

A PRODUÇÃO DO ALUNO “PROBLEMA” NO DISCURSO ESCOLAR: O LIVRO “NEGRO” COMO ESTRATÉGIA DO GERENCIAMENTO DO RISCO

SANTOS¹, Angela Nediane dos – UFSM

LUNARDI², Márcia Lise – UFSM – lunardi@smail.ufsm.br

GT: Educação Especial / n.15

Agência Financiadora: CAPES

Esse trabalho pretende apresentar um estudo realizado sobre como a escola normaliza os(as) alunos(as) considerados(as) “problema” e os seus familiares. Para esse empreendimento analítico, foram investigados os mecanismos de poder engendrados nas tramas discursivas da escola, buscando as estratégias operacionalizadas para governar a conduta dos(as) alunos(as) e de seus familiares.

Tal empreendimento foi realizado a partir da análise do discurso que circula na escola³. A materialidade é constituída pelo livro de registros⁴ do SOE – Serviço de Orientação Educacional - bem como por documentos elaborados pela escola para a sua organização e funcionamento, como: as normas de convivência escolar, a ficha de encaminhamento para a vice-direção, parecer de encaminhamento, entre outros. Esses documentos funcionam como discursos que se movimentam para normalizar, governar, controlar e regular as condutas dos(as) alunos(as) “problema” e de suas famílias.

Para mostrar a operacionalidade desses discursos apresentaremos o funcionamento do gerenciamento do risco a partir de dois dispositivos: os saberes da *expertise* e as regras escolares. Mais especificamente, pretende-se mostrar de que forma o risco social é operado como estratégia de governo⁵ sobre a conduta dos(as) alunos(as) considerados “problema” e seus familiares.

Normas de convivência escolar: fabricação de riscos sociais

As normas de convivência escolar são tomadas nesse estudo como discursos que produzem riscos sociais. No sentido de que são produções sociais e estabelecem algumas verdades, pois definem os comportamentos “certos” e “inadequados”.

A estratégia de gerenciamento do risco social ocorre a partir da detecção de

¹Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado orientada pela Prof^a Dr^a Maria Alcione Munhóz e co-orientada pela Prof^a Dr^a Márcia Lise Lunardi.

²Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

³A escola que forneceu os documentos para a análise é uma escola da rede pública do município de Santa Maria/RS.

⁴Referente ao ano letivo de 2005.

⁵Neste estudo o termo governo é entendido como um ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma para controlar suas ações (Foucault, 2006).

algum fator de risco nas condutas dos(as) alunos(as). Essa detecção desencadeia diferentes estratégias para a prevenção e/ou o gerenciamento do risco. No entanto, é preciso destacar que o alvo desse gerenciamento não é um indivíduo “real”, caracterizado como apresentando riscos “concretos”. Ao tratar do risco a atenção volta-se para a associação de determinados fatores que constituem não apenas indivíduos, mas espaços, comunidades, populações de risco social. Uma comunidade passa a ser *de risco* quando se associam várias condições – ou os chamados fatores de risco (Castel, 1987) -, tais como elevados índices de analfabetismo, pobreza, falta de empregos e incidência de doenças.

Assim, não existe um(a) aluno(a) que represente um risco real para a escola, trata-se de fatores que trazem consigo a possibilidade da irrupção de um risco. E a escola, ao detectar um possível risco, desencadeia estratégias para a prevenção e até mesmo para o gerenciamento dos fatores de risco. Tais estratégias passam, na maior parte das vezes, pelo chamamento da família à escola, na busca de uma normalização, controle, governamento e regulação. Nesse sentido, a família se constitui como alvo do governamento do risco, bem como, gerenciadora do risco, em conjunto com a escola. São famílias de risco ou, dito de outra forma, famílias que apresentam fatores de risco e, por isso, precisam ser reguladas e controladas, ao mesmo tempo em que são “convidadas” a gerenciar os riscos que as atitudes dos(as) filhos(as) podem causar para a escola.

Portanto, o risco é um mecanismo de regulação da população, produzido através de estratégias preventivas. No entanto, nada é um risco em si. Há um processo de fabricação dos riscos, iniciado pela eleição de alguns fatores como possibilidades de irrupção de riscos. A partir dessa eleição, fabricam-se estratégias para preveni-los ou gerenciá-los. Nas palavras de Ewald (2000),

em si mesmo, nada é um risco, não existe risco na realidade. Inversamente, tudo pode constituir um risco; tudo depende da maneira como se analisa o perigo, como se considera o acontecimento.[...] Tecnologia do risco, a segurança é, em primeiro lugar, um esquema de racionalidade, uma maneira de decompor, recompor, ordenar certos elementos da realidade (p.88 e 89).

O risco é, desse modo, uma produção. Produção de fatores de risco, os quais estão em referência a um padrão, a uma norma, que é construída e negociada, servindo como medida de comparabilidade. Assim, o que está longe da média – para mais ou para menos – é considerado um fator de risco social.

Na escola pesquisada, são construídas, no início de cada ano letivo, em conjunto com professores(as) e alunos(as), as “Normas de Convivência Escolar”. Tais normas funcionam como balizadoras das condutas dos(as) alunos(as) – definindo as “corretas” e as “inadequadas”. Serão apresentadas algumas dessas normas a fim de verificar o governo exercido sobre alunos(as) e familiares. No trecho a seguir, é apresentado um ponto das “Normas de Convivência Escolar”:

** Pontualidade nos horários de entrada, 7h45min para o turno da manhã e 13h15min para o turno da tarde. As turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais iniciam no turno da manhã às 8h e pela tarde às 13h30min;*

Essa norma escolar define que é “correto” ter pontualidade. E conseqüentemente, que é “incorreto” chegar atrasado na escola. Essa norma é complementada, nas séries iniciais por:

** Quando necessitar sair mais cedo, apresentar na Vice-Direção, justificativa assinada pelos responsáveis;*

Aqui já é possível perceber que os discursos que circulam na escola vinculam as responsabilidades dos(as) alunos(as) com as responsabilidades da família. É a família que deve avisar à escola quanto aos possíveis atrasos dos(as) alunos(as). Mostra a família sendo convocada a exercer sua função no estabelecimento da ordem nas condutas.

Para as séries finais do ensino fundamental, a norma da pontualidade é complementada pela seguinte regra:

** O aluno que chegar atrasado, somente poderá entrar em sala de aula com a autorização da Vice-Direção. Após três (3) atrasos, os responsáveis serão comunicados e os alunos somente assistirão a aula com a presença dos mesmos na Escola;*

Neste trecho, é possível perceber um agravamento das possíveis penalidades, se a pontualidade não for cumprida. É a exigência da presença dos pais para justificar os sucessivos atrasos do(a) filho(a). No registro escrito a seguir, aparece a efetivação do chamamento da família, como estratégia lançada pela escola para gerenciar o risco da evasão:

Registro nº 1154 (data: 22/11/05 – turma: 54 – turno:T –

aluno: D. R. G.): “A mãe compareceu a Escola a pedido da Vice-Direção por sucessivos atrasos e baixo rendimento. Assinatura da mãe⁶”

A mãe foi chamada a comparecer na escola para ser advertida sobre os sucessivos atrasos, bem como sobre o baixo rendimento do filho. A assinatura da mãe implica o comprometimento desta família em regular a conduta do filho. É uma espécie de autenticação do governmentamento exercido pela escola em relação à família.

No entanto, não são apenas essas normas que “julgam” e regulam os comportamentos dos(as) educandos(as). Há uma relação dessas regras da escola com normas sociais, construídas ao longo dos anos num processo de negociação permanente. Elas estão implícitas ou, de outro modo, naturalizadas.

Nesse jogo da norma, nada fica de fora. Ainda que ela opere em diferentes instituições ou em diferentes níveis, mantém-se a “mesma experiência de uma medida comum” (Ewald, 2000). Portanto, seja como disciplina normalizadora dos corpos dos alunos ou como estratégia de normalização das famílias, a norma opera como “regra de juízo”, como “padrão de comparabilidade”. Por haver um certo “modelo” da norma, ela é utilizada por outras tecnologias, por outras estratégias que colocam em exercício um poder de normalização.

Essas normas sociais operam no sentido de tornar “natural” que, na escola, os(as) alunos(as) sejam obedientes em relação aos professores(as); fiquem quietos(as) na sala de aula enquanto o(a) professor(a) trabalha o conteúdo; realizem as atividades propostas com dedicação; sejam chamados(as) ao setor responsável quando descumprirem essas normas, entre outros. Assim como é “natural” e inquestionável que os pais auxiliem na educação dos filhos também parece ser natural que, quando esses não estejam de acordo com as regras escolares, sejam chamados pela escola para serem lembrados de seu papel social. É possível perceber, a partir dessas considerações, a constituição de normas sociais e sua conseqüente naturalização.

Essas normas são construídas, fabricadas, negociadas socialmente. E como o risco tem estreita relação com a norma, também é uma fabricação que se dá no social. Ele representa um possível distanciamento da norma. De acordo com Ewald (2000), “não há risco que não seja social” (p.96). Assim,

⁶ Os excertos aqui apresentados referem-se aos registros retirados do livro de ocorrências do SOE da escola investigada. Estão apresentados na íntegra.

a idéia do risco pressupõe que todos os indivíduos que compõem uma população possam ser afetados pelos mesmos males: todos somos fatores de riscos e todos estamos sujeitos ao risco. Isso não quer dizer que cada um faça correr e corra os mesmos riscos. Se o risco define o todo, cada indivíduo distingue-se pela probabilidade de risco que é a sua (Ewald, 2000, p.96).

Desse modo, os riscos são referenciados como fatores, pois não se referem a um indivíduo em particular. Os fatores de risco podem ser identificados, a partir da análise do discurso escolar, como a não freqüência, os atrasos, a desatenção, a desobediência, as más notas, o não acompanhamento por parte dos pais, o descumprimento das normas, as brigas e agressões entre colegas, a indisciplina, a não participação nas aulas, e assim por diante. Eles são fabricados pela escola a partir das “Normas de convivência escolar”, que instituem comportamentos “inadequados” e comportamentos “adequados”.

Estamos, assim, diante de uma população estatística objetivável, com base em critérios precisos, em categorias. Ao serem ordenados em categorias, os dados possuem nomes, que são ordenados por variáveis, sem constante. É assim que se pode chegar a instituir uma população de risco, ou seja, quando uma dessas populações engorda a onda diversificada de todos os que colocam em risco uma ordem pré-estabelecida, uma norma. Pelo estabelecimento dessa norma, há uma certa racionalidade aplicada à população que acaba por localizar a vida dos alunos “problema” em determinado *continuum*. Ao serem escrutinados pelas tabelas estatísticas, os dados retirados desses sujeitos tornam-se balizas do lugar que eles ocupam em relação a uma norma.

Saraiva (2006) afirma que o risco,

ainda que esteja baseado numa norma, parece não estabelecer anormalidades e exclusões, parece ser uma tecnologia vinculada simplesmente à melhora da qualidade de vida. ***Apesar de sua aparente neutralidade científica, constitui-se como moralidade ao discriminar comportamentos certos e errados.*** A moral contemporânea condena antes de tudo àqueles que não têm capacidade de agir e minimizar seus próprios riscos (p. 85) (grifo nosso).

Dessa forma, a neutralidade funciona no sentido de tornar o risco, bem como a norma que o baliza, inquestionáveis, naturais. Eles definem as boas e as más condutas, os corretos e os incorretos comportamentos de forma natural. Por isso, na escola, é correto punir os (as) alunos (as) que brigam com os(as) colegas (as); que faltam às aulas; que não fazem os trabalhos; que não obedecem o(a) professor(a); etc. Com isso, não estamos dizendo que isso é certo ou errado, mas tentando colocar que essas coisas

definidas como “certas” ou “erradas” são fabricações, construções, negociações que vêm se estabelecendo ao longo dos anos, desde a instituição da escola. O propósito aqui é desnaturalizar, assim como problematizar esse caráter inquestionável das coisas.

Ao discriminar comportamentos certos e errados, o risco torna-se uma estratégia de governo. Ele elege os comportamentos “certos” e estimula-os; em contrapartida, estabelece os comportamentos errados e busca, através de estratégias de prevenção, diminuí-los ou exterminá-los. De acordo com Saraiva (2006), “o risco é uma forma de governar sujeitos ativos, que devem operar sobre si mesmos para minimizá-los. É uma tecnologia que promove o autogoverno e o domínio de si e que exige uma relação do ser-consigo” (p. 86). Na escola, os riscos são usados para promover o autogoverno nos(as) alunos(as), bem como em suas famílias.

E o que são os registros que a escola faz nos livros de ocorrências do SOE – principalmente os que se referem ao chamamento dos pais na escola – senão estratégias de prevenção do risco social? Buscam o governo do(a) aluno(a) e de sua família como estratégia de prevenção do risco da evasão, da reprovação, e de todos os fatores de possíveis riscos.

Após a elaboração das “Normas de convivência escolar” - realizada por alunos(as) e professores(as) - os(as) alunos(as) recebem cópias dessas normas e assinam uma declaração ratificando que estão cientes delas. Esse processo é realizado por turmas e faz com que exista, portanto, uma declaração por turma, contendo as assinaturas de todos(as) os(as) alunos(as). Essa assinatura implica a responsabilidade de todos (as) e de cada aluno(a) quanto ao cumprimento das normas. Na declaração consta:

“Declaro que como aluno(a) regularmente matriculado(a) nesta Escola, estou ciente das NORMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR e que o não cumprimento das mesmas, comprometem o meu desempenho escolar neste ano letivo.

Assinatura dos presentes:

01 _____
 02 _____
 03 _____
 ...”

A elaboração em conjunto das normas escolares mostra a negociação que os interessados fazem para estabelecer uma medida comum. Assim, na escola, todos os seus atores conhecem as regras. De acordo com Bujes (2001), “[...] o fato de a atividade estar sujeita a um regramento tem que ser estabelecido desde logo, sendo preferível que deste regramento participem todos os envolvidos, para garantir, de forma mais imediata,

o seu acatamento”(p. 127). É possível pensar as normas da escola como um regimento, ou seja, a partir de sua elaboração e da declaração de todos e de cada um sobre a ciência destas, passa a ocorrer o ajustamento do comportamento e das atitudes dos alunos às regras.

Isso produz os riscos sociais, pois os(as) alunos(as) entram em zonas de risco a partir do momento em que transgridem as normas e as regras da escola. Nesse momento, a escola faz desencadear estratégias de prevenção e segurança no sentido de gerenciar os possíveis riscos. Desse modo, os(as) alunos(as) que despertam a idéia de perturbação da ordem são chamados ao SOE, bem como seus familiares. No trecho a seguir é possível visualizar esse processo:

Registro nº 137 (data: 12/04/05 – turma: 53 – turno: T – aluno: F. I. O.): *“A mãe compareceu a pedido da Escola e do Prof. P., por ter brigado c/ o colega em sala de aula. Assinatura da mãe.”*

Este excerto mostra a operacionalização de uma estratégia de gerenciamento do risco por parte da escola. O aluno transgrediu a regra contida nas “Normas de Convivência Escolar – séries iniciais e finais”:

** Nas dependências da escola, não são permitidos correrias, gritos, agressões físicas e palavrões;*

O aluno entrou na zona de risco a partir do momento em que brigou com o colega e sua família foi chamada para que gerencie, em conjunto com a escola, esse possível risco de uma reprovação ou fracasso escolar.

O risco é, dessa forma, uma noção que pode ser utilizada tanto para explicar os desvios da norma quanto os eventos amedrontadores que podem ameaçar ou colocar em perigo a população. As atitudes dos (as) alunos(as) que desencadeiam fatores de risco aos colegas e aos professores(as) são os desvios da norma e, para gerenciar esses riscos, esses alunos(as) são chamados ao SOE, como é possível verificar no seguinte registro:

Registro nº 543 (data: 01/08/05 – turma: 73 – turno: T – aluno: J. I. V. P.): *“RISCOU A PAREDE DA SALA. A MÃE VEIO. O ALUNO IRÁ LIMPAR A PAREDE. Assinatura da mãe”.*

Neste excerto, o aluno teve uma conduta considerada inadequada para a escola, pois transgrediu a seguinte norma escolar:

** O ambiente escolar deve ser conservado limpo e organizado. As classes não devem ser riscadas. As lixeiras devem ser utilizadas;*

A mãe do aluno foi chamada para tomar conhecimento das atitudes do filho, bem como prevenir nova ocorrência do mesmo fato. Sua assinatura no livro de registros do SOE configura seu comprometimento com o gerenciamento do risco, de o aluno tornar-se um vândalo. Esses excertos retirados do *corpus* empírico da pesquisa apontam para a produção de normas em correlato movimento de fabricação de fatores de risco. Esse movimento desencadeia, a todo o momento, estratégias de prevenção e gerenciamento de possíveis risco.

A produção de riscos sociais está sendo cada vez maior e está provocando mudanças que são visíveis aos olhos de todos. Essa produção é correlata à fabricação de alunos(as) “problema” na escola. Transformações que configuram a passagem de uma sociedade disciplinar para sociedade de controle. A escola cria cada vez mais fatores de riscos e modos de preveni-los e/ou gerenciá-los.

De algum modo, “a sociedade de controle”⁷ poderia ser significada como um amálgama entre a modernidade e a pós-modernidade, ela estaria na fissura desse espaço e tempo em que “mecanismos de comando se tornam cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos” (Hart e Negri, 2001, p. 42). Estamos diante de outras formas, talvez mais sutis, porém mais intensificadas de normalização e disciplinamento; outras ferramentas que permitem agenciar a eclosão da diferença.

Pode-se perceber então que as normas elaboradas na escola funcionam como base para os julgamentos, para as definições das atitudes – corretas ou incorretas. A partir de sua transgressão, são desencadeadas estratégias para a prevenção da possibilidade da irrupção de riscos. Nas próximas linhas, será possível visualizar com mais detalhes a operacionalização de estratégias de segurança, vinculadas a sistemas de *expertise*.

Segurança e expertise: estratégias para a prevenção e o gerenciamento do risco –

⁷Expressão cunhada por Deleuze, entedida por Popkewitz (2001,p.130), “na sociedade de controle, os indivíduos vivem em uma corporação de formas sociais em eterna mudança, na qual a subjetividade é construída através de índices de troca flutuantes e mercados determinados pelas moedas-padrão”.

em busca da ordem

A partir da detecção de um risco, a escola ativa estratégias de segurança, tanto para preveni-lo, quanto para diminuí-lo ou eliminá-lo. No caso desse estudo, o risco é entendido como uma produção ligada à noção de norma. Ele é um mecanismo de regulação da população, produzido através de estratégias preventivas. O livro de registros do SOE é considerado o ponto de partida para a ativação dessas estratégias de prevenção.

Para compreender a emergência dos mecanismos de segurança, é preciso entender o poder que os constitui. Esse poder se exerce sobre a vida e seu objetivo é geri-la. É aquilo que Foucault chamou de “biopoder”, que se intensificou na contemporaneidade. Essa intensificação é correlata à emergência de mecanismos de segurança visto que há, cada vez mais, uma incerteza em relação ao futuro, porque “num regime de controle nunca se termina nada” (Deleuze, 1992, p. 216). O futuro é uma incógnita e o presente é um constante recomeço: formação permanente, atualização permanente, instabilidade profissional, etc.

Portanto, estar na escola parece ser uma garantia de futuro ou, ao menos, é o que os discursos que circulam nas diferentes instâncias e esferas pedagógicas e culturais vêm produzindo. Campanhas estatais também carregam essa bandeira - “Todas as crianças na escola”; “estar na escola é “essencial” para o futuro pois, é “muito importante” para prevenir possíveis riscos sociais como a pobreza, a violência, o desemprego, etc.” Conseqüentemente, estar fora da escola já se constitui um fator de risco. Por isso, freqüentar a escola parece ser uma medida preventiva, vinculada à mecanismos de segurança.

Na escola, surgem sistemas de seguridade, os quais se constituem gerenciadores do risco da evasão, da reprovação, do fracasso, etc. Um desses sistemas de seguridade pode ser o funcionamento e a organização da própria escola. No *corpus* do material de análise desse estudo, foi possível encontrar um desses sistemas de seguridade: no caso de um(a) aluno(a) cometer um ato considerado “errado” - pela escola -, o(a) professor(a) precisa preencher um documento. É a “ficha de encaminhamento para a Vice-direção”, em que o(a) professor(a) escreve uma série de dados, como o nome do(a) aluno(a), a série que estuda, sua turma, o motivo do encaminhamento, se necessita ou não de orientação no SOE, se é necessário chamar os pais, além de colocar seu próprio nome, a disciplina que ministra e a data da ocorrência. Esse é um sistema de seguridade que a escola utiliza para o gerenciamento dos riscos. O preenchimento dessa ficha

desencadeia diversos tipos de mecanismos de segurança que vão buscar o gerenciamento do risco.

Esses mecanismos de segurança acabam, como afirma Saraiva (2006), por produzir riscos. Isso porque ao se nomear um fato como de risco, ou ao se elaborar critérios que marcam o que é de risco ou não, se está produzindo-o. Assim, ao se executar estratégias de prevenção o que se faz é produzir outros riscos. E essa produção é positiva.

O risco não está presente na população de determinado bairro, ou de determinada região, estado ou país. De acordo com Saraiva (2006), “suas demarcações são muito mais sutis, fluidas e ondulatórias, num permanente movimento de inclusão e exclusão de cada indivíduo nas diversas categorias” (p. 85). As categorias ou os critérios são variados, provém de diversos saberes, e incluem ou excluem os indivíduos em categorias ou fatores de risco. Ao mesmo tempo, surgem vários sistemas de seguridade que buscam gerenciar e prevenir os riscos. Assim, criam-se riscos para serem gerenciados.

As pessoas são estimuladas a realizar ações preventivas por meio da divulgação em massa da existência desses riscos. As propagandas divulgadas pela internet, televisão, *out-doors*, revistas, etc. enfatizam cada vez mais a prevenção. É preciso, dizem elas, fazer planos de saúde, usar cremes anti-rugas, fazer planos de previdência privada desde o nascimento, estudar permanentemente, garantir o futuro, enfim, é preciso esforçar-se para antecipar os possíveis riscos.

Isso produz o governamento das condutas. As pessoas são incitadas a agir de determinada maneira, a fazer determinadas coisas, a “escolher” determinados objetos, a estudar determinadas obras, etc. De acordo com Saraiva (2006), o risco é

um lugar cada vez mais destacado na organização da vida, sendo tomado como um instrumento de governamento das condutas. A noção de risco está ligada aos acontecimentos suscetíveis de ocorrer a um grupo, distinguindo-se do perigo, entendido como uma ameaça objetiva individual. O risco é uma prática normativa: todos estão expostos ao risco, mas cada qual com sua probabilidade individual (p. 85).

Desse modo, pode-se dizer que todos (global) estão suscetíveis aos riscos, mas cada um precisa prover para si (individual) medidas preventivas ou o gerenciamento deste, ou, dito de outra forma, cada um precisa governar a si mesmo.

Na escola, se percebe o acionamento de medidas preventivas dos riscos a partir do momento em que um(a) aluno(a) se comporta de forma considerada “inadequada”

pela escola. Chamar os(as) alunos(as) e seus pais a comparecerem ao SOE é uma forma de prevenir os possíveis riscos, ou de gerenciá-los. Ao fazer isso, a escola está lançando estratégias preventivas também em relação à família. No excerto a seguir, pode-se verificar que são listados os “problemas” que a aluna apresenta, bem como alertando os pais sobre quão prejudiciais estão sendo esses “problemas” para a vida escolar da aluna:

Registro nº 954 (data: 05/10/05 – turma: 72 – turno: M – aluno: J. M.): *“Conversamos com a mãe e a aluna sobre o rendimento e as atitudes da J. A aluna necessita estudar mais e melhorar suas atitudes e relacionamento com os colegas. **Brigas, desentendimentos, apelidos e provocação estão prejudicando a vida escolar da J. Solicitamos melhora. Estamos acompanhando a aluna. Assinatura da mãe**”* (grifo nosso).

Ao assinar o livro de registros do SOE, a mãe está marcando sua responsabilidade em gerenciar esse risco prevenindo-o, para que não mais ocorra. Esse gerenciamento deve acontecer para que a filha estude mais e melhore suas atitudes e relacionamento com os colegas. Ou seja, para que possa ser normalizada.

É nesse contexto que a família é acionada para reintensificar e fazer valer a medida comum; para isso, um poder de coerção investe-se sob uma nova economia dos gestos, dos movimentos e das atividades que a família faz, expandindo-se a todos espaços da casa, exercendo sobre ela (a família) uma ingerência minuciosa e detalhada de suas ações.

Os saberes que validam os critérios de riscos são inventados por sistemas de *expertise*. Ou, em outras palavras, o corpo de *expertises* fornece os critérios para identificar e gerenciar os riscos, visto que são uma espécie de diagnóstico científico que, além de legitimar um saber sobre os indivíduos, os localiza e os distribui em lugares precisos. Os saberes legitimados pelas *expertises* são discursos que, ao instituírem “determinadas verdades”, são acionados no sentido de evitar a irrupção do risco.

A partir da análise dos discursos que circulam na escola, foi possível perceber que o corpo de *expertises* é formado, principalmente, pelo(a) professor(a) da sala de aula, pelo(a) professor(a) conselheiro(a) de cada turma, pelo(a) professor(a) que atua no SOE, pelos(as) professores(as) que atuam na Vice -Direção e Coordenação Pedagógica. São laços de saberes que os unem. O(a) professor(a) da sala de aula encaminha o(a) aluno(a) ao professor(a) conselheiro(a), ou diretamente ao SOE, dependendo da gravidade do caso e, esse encaminhamento já faz parte dos sistemas de seguridade. A partir desse primeiro encaminhamento, são acionados diferentes mecanismos de

segurança, os quais visam o gerenciamento de riscos, como a reprovação, a evasão, o fracasso escolar.

No excerto abaixo, pode-se observar a atuação desse corpo de *expertise* dentro da escola. São os(as) próprios(as) professores(as) e coordenação pedagógica que explicam à aluna e sua mãe os critérios para um bom rendimento escolar:

Registro nº 1081 (data: 24/10/05 – turma: 83 – turno: M – aluno: L. M. S.): *“Mãe compareceu. Conversamos junto com a prof. S., a aluna e Coord. Pedagógica. A prof^a expôs sua metodologia e nível de exigência em relação ao conteúdo e participação e envolvimento dos alunos. A aluna está preocupada com o seu rendimento escolar em Ciências. Após o diálogo ficou decidido que a aluna vai trocar de lugar e manter-se interessada no conteúdo, estudando com tranquilidade. Assinatura da mãe, assinatura da professora”* (grifo nosso).

O excerto mostra a mãe e a filha preocupadas com o desenvolvimento escolar na disciplina de ciências. Nessa atitude é possível perceber o autogoverno da aluna. Além disso, ao “ficar decidido” os passos que a aluna deverá seguir, bem como ao ficar assinado o livro de registros pela mãe e pela professora, ocorre um governo sobre a conduta dessa aluna e sua família. Ocorre o gerenciamento do risco da reprovação. Seguindo os passos dados pelas professoras, a aluna e sua família tem a possibilidade de sair da zona de risco. Normalização das condutas.

Além dessa trama existente dentro da escola, há uma relação desta com *experts* que estão do lado de fora do ambiente escolar. Esses *experts* são os psicopedagogos, os neurologistas, os oftalmologistas, os psicólogos, etc. bem como o Conselho Tutelar e a Coordenadoria Regional de Educação. Trata-se de encaminhamentos que são realizados a partir do preenchimento de um “Parecer de Encaminhamento”. Ele é realizado em conjunto com os(as) professores(as) da sala de aula, no qual constam os dados do(a) aluno(a), o motivo do encaminhamento e o parecer – o que implica o fornecimento de dados e informações por parte da escola aos *experts*, na busca de um diagnóstico. A procura por esses *experts* ou a indicação da procura para os pais dos(as) alunos(as), mostram a busca por diagnósticos. Essa busca revela que detectar algum risco significa abrir as possibilidades para o seu gerenciamento. No entanto, “[...] a escola não pretende eliminar as diferenças sociais, mas distingui-las, criar sistemas de classificação para diferenciar os grupos e usá-los para normalizar o poder à medida que as transgressões são assimiladas em uma tática geral de sujeição” (Foucault *apud* Dreyfus e Rabinow, 1995).

No excerto a seguir, percebe-se essa relação entre a escola e *experts* que não estão na escola diariamente:

Registro nº 597 (data: 15/08/05 – turma: 11 – turno: M – aluno: M. C.): “*Recebemos a Psicóloga M. para trocar informações sobre o aluno J. P. Z. Conversou com a profª F. a **RESPEITO DO DESENVOLVIMENTO DE SEU PACIENTE/ALUNO.** Assinatura da professora, assinatura da psicóloga*” (grifo nosso).

A escola “troca” informações a fim de saber as características desse aluno para, cada vez mais, categorizar e classificar. Isso também não deixa de ser uma estratégia de prevenção do risco, pois, ao identificar os possíveis riscos, a escola pode gerenciá-los, ou seja, pode ativar mecanismos de prevenção.

O objeto da *expertise* é o que se distancia da norma, e não o delito. Assim, “não existe nenhum código para assinalar limites a tais avaliações. Elas medem simplesmente uma relação a modelos sociais dominantes[...]” (Castel, 1987, p. 108), e os modelos sociais dominantes distanciam-se da indisciplina. É o que podemos perceber no seguinte excerto:

Registro nº 133 (data: 11/04/05 – turma: 52 – turno: – aluno: G. S. C.): “*Mãe compareceu, conversamos sobre o G. e suas atitudes na Escola. **A mãe ficou ciente das atitudes e indisciplina.** Comunicamos à mãe que **solicitaremos ajuda do Conselho Tutelar para atendimento psicológico ao G.** Assinatura da mãe*” (grifo nosso).

Ao “conscientizar” a mãe sobre as atitudes e indisciplina do filho, a escola está buscando uma parceria no gerenciamento do risco. Ainda mais, ao solicitar ajuda ao Conselho Tutelar para atendimento psicológico, a escola está buscando uma avaliação, um diagnóstico, que mostre o “problema” no aluno. A família, desse modo, torna-se parceira da escola no gerenciamento do risco e, ao mesmo tempo, passa a ser governada pela escola que diz que a conduta do filho precisa mudar. Trata-se do governo da conduta do filho e de sua família.

É um movimento de mão dupla, como já dissemos, ele permite que a família seja vigiada ao mesmo tempo em que ela própria vigia. Com isso, é possível perceber a operacionalidade do mecanismo de controle do risco. Tal movimento ocorre através do acionamento de estratégias de normalização e governo. Essa relação dá-se porque o poder de normalização não se exerce na exterioridade: todos encontram-se ativamente

implicados e produzindo formas relacionais de objetivação, sempre de forma contínua e positiva”. Esse movimento produz uma ação de normalização por parte da família, a qual naturaliza-se como local de intervenção e normalização, no sentido do controle do risco.

Isso significa que, ao mesmo tempo em que família constitui-se como uma “ramificação” da escola, ela é interpelada por ela; através da assinatura no livro de registros adentra-se no meio familiar. Com base em exames bem articulados, escrutinados em minuciosos registros, instaura-se um preciso processo de controle e regulação das famílias dos alunos “problema”, isto é, ao exercer a vigilância sobre cada aluno(a), abre-se a possibilidade de um saber extensivo às famílias destes(as).

A *expertise* é legitimada por um saber. Assim, “a referência ao saber possui uma função legitimamente indispensável na medida em que dá uma caução científica a um julgamento normativo” (Castel, 1987, p. 108). Ela opera a distribuição das populações. Nesse outro excerto, pode-se perceber essa busca por uma “caução científica”:

Registro nº 1133 (data: 03/11/05 – turma: 22 – turno: M – aluno: Y. R. L.): “*Pai compareceu. A família está esperando conclusão da avaliação neurológica na (nome da universidade). Dentro de um mês, agendaremos novamente p/ receber avaliação, a fim de amparar a aluna para aprovação. Assinatura do pai*” (grifo nosso).

Esse excerto reflete a busca por um diagnóstico que auxilie na aprovação da aluna. Uma avaliação neurológica que, provavelmente, irá atestar as atitudes tomadas pela escola, identificando os riscos que essa aluna e sua família podem representar. Além disso, enfatiza que o diagnóstico será realizado em uma universidade local legitimadora do saber. No entanto, cabe questionar aqui qual é a função de um diagnóstico para a aprovação de um(a) aluno(a)? Será que o diagnóstico em si é suficiente para decidir entre a aprovação e a reprovação de um(a) aluno(a)?

No excerto a seguir, é possível perceber uma inversão:

Registro nº 202 (data: 29/04/05 – turma: 52 – turno: M – aluno: L. S. M.): “*Mãe solicita encaminhamento para neurologista*” (grifo nosso).

Nesse caso, é a família que está solicitando à escola o encaminhamento a um *expert*, na busca de um diagnóstico. Isso demonstra essa aliança estabelecida entre a escola e a família. Tanto uma como a outra buscam prevenir os possíveis riscos e

gerenciá-los. É a família e a escola produzindo uma aliança de solidariedade em função do controle do risco.

Considerando o que já foi colocado até aqui, é possível afirmar que o gerenciamento do risco está relacionado com a busca da ordem e a família mostra-se parceira da escola nessa busca. É a busca pela normalização. Estar de acordo com a norma, é o que a escola, em parceria com a família, procura. E elas o fazem a partir da prevenção e do gerenciamento do risco.

Tentamos mostrar nesse estudo que as práticas escolares são constituídas de um conjunto saturado de técnicas normativas voltadas ao governo do aluno, de forma que essas práticas ajudam a produzir o(a) aluno(a) “problema” como objeto de seu olhar. Argumentamos que as práticas exercidas pela escola são normalizadoras na medida em que constituem um modo de observação e vigilância e de produção de determinados sujeitos. No entanto, é central a essas práticas um sistema para a classificação, a promoção e a facilitação do desenvolvimento de uma variedade de mecanismos que sejam capazes de produzir um sujeito “normalizado”, “disciplinado”. Entre esses mecanismos, trabalhamos com a noção de risco, o dispositivo familiar e os saberes da *expertise*.

A operacionalidade desses mecanismos somente foi possível a partir do momento em que se produziu o indivíduo – aluno(a) “problema” - como um objeto de interesse da ciência. O que, nesse estudo, refere-se aos sistemas de *expertise*. A possibilidade de pensar que o(a) aluno(a) “problema” tornou-se um objeto de interesse de um poder de normalização deu-se porque, em volta do exercício desse poder, colocou-se em circulação um campo de saber. Uma infinita gama de discursos capazes de produzir suas verdades foram colocados em funcionamento; entre eles, destacamos os dos professores da própria escola, e os que provêm de corpos de *expertise* constituídos fora da escola, como os da fonoaudiologia, da neurologia e da psicologia. Com isso, queremos argumentar que os discursos que circulam na escola, atrelados às *expertises* acima mencionadas, produzem um espaço a partir do qual o aluno “problema” é visualizado, discutido e colocado em movimento. Essa “política do espaço”, como coloca Popkewitz (2001), “está relacionada ao modo como as práticas discursivas da pedagogia encerram e confinam a criança como diferente e fora do normal” (p. 20).

Portanto, afirmamos que as condições de anormalidade são produtivas, pois funcionam como balizas para classificação, regulação e governo, ou seja, os

discursos escolares aqui analisados capturam normas que funcionam como médias. Sendo assim, há uma condição, ou um estado de coisas normais, em que os alunos “problema” devem ser entendidos e avaliados.

Desse modo, os discursos que circulam na escola produzem o(a) aluno(a) “problema” como uma população que precisa de intervenção a fim de evitar uma situação de risco, que pode estar tanto atrelada à desordem causada por esses alunos, que colocam em perigo a estabilidade da escola, como também pode estar associada a uma operação de risco para os próprios sujeitos, que poderia ser o fato de os alunos “problema” não estarem freqüentando ou se adaptando aos espaços escolares.

Referências Bibliográficas:

BUJES, Maria Isabel. **Infância e maquinarias**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Tese (Doutorado em Educação).

CASTEL, Robert. **A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise**. Tradução Celina Luz. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1987.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DREYFUS, Hubert; HABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EWALD, François. Foucault e a norma. In: _____. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 22ª ed., 2006.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

POPKEWITZ, Thomaz S. **Lutando em defesa da alma: a política de ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

SARAIVA, Karla. **Outro tempos, outros espaços – internet e educação**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação: Porto Alegre, 2006.