o cuidado de si e o conhecimento de si não prescindem de orientações (dos mestres nas práticas de si) tampouco dispensam a reflexão, e na medida em que tais orientações são vivenciadas, são igualmente apreendidas e apropriadas pelo indivíduo. Diante do exposto, retornamos a um dos questionamentos que fizemos no início desta seção do texto: Como a educação pode contribuir com a criação de condições para o cuidado consigo? Ora, se a escola não for reconhecida como lugar de relação poder-saber, se não houver espaço para as relações de poder, vivendo em estado de dominação, se nela não se assumir a radical liberdade individual, então, a escola não oferecerá condições para a prática do cuidado de si. Ao contrário, se a escola mantém abertura para questionamentos acerca da estrutura do ensino, legislações e diretrizes, se há espaço para a diversidade de saberes, de autoras e autores, e também mantém espaço para a discussão organizacional e da rotina da escola, convocando os atores pedagógicos para uma espécie de administração participativa, com apelo ao compromisso, à responsabilidade e ao ativismo de cada um dos

16 *Op. cit.*, p. 268.

atores nesta coletividade, então esta escola fornece condições para a construção de práticas do cuidado de si.

Diante do exposto, a educação em vista do cuidado de si deve oportunizar que os sujeitos pedagógicos tenham oportunidades de se conhecerem, de se compreenderem na dinâmica das relações de poder, de identificar os processos de subjetivação nos quais estão inseridos e quais jogos de verdade executam, este é o primeiro movimento. Em seguida, trata-se de criar condições didáticas, materiais e procedimentos para que os sujeitos pedagógicos se ocupem com o pensar sua existência e sua radical liberdade na construção das experiências educacionais. Daí, um quinto questionamento se nos apresenta, como a experiência educacional com a prática de si se realizará se os professores não vivenciam as práticas de si? Ora, desde a antiguidade greco-romana a presença do mestre que orienta com discursos e conduz o discípulo com técnicas é reconhecida em sua importância. Nos dias atuais, portanto, é imprescindível que se ofereça na formação de professores o acesso às problematizações que aqui estamos tratando e de várias outras correlatas. O processo de ensino-aprendizagem com o cuidado de si deve ser, portanto, questão filosófica na universidade tanto quanto o deve ser nas escolas.

E antes que a dúvida do êxito ou a perplexidade diante das diversas facetas desta empreitada filosófica e pedagógica nos desmotivem desse projeto possível de educação, lembremos que já vivemos nesta complexidade diariamente com a qual devemos nos ocupar, e admitimos com Foucault que cuidar-se adequadamente é saber-se ontologicamente o que se é, saber-se do que se é capaz, saber-se o que é ser cidadão em uma cidade, saber ser o dono da casa, saber as coisas que deve e as que não deve duvidar, saber as coisas que deve esperar e as que deve ser

indiferente, saber que não deve ter medo da morte.¹⁷ Então, no nosso dia a dia, já lidamos com esta diversidade, o problema é que na maioria das vezes nela não nos reconhecemos. Ora, o cuidado de si é o cuidado com a própria vida assumida em sua radical imanência, sem idealidades, sem teleologismos; vida assumida em sua incerteza, em sua diversidade, na radical diferença entre os indivíduos, na tensão das relações de poder, no dia a dia da sala de aula e da sala de jantar, compreendendo a dimensão política quer no ato de comprar o pão (e a teia de relações trabalhistas, capitalistas, agroecológicas e do agronegócio) quer no de votar nos representantes políticos (e a teia de relações sociais, humanitárias, ecológicas, morais).

O cuidado de si não se constitui numa relação egoísta por parte do indivíduo em relação aos outros indivíduos, não se trata de hedonismo tampouco. Alinhado com o pensamento foucaultiano, compreendemos que o cuidado de si conduz ao encontro e ao cuidado com o outro, na medida em que o “o cuidado de si não pode em si mesmo tender para esse amor exagerado a si mesmo que viria a negligenciar os outros ou, pior ainda, a abusar do poder que se pode exercer sobre eles”.¹⁸ Em “A Hermenêutica do Sujeito” Foucault aborda inicialmente o cuidado de si vinculado ao exercício de governo, ou seja, na tradição greco-romana o bom governante é aquele que consegue governar a si mesmo, mediante o autoconhecimento, tanto

17 “Mas se você se cuida adequadamente, ou seja, se sabe ontologicamente o que você é, se também sabe do que é capaz, se sabe o que é para você ser cidadão em uma cidade, ser o dono da casa em um *oikos*, se você sabe quais são as coisas das quais deve duvidar e aquelas das quais não deve duvidar, se sabe o que é conveniente esperar e quais são as coisas, pelo contrário, que devem ser para você completamente indiferentes, se sabe, enfim, que não deve ter medo da morte, pois bem, você não pode a partir deste momento abusar do seu poder sobre os outros”. *Op. cit.*, p.272.

18 *Op. cit.*, p.273.

melhor se conhece a si mesmo tanto melhor se governa os outros indivíduos. A continuidade nas investigações dos escritos greco-romanos possibilitou que o filósofo identificasse outras modalidades de cuidado de si, que foram se constituindo em diferentes épocas, demonstrando que estas práticas de si deixaram de ser exclusividade da formação dos novos governantes e passaram a ser objeto de ocupação de jovens e de idosos, de membros abastados ou não daquelas sociedades.

Nesta história de mudanças nos modos de compreensão e de execução do cuidado de si, processou-se uma descaracterização levada a cabo pelo cristianismo, mas não apenas ele o causou, fazendo com que este modo de existência, pelo qual a busca do conhecimento de si em vista da construção de uma vida melhor para si e por consequência para os outros indivíduos, passasse a ser tomado como prática egoísta¹⁹. O paradoxo do cuidado de si cristão é que a salvação implica renúncia de si²⁰. E este legado permanece ainda no imaginário de algumas orientações e doutrinas religiosas, políticas e mesmo educacionais. A resignação ou mesmo a aniquilação são “pregadas” e “ensinadas” como práticas salvíficas para si e para a sociedade.

O cuidado de si se constitui como condição para o cuidado com os outros. O indivíduo que não compreende a sua própria constituição²¹ e os modos como sua vida individual e coletiva se relacionam, termina por não reconhecer a vinculação de sua existência com as outras individualidades. Quem não se ocupa consigo perde-se de si na medida em que se vive constantemente em conformidade com os padrões e orientações de

19 Cf. *op. cit.*, p.268.

20 Cf. *op. cit.*, p.273.

21 Compreensão de si enquanto ser vivente biológico e ecológico, ser existencial, ser sujeito racional e psíquico, ser cidadão político, ser radicalmente livre.

outrem, seja o Estado, seja Deus, seja a Natureza, seja a Razão. O indivíduo que se compreende como existência complexa (diversa e variável) termina por reconhecer os outros indivíduos complexos, na medida em que constrói sua existência, pode cuidar, orientar, colaborar com as construções das outras existências próprias (faz como mestre daquilo que vive). Pode governar as relações entre os indivíduos posto que pode governar a si próprio. O mestre conduz mediante o dizer verdadeiro, dizer que se vincula ao que ele vivencia, o discurso de verdade reverbera de sua própria vida. Na situação de educação, na vivência escolar, é imprescindível que o professor se conheça em vista de que possa conduzir²² o processo de ensino-aprendizagem.

Dizendo de modo extremamente particular – como docente da educação filosófica – o professor de Filosofia deve ser filósofo (e não se trata apenas de possuir título acadêmico) em vista que os estudantes entrem na dinâmica de filosofar, se ele filosofa em sala de aula, os estudantes filosofarão também com ele. Se este professor se reconhece apenas como um historiador da Filosofia, suas aulas correm o risco de tratarem apenas de informações sobre os filósofos, aprendidas sem o movimento de filosofar. De modo análogo, se o professor de ciências naturais não se reconhece como membro constitutivo da complexidade da natureza, suas aulas poderão se reduzir à observação de uma realidade da qual não se tem participação, tudo se limitará à memorização de definições e fórmulas de “entidades” exteriores ao sujeito pedagógico. Esta condição de “anterioridade” que transpomos para o âmbito educacional, a nosso ver, pode ser identificada com a seguinte afirmação do mestre Foucault: “Para

22 A partir da raiz etimológica do termo, o verbo *conduzir* procede de *conducere*, chefiar, liderar com, ou ainda, guiar a alguém com este alguém, isto é, conduzir não é uma atividade que se faça em lugar do outro, se faz com o outro. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/conduzir/> Acesso em: 15 fev. 2018.

os gregos, não é por ser cuidado dos outros que ele é ético. O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros”.²³ Se o cuidado de si é ontologicamente anterior ao cuidado com os outros, por analogia podemos afirmar que o pensar a si de modo filosófico é anterior ao pensar com os outros de modo filosófico, o compreender a vida de modo complexo é anterior ao compreender a vida com os outros de modo complexo. Enfatizando que aqui não se trata de competência intelectual, de acúmulo de informações, mas de postura diante da existência, da vida, do saber e da sociedade.

Ainda pensando por analogia, a apropriação pedagógica feita pelos estudantes, isto é, a colocação de si na construção dos saberes, a postura crítica dos estudantes frente aos problemas dos diversos saberes, a atividade de propor questionamentos frente às situações inerentes aos fatos da vida (individual e coletiva) e também a capacidade de entender o legado de informações acumuladas pelas gerações anteriores de investigadores e intelectuais, portanto, deve ser um movimento vivenciado de modo análogo e anteriormente pelo professor. Os modos como os saberes são construídos e instituídos, os caminhos (cognitivos e políticos) feitos pelos seus especialistas, os modos de fazer pesquisas são atributos que se esperam fazer parte da compreensão, da postura e da atividade do professor. Diante do exposto, o professor assume *mutatis mutandis* a prerrogativa do mestre do cuidado de si, que não é mestre por imposição estatutária – pelo cargo ou função que ocupa na instituição, ele é mestre porque seu discurso de verdade, seu falar franco emana de sua

23 Cf. *op. cit.*, p.270.

vivência²⁴. O estudante ouve o professor como o discípulo na tradição greco-romana ouvia o mestre, o cuidado de si implica a relação do indivíduo com o outro que lhe diz a verdade²⁵, desse modo, na relação educacional, o professor ensina aquilo que vivencia, por isso pode ensinar. Não se trata de uma relação de imposição por um posto funcional ocupado numa instituição, uma espécie de relação de dominação, trata-se de uma relação de governo, de administração do processo de ensino-aprendizagem; de modo análogo, segundo o pensamento foucaultiano, o cuidado de si implica uma relação com os outros, sob a qual reside a arte de governar, como administração, que não é situação de dominação²⁶.

Temos tratado da existência individual e social a partir da compreensão de complexidade, isto é, seja a vivência que se experimenta consigo, seja aquela ocorrida com os outros indivíduos, ambas são constituídas de inúmeros elementos, instâncias e relações, que entre si se vinculam e se interferem. O cuidado de si é igualmente uma prática complexa, multifacetada, uma vez que ele aparece como condição pedagógica (eu interpele todo mundo, o filósofo é conselheiro do príncipe), ética (todo mundo deve ocupar-se de si mesmo), ontológica (eu cuido de mim mesmo) para a constituição de um bom governante, é também condição política (eu presto um serviço à cidade)²⁷. Ontológico,

24 Foucault explica que “para que essa prática da liberdade tome forma em um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo”. Cf. *op. cit.*, p.270.

25 “O cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si”. *Op. cit.*, p.271.

26 *Op. cit.*, p.271.

27 *Op. cit.*, p.278.

pedagógico e ético são aspectos, objetos e movimentos constitutivos do cuidado de si. Neste sentido, defendemos que a investigação acerca do cuidado de si – como condição própria a cada (e a todos) indivíduo, como movimento realizado segundo atividades orientadas e como postura frente à vida individual e coletiva – pode contribuir para o autoconhecimento e o exercício educacional, favorecendo a autoria e a autonomia dos sujeitos pedagógicos, oportunizando o processo criativo na construção do conhecimento e tratando a experiência educacional na relação estreita entre o que se constrói/vivencia e o que se ensina/aprende.

A partir do que vimos discutindo, perguntamos: Como se pode educar para o cuidado de si na convivência com os jogos de verdade e de subjetivação na escola? Em quais condições a educação, e de modo mais específico, a escola, pode se constituir como território epistêmico e instrumental para o cuidado de si? Em vista de iniciar uma alternativa de resposta, primeiramente nos ocuparemos com o que denominamos *Pedagogia*²⁸ *da Subjetivação* e em contraposição indicaremos uma *Pedagogia do Cuidado de Si*, que se vincula à ética da subjetivação, do estilo de vida pessoal (e social), contrapondo-se às relações de objetivações das tecnologias do poder. Por fim, indicaremos uma *Pedagogia da Resistência* que no seu modo de ser propositivo

28 Usamos o termo “pedagogia” em um sentido lato, isto é, utilizamos no sentido assumido pelo território epistemológico da educação e, além disso, entendemos pedagogia como o modo típico de conduzir determinado processo, mediante afirmações e orientações, propondo regras e atitudes em vista de determinada finalidade. Neste sentido, o uso do termo pedagogia aqui tem a conotação de certo *modus operandi* para a construção de subjetividades, ou seja, a pedagogia diz respeito às práticas ou técnicas de controle dos sujeitos (subjetivação), mas também se trata das práticas ou técnicas em vista do autoconhecimento e autocontrole dos sujeitos (cuidado de si).

oportunizaria posturas e atitudes nas relações de saber-poder, com ênfase na liberdade e na criação.

Denominamos aqui Pedagogia da Subjetivação o *modus operandi* que se constitui a partir de um saber instituído, isto é, social-historicamente formulado por e para uma determinada sociedade, por meio do qual tais sociedades modelam, controlam e punem os indivíduos. Os processos de subjetivação, abundantemente estudados por Foucault em suas investigações sobre a Biopolítica, com os quais as sociedades por meio de suas instituições, de seus discursos, de seus personagens estatutários²⁹ constroem perfis de sujeitos em vista da organização e manutenção daquela sociedade. Trata-se de processos de sujeição dos indivíduos, os quais comportam certo elemento pedagógico na medida em que formulam regras de orientação para o pensar, regras para a adequação do corpo aos padrões instituídos, regras para a avaliação acerca do apropriado ou não para os jogos de verdade em vigor e, desse modo, os indivíduos são sujeitados a inúmeros conceitos, preceitos e vetos por meio dos quais são controlados e, na imensa maioria das vezes, não se questionam sobre o que são e por que são deste modo e não de outro.

A educação como saber também participa desta construção social-histórica na medida em que representa um jogo de verdades, um dos inúmeros jogos vigentes em uma sociedade, que se comunicam sem se reduzirem, que funcionam com seus próprios discursos, personagens e procedimentos³⁰. A escola/universidade, lugar no qual convive a maioria dos indivíduos em formação de uma sociedade durante vários anos, materializa os diversos saberes e as relações de poder em vigência, reproduz as

29 Autoridades instituídas – às vezes, autoinstituídas – pelos sistemas de governamentalidade ou pelos de dominação.

30 *Op. cit.*, p.282.

práticas de subjetivação e constrói a base teórica para a sujeição dos indivíduos. Todavia, defendemos que a escola/universidade pode se tornar um *lugar outro*³¹, um *heterótopo* no qual os movimentos de resistência podem se construir, no qual podem se elaborar contracondutas.

Em contraposição a pedagogia abordada, assumindo a via da contraconduta, propomos uma *Pedagogia do Cuidado de Si*, que a nosso ver foi tratada em seus detalhes teóricos e procedimentais no decorrer da escrita do presente texto. A exemplo da visada sobre os processos de sujeição, também reconhecemos no cuidado de si certo elemento pedagógico, na medida em que as práticas de si são conjuntos de orientações e de regras de condução da existência individual, com o importante diferencial de serem regras assumidas pelo indivíduo a partir do seu processo de autoconhecimento, não se trata de regras heterônomas na medida em que resultam do movimento de autogestão do indivíduo, de sua autonomia. Foucault analisou dezenas de documentos do pensamento greco-romano antigo, como mencionado acima, e, naqueles registros, pôde identificar o ponto fulcral do cuidado de si naquele período, pôde entender a finalidade das regras de conduta e das técnicas de autoconhecimento e de domínio de si manifestos nos tais registros antigos, reconhecendo que a condição necessária para o bom governo dos outros se assenta no domínio de si, no autogoverno, vinculando postura ética e postura política, luta ética e luta política, resistência ética e resistência política.

31 Usamos o termo “outro”, sucedendo o substantivo ou o predicativo do sujeito da frase, para atribuir o significado de diferença, de deslocamento, de criação, de resistência, enfim. A inspiração e a apropriação vêm do conceito de heterotopia de Foucault. No presente caso, lugar outro diz respeito ao espaço (portador de múltiplos significados e potenciais) que viabiliza compreensões diferentes, novos olhares, que estimula os processos criativos, um lugar que se assume como contraposição ao sistema de controle vigente.

O indivíduo que cuida de si não habitará um local ideal, plácido, asséptico e neutro, ele continuará sua vida e existência na tensão das relações de poder, compreendendo-as e se compreendendo nelas, porém jamais como um autômato, antes como um indivíduo autônomo. Não se trata de negar a vida, mas de assumi-la em sua radical potência de tudo e de caos. Trata-se de construir *discursos outros, orientações outras, regras outras*, para contraporem o sistema vigente. Convém lembrar que para o filósofo o problema não é dissolver-se em utopias, mas impor regras de direito, técnicas de gestão, práticas de si, para que se jogue com o mínimo possível de dominação, este é o ponto de articulação entre a preocupação ética e a luta política³². Neste sentido, a educação pode contribuir com este processo de conhecimento de si e de autogestão como especificamos acima. Os sujeitos pedagógicos precisam reconhecer o quanto o processo de ensino-aprendizagem manifesta a relação poder-saber, em que medida as relações vigentes no ambiente escolar/universitário se constituem como relações de poder, devem compreender que a educação e a escola são *territórios outros* (epistêmicos e relacionais), com potência discordante em relação às verdades vigentes, propícios para deslocamentos de teorias e de posturas, férteis para a proposição de novas compreensões e diferentes modos de ser, de viver e de se relacionar politicamente. Se a escola pode ser o lugar da reprodução e da sujeição, também pode ser um *lugar outro, heterótopo*, no qual se constituirão *condutas outras*.

Quando se reconhece a educação (escola/universidade) como este *território outro*, então, torna-se possível construir e vivenciar uma *Pedagogia da Resistência* cujo ponto fulcral não é a dissidência, a desobediência ou a insubordinação, antes se

32 *Op. cit.*, p.284-285.

trata da proposição de *condutas outras*, *contracondutas*³³ para usar o conceito de Foucault, de crítica às condutas instituídas, mas principalmente de criação e vivência de condutas diferentes e discordantes do controle em vigência. Esta potência da educação (escola/universidade) que constrói *contracondutas* pode ser reconhecida nas contribuições que a Filosofia produzida na contemporaneidade tem fornecido para as atuais discussões epistemológicas, estéticas, ontológicas, jurídicas e, sobretudo, políticas. Ora, a Filosofia contemporânea tem sido produzida majoritariamente no ambiente das universidades, que tem se conservado como espaços importantes, imprescindíveis até, para a construção de saberes, apesar dos ataques do neoliberalismo econômico e político. À guisa de ilustração, em um recorte muito específico e pequeno, destacamos algumas noções e conceitos que impactaram as compreensões de existência e de sociedade, bem como as práticas daí decorrentes, a exemplo da

33 “O que vou lhes propor é a palavra, mal construída sem dúvida, “*contraconduta*” – palavra que só tem a vantagem de possibilitar referir-nos ao sentido ativo da palavra “*conduta*”. *Contraconduta* no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros, o que faz que alguém prefira essa palavra à “*inconduta*”, que só se refere ao sentido passivo da palavra, do comportamento: não se conduzir como se deve. Além disso, essa palavra – “*contraconduta*” – talvez também permita evitar certa substantificação que a palavra “*dissidência*” permite. Porque de *dissidência* vem *dissidente*”, ou o inverso, pouco importa – em todo caso, faz *dissidência* quem é *dissidente*. Ora, não estamos muito certo de que essa substantificação seja útil. Temos inclusive que seja perigosa, porque sem dúvida não tem muito sentido dizer, por exemplo, que um louco ou um delinquente são *dissidentes*. Temos aí um procedimento de santificação ou de heroização que não nos parece muito válido. Em compensação, empregando a palavra *contraconduta*, e sem dúvida possível, sem ter de sacralizar como *dissidente* fulano ou beltrano, analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder. Isso permite identificar a dimensão, o componente de *contraconduta*, a dimensão de *contraconduta* que podemos encontrar perfeitamente nos delinquentes, nos loucos, nos doentes. Portanto, análise dessa imensa família do que poderíamos chamar de *contracondutas*” FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p.266.

noção de constituição da sociedade e das relações sociais em torno de processos de instituição imaginária³⁴; mencionamos a noção dos campos simbólicos nas formações sociais³⁵ e também os estados de exceção na vida política³⁶; é necessário destacar igualmente o processo de repensar as identidades sociais a partir do conceito de performatividade³⁷. Reiteramos que esta exemplificação comporta um número ínfimo de pensamentos e posicionamentos diferentes e discordantes, há um número extremamente grande de mulheres e homens que tem recriado, a partir de suas atuações como intelectuais, como professoras(es) e como militantes, o modo de pensar política, ética e existência.

Michel Foucault seguramente faz parte desta listagem, em sua vida quase toda dedicada à militância política, em seus mais de vinte anos de magistério nas universidades francesas, ele ofereceu várias contribuições de contracondutas, sendo uma das mais conhecidas a retirada da centralidade do poder na vida política, sua *desubstancialização*, em vista da compreensão da capilaridade do poder. O impacto dos pensamentos de Foucault também se manifesta nas problematizações em torno da Biopolítica e dos processos de subjetivação, seguidas e vinculadas aos seus estudos sobre o cuidado de si, que colocam este filósofo em uma condição especial no cenário intelectual e filosófico contemporâneo, pois suas afirmações impactaram e mudaram o modo de abordar as relações de poder e seus funcionamentos, ele pôs, em evidência, os inumeráveis modos de existências individuais e sociais, manifestações de *modos outros* de existir e de suas *condutas outras*.

34 CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

35 BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

36 AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

37 BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Poderíamos redigir um texto extenso com contribuições importantes que a universidade e também a escola (a educação) nos permitiram acessar, a partir das milhares de experiências de resistência, de elaboração de *contracondutas*, de proposição de *posturas outras*, de *discursos outros*, de *aprendizagens outras*. Este trabalho, entretanto, fica a cargo da leitora e do leitor deste texto, que supomos já haverem feito este exercício de memória durante a leitura. Este exercício de memória se constitui como uma espécie de técnica de autoconhecimento, de reconhecimento da própria vida, da própria postura diante da educação e da política. Como educadores (ou não) precisamos admitir que a educação e a escola devem assumir o compromisso de criarem as oportunidades e as estratégias de efetivação de *condutas outras*, devem fomentar as discussões e os estudos que deem visibilidade aos *modos outros* de existir (seja no que diz respeito ao aspecto de etnias, ao aspecto de gêneros, seja no que tange à complexidade da vida na terra, convivência respeitosa entre os seres humanos e os outros animais, o seu reconhecimento como membro da biodiversidade). A educação e escola/universidade são, potencialmente, territórios de criação de *contracondutas* e cada uma e cada um de nós somos, potencialmente, autoras e autores da resistência.

À guisa de considerações finais

Diante do exposto, reconhecemos que a educação, seja como área do saber seja como fenômeno social de formação dos indivíduos, manifesta em suas atividades os elementos de subjetivação e de verdade, isto é, a educação trata da construção de modalidades de sujeitos e trata da construção de discursos que ratificam tais modalidades. Sendo assim, o funcionamento de qualquer sistema educacional mobiliza ao mesmo tempo a

produção de um perfil de educador e de educando cuja validação epistemológica se efetiva pela produção de uma noção, conceito e/ou teoria pedagógica, um saber que ratifica uma relação de poder, relação saber-poder. Identificar a existência desta modalidade de relação e suas ramificações é extremamente importante para o processo de autoconhecimento e de reconhecimento de si na trama social. Foucault enunciou que “A relação poder-saber não é o problema fundamental, mas é um instrumento que permite a análise mais exata da relação jogos de verdade e sujeito”.³⁸ Portanto, é necessário admitir que a educação produz e manifesta jogos de verdade, porém é igualmente necessário admitir que, a partir da educação, podem-se construir movimentos de resistência às práticas de coerção dos indivíduos, podem-se elaborar *jogos teóricos outros* de orientação dos indivíduos e também *práticas outras* de autoformação (cuidado de si) dos indivíduos. A escola e a universidade comportam a potência de serem espaços para o exercício da autonomia e da criação.

Na entrevista já mencionada que Foucault concedeu a Dreyfus e Rabinow, o filósofo afirmou: “Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Portanto, minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista”. Destacamos deste trecho “genealogia” e “hiperativismo” e reconhecemos duas contribuições para pensarmos as nossas existências individuais e sociais. A primeira se mostra no fato que ele despertou o incômodo sobre a acomodação política, demonstrou que os territórios da ética e da política são movediços, são transicionais, são indelevelmente históricos e, sendo assim, estão em constante

38 Ditos e escritos V.

revolver-se, comportam a potência das movimentações, rupturas e revoluções epistêmicas e comportamentais. Não há lugar a ser alcançado, não há ponto de chegada, o que há é horizonte, há ultrapassagem constante seja na existência individual seja na coletiva. O perigo nos acompanha, portanto. O perigo do acaso, da incerteza, da extinção, da falta de teleologias (divinas, racionais ou naturalistas). O perigo está no fato que tudo flui...

A segundo contribuição, após o reconhecimento do caos que constitui a nossa existência e vida social, oferece a possibilidade para pensarmos e propormos uma espécie de *Pedagogia da Existência Agonística* cujo princípio orientador afirma que o modo de existir do ser humano se realiza na relação entre o limite da existência e suas constantes ultrapassagens. Dizendo de outro modo, existir é atividade necessariamente incompleta e transitória, sem tomar como base a limitação temporal imposta pela vida biológica. A incompletude e a transitoriedade fazem referência ao modo de ser constitutivo do ser humano disposto à ruptura e à mudança, capaz de criação e de estabelecimento de novos fins. Desse modo, o indivíduo que se ocupa consigo mesmo assume esta existência agonística, na medida em que o cuidado de si e a criação estética da existência não representam condições a serem alcançadas e destarte estabilizadas. Ao contrário, o indivíduo que se ocupa consigo mesmo se ocupará pela vida toda, a criação estética será sua possibilidade em todas as manifestações de sua existência, reconhecida como radical possibilidade.

Nos momentos finais deste texto, almejamos ter cumprido o itinerário de inflexão, de discussão e de indicar possíveis contracondutas na relação entre o exercício do cuidado de si e o fenômeno social da educação e, de modo específico, o espaço heterotópico da escola/universidade. Transitamos em três territórios epistêmicos e procedimentais, o do saber, o do poder,

o da ética/política; e se assim o fizemos devemos os créditos à fertilidade que o pensamento foucaultiano possui. Desse modo, ainda que Foucault não tenha tomado a educação como objeto específico de suas investigações filosóficas, admitimos que a sua metodologia de investigação filosófica e as problematizações que ele suscitou possuem um grande potencial de aplicação ao território educacional.

Por fim, à moda filosófica e como tarefa pedagógica, encerramos nosso texto oferecendo duas provocações, as quais sinalizam o caráter inacabado e inacabável da discussão que aqui realizamos. A primeira problematiza que, no dia a dia, as pessoas sabem o que fazem, podem até saber o porquê fazem o que fazem, porém o que elas não sabem é o que faz (causa) o que elas fazem no seu dia a dia. A segunda provocação, com semelhante perplexidade, se associa a Foucault³⁹:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida, que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos transformar-se numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?

Referências

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

39 FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS; P. RABINOW, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.261.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

DREYFUS, H.; RABINOV, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3. ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Ditos e Escritos**. Vol. V. org. Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro; Inês Autram Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2006.

_____. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. 8. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

Sobre o livro

Projeto Gráfico e Editoração Jefferson Ricardo Lima Araujo

Design da Capa Erick Ferreira Cabral

Revisão Linguística e Normalização Elizete Amaral de Medeiros

Tipologias utilizadas Myriad Pro 14pt
Bembo Std 12pt

Nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (...) determinar qual é o perigo.

Michel Foucault - 1995