

Juslaine Abreu Nogueira

A PSIQUIATRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO





Universidade Estadual do Paraná

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Reitora | Salete Machado Sirino |
| Vice-Reitor | Edmar Bonfim de Oliveira |
| Chefe de Gabinete | Ivone Ceccato |



Editora da Universidade Estadual do Paraná

| | |
|----------------------------|-------------------------------|
| Diretor | Luis Fernando Severo |
| Assessora Editorial | Anna Glaucia de Moraes Vieira |
| Assessora Editorial | Terezinha Eckelberg |

Conselho Editorial

Adilson Anacleto
Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk
Aurea Andrade Viana de Andrade
Bruno Flávio Lontra Fagundes
Cleber Broietti
Denise Adriana Bandeira
Fernando Henrique Lermen
Gislaine Cristina Vagetti
Jane Kelly de Oliveira
Maria Ivete Basniak
Ricardo Desidério da Silva
Rogério Antonio Krupek

Juslaine Abreu Nogueira

A PSIQUIATRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO



© 2024 Universidade Estadual do Paraná

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.

Equipe

| | |
|-----------------------------------|---|
| Revisão gramatical e Normalização | Kadu Sena MC&G Design Editorial |
| Projeto gráfico e Diagramação | Glaucio Coelho MC&G Design Editorial |
| Capa | Glaucio Coelho MC&G Design Editorial |
| | Imagem banco Shutterstock. |

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

N778 Nogueira, Juslaine Abreu.
A psiquiatrização da educação [recurso eletrônico] / Juslaine
Abreu Nogueira. – Paranavaí : Edunespar, 2024.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN: 978- 65-6115-033-0

1. Psicologia educacional. 2. Professores – Formação. 3. Prática
de ensino. I. Título.

CDD23 : 370 . 71

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561150330

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-Não Comercial-SemDerivações 4.0 Brasil

Unespar – Universidade Estadual do Paraná
Avenida Rio Grande do Norte, 1525 | Paranavaí-PR
CEP 87.701-020 – Brasil

Edunespar – Editora da Universidade Estadual do Paraná
Rua Saldanha Marinho, 131, 1º andar | Curitiba-PR
CEP 80.410-150 – Brasil

Dedicatória

Às crianças infames da escola, essas que têm reivindicado de nós um mundo mais verdadeiro.

Agradecimentos

Ao entregar este livro, desdobrado de minha tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná¹, entrego também a palavra ressignificada em meu corpo e meu corpo ressignificado por cada palavra na qual me movimentei. A força e vitalidade deste trabalho vêm sobretudo do encontro com interlocuções interessantes e interessadas pela potência da coletividade, da comunidade e do bem-comum, possibilitando-me cavar solidários *insights* (estes que são impossíveis se solitários estivermos), nas conversas sobre questões, indagações e crises no esforço em pensar de outro modo, diante das urgências do presente. Assim, quero registrar o gesto de agradecimento a toda-a-gente com quem fiz composições por aqui, gente que tem permitido que eu me desdobre no Outro e me desdobre-outra, gente com quem tenho me multiplicado em multidão.

Agradeço às pessoas companheiras dos grupos de pesquisa GILDA (UFPR/CNPq), GPACS (UNESPAR/CNPq), CINECRIARE (UNESPAR/CNPq) e LABIN (UFPR/CNPq). Agradecimentos também a colegas da pesquisa, docentes e estudantes da Educação e das Artes, com quem teci estimulantes interlocuções que ecoam neste trabalho, especialmente Jamil Cabral Sierra, Camila Macedo, Ligia Durski, Beatriz Vasconcelos, Eduardo Baggio, Maria Rita César, Kátia Kasper, Maura Corcini Lopes, Silvio Gallo, Andréa Carneiro Lobo, André Duarte, Amanda Silva e Daiane Cristina Carneiro.

Agradeço às pessoas amigas que têm denunciado as estruturas de uma sociedade patologizadora dos corpos e anunciado possibilidades de atuação para além da medicalização da vida, especialmente aos encontros com Cida Moysés, Andreia Moessa e Simone Farinha.

Agradeço às professoras Cristiane Bogo, Carol Lobo e ao jovem Renan Brandão, o Handal, por me ensinarem a acreditar na força-fragilidade da escola, da juventude e da arte.

Agradeço às pessoas amigas nas vivências da Antroposofia, especialmente a educadores, terapeutas, mães e jovens da Associação Solar Ita Wegman, que tanto me testemunham nas profundas relações entre

1 NOGUEIRA, Juslaine de Fatima Abreu. *Discursos de psiquiatrização na educação e o governo dos infames da escola: entre cifras de resiliência e acordos de resistência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

educação, cuidado de si e cuidado do outro: Luís Felipe, Monika, Daniel, Marihelen, Jerônimo, Mayana, Raquel, Felipe, Manoel, Matheus, Evelyn, Fabíola, Pedro, Cris, Shaulla, Inês, Maria, Juliana, Alexandre, Estevão, Moreno, Kátia, Fábio, Miriam, Maurício, Thiago, Priscilla, Rudy, Arthur, Adalgiza, Carlos, Gabriel.

Agradeço aos aprendizados com pessoas companheiras do Centro de Educação em Direitos Humanos e Pró-reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos. Na UNESPAR, nossa instância de trabalho e convívio, elas têm buscado construir com ousadia e coragem uma universidade mais respirável às múltiplas formas do existir, enfrentando as contradições, as sobrecargas e os desafios. Em especial, reconheço e agradeço a Andréa Sérgio, Claudia Priori, Fabiane França, Márcio Pereira, Milene Duenha, Juliana Partyka, Princesa Ricardo, Mical Kairós, Dan Ventania, Gladis Santos, Ana Gillies, Ana Paula Pereira, Ana Paula Dassie-Leite, Francisco Gaspar, Hellen Tsuruda Amaral, André Ricardo, Catu Rizo, Jean Alembo, Noemi Ansay, Rosemyriam Cunha, Sheila Biagiatto, Stela Fischer.

Agradeço à minha família e às amigas que tanto me ensinam sobre práticas de cuidado e de amorosidade que devemos uns aos outros e que sustentam a razão de nossa passagem por esta existência: Manuel, Dejanira, Eugênia, Anna, Zbigmiew, Antônio, Cláudio, Bia, João, Flávio, Evelize, Cris Bogo, Kátia Pichelli e Nívea Bona. Agradeço à Marina, Larissa e Eron.

Agradeço a Renan, filho-intraduzível. Sem o Renan e as experiências que sua presença, em mim, produz, talvez não houvesse, para mim, o desafio de pensar de outro modo.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual do Paraná e à EDUNESPAR pela mobilização de políticas institucionais de divulgação científica que resultaram na oportunidade desta publicação.

LISTA DE COMPOSIÇÃO DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagem 1: Página inicial do site da ABDA | 100 |
| Imagem 2: Digitalização de Capa/Contracapa de Cartilha Impressa Perguntas e Respostas sobre TDAH (ABDA) | 101 |
| Imagem 3: Registros fotográficos de Estamira, feitos por Marcos Prado | 143 |
| Imagem 4: Frames do documentário Estamira | 163 |
| Imagem 5: Frames do documentário Estamira | 163 |
| Imagem 6: Frames do documentário Estamira | 164 |
| Imagem 7: Frames do documentário Estamira | 165 |
| Imagem 8: Frames do documentário Estamira | 169 |
| Imagem 9: Frames do documentário Estamira | 167 |
| Imagem 10: Frames do documentário Estamira | 168 |
| Imagem 11: Frames do documentário Estamira | 169 |
| Imagem 12: Frames do documentário Estamira | 170 |
| Imagem 13: Frames do documentário Estamira | 171 |
| Imagem 14: Frames do documentário Estamira | 172 |
| Imagem 15: Frames do documentário Estamira | 174 |
| Imagem 16: Frames do documentário Estamira | 176 |
| Imagem 17: Frames do documentário Estamira | 177 |
| Imagem 18: Frames do documentário Estamira | 178 |
| Imagem 19: Frames do documentário Estamira | 180 |
| Imagem 20: Frames do documentário Estamira | 181 |
| Imagem 21: Frames do documentário Estamira | 182 |
| Imagem 22: Frames do documentário Estamira | 183 |
| Imagens 23: Frames do documentário Estamira | 183 |
| Imagens 24: Frames do documentário Estamira | 185 |

SUMÁRIO

| | |
|----------|----|
| PREFÁCIO | 13 |
|----------|----|

| | |
|---------|----|
| PRÓLOGO | 16 |
|---------|----|

| | |
|---|----|
| DE MEMÓRIAS E DESTERRITÓRIOS NA EDUCAÇÃO. ENSAIO SOBRE AUTORIDADE E ALTERIDADE | 17 |
|---|----|

| | |
|----------|----|
| SESSÃO I | 17 |
|----------|----|

| | |
|-----------|----|
| SESSÃO II | 20 |
|-----------|----|

| | |
|------------|----|
| SESSÃO III | 21 |
|------------|----|

| | |
|------------|----|
| INTRODUÇÃO | 23 |
|------------|----|

| | |
|--|----|
| A TAREFA DA CRÍTICA - ENTRE SUJEIÇÕES E RESISTÊNCIAS, O GESTO QUEER, DE SI AO OUTRO | 23 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| NAS TRAMAS DA CONDUÇÃO DA PESQUISA: A CAIXA DE FERRAMENTAS FOUCAULTIANA | 26 |
|--|----|

| | |
|-------|----|
| ATO I | 39 |
|-------|----|

| | |
|--|----|
| A VIDA-MEDIÓCRE: OS DESLOCAMENTOS DA (A)NORMALIDADE NA ESCOLA | 39 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| CIFRAS DE RESILIÊNCIA: AS CONDUTAS COMO DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNOS | 48 |
|---|----|

| | |
|--------------------|----|
| O DOSSIÊ DE EMÍLIA | 54 |
|--------------------|----|

| | |
|-------------------|----|
| O DOSSIÊ DE STEVE | 59 |
|-------------------|----|

| | |
|--|----|
| RECONFIGURAÇÕES BIOPOLÍTICAS NO GOVERNO DO CORPO INFANTIL: O DISPOSITIVO DA PSIQUIATRIZAÇÃO | 74 |
|--|----|

| | |
|---|-----|
| QUANDO O DISPOSITIVO DA PSIQUIATRIZAÇÃO SE ENCONTRA COM O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE: O DOSSIÊ DE DIADORIM | 103 |
| ATO II | 119 |
| ACORDES DE RESISTÊNCIA - AS CONDUTAS TRANSBORDANTES COMO DIAGNÓSTICO DE DEVIRES | 120 |
| DANÇANDO COM ESTAMIRA ENTRE A INFÂNCIA-BEIRA-DO-MUNDO: O DIZER PARRESIASTA | 135 |
| O <i>QUEER</i> DA EDUCAÇÃO | 193 |
| APALPANDO O RESÍDUO, TRANSBORDANDO O MONTURO (OU QUANDO O TRASTE, O MINÚSCULO, O SURTADO PULSAM O ACONTECIMENTO) | 193 |
| REFERÊNCIAS | 218 |
| SOBRE A AUTORA | 227 |

PREFÁCIO

As pessoas me veem como um desafio ao seu equilíbrio

Estou acima de suas cabeças porque eu as perturbo

E as impressiono ao saberem que eu devo ser mais uma das maravilhas da própria criação de Deus

E até onde vocês compreendem, não conseguem me oferecer nenhuma explicação.¹

Não sei exatamente por que, mas, ao folhear as primeiras páginas do trabalho de Juslaine, esses versos acima – cantados por uma cantora estadunidense chamada Natalie Merchant, de quem sou muito fã, que escreveu essa letra em homenagem a uma criança diagnosticada com deficiência mental – vieram à tona na minha cabeça imediatamente. O espanto de que a letra fala talvez tenha sido também meu próprio espanto ao começar o encontro com o tema deste livro e com as vidas infames das crianças e jovens, bem como de Estamira, que a autora traz como objeto material de suas análises.

A letra conta com um tecer-texto ensaístico e autobiográfico, não apenas quando escancara sua maternagem estrangeira, mas também quando confessa o envolvimento e toda a afetação, ao modo deleuziano, que teve com as personagens com quem se encontrou. A escrita de Juslaine confere literariedade às vidas de que ela fala, uma certa poesia, mesmo quando o que nos chega são histórias de aprisionamento e violência. Sua escrita, de certa forma, tem a ver com o que poderíamos chamar de escrita-estética, de uma escrita-experiência, fundamental não só para esse caráter ensaístico, mas também para a dimensão de envolvimento biográfico – nem por isso menos rigoroso cientificamente – que a autora parece querer marcar em sua pesquisa.

¹ Trecho da letra da canção *Wonder*, escrita e gravada por Natalie Merchant, no álbum *Tigerlily*, em 1995.

Esse gesto de escrita, mais que dar voz a essas vidas, constitui-se, ao contrário, numa chance que temos de ouvi-las e nos perguntar – por meio delas e de seu sofrimento – o que temos, a modo de Foucault, feito de nós mesmos? Nesse sentido, a tessitura que Juslaine faz em seu trabalho é extremamente desafiadora, porque nos coloca diante de nossas próprias mazelas e nos faz nos defrontar com aquilo que de pior nossa humanidade é capaz de produzir: violência, terror e morte.

São vidas – essas com as quais a autora se encontrou nesta pesquisa – que nos dizem muito e nos ensinam muita coisa; mas, ao mesmo tempo, para isso, o preço a pagar é sempre muito, muito alto. Em alguns casos, como o de Steve, uma das personagens desse enredo triste e cruel, o preço a pagar foi a própria morte. Não há como ler o texto de Juslaine sem nausear-se com aquilo que ela denuncia nos dossiês de Emilia, Steve e Diadorim. Ler todos aqueles laudos, anamneses, pareceres, prescrições nos deixa severamente perturbados, nos coloca em uma dimensão de conflito e nos desestabiliza a ponto de, algumas vezes, dizermos “chega, não quero mais ler isso”. O “isso” aqui diz respeito justamente às formas pelas quais os corpos de Emilia, Steve e Diadorim, sínteses de vários outros corpos que vagam entre a escola e a clínica, entre os centros de reabilitação e o cárcere, entre a vida e a morte, são paulatina e microscopicamente escrutinados, classificados, ordenados, medicalizados, psiquatrizados, normalizados.

A operação é microscópica, porque de tão sutil, como Juslaine demonstra, é tomada como algo já naturalizado, uma rotina, aquilo mesmo que, sem despertar desconfiância nenhuma, nos passa ao largo como se, diante do que está posto, nada mais fosse possível fazer. Portanto, dê ao menino uma dose de Risperidona e basta. Mas a menina-que-se-veste-de-menino não quer Risperidona. Quer apenas... respirar. Do mesmo modo que nós, leitoras e leitores, depois de saber o que desses corpos é feito, nem o ar que da janela entra é capaz de aliviar o entalo que fica e sufoca a garganta.

A autora desafia-se a lidar com tanta tortura e vai em frente, de modo que não há como não nos surpreender pela coragem de se encontrar com tantas agruras; bem como, na condição de pesquisadora, de lançar-se ao campo disposta a, foucaultianamente, desarquivar essas vidas e, num gesto genealógico, escavar seus pergaminhos de modo a tornar visível aquilo que até então repousava na pasta timbrada como um caso perdido entregue aos ácaros. Nesse sentido, o trabalho de campo empreendido

por ela é primoroso e revela a necessidade nossa, como pesquisadoras e pesquisadores, de irmos a campo, experimentar essa condição, essa rotina, de modo que, ao sujar as mãos com a poeira dos arquivos, possa dali surgir, de forma singular, porque é fruto de um empenho pessoal, nossos problemas de pesquisa, aquilo mesmo com o que temos nos debatido e tentado combater.

A escolha de oferecer a quem lê as vidas dessas crianças em forma de dossiês, fazendo-nos ler tudo de uma vez só e sem trégua, quase como nos submetendo à exaustão, é fundamental para o caráter documental, quase filmico, que ela quis imprimir no jeito de contar a quem lê essas histórias. Mesmo que haja outros trabalhos que de alguma forma tematizem processos de inclusão ou tematizem de um jeito ou outros processos de medicalização/psiquiatrização no contexto escolar, destaca-se que o que Juslaine faz, aqui, é dar a esse tema uma interpretação a partir do olhar de nossos dias e daquilo que de mais recente tem sido produzido nesse campo. Nesse caso, a reverberação deste trabalho, antes de se constituir como uma reprise (um vale a pena ver de novo), se inscreve num gesto particular, numa manifestação singular e num experimentalismo inaugural, inédito e revelador do nosso tempo presente.

Nesse sentido, este livro abre-se à pertinente atualidade que requer, de nós, um outro gesto acadêmico, aquele mesmo em que, livre do, como diria Guimarães, “mais mesmo da mesmice”, possa oferecer um sopro novidadeiro, seja pelo tema da pesquisa, seja pela forma de escrevê-la, desconfiando tanto da pretensa objetividade científica tão defendida por alguns e ensaiando a forma de um enovelar-se nos conceitos, nas tramas da pesquisa e nos encontros com as vidas aqui trazidas.

Curitiba, primavera de 2023
Jamil Cabral Sierra

PRÓLOGO

Escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém.
Provavelmente a minha própria vida.

(Clarice Lispector)¹

[...]

A verdade, odeio dizê-lo, mas é certo que não sou realmente um bom acadêmico. Para mim, o trabalho intelectual está relacionado com o que se poderia denominar esteticismo, no sentido de transformação individual. Creio que meu verdadeiro problema é essa estranha relação entre o conhecimento, o acadêmismo, a teoria e a história real.

[...]

Não estou interessado no nível acadêmico do que faço, porque sempre estive dedicado à minha própria transformação.

[...]

Esta transformação de si mesmo pelo próprio conhecimento é, em minha opinião, algo próximo à experiência estética.

(Michel Foucault)²

[...]

Mania de comparecer aos próprios desencontros.

Essas disfunções líricas acabam por dar mais importância aos passarinhos do que aos senadores.

(Manoel de Barros)³

1 Cf.: *Um sopro de vida* (pulsações). Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 13.

2 Cf.: *El discurso sobre el poder: el yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca, 1990. p. 17.

3 Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo. Cf.: *Manoel de Barros: poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 400.

DE MEMÓRIAS E DESTERRITÓRIOS NA EDUCAÇÃO. ENSAIO SOBRE AUTORIDADE E ALTERIDADE

Não é uma introdução. Também não se trata de uma apresentação. Oferece-se um prólogo: a cena precedente, quase mesmo estranha a todo o enredo que se seguirá, pragmaticamente despropositada e desnecessitada. Inutensílio. Aqui, apenas, talvez esteja uma necessidade que anuncia não a pesquisa, mas pode bem (ou mal) falar da vitalidade dela: donde ela fecunda, respira, sente, age, pensa e vive. Eis o prólogo em (de)composição.

SESSÃO I

Ela devora *O Filho Eterno*. Demora-se no livro da literatura paranaense contemporânea que fora premiado. O livro está badalado, todavia ela o lê não por isso. Tem até asco da badalação, tem dada resistência em ler aquilo que o mercado editorial quer tornar *best-seller*. Ela o lê, porque é um livro de uma paternidade estrangeira e que, poderia, quiçá, fazê-la menos-solidão por alguma similitude nesse sentimento-todo dessa coisa-toda da sua maternidade. Ela nunca pensara em estar mãe, mas, aos dezenove anos, pariu. Nas brincadeiras “de menina”, nas quais participava compulsoriamente, nunca quisera filho. Ao contrário das amigas, nunca tivera sequer um nome a um possível rebento. Tinha atração zero em brincar de mãe e, intuitivamente, sempre propunha e negociava que se trocasse o “brincar de casinha” (pois isso quase sempre implicava o jogo da maternidade) pelo “brincar de escola” (supõe-se que se era para simular os jogos institucionais de governmentação dos corpos, ela preferiria a posição da professora). Contudo, viu-se, não muito tempo depois, mãe. Desde mãe, viu-se mergulhada em uma vomitada fábrica imagética e verborrágica sobre a maternidade, mas algo manchou o roteiro: seu filho e, portanto, sua maternagem nunca couberam muito bem no *script* bem formatado dos papos de mãe.

Diante da escrita de Cristóvão Tezza, quem sabe, depois de tanto tempo, ela poderia ter um encontro sobre isso de um filho descabido, embora ela também desconfiasse que este texto somente pudera ser escrito pelo pai, porque houve uma mãe cuidando das demandas do filho-com-deficiência, enquanto o pai poderia literarizar sua paternidade. Não duvida que há uma diferença abismal em estar no lugar das mulheres. De qualquer forma, lá pelos idos finais das páginas trigésimas,

ela enreda-se com o narrador, recém-encontrado na posição de pai de um que nascera nomeado na deficiência:

Não há mongoloides na história, relato nenhum – são seres ausentes. Leia os diálogos de Platão, as narrativas medievais, *Dom Quixote*, avance para a *Comédia Humana* de Balzac, chegue a Dostoiévski, nem este comenta, sempre atento aos humilhados e ofendidos; os mongoloides não existem. Não era exatamente uma perseguição histórica, ou um preconceito, ele se antecipa acendendo outro cigarro – o dia está muito bonito, a neblina quase fria da manhã já se dissipou, e o céu está maravilhosa-mente azul, o céu azul de Curitiba, que, quando acontece (ele se distrai), é um dos melhores do mundo – simplesmente acontece o fato de que eles não têm defesas naturais. Eles só surgiram no século XX, tardiamente. Em todo o *Ulisses*, James Joyce não fez Leopold Bloom esbarrar em nenhuma criança Down, ao longo daquelas 24 horas absolutas. Thomas Mann os ignora rotundamente. O cinema, em seus 80 anos, ele contabiliza, forçando a memória, jamais os colocou em cena. Nem vai colocá-los. Os mongoloides são seres hospitalares, vivem na ante-sala dos médicos (Tezza, 2007, p. 36).

Ela se lembra de escritos seus sobre nascimentos, escritos estes tramados também porque pensava nas rasgaduras provocadas pelo seu filho. Ela diz estranhamente assim:

Começo esta conversa falando sobre epifanias. Porque epifanias têm a ver com nascimentos. E também têm a ver com acontecimentos simples – como os nascimentos –, mas que, a despeito do que se pode prever, trazem o inusitado e, assim, pelo inesperado, deslocam. Falo aqui, ainda, não de agradáveis epifanias, mas, pelo avesso, de monstruosas epifanias. Apalpo as discursivizações contemporâneas sobre a alteridade com deficiência mental – “acolhida” nas retóricas de inclusão que proclamam que “ser diferente é normal” –, para dizer que o corpo-com-deficiência, assim como o corpo de tantas alteridades que não habitam o mapa da normalidade, tem a ver com esses nascimentos que se aprende a desejar (via discursos, na linguagem, na cultura, no poder) sem mistério, lineares, mas que irrompem trazendo estranhezas; monstruosas epifanias que aborrecem, abalam, atordoam, embaraçam, desconcertam as costumeiras ordenariedades, porque trazem não um Próximo, não um Semelhante, mas um Outro (Nogueira, 2014, p. 171).

E ela vai escrevendo como se as rasgaduras provocadas pelo seu filho pudessem, naquele instante, ter um encontro marcado na labiríntica **Casa de Asterión**, de Jorge Luis Borges, no conto aberto pelo fragmento de Apolodoro (Biblioteca, III, I): “E a rainha deu à luz um filho que se chamou Astérion”. Asterión irrompeu-em-estranheza. Nasceu monstruoso, seu corpo não cabia na identidade humana. Para torná-lo reconhecível, classificaram-no Minotauro. Ela continua:

Projeta-se para os que nascem [...] a lógica do mundo normal, por toda a vida. Amorosamente, são oferecidos, aos que nascem – porque parecem tão frágeis –, os saudáveis cuidados, a canônica pedagogia, a familiaridade do espaço-tempo geometrizado. E assim, os que nascem vão se tornando inteligíveis, interpretados, categorizados, explicados pelo olhar-Mesmo. [...] Entretanto, o olhar-Mesmo finge não existir a outridade nos que nascem, a tal ponto que captura as singularidades incômodas [...]. E os que nascem vão sendo pasteurizados em **uma** identidade humana, em **uma** natureza humana – o universal humano – a partir da tão íntima mesmidade. Mas no limiar dessa (congelada) subjetividade, dessa reconhecível-humana-identidade, sempre escapam resíduos inexplicáveis – diferenças – que aqueles nascimentos-irreconhecivelmente-humanos insistem em evidenciar. Aí, para mais uma vez apagar a instabilidade, as fraturas da identidade, o olhar-Mesmo reinventa sua normalidade traduzindo esses meio-humanos-intraduzíveis em um novo-(a)normal-outro, tornando-os, de alguma forma, classificáveis e, por conseguinte, mais digeríveis à fome da norma, mais próximos da ordem (Nogueira, 2014, p. 172-173, grifos da autora).

Ela também faz um rápido cálculo tentando entender as memórias do pai daquele “filho eterno”. O menino “mongoloide”, esse “Down”, essa pessoa com necessidades especiais, o Felipe de Tezza, nascera na década de 1980. Antes das Declarações de Jomtien e Salamanca, marcos do discurso educativo dos anos 1990. Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira de 1996. Antes do nosso Plano Nacional de Educação dos anos 2000. Antes da Inclusão. Os felipes-todos que nasceram nos discursos inclusivos e agora vivem sob esta égide – como cidadãos (a serem) incluídos, pois “ser diferente é normal, normal, normal, normal, normal...” – estão representados e acolhidos, agora, na literatura, no cinema, na publicidade, no jornalismo, hospedados por essa imensa normalidade-hospitaleira.

SESSÃO II

Ela vê pela quarta vez o filme *Minha Vida em Cor-de-Rosa*. E pela quarta vez, deve admitir, é a personagem Hanna, mãe da personagem protagonista Ludovic – esta que nascera com genitália que lhe inscrevera menino, mas que não se reconhece nesta identidade de gênero – quem lhe provoca demasiado na alma. Um dia, ela escreve uma carta à Hanna:

Ei, mulher, eu sei cortado na pele o que é isso que você sente do lugar de sua maternidade. Uma maternidade estrangeira por causa da condição estrangeira de Ludovic. Eu sei que a gente oscila entre a raiva, a culpa, o medo e a coragem de se fazer parceiras de nossas crianças. Eu sei que, muitas vezes, temos vontade de ‘socá-las’ por habitarem um corpo tão subversivo, tão transgressor, tão misterioso. Eu também já disse, muitas vezes, a minha criança: é sua a culpa por tanto sofrimento pelo qual eu estou passando. Muitas vezes, tal como você, pensei: por que esta criatura existe? Por que nasceu? Por que nasceu nesse corpo indecifrável? Se nossas crianças não existissem, tudo seria melhor, tudo seria mais fácil. As pessoas não ficariam nos olhando desse jeito estranho. Não teríamos de ficar justificando seu comportamento anormal. Estaríamos, confortavelmente, no mundo normal.

“Mas sei também – dizia ela à mãe de Ludovic, durante todo o filme – o quanto nossas crianças nos potencializam, sei o quanto, por suas existências, a gente é capaz de ‘beijar o vizinho’ só para, na atitude desconcertante, escancarar a hipocrisia de uma sociedade que tenta normalizar, ou seja, tenta colocar numa norma aquilo que não é normatizável, que jamais será normalizável: os nossos desejos, os nossos corpos, os nossos prazeres, os nossos afetos. Você, mãe de Ludovic, beijou o vizinho para dizer: viu como também tens desejos que não cabem na ordem moralista? A gente aprende, com nossas crianças, a rir dos moralismos, a rir da normalidade. A gente aprende, enfim, a suspeitar da narrativa tão bem montada do sujeito Racional, do sujeito Moral, do sujeito Normal. E porque vai cortando em nossa própria carne as violências, as arrogâncias e as sutilezas perversamente in/excludentes produzidas nas práticas discursivas e institucionais que nos transpassam cotidianamente, que a gente vai aprendendo, com nossas crianças – e por elas –, a não mais silenciar diante das múltiplas formas de racismos e fascismos que metastificam-se [sic] em nosso mundo, em nossa época.

“Eu sei, tal como você, mãe de Ludovic, que a gente vive entre a tarefa de se ver frente às investidas de normalização sobre nossas crianças, muitas vezes corroborando com estas violências – e o imperativo ético, estético e, inclusive, político de aprender a gestar com elas uma relação – que implica a autoridade, mas jamais a tirania – pautada pelo respeito e pela vida-livre que permitam a plena experiência de viver a alteridade, que nossas crianças não sejam reduzidas à decifração da normalidade, mas possam habitar sua diferença e sua outridade.

Um dia, ela foi convidada, como professora, a debater *Ma vie en Rose* com estudantes do curso de Letras, História e Pedagogia e, porque já tinha enviado aquela carta à Hanna, iniciou assim:

– Vocês me perdoem – a Academia que me perdoe! –, mas faço algumas difrações mobilizadas por este filme como que corporificada em Hanna, como que no interior dos olhares e sentimentos da mãe de Ludovic, porque é desta posição que, hoje, posso contribuir com um debate mais honesto e verdadeiro, no sentido de uma autenticidade. Digo isso porque, hoje, é do lugar dessa mãe que, diante de tantas outras possibilidades de leitura deste filme, posso falar sobre as práticas totalitárias, normalizadoras, in/excludentes e violentas que são facilmente sutilizadas e acolhidas por cada um de nós, nas falas e atitudes mais corriqueiras, “justificáveis” e, aparentemente, inocentes.

SESSÃO III

Nas suas sessões de psicanálise, ela tematiza incansável e doloridamente sua relação com seu filho. “Ele não me obedece”, “não dou conta dele”, dizia ela. “Ele deu de surtar na escola.” Ela já o tinha levado ao psiquiatra que já trocara a medicação: nada mais de Ritalina, droga já dada desde os cinco anos do menino. Agora, para ele, Risperidona 1 mg duas vezes ao dia e 1 comprimido de Depakote 250 mg, também duas vezes ao dia. Só que a medicação parecia não fazer efeito diante das relações educativas: surtos diante dos nãoos, surtos diante das frustrações, surtos diante do (aparentemente) nada, surtos... com a voz-social medicalizante que lhe impõe o olhar sobre seu filho, outra voz autoritária também lhe sufoca: “é preciso dar limites às crianças”. Essa simplificação instrutiva e esvaziada sobre educação lhe incomoda. Ela sabe que interdições e “nãoos” fazem parte das responsabilidades que adultos têm diante da educação das crianças e jovens. Todavia, intuitivamente, ela rejeita, não sabe bem

o porquê da expressão “dar limites”. Pode ser porque a vulgata esteja tão em voga na autoajuda educacional contemporânea e isto já lhe sinalize alguma hipocrisia e certa inautenticidade.

Nos dias de sua análise, então, ela faz um pequeno deslocamento e passa a se perguntar sobre si mesma desde uma indagação sobre sua voz de autoridade. Para ela, esta passa a ser uma questão: a sua falta de autoridade. Mas, ao começar a falar sobre isto – “será que está faltando autoridade?” –, ela repetidamente engasga, ela ameaça uma troca fonética, ela falha, ela vacila. Ela começava dizendo /alte/ e imediatamente corrigia “auto... ridade”. Depois de muitas sessões de gaguejos nestes fonemas, a analista provocou-lhe: “Já notou que toda vez que você quer dizer ‘falta de autoridade’, você quase enuncia “falta de alteridade”? Por que você acha que produz sempre este engasgo?”.

Ela está a pensar nisto até hoje. E, reformulando, vai relançando a pergunta sobre as relações educativas com as crianças e jovens numa direção diversa da fé contemporânea nos psicofármacos e da bravata-dos-limites dos experts-midiáticos-da educação. Prefere pensar na perspectiva de uma noção-outra de autoridade que, de alguma maneira, em hipótese alguma, parece-lhe ser sinônima de limite. Constata-se numa crise de autoridade. Mas em que medida esta crise de autoridade não guarda uma crise de nossa relação com a alteridade? Em que medida não conseguimos ter nossa autoridade reconhecida, porque não conseguimos reconhecer a absoluta alteridade de nossos filhos, de nossos estudantes? Em que medida queremos propor uma relação de autoridade – agora, inclusive, apelando ao autoritarismo psicofarmacológico – que, eliminando a alteridade, pretende tratar a todos como idênticos, traduzidos no velho princípio da identidade universal? E ela sempre lembra que a história já mostrou que todo exercício de autoridade que tenta eliminar a alteridade resulta em totalitarismo, resulta em morte.

INTRODUÇÃO

Senhores, as leis e os costumes vos concedem o direito de medir o espírito. Essa jurisdição soberana e temível é exercida com vossa razão. Deixai-nos rir. A credulidade dos povos civilizados, dos sábios, dos governos, adorna a psiquiatria de não sei que luzes sobrenaturais. O processo da vossa profissão já recebeu seu veredito. Não pretendemos discutir aqui o valor da vossa ciência nem a duvidosa existência das doenças mentais. Mas para cada cem supostas patogenias nas quais se desencadeia a confusão da matéria e do espírito, para cada cem classificações das quais as mais vagas ainda são as mais aproveitáveis, quantas são as tentativas nobres de chegar ao mundo cerebral onde vivem tantos dos vossos prisioneiros?

(Antonin Artaud, 1925)¹

O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. As falas breves e estridentes que vão e vêm entre o poder e as existências, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido.

(Michel Foucault, 1977)²

A TAREFA DA CRÍTICA – ENTRE SUJEIÇÕES E RESISTÊNCIAS, O GESTO QUEER, DE SI AO OUTRO

A partir da indagação sobre quais são as condições que têm possibilitado ao discurso psiquiatrizante tornar-se uma de nossas grandes verdades pedagógicas, este é um trabalho que se propõe a colocar em suspeição esta azeitada incorporação do vocabulário psiquiátrico

1 Carta aos médicos-chefes dos manicômios. In: *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre, RS: L&PM, 1983.

2 A vida dos homens infames. In: *Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 208.

nas vozes da Educação contemporânea que vem possibilitando uma ampla discursivização de crianças e jovens como corpos portadores de transtornos mentais, inclusive amplamente laudando-os e psicofarmacologizando-os. Para tanto, apropriando-se da caixa de ferramentas de Michel Foucault acerca da governamentalidade e da biopolítica, partindo das noções de estética da existência e de cuidado de si, esta pesquisa intenciona reproblematicar o olhar sobre os comportamentos transbordantes, desafiadores e insurgentes em nossas salas de aula. O objetivo da pesquisa é nos provocar a ensaiar relações mais além da normalização, da identidade e da inclusão neoliberal, instigando-nos à construção de uma relação-outra com a verdade na Educação, em que assumamos nossa responsabilidade educativa numa perspectiva menos biojurídico-econômica e mais ético-estética.

Os inúmeros instantes da escrita deste texto envolveram a contribuição a uma formação intelectual e a um envolvimento com o trabalho da crítica que se pretende herdeira da sinalização foucaultiana; este aceno nos indica que “a tarefa primordial da crítica não será avaliar se seus objetos – condições sociais, práticas, formas de conhecimento, poder e discurso – são bons ou ruins, altamente valorizados ou menosprezados [...]” (Butler, 2013, p. 162), senão que é “[...] a partir do esgarçamento do tecido de nossa rede epistemológica que a prática da crítica emerge, com a consciência de que [...] um impasse foi produzido por nossos discursos dominantes” (Butler, 2013, p. 164).

Dá-se a ler este trabalho de pesquisa para que, no compartilhamento, no encontro polifônico, possamos distender o pensamento, aventurar arranjos intelectuais, escavar experimentações e produzir afetos. Tem-se, aqui, uma necessidade, uma fome: a de que o trabalho mobilize algo na vida. Assim, este trabalho coloca-se à leitura de outrem para fazer o encontro lançador de afeto. Aqui há, sim, uma expectativa quando este livro se dá a ler: a afetação. Afeto não é um fenômeno da emotividade momentânea, porque a afetação trata-se do que tem sobrevida ao instante mesmo da emoção que passa. O afeto transpassa e excede naqueles que foram afetados. Deleuze (1992, p. 171) diz: “os afetos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)”. Tratou-se disso, também, a mim, o encontro na escrita deste trabalho: tornar-se outra, nas palavras deleuzianas ou, com Foucault, tratou-se de assegurar, na relação “obstinada” com o estudo e com o conhecimento, “de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece” (2010b, p. 15).

Gostaria – antes mesmo de explicitar a expressão de uma senda escolhida, um itinerário que, de dada maneira, tenta ecoar a escolha do tema, a justificativa, o *corpus* de pesquisa, o problema e o trato analítico – de já registrar que os estudos e as problematizações que aqui se enredam projetaram-se em pelo menos três trançamentos.

O primeiro trançamento diz respeito à dimensão teórico-metodológica aqui partilhada e que implica, de modo amplo, a artesanaria de um movimento de análise em que, nas apropriações e usos de conceitos-chave trazidos por Michel Foucault, procura fazer uma crítica à ordem do discurso de nossa época e aos modos de governo que têm produzido as subjetividades contemporâneas. Esta crítica toma o campo da Educação como seu lugar de articulação, compreendendo uma análise do poder em que jogam tanto sujeições/procedimentos de controle e captura, quanto resistências/práticas de subjetivação/contracondutas.

Outro encontro desta pesquisa se dá nos estudos pós-feministas e na teoria *queer*, justamente no fato de que tais espaços de teorização política têm tensionado as lutas identitárias tradicionais, bem como têm realizado importantes rachaduras nos sustentáculos epistemológicos dos discursos da normalidade. Nesta esteira, tais estudos podem doar importante legado quando o objetivo é empreender a crítica às modulações dos processos normalizadores contemporâneos que incidem, por exemplo, sobre a infância, questão esta implicada particularmente nesta pesquisa.

O terceiro fio-costurador deste trabalho de investigação é alinhavado pela assunção de um engajamento intelectual que se faz a partir das dores e inquietações que transpassam a existência da pesquisadora. Esta, escancaradamente, faz recusa de toda a quimera da imparcialidade e da neutralidade da pesquisa, sem que isso signifique, muito pelo contrário, abdicar da exigência rigorosa para com o exercício do pensamento, uma vez que isto implica um responsabilizar-se pela própria vida. Diante disto, parece ser vital dizer que principiei do ponto-vida-e-novelado, a fim de que a pesquisa se enovele de vida e nela reverbere, ou, mais assumidamente, a fim de que escancare a angústia para que o trabalho teórico produza algum movediço na vida, algo que resulte num afetar-afeto e deflagre, quiçá, uma novela-outra no novelo-existência. Um anseio, enfim, de que a gente possa ficcionar-se no novelo (na novela) de nosso trabalho teórico para daí pulsar uma linguagem mais novida-deira, um *logos* menos gasto e conhecido, escavando a vida no verbo ensandecido e estranho. Novelar a vida no trabalho teórico – e ela nele

– significa também subverter uma certa linguagem, desfamiliarizá-la, estranhá-la, entranhá-la. E isto é uma opção política – difícil, indigesta – de se exercer a atividade intelectual que nada tem a ver com uma atividade de pesquisa doutrinária, prescritivista, salvacionista, de modo que tenho compartilhado, a partir de e com Foucault, que

o trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho intelectual específico), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (Foucault, 2010c, p. 249).

NAS TRAMAS DA CONDUÇÃO DA PESQUISA: A CAIXA DE FERRAMENTAS FOUCAULTIANA

Feitas tais considerações, vamos à problemática central deste trabalho: na escola contemporânea, há, pois, um gesto que tem nos ficado demasiadamente fácil: marcar feito-gado, nos corpos infantis, o discurso reinante da psiquiatria. O termo reinante cai bem para adjetivar uma dada corrente da psiquiatria³ que, paulatinamente, a partir dos anos 1980, especialmente com a publicação do DSM III (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), tem se colocado como reinante em nossa época. Esta perspectiva psiquiátrica, é importante frisar, constitui-se, porque filia-se fortemente à neurologia e à farmacologia da drogadição sintomática, alopática e mercadológica, assim consolida como verdade à nossa época determinadas formas de entender e tratar os fenômenos psíquicos em sofrimento, formas estas que têm resultado numa estreitada aliança, para lá de produtiva, com a indústria e o mercado farmacêuticos.

3 Tal perspectiva, de vertente norte-americana, que se tornou hegemônica entre nós, é distinta de tendências ligadas à psicanálise ou à psiquiatria social comunitária, por exemplo, às quais a psiquiatria clássica esteve mais ligada. A psiquiatria reinante vai compreender o sofrimento psíquico como “transtornos mentais que serão diagnosticados a partir da presença de certo número de sintomas (identificados a partir de uma lista presente no manual para cada transtorno) e que devem estar na vida do sujeito por um intervalo definido de tempo. Além disso, a psiquiatria americana consolida-se como discurso hegemônico e o DSM [em cada última versão revisada] é atualmente referência mundial de diagnóstico dos transtornos mentais, globalizando o modelo psiquiátrico americano” (Guarido, 2007, p. 154).

Desse modo, temos um discurso psiquiátrico reinante; em primeiro lugar, porque posto, soberanamente, como “o científico”. Reinante também, em segundo lugar, porque é ele próprio um discurso manhoso, birrento, cheio de reinação: não aceita opositores e bate o pé dizendo sempre, não importa a argumentação, que é ele quem manda, é ele quem fala em nome da Verdade e da Vida. Assim, na sua manha, traduz-se como a explicação e a reparação (medicalizante) aos males, inquietudes, devaneios, birras, vícios, teimosias e oposições das crianças, pois tais condutas, afinal, não pertenceriam às relações educativas, mas seriam sinais de um cérebro em desordem. Nessa estratégia, o discurso dessa corrente da psiquiatria vive e reina pelo nosso século, amém. E faz reinar entre nós, na Educação, as classificações médico-psiquiátricas que têm nos permitido nomear as condutas infantis como transtornos mentais e, em nosso também reinante discurso de proteção à infância para torná-la cidadã-incluída, remediá-la, ajustá-la, normalizá-la.

Pois bem, tornar difícil este gesto que tem ficado tão simples, corriqueiro, banalizado e fácil demais que é discursivizar as condutas das crianças como um caso neuropsiquiátrico, especialmente a partir de sua escolarização, é o que requer esta pesquisa e seu empreendimento crítico:

[...] uma crítica não consiste em dizer que as coisas não são bem como são. Ela consiste em ver em que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos. [...] A crítica consiste em expulsar o pensamento [sacralizado, reinante, aquele que sempre anima os comportamentos cotidianos mesmo nos hábitos mudos] e tentar mudá-lo; mostrar que as coisas não são tão evidentes como cremos, fazer de sorte que o que aceitamos como indo de nós não tenha mais de nós. **Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples.** Nessas condições, a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para toda transformação, pois uma transformação que ficasse no mesmo modo de pensamento, uma transformação que fosse uma certa maneira de melhor ajustar o mesmo pensamento à realidade das coisas não passaria de uma transformação superficial (Foucault, 2010a, p. 356–357, grifos meus).

Desse modo, esta investigação faz coro com aqueles que têm se inquietado menos com a inquietude das crianças, mas muito mais com os seguros modos de pensamento e de conhecimento (de uma certa mentalidade) que se plantam entre nós como discursivizações autorizadas, suficientes

e necessárias (verdadeiras, enfim) sobre as errâncias dos infantis. Este trabalho se alia aos que tomam esses discursos reinantes como um impasse, e não como a resposta tranquilizadora e, até mesmo, desresponsabilizadora à Educação. Nesse sentido, trata-se ainda de uma pesquisa que menos se preocupa se os discursos reinantes são bons ou maus, se há psicopatologias verdadeiras ou falsas, se o que está em jogo são anormalidades inventadas a serviço de uma indústria farmacêutica voraz em recheiar seus lucros (ainda que reconheça a extrema importância de pesquisas neste viés⁴), senão pretende perseguir quais são as combinações de poder e saber que têm tornado possível inscrevermos os nossos desafios educativos como uma questão do campo da doença mental.

Esta investigação nasce da indagação sobre quais condições têm possibilitado que o discurso psiquiatrizante torne-se uma de nossas grandes verdades em Educação, a ponto de: reivindicarmos centros especializados de avaliação e tratamento vinculados às escolas; encaminharmos os alunos para serem laudados e medicados pelos saberes e práticas neuropsiquiátricos; acionarmos instâncias jurídicas para enredar as famílias “negligentes” a tais práticas; e criarmos fichas de diagnóstico e encaminhamento no interior das instituições escolares, entre muitas outras práticas, oficialmente institucionalizadas ou mesmo as apenas acordadas tacitamente, não oficiais, mas caudalosas nas práticas pedagógicas.

Esta investigação nasce, enfim, de uma indagação sobre uma dada mentalidade na qual jazem as práticas que aceitamos e legitimamos, indagação esta que se formula a partir dos engasgos acerca do discurso pedagógico de nossa época, da brutalidade feita em preocupação para com a infância, desse empachamento de cotidiano que vai circunscrevendo os corpos infantis, especialmente quando escolarizados, nos códigos psiquiatrizantes. Enfim, indagando esta “arte de governar”, esta governamentalização que vem explodindo em nossos corpos – governo não somente político-econômico em seu sentido macro, mas também religioso, familiar, médico, jurídico, pedagógico –, o que coloco aqui como foco da crítica não tem nada a ver com uma certa ideia de crítica por demais presa à gestura

4 Ver, por exemplo, o trabalho organizado por Jerusalinsky e Fendrik (2011), numa compilação intitulada *O Livro Negro da Psicopatologia Contemporânea*. Destacam-se, ainda e sobretudo, as potentes e mobilizadoras pesquisas de Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares (2013a, 2013b, 2013c, 2013d), as quais ecoam em tantos outros trabalhos por serem referência na tarefa de desconstrução radical das proposições postas como científicas acerca das noções de transtornos mentais, especialmente quando estes referem-se às crianças e têm possibilitado o agigantamento da medicalização da educação.

e ao tédio do vocabulário educacional atual, mas sim com um gesto radical que põe em questão esta tríade fundamental: as relações entre poder, a verdade e o sujeito. Na assertiva foucaultiana,

[...] se a governamentalização for realmente o movimento pelo qual se trata, na realidade mesma da prática social, de sujeitar os indivíduos pelos mecanismos de poder que invocam para si uma verdade, então, diria que **a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder pelos seus discursos de verdade**; a crítica será a arte da não servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, política da verdade (Foucault, 2014, p. 5–6, grifos meus).

É neste horizonte da crítica, então, que passo, agora, pontualmente, às tramagens sobre o tema/objeto, os documentos/fontes de análise, bem como à problematização mobilizados e entretecidos nesta pesquisa. No que diz respeito, em síntese, à **trama-tema**, podemos reafirmar que é da construção da narrativa escolar contemporânea da infância inscrita, descrita e produzida em patologias psiquiátricas que esta proposta de investigação se ocupa.

Paulatinamente, desde os anos 1990, no Brasil, temos presenciado uma incorporação do vocabulário nosológico advindo da psiquiatria nas vozes da Educação. Temos visto crianças e jovens amplamente narrados em diversas patologias com base nas categorias diagnósticas validadas pelas últimas edições do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV e V) – publicadas pela Associação Americana de Psiquiatria – e a partir do capítulo V do Código Internacional de Doenças – CID-10, que trata da classificação de Transtornos Mentais e Comportamentais, produzido pela Organização Mundial de Saúde. Entre essas diversas patologias, citemos: Transtorno de Conduta (TC), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Transtorno Desafiador de Oposição (TDO), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Bipolar, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), entre muitas outras classificações.

Tais nomeações diagnósticas passam a também compor o assombroso mosaico dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) – cujo carro-chefe é o autismo e seus espectros –, categoria esta que tem sido usada para alargar a identidade dos sujeitos da Inclusão a partir dos mais

recentes documentos que norteiam as políticas públicas educacionais brasileiras. Em outras palavras, este é um trabalho que se aventura a problematizar este movimento contemporâneo de produção de práticas discursivas, estratégias biopolíticas e tecnologias de governo que têm inserido as crianças como subjetividades portadoras de transtornos mentais e, a partir deste olhar psiquiatrizante, gestado políticas de vida que inscrevem nossas relações educativas nas novas modulações de normalização dadas pelos imperativos de inclusão neoliberal.

É importante ressaltar aqui que, por óbvio, num trabalho que opera com o ferramental foucaultiano, não entendo a Educação e os discursos de psiquiatrização na escola como mera caixa de ressonância de um dado estágio do modo de produção econômica do capitalismo. Portanto, quando falo de inclusão neoliberal, não a estou entendendo como mecanismo condicionado puramente a determinismos econômicos, mesmo sabendo de sua enorme prevalência. Mais do que isto, entendo que o mercado – da indústria farmacêutica, por exemplo – somente pode ampliar suas garras, porque, antes, a expressão neoliberal diz respeito ao funcionamento de narrativas e ações numa determinada racionalidade de poder cujo grande mote nos subjeta ao imperativo de incluir (e ao desejo de estar incluído) tanto quanto possível num determinado molde da vida. Esse molde seria o da produtividade e do desempenho servil, ininterrupto e automatizado, sem nunca abandonar o projeto de normalização dos sujeitos, senão, sobretudo, alargando-o, dando-lhe novas nuances e graduações. É importante não esquecer, ainda, que sempre haverá, neste funcionamento governamentalizado, as vidas que não importam, as vidas que não interessam, as vidas vulneráveis à eliminação para se garantir um determinado projeto inclusivo. Nesta racionalidade do poder, acomodam-se práticas de governo de corpos-indivíduos e de corpos-populações, em que estão postos outros jogos de veridicção e mecanismos de sujeição.

Entretanto, ao assim tomarmos a inclusão neoliberal, com Foucault bem sabemos que é também no interior dela que a vida é capaz de tensionar, provocar rupturas e suscitar focos de experiências outras, estas mesmas mais resistentes e não reduzidas às normatividades médico-psi hegemônicas e ao *modus operandi* econômico-mercadológico-empresarial neoliberal. O que está posto neste argumento, então, é a tentativa de realizar um esquadramento desta racionalidade que tem esbravejado a inclusão de todos (ainda que isto implique sempre também uma escala de exclusão, aniquilamento e mesmo extermínio de alguns), percebendo

tanto suas conexões datadas, estratégias de apreensão da diferença, produção de desigualdades e modos de constituição de subjetividades, quanto levantando a hipótese de que as condutas nominadas na psiquiatrização talvez sejam elas mesmas, muitas vezes, formas de ensaiar uma resistência provocando o poder justamente nas artimanhas de suas garras.

Esta investigação conduz-se, dessa maneira, pela assunção de um percurso metodológico a ser trafegado em dois estratos analíticos principais, explicitados em dois atos que tomam a noção de governo como eixo articulador: Ato I, acionando a instrumentação conceitual de governamentalidade e biopolítica (Foucault, 2001b; 2005b; 2008a; 2008b; 2010e; 2010g); e Ato II, acionando a instrumentação conceitual da ética-estética da existência (Foucault, 2010f; 2011).

Reforço que a pergunta que mobiliza esta investigação, cujo objeto são os discursos de psiquiatrização que orbitam e interpelam o campo da educação escolarizada, constituindo o governo da infância contemporânea, quer recusar as tentações de provar/ponderar os malefícios ou benefícios deste movimento contemporâneo e inquieta-se em escavar o que tem tornado possível o triunfo da psiquiatrização em nossa época, em nossas relações educativas, em nosso afã de governo sobre os corpos das crianças. Com Foucault, vai-se entendendo que a psiquiatrização e seu desdobramento psicofarmacologizador são como sintomas de um regime epistemológico e de uma tecnologia de poder que os produzem. É, portanto, este regime epistemológico e esta tecnologia de poder que precisam ser tensionados, problematizados, curtocircuitados. A tarefa é tentar escandir quais condições, algumas recentes, outras nem tanto, mas, de todo modo, singularmente correlacionadas, têm permitido aquilo que estamos sendo, ou seja, têm permitido a psiquiatrização e a psicofarmacologização dos corpos como estratégia de governo da infância na arena educativa de nossa época, cuja força não se pode ver em nenhum outro lugar da história.

Assim, no Ato I, intitulado “Cifras de resiliência: as condutas como diagnóstico de transtornos”, tento desenvolver o argumento de que nossa época tem feito funcionar o que chamo de dispositivo da psiquiatrização e, a partir disto, movimento-me orientada pela pergunta sobre de que modo tal dispositivo tem reassentado o regime epistemológico da normalidade na escola e funcionado como uma estratégia a serviço das tecnologias de governo da infância na racionalidade neoliberal. Desta forma, neste primeiro ato, coloca-se a realização de uma análise que tenta mostrar como a psiquiatrização dos corpos escolarizados

engendra um tipo de regulação das condutas infantis que possibilita melhor abarcar a população das crianças numa política identitária de sujeito de direito. É nesta condição – como sujeito de direito – que os corpos infantis poderão participar, inclusive, dos processos de psicofarmacologização e de judicialização para, assim, paradoxalmente, ao serem anormalizados, poderem estar no alvo da Inclusão e, porque incluídos, serem normalizados.

Como um sinal das lutas políticas progressistas deste tempo, há um movimento acadêmico e ativista que tem feito a crítica à psiquiatrização da Educação e, ao mesmo tempo, uma defesa incontestada e acrítica da Inclusão. Entretanto, é justamente aqui que este trabalho localiza um engasgo e um ponto nodal, ao apostar que é a psiquiatrização aquilo que, em grande medida, tem permitido alguns totalitários exercícios inclusivos nas sociedades neoliberais. A crítica, neste trabalho, não se faz, portanto, numa polarização reducionista de ser contra ou favor da “Inclusão”. Ora, a defesa e a atuação por uma sociedade não excludente – inclusiva, portanto – necessariamente precisa também estar alerta (não dormente) aos perigos do jogo: o território escorregadio e repleto de armadilhas de um tipo de governamentalidade e de estratégias biopolíticas que têm repousado na verdade inquestionável do sujeito de direito pautado numa matriz jurídico-econômica e normativa médico-psi, e não necessariamente ética, encarcerada nos essencialismos identitários.

A fim de problematizar esta aposta que faço acerca do dispositivo da psiquiatrização como uma estratégia funcionando na lógica das biopolíticas de inclusão neoliberal, realizo uma análise discursiva de alguns documentos, cujo movimento não se vincula às categorias de qualquer vertente teórico-metodológica de análise sedimentada no campo dos estudos linguísticos, nem mesmo se orienta pela análise do discurso oriunda de Michel Pechêux, a mais reconhecida naquilo que passou a ser designado como AD francesa, ainda que muitas das formulações de Foucault a ampare.

Ressalto que coincide com a AD pecheuxtiana, por exemplo, como não poderia deixar de ser, o pressuposto de entender que aqui não estão sob análise sujeitos empíricos, mas posições-sujeito em face de determinados jogos de verdade. São os efeitos discursivos, e não os fatos linguísticos que interessam. Decidi, assim, não compartimentar os documentos levantados em pesquisa de campo, pois percebi que sua divisão em categorias debilitaria a sua força discursiva, como se não mais pudéssemos ter dimensão da violência e das ações do poder que

os atravessam. Decidi, portanto, tal como o gesto de Foucault sobre os arquivos de Pierre Rivière e Herculine Barbin, por exemplo, organizar o que aqui se seguirá na forma de dossiês. Obviamente que, nos limites deste trabalho, realizei cortes e assumo seleções de fragmentos cuja discursividade me pareceram mais representativas. Desse modo, quero deixar previamente registrado que

[...] o que analiso no discurso não é o sistema de sua língua, nem, de uma maneira geral, as regras formais de sua construção; pois não procuro saber o que o torna legítimo, ou lhe dá sua inteligibilidade e lhe permite servir à comunicação. **A questão que coloco é aquela, não dos códigos, mas dos acontecimentos: a lei da existência dos enunciados, o que os torna possíveis – eles e algum outro em seu lugar; as condições de sua emergência singular; sua correlação com outros acontecimentos anteriores ou simultâneos, discursivos ou não.** A essa questão, entretanto, tento responder sem me referir à consciência, obscura ou explícita, dos sujeitos falantes; sem relacionar os fatos de discurso à vontade – talvez involuntária – de seus autores; sem invocar essa intenção de dizer que é sempre com excesso de riqueza em relação ao que se diz; sem tentar captar a ligeireza inaudita de uma palavra que não teria texto (Foucault, 2010i, p. 9, grifos meus).

Trago, então, de modo fundamental, um trabalho de investigação em **prontuários**⁵ de crianças – encaminhadas pela escola por queixas de conduta/comportamento (o que, muitas vezes, vinha justificado, primeiramente, sob a roupagem de problemas de aprendizagem) – colhidos em um centro público de avaliação psicopedagógica e atendimento especializado. Nestes prontuários, uma vastíssima e refinada narrativa sobre as crianças tem sido produzida, especialmente a partir da entrada delas na escola. São estas discursivizações que me interessam, a saber, de modo mais específico: as fichas de encaminhamento, relatórios e pareceres oficializados pela escola (os “diagnósticos” dados pelos professores e equipe pedagógica), bem como o cruzamento disto com laudos/pareceres médicos, psi e jurídicos.

5 Chamarei de prontuários as inúmeras pastas que arquivam os dados e históricos de avaliação psicopedagógica, médica e, inclusive, jurídica das crianças que são encaminhadas para avaliação e acompanhamento, por apresentarem queixas escolares em relação às condutas/comportamentos delas.

Ressalto que nos arquivos deste centro de avaliação psicopedagógica e atendimento especializado havia, na época da pesquisa de campo (2014), aproximadamente, 5 mil prontuários de crianças, datados entre 1996 e 2014. Decidi, como único critério, ler os documentos constantes em prontuários arquivados de 2013. Assim, pegava, aleatoriamente, algumas pastas e, na segunda metade das tardes de trabalho, selecionava o prontuário que me parecia mais representativo do discurso psiquiatrizante que atravessava, indistintamente, todos os documentos que lia. Ao final de 6 meses de trabalho, tinha 7 prontuários digitados. Destes 7, trago 3 a este livro: transcrevo o encontro que tive com as narrativas em torno de 3 crianças, a quem chamarei ficcionalmente de Emília, Steve e Diadorim. Confesso que não sei, objetivamente, por que foram exatamente Emília, Steve e Diadorim as crianças, entre milhares, a dizerem presente ao chamamento desta minha pesquisa. Penso mesmo que, na verdade, eu é que fui impelida a responder ao chamado de Emília, Steve e Diadorim; e, por algum sentido que não saberia objetivar, não consegui deixar de ouvir seus gritos, que, sufocados, estavam ali, em cada palavra sobre seus corpos.

É fato bastante novo entre nós o surgimento de centros de avaliação e atendimentos especializados (em suas diferentes denominações), os quais, potencialmente, foram criados, ao menos em quase todas as médias e grandes cidades brasileiras, na segunda metade dos anos 1990 e início dos anos 2000, e praticamente todos vinculados a Departamentos de Educação Especial, embora se destinem, majoritariamente, a atender a população infantil das escolas regulares. Não vou fazer uma genealogia de tais espaços (trabalho que, por certo, seria muito instigante), mas, ao adentrá-los nesta pesquisa, será preciso pensá-los, foucaultianamente, como instituições – com práticas discursivas e tecnologias de governo dos corpos e da população – cujo surgimento é datado historicamente e somente possível porque se encontra com determinada ordem do discurso, com determinados jogos de verdade/saber e com determinados exercícios de poder, na ordem de uma determinada governamentalidade.

Também trago, de modo paralelo, algumas **leis, decretos e projetos de lei** constituintes em ações de governo plantadas no staff estatal, a fim de que, por meio da escola, criem-se protocolos diagnósticos advindos do alfabeto psiquiátrico hegemônico de nosso tempo. É importante dizer que uma breve análise da discursividade de tais documentos ressoa as microscópicas formas de governo orquestradas sobre a infância

cujas condições de aparição como lei ou reivindicação de lei pertencem a uma formação discursiva que se situa num feixe de relação com outros discursos e com a racionalidade de uma determinada prática política.

Os enunciados destes decretos e projetos de lei são trazidos como pano de fundo neste trabalho por meio de um levantamento realizado nos sites da Assembleia Legislativa do Paraná, da Câmara Municipal de Curitiba-PR e da Câmara Municipal de Araucária-PR, por meio das seguintes palavras-chave: TDAH, conduta, déficit, transtorno, dislexia, autismo. Deste itinerário, cataloguei um conjunto de 8 documentos legislativos⁶ e a transcrição de uma audiência pública ocorrida na Assembleia Legislativa do Paraná. Trago-os porque penso serem representativos de uma cartografia biopolítica que enlaça discurso de psiquiatrização e escola.

Em suma, em todo esse *corpus* – especialmente os prontuários que envolveram uma investigação semanal em arquivos de um centro de avaliação psicopedagógica/atendimento especializado, durante aproximadamente 6 meses (fevereiro a agosto de 2014) – o que há são enunciados que acontecem nos corriqueiros/nas habitualidades da Educação, “dispersando memórias, formações e posições discursivas que, múltiplas e rizomaticamente, se inscrevem, se encontram e aparecem formando a ordem do discurso de nossa época” (Nogueira, 2004, p. 61), assim como legitimam o aparecimento de nossas práticas e instituições, e, sobretudo, dizem sobre os modos de governmentação que legitimamos.

No segundo ato deste texto, intitulado “Acordes de resistência – as condutas transbordantes como diagnóstico de devires”, realizo a tessitura de uma escrita-ensaio inspirada na existência-artistada de Estamira, esta mulher-lixreira-transtornada, peregrina-psiquiatrizada em nosso sistema público de saúde, que o cineasta Marcos Prado nos trouxe em documentário homônimo, lançado em 2004. Convidar Estamira para este trabalho é expressão de uma necessidade em dialogar com a profetização de um modo de vida que sinaliza resistências vazantes das próprias entranhas das biopolíticas que interceptam tantos corpos e vidas (porque, para Foucault, a resistência ao poder não vem de fora do poder).

Nesse sentido, a intuição é que, no dizer livre de Estamira – profundamente autenticado em seu modo de vida, antes de tudo como “prática de veracidade na relação de si consigo” (Revel, 2011, p. 115) –, estão

6 Ainda que eu não tenha feito nenhum recorte cronológico na seleção destes documentos, todos datam dentre 2006 e 2013. Isto indica uma emergência bastante demarcada temporalmente sobre a possibilidade de surgimentos destes enunciados transformados em legislação em nossa época.

posteridades filosófico-políticas da *parresia*⁷, fundamentalmente da *parresia Cínica*, ressoadas em nossa época, ou seja, estão possibilidades trans-históricas de ecos *parresíastas* especialmente mobilizando formas de resistência ao dispositivo da psiquiatria, uma vez que seu corpo (na sua insubmissão e franco-falar) escancara, afronta e enfrenta a governamentalidade e os esquemas biopolíticos dos poderes contemporâneos.

Assim sendo, o Ato II toma como fonte o texto cinematográfico *Estamira* para, daí, trançar elucubrações com a personagem Estamira. Assim, não se fará aqui nenhum procedimento de análise fílmica. Este documentário, ao trazer as imagens e dizeres de Estamira, possibilita-nos aventurar, em trilhas foucaultianas, na noção de resistência e contracondutas. O caminho é arriscado: se há uma governamentalidade que, na racionalidade política de nossa época, tem demasiadamente retoricizado as condutas como transtornos, com Estamira a provocação é tentar a subversão do olhar e pensar os transtornos como sinais de resistência, uma vez que vemos em Estamira a ousadia em ensaiar práticas de liberdade e franco-falar nos meandros dos esquemas biopolíticos que querem sufocar seu corpo numa identidade psiquiatrizada e farmacologizada.

Tal como a infância que tem ameaçado e atordoado a escola, na experiência historicamente contemporânea de Estamira, da qual nos aproximamos pelo cinema, há uma dimensão ética que nos convida a vivenciar sua insubmissão e seus surtos como o ato de liberdade possível para conseguir constituir um modo de vida que solapa a solidez das formas instituídas de governo de seu corpo e de sua vida. E, neste sentido, na conduta-trans-tornada de Estamira, reverbera-se uma dimensão política, porque mobilizadora de uma atitude destemida que põe em xeque as reconfigurações de nossa experiência histórica e instituída do poder psiquiátrico.

Aqui, então, desafiada desde a formulação foucaultiana da ética-es-tética da existência, este trabalho encontra em Estamira uma chance para pensar os infames da escola contemporânea: estas infâncias escandalosas

7 Segundo Judith Revel, “o tema ‘*parresia*’ surge em Foucault tardiamente, no curso do Collège de France de 1981-1982 dedicado à Hermenêutica do Sujeito, depois, de maneira particularmente desenvolvida, numa série de conferências realizadas em outubro/novembro de 1983 na Universidade de Berkeley [...]. Como o próprio Foucault lembra, a palavra surge pela primeira vez em Eurípedes e está muito presente no pensamento grego a partir do fim do séc. V a. C., porém a encontramos igualmente em textos da patrística, nos séc. IV e V d.C., por exemplo, em textos de João Crisóstomo. A *parresia* é, literalmente, um ‘discurso livre’, uma ‘conversa franca’, mas também é, sem demora, uma declaração verdadeira: aquele que utiliza a *parresia* é um homem que diz a verdade” (Revel, 2011, p. 114, grifos da autora). No ato II, este conceito será melhor aprofundado.

que, nas suas inquietudes e desordens, esculacham e podem estar dizendo algo de muito verdadeiro sobre as violências, as ausências e a crise de autoridade da educação contemporânea.

Em Estamira, há um corpo que faz ressonância em tantos outros corpos escolarizados, estes que ousam tensionar as narrativas psiquiatrizantes que lhes cravam, bem como regurgitam e negam as remediações e psiquiatrizações todas que se lhes impõem. Estamira, essa que escandaliza o estar-no-mundo no momento mesmo em que denuncia os processos de psicofarmacologização do seu corpo, é convidada a este livro para poder inspirar um olhar-outro às vidas infames da escola, auxiliando-nos a pensar, quiçá, os corpos que surtam e seus diagnósticos de “transtornos de conduta” subvertidos à noção de “diagnóstico de devires”, ou seja, como manifestação de corpos-almas que gritam a urgência de artistarmos relações educativas outras, mais autênticas e mais verdadeiramente interessadas pela potência da alteridade, viabilizadoras de práticas pedagógicas mais resistentes aos estriamentos normalizadores. A ideia deste segundo ato no percurso deste trabalho mobiliza-se pela seguinte indagação: é possível realizar uma torção na noção de transtornos de condutas, pensando tais comportamentos e sintomas como sinais de resistências às práticas pedagógicas normalizadoras? Será que corpos que “surtam” podem estar, na verdade, em boa parte, denunciando a artificialização e violência de nossas relações educativas?

Por fim, este livro encerra convidando-nos a nos instigar pela noção de acontecimento e educação menor (Gallo, 2003; 2007); e, assim, anima-se a recorrer a acontecimentos de resistência, sugerindo-nos, quem sabe, criarmos espaços-tempos outros de reexistência em nossas relações educativas. Neste percurso, ensaia-se uma aproximação entre o pensamento *queer* e o tema do cuidado de si, a fim de que possamos ser espinhados a uma experiência-outra com esses corpos que resistem e transgridam a sintaxe escolar, isto é, para que sejamos provocados, de algum modo, a abandonar o confortável projeto, esse projeto-tão-do-bem, de uma pedagogia que tem acolhido a retórica do “direito à diferença” e dos reclames identitários da escola inclusiva – seja da diferença da criança nomeada na deficiência, seja, no caso deste trabalho, da criança mais contemporaneamente nomeada nos transtornos mentais – para dizer que “somos todos diferentes”, “que ser diferente é normal”, “que fazemos parte da mesma humanidade”, mas que, depois disso tudo, elimina todas as diferenças “em nome dos interesses e necessidades do Mesmo, do sujeito-padrão”.

Penso que a mobilização dessas questões seja vital à pesquisa educacional no sentido de que isso nos ajude a pensar: o que temos dito, em Educação, dos corpos infantis? O que temos feito deles? E que todas essas perguntas contribuam para retomar a pergunta foucaultiana maior: o que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? Pode ser que, assim, com coragem e ousadia, por meio de nosso trabalho intelectual, encontremos uma fenda na prisão do óbvio-já-conhecido-e-praticado e que possamos nos atrever a experimentar, quem sabe, uma existência desenhada com as cores de uma ética, de uma estética e de uma política menos monocromática, totalitária, dogmática, prescritivista e engessadora dos corpos e sua multiplicidade.

Desse modo, esta pesquisa pretende contribuir para que as práticas educativas escolares possam ganhar uma outra-visibilidade e uma dizibilidade-outra, desenformando seus arranjos instituídos e naturalizados, bem como mirar a possibilidade de que possamos, na condição de sujeitos na/da Educação, gestar outras formas de dar sentidos a um si mesmo e ao Outro em nossas relações pedagógicas.

ATO I

“Desfazer o normal há de ser uma norma.”

(Manoel de Barros)¹

A VIDA-MEDÍOCRE: OS DESLOCAMENTOS DA (A)NORMALIDADE NA ESCOLA

Cena 1

Pavilhão-escola Bourneville – Creação destinada a receber as crianças que se achavam disseminadas pelo Hospício e em promiscuidade com os adultos. Installadas confortavelmente, além das lições de asseio, recebem a educação pelos processos do Dr. Bourneville, de Paris, existindo para isso todo o material usado em Bicêtre.²

(Distrito Federal, Rio de Janeiro – RJ, Brasil, 1905, fragmento de relatório de Afrânio Peixoto acerca da criação, em 1903, do primeiro pavilhão de crianças no interior do Hospício Nacional de Alienados)

Cena 2

[...] Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 2006, p. 330). [...] **Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às**

1 BARROS, Manoel de. Aula. Cf.: BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

2 PEIXOTO, Afrânio. Hospício nacional de alienados: relatório do ano de 1904. Cf.: *Archivos Brasileiro de Neuropsiquiatria, Psiquiatria e Ciências Afins*. Rio de Janeiro: HNA, 1905. v. 1, p. 107-121.

necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. [...] A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os **alunos com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. **Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.** Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

(Distrito Federal, Brasília, Brasil, Ministério da Educação, 2008, fragmento das Diretrizes sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, acerca da criação de política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro de inclusão dentro da série de legislações em torno das máximas “Educação para Todos” e “Todos pela Educação”, grifos meus).

O movimento de investigação que insinuo persegue, como já anunciei, os rastros foucaultianos, cujo convite é a interrogação da atualidade. Todavia, o conceito de atualidade é mais do que a ideia de um tempo presente. A atualidade diz respeito a uma margem temporal que também inscreve o nosso presente e dela nos faz herdeiros. A tarefa de pensar a nossa atualidade significa realizar aquilo que Foucault (2005a) tematiza como uma ontologia do presente ou uma “ontologia histórica de nós mesmos”.

As cenas postas em epígrafe agudizam pensarmos as formas pelas quais a educabilidade das crianças mapeadas em diferentes modulações da noção de anormalidade vem gestando-se entre nós, no Brasil, num liame de um século, tempo histórico artífice da atualidade que tem

constituído nossas representações sobre a alteridade infantil nomeada como diferente, problemática, anormal.

A partir da discursivização da idiotia,³ pouco mais de cem anos instauram o registro do aparecimento de uma preocupação com a criança cujo paradigma de desenvolvimento – noção–maquinaria que é também uma arquitetura histórica, irrompida desde o séc. XIX e desenhada na pedagogia moderna por meio de sua produtiva aliança com os saberes psi e biomédicos – revela um corpo em déficit, um corpo–problemático, um corpo que nega seu paulatino e necessário ajuste à razão, um corpo, enfim, que insiste em permanecer/residir na desrazão, no estado–selvageria, seja porque é considerado débil em seu desenvolvimento cognitivo, seja porque é considerado débil no desenvolvimento de sua psiquê.

A criança anormal será aquela que desafiará a norma(lidade) de desenvolvimento do “homem médio”, ora em sua condição criança–deficiente–retardada, delineada já há algum tempo na figura da criança idiota ou com deficiência intelectual – ou, até mesmo, a chamada criança superdotada –, ora na sua condição transtornada, delineada em cena mais recente entre nós, com o aparecimento da criança psicótica.

Um outro fio, advindo também de Foucault (2002b), nos mostra como o projeto normativo da modernidade inventou os anormais a partir de três figuras: os monstros, os incorrigíveis e os onanistas. Ainda, em *História da Loucura* (2002c), o filósofo reconstitui como a noção de anomalia foi sendo construída por meio da emergência do saber psiquiátrico, consolidando–se, então, num poder que, em nome da aproximação da norma, submetia a loucura à razão.

3 “A conceituação da idiotia é importante porque introduz a noção de desenvolvimento, que terá grande peso na prática de psiquiatrização da infância. Tal como foi concebido por Séguin, o desenvolvimento refere-se a um processo ao longo do qual são repartidas as organizações neurológicas e psicológicas, as funções, os comportamentos, as aquisições. Ninguém escaparia a essa regra de sucessão cronológica, porém, alguns poderiam estacionar em determinada fase de tal linha de progresso, não atingindo, portanto, o ponto ideal de chegada, ou seja, o adulto. Frente a isso, Foucault (2006) nos dirá que o idiota de Séguin é alguém que se situa num grau menor dentro de algo que é o desenvolvimento infantil. A idiotia, assim, é considerada um certo grau imerso no interior da evolução contínua a que toda criança é submetida, um estágio necessário da infância que os normais ultrapassariam e os idiotas nela permaneceriam fixados. É justamente a partir dessa noção de desenvolvimento que se colocará em pauta uma possível educabilidade do idiota. Possuidor de um estado permanente e irreversível, tal figura vê todas as suas possibilidades de cura serem afastadas. Já que, segundo polêmica da época, ao instrumental médico, nada restava fazer em prol da melhoria das condições dos idiotas, entram em cena as discussões acerca da possibilidade de aperfeiçoamento destes por meio da educação” (Silva *et al.*, 2010, p. 6).

Foi quando o saber médico-psiquiátrico formulou a ideia de uma média-padrão na objetivação do desenvolvimento humano, inclusive recebendo prestígio de discurso de verdade no interior da instituição judiciária, que se pode focar o olhar sobre o desviante/anormal, ou seja, que se pode inventá-lo. Cito muito rapidamente estas continuidades e rupturas localizadas por Michel Foucault acerca da construção do binômio normalidade/anormalidade, uma vez que essas veredas históricas estão fortemente relacionadas ao modo como se articulam as práticas discursivas e não discursivas que têm circunscrito as crianças narradas no terreno da anormalidade.

Rejeitando uma história linear, Foucault argumenta, mediante o levantamento das descontinuidades históricas, sobre como o processo de segregação e de inclusão dos anormais vem marcado por diferentes estratégias. A questão a ser colocada, então, é: De que forma nossa época, tempo que celebra a inclusão da pluralidade de identidades, tem estruturado novos mecanismos de expulsão da diferença? Insisto que em Foucault vamos encontrar a recusa de qualquer imanência normal/anormal, bem como a busca de como os discursos – sobremaneira o pedagógico, o psiquiátrico e o jurídico – produziram os sujeitos desviantes. São os discursos que arquitetam as categorias de louco, deficiente, homossexual, entre outras; e a tarefa foucaultiana foi a de escavar como essas diferentes formas de sujeito foram construídas em face dos diferentes jogos de verdade.

Pensando tudo isso na relação com esta proposição de pesquisa, faz-se importante recuperar um percurso genealógico já trilhado que nos aponta o início do séc. XX, mais precisamente 1903, como o momento do “nascimento” da criança anormal no discurso educacional brasileiro. Neste registro, está o Decreto nº 1.132, do então presidente Rodrigues Alves, que reorganiza a Assistência a Alienados no Distrito Federal, empreendendo uma reforma nesse hospício que demarca um inaugural olhar sobre os infantis, reconhecendo-os singularmente entre a população mentecapta que habitava o asilo (Müller, 2000).⁴

Desde então, em nosso país, esses corpos infantis em déficit têm sido objeto de uma tarefa específica de educabilidade, sequestrados em

4 No que concerne aos interesses desta pesquisa, um trabalho a se reconhecer pertence, ainda, às importantes investigações da equipe Devir Criança: pesquisa de fontes para uma genealogia da criança anormal no Brasil, do programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (disponível em: http://www.slab.uff.br/devir_orient.php).

espaços institucionais educativo-terapêuticos que, embora oscilem entre processos de exclusão/inclusão, nunca mais ousaram divorciar-se de seu matrimônio mais fecundo: o da pedagogia com a medicina. Se, na mirada ocidental, o séc. XVIII, primeiramente em chão europeu, acolhe definitivamente o nascimento da infância (Ariès, 1981), é somente no final do séc. XIX que, segundo Lobo (2000) principia a ser (d)escrita a população desviante entre a população dos infantis, ou seja, o enredo das crianças anormais. No Brasil, parece ser apenas nas primeiras décadas do séc. XX que podemos ver em procriação os discursos e práticas que vão separar e regular as zonas-limite entre crianças normais e anormais.

No que tange à localização ora de exclusão, ora de inclusão a que são submetidos os anormais, necessário é dizer que nenhuma destas estratégias pode ser analisada fora dos embates de poder, tampouco se pode negligenciar uma reflexão que as ponha na base dos mecanismos de ordenamento/normalização. O que insisto, então, é que nem o processo de exclusão, nem o de inclusão, quaisquer que sejam as tecnologias que usem, jamais podem ser pensados alijados dos exercícios do poder.

Pois bem, como dissemos, é da construção dessa narrativa, a narrativa acerca da sobra dos infantis, desse tipo específico de monturo da infância inscrita e descrita no arquétipo da criança patológica que esta proposta de investigação se ocupa. Isso é feito concentrando um dos focos problematizadores em uma dada passagem da tecnologia disciplinar-normalizadora que inventou o aluno a partir do séc. XIX (Ramos do Ó, 2011) às tecnologias biopolíticas neoliberais que têm feito surgir o aluno-paciente.

Suspeito que essa operação venha-se permitindo por esse esgarçamento, muito fresco e novidadeiro, na ideia das anormalidades infantis, que não mais se circunscreve apenas ao campo do déficit/deficiência intelectual, ou seja, que não mais se resume ao desajuste cognitivo⁵, a partir do qual primeiramente se desenrolou a linhagem histórica da criança anormal⁶. Ao que parece, uma descontinuidade vem introduzindo-se em nossos dias, na forma de acontecimentos que projetam uma ruptura no que diz respeito à discursivização da infância anormal, assinalando-nos que tal noção passa a mirar-se também em um certo

5 Nem mesmo resume-se a qualquer outra deficiência sensório-motora.

6 Como nos argumenta Foucault (2006), foi com a orquestração da criança idiota, e não da criança louca, que se deu, primeiramente, o alargamento do poder psiquiátrico e a emergência histórica da anormalidade infantil.

“déficit” da ordem da conduta. Esta pode colar-se ou não à deficiência cognitiva, visto que, por exemplo, os discursos inclusivos vão definir os novos-anormais na roupagem de sujeitos com “necessidades educacionais especiais” e, neste espectro, cabem “alunos com deficiência”, “alunos com transtornos globais de desenvolvimento”, “alunos com altas habilidades/superdotação”, “alunos com transtornos funcionais específicos”.

Em outras palavras, o fato de aí figurar a noção de “transtornos” indica a preocupação com uma espécie de déficit psíquico, o que, por sua vez, está na base do indivíduo em desordem de conduta (o qual demasiadamente a escola contemporânea vem relatando e “fato” de que a tem feito retoricizar, inclusive, sua agonia). Para mim, é esta preocupação com a conduta sinalizadora da insubmissão (e todo o seu potencial de risco, inclusive genético) que desemboca, agora, no abarcamento das crianças até então nominadas como “normais”, fazendo aparecer a personagem-criança-transtornada e colocando os corpos infantis não apenas como um problema da psicologia do desenvolvimento, mas como um problema também do campo da doença mental.

Além disso, tal deslocamento que reposiciona a verborragia sobre a criança anormal, ao transformá-la numa população observável, esquadri-nhável e passível de alguma medida de correção/ajustamento/adequação, tem promovido práticas de governmentação e estratégias biopolíticas que acirram a aliança do saber-poder pedagógico com o saber-poder psi e biomédico, por meio das quais se promovem inúmeros exercícios de poder que têm impulsionado, sobretudo, muitas das políticas públicas e das ações do mercado em nosso tempo.

Dizendo por outra via, há uma gestão que imprime esforços não somente sobre o corpo-indivíduo de cada criança inscrita na anomalia/patologia, mas, sobremaneira, há uma gestão que incide sobre a população infantil posta em novas patologizações/anormalizações, compactuando o Estado, o Mercado, as instituições e os discursos escolares, jurídicos e médicos para que, em nome da melhoria da vida dessa população e seu inalienável direito de viver, seus corpos se viabilizem.

Michel Foucault nos mostra que é no fortalecimento da noção de população que temos a passagem para a compreensão de um outro tipo de corpo, um corpo pluralizado e sobre o qual são precisos novos saberes (como a estatística) que abarquem as relações entre os indivíduos que compõem este corpo, suas aproximações (média) e seus desvios. Daí nasce também um novo tipo de poder, o biopoder, que Foucault (2005b) descreve como

resultado da copulação entre o saber científico vigente e o saber político, em que estratégias de individualização e sujeição do corpo-indivíduo (poder disciplinar) somam-se a uma tecnologia totalizadora que se exerce sobre o corpo-população, tornando mais econômica e eficiente a gestão sobre corpos ordenados num todo (portanto, de alguma forma, incluídos), do que afastados e dispersos.

Não dá para negar que modelos escancarados de segregação, bem como de gestão calculada de “fazer morrer” a alguns grupos populacionais ainda latejam em nossa sociedade, entretanto a necessidade liberal-capitalista da inclusão, escreve-nos Foucault, começa a se delinear no séc. XVIII com o controle da população vítima da peste na Europa. A exclusão desencadeia o afastamento e o desconhecimento; além disso, para a racionalidade emergente, com vistas a governar, esse paradigma não é eficaz. Urge incluir, porque só assim se pode examinar, conhecer, controlar e normalizar.

Neste sentido, a inclusão não é uma terminologia nova, isolada e fixa, distante de determinantes históricos, de certas racionalidades de exercício do poder tampouco solidificada numa significação única. Desde há muito, a inclusão – seja a inclusão dos corpos em um designado espaço institucional, seja a inclusão dos corpos em uma designada classificação populacional – tem sido um modelo fundamental para o governo dos outros, para a prática de governo dos corpos. Também pensada, desde a Modernidade, sempre a partir da norma – de uma temporalidade-espacialidade mensurada a partir da representação do Mesmo – a inclusão nunca deixou de sofrer modulações, ajustes e reajustes em face de seu par inseparável: a exclusão.

Assim, o que significa estar incluído e estar excluído vem sofrendo deslocamentos e, conforme nos sinaliza Maura Corcini Lopes (2009), tal variação nos impele a problematizar os significados disto que temos chamado, nesta época, de inclusão. Estamos mergulhados, então, em ditames de inclusão que poderíamos adjetivar como neoliberal. Podemos entender que a inclusão neoliberal – nas acomodações e no sustentamento que fornece à governamentalidade contemporânea – planta-se como uma certa compulsoriedade, como um **imperativo** ao nosso regime discursivo e às práticas de governo dos corpos.

Em outras palavras, ainda perseguindo os *insights* de Maura Corcini Lopes (2009), a inclusão neoliberal diz respeito a uma forma de vida no presente que tem aliado políticas Estatais e políticas do Mercado,

constituindo subjetividades que não somente devem participar, mas devem desejar permanecer no mesmo jogo, ocupando os mesmos espaços-tempos, bem como investindo nesta permanência, cujo único rosto almejado é o do *Homo oeconomicus*: subjetividades que devem empresariar a si mesmas, devem consumir e mostrar uma lógica de desempenho produtivista de modo permanente, bem como devem pertencer ao quadro identitário dos sujeitos-de-direito. Em síntese:

[...] Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. **A promessa da mudança de status dentro de relações de consumo** – uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta –, **articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo** (Lopes, 2009, p. 167, grifos meus).

Na acepção foucaultiana, o domínio da biopolítica será configurado por esse deslocamento na questão do exercício político, isto é, do exercício do poder no interior da nossa Modernidade que passa a presenciar uma gestão não mais apenas priorizada no corpo individualizado (poder disciplinar), mas também uma gestão elasticada sobre o corpo populacional e sua relação com a ideia de segurança. Essa gestão sobre os seres vivos que compõem a população será compreendida como uma espécie de grande “medicina social” na qual se poderá realizar a regulação da vida em termos de saúde, sexualidade, natalidade etc. Para tanto, reforça-se que o governo, tal como no poder disciplinar, não consistirá apenas em “ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (Veiga-Neto, 2002, p. 21) e, em nossa contemporaneidade, também assumida pelo Mercado. Diz Foucault: “A descoberta da população é, ao mesmo tempo que a descoberta do indivíduo e do corpo adestrável, o outro grande núcleo (nú) tecnológico em torno do qual os procedimentos políticos do Ocidente se transformaram. Inventou-se, nesse momento [...] a biopolítica” (Foucault, 1994 *apud* Revel, 2011, p. 25).

Nesse sentido, esta pesquisa coloca em evidência alguns acontecimentos discursivos, institucionais, estatais e mercadológicos que têm governado o corpo da infância patologizada e anormalizada, tensionando os pactos entre Pedagogia e Medicina, entre escola e clínica; entre professor, neurologista, psiquiatra, psicólogo, juiz; entre secretaria de educação, secretaria de saúde, secretaria de assistência social, secretaria da justiça; entre Estado e indústria farmacêutica. Trago, enfim, a esta pesquisa, a desconfiança de que, agora, aquilo que transborda nevrálgico à educação, ao lado (ou talvez até com maior supremacia) da interrogação acerca do sujeito que não aprende, seja a persona daquele que não se comporta. Suponho que aí, na existência dos transtornados (nomeados em suas distintas insubmissões na ordem da **conduta**), resida a sensação do maior fracasso do projeto educativo moderno e a grande fome que alimenta os discursos e práticas educativas, das mais variadas, em nossa época.

Entendo que estão em jogo modulações na ideia de anormalidade/normalidade que nossa época tem acolhido e que parecem trazer algumas distensões às formulações do paradigma moderno, uma vez que entram em cena, cada vez mais, políticas que, perseguindo a segurança e o sujeito de direito, colocam os corpos em cálculos de fator de risco e em índices de vulnerabilidade a serem eliminados. Neste sentido, bem como na ressonância daquilo que Paul B. Preciado (2008) denomina como regime farmacopornográfico, defendo, inclusive, que se introduza entre nós o que chamaria aqui de estratégias biopolíticas fármaco-mercadológicas para dizer destas estratégias de governo que, em tempos de racionalidade neoliberal, referendada pelas verdades do campo neuro-psi biologizantes, pretendem fazer o controle dos corpos e da vida por meio de investidas biomoleculares e farmacológicas, colocando as subjetividades como bens gerenciáveis pelas multinacionais farmacêuticas.

Ressalto que normalidade/anormalidade são aqui entendidas no anverso de qualquer apriorismo, como classificações biopolíticas dos sujeitos a partir da posição de seus corpos – inclusive seu corpo psíquico – em face das compreensões legitimadas de pertencimento a um corpo são ou enfermo, ou seja, em face das normas que falam de um corpo objetivado pela medicina científica e suas instituições em conexões com uma dada governamentalidade. Isto implica, ainda, tomar o conceito de normalização, desde a acepção formulada por Georges Canguilhem (2000), intrinsecado a uma analítica do poder, isto é, naquilo que Foucault, como herdeiro

da proposta de Canguilhem, nos possibilitou entender: a normalização tanto como um modo de funcionamento quanto como a finalidade mesma do poder desde as sociedades modernas.

Sabemos que o projeto de geometrização do mundo precisou inventar a norma e tudo que a ela se relaciona, a saber: as categorias que a correspondem, o discurso da normalidade e seus processos desviantes: a anormalidade. Desse campo da construção discursiva, o elemento anormal só pode ser constituído dentro desse território demarcável, fixo e legitimado da norma. Assim, apalpada pela norma, a anormalidade foi olhada: ora por mecanismos de exclusão explícita; ora por discursos cristãos que lhe expiam assistencialmente, pelo olhar da caridade, da concessão e do “amor ao próximo”; ora como sujeito de direito, sendo que, nessa miragem, todo o arcabouço de governo, pautado na retórica inclusiva e do direito à “diferença”,⁷ é-lhe perpetrado em nome da vida, em nome da melhoria de sua vida. Esta última alternativa, cujos discursos e práticas institucionais vêm contribuindo para definir a nossa contemporaneidade, é que está no enfoque das problematizações formuladas neste trabalho.

Então, para que esta pesquisa possa lançar-se nesta vereda, é fundamental reafirmar que não penso o termo diferença na mesma direção na qual esta palavra é usada no discurso inclusivo desta nossa época. É que pensar a diferença no sentido proposto por Derrida e pela Filosofia da Diferença de Deleuze é pensar a alteridade escapando, deslizando *ad infinitum* do sistema. Não é situar a diferença como marginal ao centro da norma, mas imanentemente fora da norma, excêntrica. É como pensá-la de um não lugar e isto – conceber a diferença não pela fixidez do desvio da norma, mas como “simplesmente um devir-outro” (Silva, 2002, p. 66) – faz toda a diferença.

CIFRAS DE RESILIÊNCIA: AS CONDUTAS COMO DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNOS

A principios del nuevo milenio, cuatro millones de niños son tratados con ritalina por hiperactividad y por el llamado Síndrome de Déficit de Atención, y más de dos millones consumen psicotrópicos destinados a controlar la depresión infantil. Estamos frente a un nuevo tipo de capitalismo caliente, psicotrópico y punk. Estas

7 Inclusive, em nome da “diferença”, fala-se do direito de ser laudado/psiquiatrizado e psicofarmacologizado.

transformaciones recientes apuntan hacia la articulación de nuevos dispositivos microprostéticos de control de la subjetividade con nuevas plataformas técnicas biomoleculares y mediáticas.

(Paul B. Preciado)⁸

É, pois, pela possibilidade do encontro mais intensificado com os espaços-tempos escolares e por tudo que lá se prolifera em termos de Linguagem, Discurso e constituição de subjetividades que interrogo as evidências dos diagnósticos. Em favor de uma cartografia que tem construído os corpos infantis escolarizados, coloco em questão sobretudo os chamados “diagnósticos pedagógicos”, os laudos e pareceres, os relatórios, os documentos legislativos que têm instaurado as práticas institucionais destinadas às crianças que vão sendo descritas como “problema”. Esta discurseria se esparrama nas nomeações mais espontaneístas e cotidianas, aquilo que também constitui o resíduo não oficial, mas que se soma a uma vontade de verdade sobre todos aqueles que, ao adentrarem na escola, têm desestabilizado a sua tão consagrada liturgia moderna.

São cada vez mais fartos os empreendimentos de saber-poder que intencionam dar conta dessa população-infantil-problema que não pode ficar fora da escola; porque, na condição de sujeitos de direito, não podem estar alijados deste triunfo da Modernidade como “espaço educativo hegemônico” (Pineau, 2005), mas que dele escapam, desafiando seu arranjo. Esses que entram na escola, mas insistem em não se habituar a “permanecer tranquilamente sentados e a observar pontualmente o que se lhes ordena”.⁹

Ao que parece, esses desviantes, esses corpos em déficit – esses todos para quem se diz: “isso não é normal” – estão cada vez mais numerosos e, por isso, cada vez mais classificáveis (ou será o contrário: por serem cada vez mais classificáveis, cada vez mais nomináveis, parecem-nos cada vez mais numerosos?). Nesta pesquisa, via a sinuosidade genealógica, rastreio uma suspeita: a de o quanto essa população do desvio, da anormalidade

8 Preciado (2008, p. 31-32).

9 Explicitando Kant, que, em sua *Reflexion sur l'Éducation* (1962), sentenciou: “Enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena [...]”, Maria Rita César nos aponta que “a indisciplina, desde a invenção da escola, sempre foi tratada como uma matéria fundamental para o funcionamento daquela instituição disciplinar e todos os dispositivos pedagógicos sempre estiveram voltados para a sua correção” (2004, p. 2).

(ainda que venha sendo tabulada em diferentes critérios, objetivadas em diferentes categorias) tem regado o aparecimento/desaparecimento de diferentes aparatos discursivos e institucionais, sempre orquestrados em torno da escola, para dar-lhe suporte em sua tarefa de educabilidade, desde o século passado até nossa contemporaneidade.

Para eles, então, é que apareceram os pavilhões específicos dentro dos asilos-hospícios, as escolas especiais, os abrigos, os educandários, as classes especiais. É para eles que, no interior das escolas “regulares”, criaram-se os conselhos de classes, as classes especiais, as salas de recurso, as salas de condutas típicas. Por eles, surgem os cursos de especialização (suponho o quanto tem sido procurada e rentável as especializações em psicopedagogia e, até mesmo, neuropsicopedagogia!), os programas de assistência, os centros de atenção psicossocial infantis, os centros de avaliação e diagnóstico (públicos e privados), as clínicas multidisciplinares (públicas e privadas) e, inclusive (por que não desconfiar?), muitas das reformas educativas.

Em nome desses corpos, inventou-se a Inclusão Neoliberal e todo o seu aparato jurídico-pedagógico, ajudando a regar (com outros mal-ditos) o discurso da Diversidade. Para esses que teimam no desvio (população infanto-juvenil-bando-de-deficientes e transtornados), faces distintas e metástase, ao que parece, do mesmo objeto – os sujeitos da desrazão – azeitam-se as políticas públicas que orquestram educação, saúde, assistência social e segurança, fabricam-se espaços institucionais de apoio e tratamento, todos a fim de dar, em oferta, algum suporte à tarefa educativa do texto escolar disciplinar-moderno e, agora, biopolítico neoliberal.

Num *flash* vertiginoso e disperso, saturadamente e *ad nauseam*, esbarram-nos os ditos sobre a criança-problema, o indisciplinado, o malcriado, o agressivo, o filho da família desestruturada, o limitado. A anormalidade vai se tornando caudalosa e, na meticulosa aliança pedagógica com os discursos psi, biomédico e jurídico, o aluno-problema acopla-se ao paciente-a-ser-corrigido, ganhando muitos outros nomes, que se metastificaram em diferentes épocas, até chegarem às nomeações mais contemporâneas.

Agora a criança idiota, retardada, limítrofe, eufemiza-se no síndromo, na criança com deficiência, bem como aparece a personagem do aluno-laudado e listado (e aí está a novidade, a ruptura, a descontinuidade) nos mais diversos transtornos: os disléxicos, os portadores do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), os portadores

dos transtornos de conduta, os portadores do transtorno desafiador de oposição, os portadores do transtorno do comportamento disruptivo, os portadores dos transtornos de ansiedade generalizada (TAG), os portadores do transtorno global do desenvolvimento, os portadores do espectro autista (TEA) e tantos mais e todas as suas comorbidades (depressão, bipolaridade, drogadição).

Partindo do entre-lugar¹⁰ promovido pelo “instrumental teórico pós-iluminista, que assume a morte do sujeito transcendental constituinte, a historicidade radical dos objetos e o descentramento da abordagem do pesquisador” (César, 2004, p. 2) é que me proponho a pensar a Educação e sua histórica (portanto, circunscrita-temporalizada) relação com a ortopedia dos corpos infantis, problematizando o pacto que há entre a entrada das crianças no espaço escolar e o acionamento do dispositivo da psiquiatria. Esta engrenagem é capaz de deslocar os corpos infantis da categoria aluno e, desta, classificá-los, cada vez com mais refinamento, ordenação e hierarquia, nas categorias de desvio, até esticá-lo na categoria aluno-paciente.

A partir de agora, então, apresento, num primeiro bloco, os dossiês de Emília e Steve e, depois, num subcapítulo, o dossiê de Diadorim. Obviamente, os nomes são fictícios, mas não o são apenas por causa do compromisso pelo sigilo assumido nesta pesquisa, também o são, fundamentalmente, porque, como bem nos rasga a poesia de Manoel de Barros, “há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas”.¹¹ E, como a arte de Manoel de Barros, rasgam-nos também tais dossiês que precisam, quem sabe – e talvez seja esta a razão de ser deste trabalho – ser mesmo ficcionalizados para reaparecerem em toda sua envergadura, em toda a sua intensidade, em todo o seu acontecimento, em toda sua insuportabilidade, em toda sua violência até que possam, reencontrados nestas “existências relâmpagos”, ressurgirem como infames “poemas-vidas” (Foucault, 2010h) e rasgarem, eles mesmos, a cotidianidade intolerável dos clichês e

10 Estou falando na ideia de entre-lugar, porque entendo que, ao embolar-me com as teorizações pós-iluministas/pós-estruturalistas, tanto desterritorializo-me – uma vez que a noção de território remete a uma certa fixidez, a um certo assentamento seguro e, se há um espaçamento/lugar do pós-estruturalismo, este é lodaçal, fugidio, estrangeiro, portanto, um desterritório –, quanto, ao realizar a problematização da matriz Iluminista que gestou a Pedagogia, a Escola e a Educação da Modernidade, assumo que não é possível conseguir falar totalmente fora dela. Ainda que empreendendo a tarefa de fazer sua desconstrução, é dessa herança que estou me ocupando, é essa filiação que também me constitui. Por isso, a escolha do termo entre-lugar.

11 Verso retirado da 3.^a parte de *O Livro sobre o Nada* (BARROS, Manoel. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010).

dos mecanicismos das ações que têm cortado, via escola, os corpos das crianças nos exercícios do poder contemporâneo.

Nos corpos de Emília, Steve e Diadorim moram também as histórias de milhares de crianças. Emília, Steve e Diadorim “são personagens sem dúvida miseráveis [...], a mistura de obstinação sombria e de perfídia dessas vidas das quais se sentem, sob as palavras lisas como a pedra, a derrota e o afinco” (Foucault, 2010h, p. 204). E assim, como personagens desse grande enredo contemporâneo, Emília, Steve e Diadorim são singularidades e, também, uma coletividade.

Mobilizando-me, então, pela discursividade dos seus prontuários, seguirá a costura de uma analítica que, ainda neste Ato I, procurará estabelecer as regularidades, aquilo que se repete, aquilo que ecoa nossa formação discursiva, os jogos de verdade que têm nos constituído, as condições de possibilidade política dos saberes e dos exercícios do poder de nossa época, em suma, aquilo que tem selado a nossa proveniência histórica. Contudo, também seguirá esta analítica, ressoada no Ato II, naquilo que a discursividade destes dossiês pode estar espreitando o acontecimento, flertando as singularizações, enamorando o devir, emergindo as resistências, ou seja, produzindo, em seus interstícios, uma emergência histórica. Eis a tentativa do gesto genealógico:

A genealogia é [...] meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. [...] Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos [...]; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; aprender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde elas desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna (Foucault, 2002a, p. 15).

No trabalho investigativo de campo, deparei-me com uma colossal e refinada produção discursiva sobre os corpos infantis que, a partir de sua escolarização, surgem, repito, como esse grande personagem da criança-transtornada-laudada e figurada nos liames do aluno-paciente. São verdadeiros dossiês de vidas ínfimas-infames destinadas a passarem sem notação nenhuma, mas que lampejam e chegam até nós porque ousaram confrontar-se com o poder, debater-se com ele, a usar seus engenhos e tensionar seus estratagemas.

É uma antologia de existências. Vidas de algumas linhas e de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas em um punhado de palavras. Vidas breves, encontradas por acaso em [...] documentos. O termo “notícia” me conviria bastante para designá-los, pela dupla referência que ele indica: a rapidez do relato e a realidade dos acontecimentos relatados; pois tal é, nestes textos, a condensação das coisas ditas, que não se sabe se a intensidade que os atravessa deve-se mais ao clamor das palavras ou à violência dos fatos que neles se encontram. Vidas singulares, tornadas, por não sei quais acasos, estranhos poemas, eis o que eu quis juntar em uma espécie de herbário (Foucault, 2010h, p. 203-204).

Trago-os porque creio que tanta palavreação, tanta narrativa transbordada nestes documentos, como afirma Foucault (1991, p. XII), ecoa, de algum modo, “o plano de lutas diversas”, restitui “confrontos e batalhas”, reencontra “o jogo desses discursos, como armas, como instrumentos de ataque e defesa em relações de poder e de saber”. Quero, diante do assombramento e da estupefação que tais discursivizações provocaram-me, tentar buscar como estão jogando/funcionando/articulando-se os saberes da psiquiatria contemporânea na instituição escolar e as relações de poder no governo da infância, embate este que tem explodido nos corpos das crianças infames da escola, recobrando-os, classificando-os como alunos-pacientes, incluindo-os em redes de direito e proteção, afastando o que poderiam guardar de periculosidade. Apresento-os, reforço, na forma de Dossiê, para que sejam tomados estes “textos em sua aridez” (Foucault, 2010h, p. 204), em sua enfestiação, em seu nauseamento, em sua tristeza e em sua banalização. Trago, enfim, estes documentos para que possamos tentar reencontrar, com mais autenticidade, “essas vidas ínfimas que se tornaram cinzas nas poucas frases que as abateram” (Foucault, 2010h, p. 204).

Foucault, num texto de 1977 intitulado *A Vida dos Homens Infames*, testemunha seu abalo diante das palavras – “misto de beleza e de horror” (Foucault, 2010h, p. 206) – que compunham as *lettres-de-cachet* (1660-1760), petições por meio das quais qualquer súdito oferecia ao rei, na Idade Clássica, queixas e delações dos vícios, crimes, vagabundagens, baixezas, loucura, promiscuidade e toda sorte da “tortez” da conduta de outrem. Foi assim, por meio destes relatos sobre indivíduos que afrontavam a ordem do Rei e a ele eram denunciados, que a vida ínfima e infame, a

história minúscula dessas existências, ganhou uma escrita, pôde sobreviver e chegou até Foucault, chegou até nós.

Na leitura daqueles prontuários, pareceu-me que havia ali alguma similitude com as *lettres-de-cachet*. Primeiro, porque, também, tal como as *lettres* a Foucault, as queixas, os relatos, “abalaram fibras em mim”, todavia agora não mais pelo floreio patético das petições ao monarca, mas pela linguagem supostamente asséptica, técnica, observacional e neutra que, não por isso, é menos bizarra. Segundo, porque tais palavras somente estavam ali porque ali se encontrava uma criança que se debateu com o poder, tensionou a sua força, não com o regime de soberania, como os adultos das *lettres*, mas com uma infância que está se confrontando com o regime de segurança de nossas sociedades neoliberais. Há, de todo modo, um “trabalho do poder sobre as vidas e um discurso que dele nasce” (Foucault, 2010h, p. 222). Terceiro, porque aqueles prontuários consistiam em nada mais do que “uma peça na dramaturgia do real” (Foucault, 2010h, p. 206). Dessa maneira, a cada leitura de prontuário, eu passei a ter certeza de que estava diante da *vida das crianças infames da escola*. Tal como Foucault diante das *lettres-de-cachet*, eu também tinha certeza de que aqueles

[...] textos desempenharam um papel nesse real do qual falam, e que se encontram, em contrapartida, não importa qual seja a sua exatidão, sua ênfase ou sua hipocrisia, atravessados por [realidade]: **fragmentos de discurso carregando os fragmentos de uma realidade da qual fazem parte**. Não é uma compilação de retratos que se [lê] aqui: são armadilhas, armas, gritos, gestos, atitudes, astúcias, intrigas cujas palavras foram os instrumentos. Vidas reais foram “desempenhadas” nestas poucas frases [...] sua liberdade, sua infelicidade, com frequência sua morte, em todo caso **seu destino foram ali, ao menos em parte, decididos**. **Esses discursos realmente atravessaram vidas; essas existências foram efetivamente riscadas e perdidas nessas palavras** (Foucault, 2010h, p. 206–207, grifos meus).

O DOSSIÊ DE EMÍLIA

Em apenas 6 documentos entre tantos outros que compõem seu prontuário, começo, então, com a verborragia sobre a menina nascida em outubro de 2005 e que recebeu o nome de Emília, a do Sítio, a de Monteiro Lobato, a personagem insurgente e destemida da Literatura Infantil Brasileira.

Agosto/2010 – Relatório de Avaliação Psicoeducacional assinado por equipe multidisciplinar. Emília tem 5 anos.

Histórico (entrevista com a mãe): Criança foi encaminhada do CMei com queixas relacionadas à falta de atenção, dificuldade de adaptação e desempenho abaixo do esperado. A queixa da mãe também diz respeito ao comportamento que é muito agressivo e às dificuldades de linguagem. [...]

Parecer da Assistência Social: Família composta pelos genitores e duas filhas, sendo a primeira fruto do primeiro casamento da mãe. Relato de bom relacionamento familiar. Renda familiar proveniente do trabalho de ambos os genitores. Residência própria.

Parecer da Pedagogia: Emília é uma criança que apresentou pouca interação social durante o processo de avaliação; necessitou redirecionar sua atenção já que desvia com facilidade, distraíndo-se com estímulos externos, dificultando sua concentração; brincou com limitação, mas seguiu algumas ordens simples; manteve contato visual, porém necessitou constantemente de mediação; apontou partes principais do corpo, percebeu compreensão de alguns conceitos básicos de dentro/fora, em cima/embaixo, perto/longe, frente/atrás; apresentou preensão correta com lápis, tesoura. É destra. Apresentou interesse mediante brinquedos de montar e na boneca, fez tentativa de encaixe simples, colocou objeto em atividades de pareamento. E apenas rabiscou como sinal de escrita. Demonstrou afeto. A mesma necessita de mediação constante em função da pouca concentração para melhorar no processo pedagógico. Trabalhar os conteúdos da educação infantil de maneira mais individualizada com atividades que ampliem seu desenvolvimento em geral; continuar trabalhando com jogos e brincadeiras direcionadas e as funções psicológicas superiores, afetividade, com contação de histórias, música, ou seja, situações que envolvam estímulo significativo para aprendizagem.

Parecer da Medicina: Paciente portadora de labilidade de humor, comportamento opositivo, com exame neurológico normal, ausência de retardo mental. Atraso na fala, discreto, quadro compatível com déficit de atenção e hiperatividade leve, CID F90.0.

Parecer da Psicologia: Veio acompanhada de sua mãe. Apresentou boa motricidade global, brincando com bola, dança e atividades com força. Na motricidade fina não copiou um quadrado, traçou linhas, desenhou a figura humana. Recortou com tesoura e moldou massinha. No aspecto cognitivo escolheu objetos por categoria, algum conceito de adjetivo e ações. Conhece algumas cores. Não conhece letras ou números. Em nível

comportamental apresenta dificuldades com limites, desobediente, bate, belisca. Algo desatento. Usa chupeta.

Parecer da Fonoaudiologia: Criança entrou sozinha para a avaliação demonstrando-se um pouco tímida inicialmente, não seguindo ordens e não se concentrando numa só atividade, pois queria pegar todos os brinquedos ao mesmo tempo, não se fixando numa brincadeira. Depois que se interessou por brincar de fazer comidinha, concentrou-se, obedeceu a ordens, simbolizou a ação (preparar comida, dar para as terapeutas comerem etc.), ficando mais atenta à conversação da terapeuta, respondendo a perguntas e interagindo bem. Apresenta em sua fala desvio fonológico, caracterizado por enurdecimentos de fonemas sonoros (ex.: gato = /kato/, boneca = /pôneca/, já = /xá/), substituição de /t/ por /k/ (ex.: touca = /kôka/), omissão /R/ e /r/ (ex.: roupa = /opa/, brincar = /pinká/). Apresentou sigmatismo lateral em fonema /s/. Em exame de órgãos fonoarticulatórios apresentou lábios afastados em repouso, mordida aberta (usa chupeta), freio lingual normal, lábio superior hipotônico com pouca movimentação, palato duro um pouco ogival e respiração oral. Necessita de acompanhamento fonoaudiológico.

Parecer da Fisioterapia: Criança com desenvolvimento motor normal compatível com a idade cronológica. Não necessita de atendimento fisioterapêutico.

Parecer da Odontologia: No período de avaliações, o dentista encontrava-se em licença para tratamento de saúde. [...]

Conduta: Não será incluída na Escola Especial. Será encaminhada para fono na UBS¹² e Serviço Social.

Maio de 2013 – Formulário para solicitação de acompanhamento da Rede de Proteção preenchido pela Escola. Emilia tem 7 anos.

Relato da Situação: A aluna foi avaliada em 2010 pela equipe multidisciplinar [...]. Está no 2º ano [...] recusa em realizar atividades propostas, comportamentopositor e frequentemente agressivo com colegas; foi encaminhada para avaliação psicoeducacional. [...] Chegou a ser atendida em dois momentos pelo pediatra (com indicação de medicação) e pela fonoaudióloga, mas abandonou os atendimentos. Ao retornar para esta unidade em 2013, foi encaminhada para Avaliação Psicoeducacional novamente e para avaliação pediátrica na Unidade de Saúde, para retomar atendimentos e tratamento. A mãe relata que sua filha ainda usa chupeta e dorme com a mãe. [...]

12 Unidade Básica de Saúde.

Maio de 2013 – Mensagem da Unidade Básica de Saúde à Rede de Proteção à Infância local. Emília tem 7 anos.

[...] Quanto ao caso Emília, ela foi atendida sim no CAIF,¹³ pois temos até o no do prontuário anotado no prontuário da fono [...]. Faremos busca ativa da criança e chamaremos para uma avaliação fonoaudiológica até para nos contextualizarmos da situação e saber realmente como está. Verificamos no sistema que ela teve consultas no Centro de Reabilitação (Centrinho) [...], além de oftalmologista [...]. Verificamos também que houve o abandono do tratamento para TDAH. Solicitei à coordenação do Centrinho que agendasse uma consulta: agendado com neurologista dia 04/06/2013.

Outubro de 2013 – Relatório Escolar. Emília tem 8 anos.

No início do segundo semestre a Emília voltou das férias bastante agitada, continua testando, desafiando e se opondo aos limites propostos pelas professoras e pelos colegas. Quando contrariada reage com agressividade verbal e física, bate, xinga colegas e professores, nega-se a fazer as tarefas, muitas vezes rasga as folhas de atividades e foge da sala de aula.

Permanece a distração em sala de aula, desviando a atenção com muita facilidade, conversando, mexendo no material, circulando pela sala, muitas vezes, vai à carteira dos colegas, mexe no material deles, interferindo nas suas atividades, necessitando, portanto, de mediação constante para retomar a atenção e retomar as atividades, sendo que nunca as conclui.

Quanto à aprendizagem, houve pouco progresso, identifica quase todas as letras do alfabeto e algumas sílabas, relaciona número/quantidade até 9. Emília não aceita apoio da professora corregente, o que poderia contribuir significativamente para o seu desenvolvimento, prefere levantar e copiar as atividades dos colegas.

A mãe relata que a convivência com a filha é muito difícil; quando sai de casa, a filha foge pela rua, revela conduta inadequada na casa das pessoas, xinga os avós, não obedece nem respeita quando chamada sua atenção. Comenta que Emília não quer tomar a medicação.

Percebe-se que há variação no comportamento da aluna, pois, algumas vezes, ela chega à escola mais tranquila, conseguindo manter-se mais atenta, não fala muito alto, não se envolve em confusões e realiza algumas atividades.

13 Centro de Atendimento Integral ao Fissurado Lábio-Palatal.

A aluna apresenta acentuada dificuldade fonoarticulatória. Iniciou processo de Avaliação Psicoeducacional na data de hoje.

**Outubro de 2013 – Laudo expedido pelo pediatra e enviado à Escola.
Emília tem 8 anos.**

Declaro que a paciente é portadora de epilepsia CID G40; associada a TDAH CID 90.0 e Transtorno Desafiador/Oposição CID F91.3 em investigação e tratamento.

Iniciou acompanhamento no Centro de Reabilitação em 23/11/2010; diagnosticada como TDAH iniciado tratamento com Risperidona 01 mg/dia; mantinha agressividade e prejuízos acadêmicos; acrescentei estabilizante de humor – Carbamazepina – que não foi administrado e perdeu-se contato [...] foi realizado EEG com atividade paroxística occipital.

Retornou [...] em 04/06/2013. Iniciei Carbamazepina Sol 5,0 ml 12/12, que não surtiu efeito sob a agressividade e provocou tonturas apesar de ser tomada irregularmente.

Em 08/10/2013 recebo relatório pedagógico com graves infrações: agressividade a colegas e professores e relato de tomada irregular de medicação; promovo mudança no tratamento com inclusão de Risperidona 02 mg 01 comp. ao dia e inclusão de Ácido Valproico 250 mg Cap 01 cap 12/12; 20 mg/kg; e suspensão da carbamazepina.

Solicito relatório pedagógico em 02 meses; avaliação neuropsiquiátrica; avaliação psicoeducacional; encaminhamento CAEE-TGD.¹⁴ Retorno em 02 meses.

**Outubro de 2013 – Ofício encaminhado pela Escola de Emília ao Conselho Tutelar.
Emília tem 8 anos.**

[...] Solicitar medidas em relação ao caso da aluna Emília, 8 anos, 2º ano B, [...], a fim de, também, orientar a família quanto aos medicamentos, encaminhamentos e exames a serem realizados. A aluna é portadora de epilepsia, associada a TDAH, transtorno desafiador e opositor, segundo diagnóstico do pediatra, que fez mudanças no tratamento medicamentoso e outros encaminhamentos, conforme carta do mesmo anexada a este documento.

A aluna também é paciente da neuropediatria e está aguardando para realizar alguns exames solicitados pela mesma. O caso da aluna já está em Rede de Proteção. [...]

14 Centro de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento.

O DOSSIÊ DE STEVE

Foram muitos os dias assim: o menino saiu do controle. De tão incontrolável, sempre se pensou que era ele quem ameaçava a vida dos outros, inclusive de morte. Ninguém foi capaz de suspeitar o óbvio: que seria ele o assassinado, e não o assassino. Pensei que ele era apenas personagem de um dos prontuários mais doloridos a mim. Pensei que ele era apenas uma história real, que de tão real, era mais um entre tantos e nunca sairia desta realidade. Reencontrei-o em **Mommy**, filme de 2014, do cineasta canadense Xavier Dolan. Descobri que o menino não havia morrido. Explodia vivo na ficção. Descobri que seu nome era Steve, um jovem de 15 anos, diagnosticado com TDAH. Sua mãe foi quem me contou assim: “Porque a vida com Steve é como um jogo. Ou você tem sorte. Ou você não tem. Steve é violento. É um bom garoto, cheio de carisma, mas quando ele explode, a coisa fica feia. E, um dia, as coisas vão sair de controle”. Sim, a morte foi o incontrolável.

No início de fevereiro de 2014, quando iniciei a pesquisa de campo, um dos primeiros prontuários que abri foi o de Steve. Reservei-o para ser digitado. Na madrugada de 1º de março de 2014, aos 16 anos, Steve foi assassinado. Encontrei-o vivo nesta pesquisa, a tempo de ele conseguir gritar naqueles arquivos, naquela imensidão de pastas timbradas com uma logomarca governamental. Agora Steve está morto, à revelia de todo investimento num dado “fazer viver” que o dispositivo da psiquiatrização realizou sobre seu corpo, corpo este que escandalizou a escola, mas que foi, ele mesmo, cravado por 27 facadas, testemunha da bizarra cumplicidade entre tanta psicofarmacologização e judicialização da vida e a morte.

Agosto/2008 – Relatório de Avaliação Psicoeducacional. Steve tem 11 anos.

Comportamento durante a avaliação: Steve manteve ótimo vínculo com as avaliadoras [...]; realizou todas as atividades propostas demonstrando interesse e atenção focalizada; para seus registros utilizou a mão direita apoiando o material.

Histórico Pessoal: As informações foram fornecidas em entrevista com a avó materna. Steve é o segundo filho numa prole de 3. A mãe estava com 19 anos quando engravidou sem planejamento e não havia consanguinidade entre os pais. [...] Gestação foi tranquila. O parto foi a termo, normal [...] Faz uso de medicação para ficar calmo (metade à noite), mas a avó não recorda o nome. [...] Fez atendimento psicológico, mas parou. Consultou com neurologista e está sendo acompanhado. Quanto ao

relacionamento, a avó diz que Steve se dá bem com os pais e avó, mas é preciso aconselhá-lo sempre, porque é muito agitado. Faz amizades com facilidade, mas briga muito [...]. Quanto à aprendizagem, não está indo bem e até reprovou.

Área Intelectual: Em teste formal que avalia o potencial intelectual em atividades que envolvem o raciocínio e a percepção visual e espacial, Steve teve desempenho dentro da média esperada para sua faixa-etária [...].

Área Sensorial: Não foram observadas alterações.

Área Socioemocional: Steve, frente aos questionamentos sobre si, família, escola e preferências, respondeu com coerência e ótimo conhecimento sobre os assuntos abordados. Segundo a escola, não aceita com facilidade as negativas, dificuldade de relacionamento com os colegas, apresenta resistência às normas, é inquieto. [...]

Funções Psicológicas Superiores: Steve demonstrou compreender ordens verbais simples e complexas. Expressou-se verbalmente articulando corretamente as palavras. [...] Focalizou a atenção nas atividades propostas, sem dispersar-se para estímulos alheios. [...]

Aspectos psicomotores – conceitos: Realizou com habilidade situações que exigem coordenação motora ampla, estática e fina. Dominou conceitos de orientação espacial [...].

Conclusão Diagnóstica: Demonstra estar no processo de apropriação do conhecimento compatível com a série em que se encontra. Diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno Desafiador Opositor, fazendo tratamento medicamentoso. Apresentou envolvimento com a tarefa, revendo o erro quando necessário.

Encaminhamentos: Recomenda-se que o aluno continue frequentando o Ensino Fundamental com atendimento em contraturno na Sala de Recursos em Condutas Típicas. Sugere-se a retomada no atendimento psicológico (segundo a escola, tem comportamento opositor e recusa frente a atividades escolares). Sugere-se continuidade no atendimento neurológico.

1º Semestre/2009 – Relatório da Sala de Recursos de Condutas Típicas. Steve tem 11 anos.

Neste semestre o aluno Steve está no processo de vínculo conosco, observamos que aceitou bem a proposta da Sala de Recursos de Condutas Típicas onde se sente valorizado e recebe atendimento praticamente individualizado. Iniciou tratamento em 02/03/09 vindo com a queixa de

comportamentopositor, pois se recusa a realizar as atividades escolares. Durante os atendimentos, percebemos que apresenta agressividade caso suas propostas não sejam aceitas. Socializa bem quando está no grupo da mesma faixa-etária.

[...] A professora relatou que ao final do segundo bimestre, quando estava aplicando atividades com jogos na classe, este atrapalhou o desenvolvimento, então solicitou que aguardasse para conversar após a saída dos demais alunos. Quando foi orientado para não proceder de tal forma, ficou agitado e, indignado, chutou o lixo, chorou, disse que ninguém gostava dele. Em seguida, a pedagoga conversou com ele e o acalmou. Em relação aos conteúdos da série, apesar das faltas, tem boa compreensão. O aluno não está em atendimento psicoterapêutico e não está tomando nenhuma medicação.

Setembro/2009 – Relatório Escolar. Steve tem 12 anos.

O Steve tem grande potencial, mas o trabalho pedagógico com ele tem sido prejudicado por suas recorrentes e excessivas faltas. Conteúdos e atividades importantes têm sido perdidos e, quando ele comparece, há muito para recuperar. No entanto, é inviável dedicar atenção exclusiva a ele para recuperar o que foi perdido quando há atividades novas para serem cumpridas, além das necessidades dos demais alunos da turma. No segundo bimestre, o número de faltas (14) foi menor do que no primeiro (27), mas o problema persistiu.

Quando está presente, seu comportamento é bastante imprevisível. Há dias em que chega e imediatamente abre o caderno para realizar as atividades; há outros, porém, em que nem sequer se senta em seu lugar – passeia pela sala, provoca os outros alunos, vai até à janela e mexe com quem passa e, quando tem a atenção chamada, responde desrespeitosamente. Porém, até mesmo nos dias em que está com comportamento mais equilibrado, não realiza as atividades completamente – geralmente, apenas copia os exercícios, sem respondê-los, não cumpre atividades de leitura, não participa das discussões e não se concentra nas explicações. Quando solicitado para fazer os exercícios, imediatamente diz que não sabe, mas muitas vezes nem sequer os lê. Se tem atenção exclusiva da professora, cumpre as tarefas pedidas. Quando a atenção é dividida com o restante da turma, ele deixa de participar novamente.

Por conta do que foi exposto, seu desempenho tem sido insatisfatório. Não demonstra grandes dificuldades de aprendizagem, mas apresenta

pouco interesse pela escola e parece não perceber seu valor. Também não demonstra estar preocupado com sua situação escolar (faltas excessivas, muito conteúdo para recuperar e quase todas as provas não feitas). Parece interessar-se pela Matemática. Nas operações básicas, diz não saber efetuar divisões. Como o problema era comum a outros alunos, realizou-se uma aula especialmente para esse conteúdo, mas o Steve não participou; estava distraído e ficou brincando a maior parte do tempo, mesmo tendo a atenção chamada diversas vezes. Na área de escrita e leitura, apresenta interesse bem menor; não lê os textos que são trabalhados (e por isso não realiza atividades de interpretação) e não entrega as atividades de produção de textos. A avaliação de seu desempenho tem sido prejudicada pela não realização das atividades.

O Steve não tem dificuldades para se socializar. É extrovertido, carismático e diverte as crianças com suas brincadeiras. Possui um amigo na classe com quem se relaciona bem, mas também com quem briga muito. Entretanto, esse aluno busca se afastar do Steve em atividades de grupo ou dupla, pois já foi prejudicado em alguns trabalhos pelo comportamento agitado do Steve e sua pouca – ou muitas vezes nula – produção nas atividades. Gosta de jogos, mas tem muita dificuldade em aceitar a derrota.

2º Semestre/2009 – Relatório da Sala de Recursos de Condutas Típicas. Steve tem 12 anos.

Neste semestre o aluno Steve, na Sala de Recursos de Condutas Típicas, é assíduo, participativo, constrói amizades com facilidade, está sempre pronto para ajudar e cooperar com os outros.

Nas atividades propostas tem dificuldades quando necessita de raciocínio lógico sobre as mesmas. Faz interpretação de situações problemas com operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com dezena de milhar, sempre com ajuda. Consegue produzir textos curtos e, nas suas interpretações, necessita de mediações constantes. Não gosta de realizar leitura oral, pois apresenta leitura silábica.

No ensino regular, Steve melhorou muito, mas continua com muitas faltas. Em relação aos conteúdos da série em que está matriculado, estes são fragmentados em função de suas faltas. A pedagoga, na última mediação realizada pela professora e pela psicóloga da Sala de Condutas Típicas, comprometeu-se a realizar avaliação diferenciada para ele.

Participou poucas vezes dos atendimentos psicoterapêuticos, a família ainda não compareceu para acompanhá-lo. Continuaremos trabalhando

com ele em 2010 e tentaremos fazer a família aderir ao tratamento, o que poderá ajudá-lo muito. Em 2010, no Ensino Regular, permanecerá na 4ª série. Sugere-se continuidade no atendimento na Sala de Recursos em Condutas Típicas e continuidade no atendimento psicoterapêutico.

Receita Médica/2009 – assinada por neuropediatra. Steve tem 12 anos.

Risperidona 2,0 mg – Dar meio comprimido à noite.

Dezembro/2009 – Atestado Médico-Psicológico. Steve tem 12 anos.

Atesto para os devidos fins que o aluno Steve [...] apresenta, no momento, Transtorno do Comportamento Mental compatível com o CID 10F e 93.9. Está medicado. Participa dos Grupos Terapêuticos (crianças, familiares, psiquiatra, psicóloga e professoras de Condutas Típicas) com assiduidade.

1º Semestre/2010 – Relatório da Sala de Recursos de Condutas Típicas. Steve tem 12 anos.

Steve é simpático e gentil. Realiza as atividades propostas com facilidade. Colabora com colegas [...]. Relaciona-se bem no grupo quando em atividades com a professora da sala de recursos. Dificuldade de aprendizagem. Respeita ordens e regras [...]. Em mediação com a professora regente, a mesma confirma o comportamento observado na Sala de Recursos – Transtorno Global do Desenvolvimento e que Steve teve uma evolução significativa em relação ao ano anterior. Relata que as faltas diminuíram muito, que está realizando as atividades propostas sem enfrentamentos. Está atingindo a média em todas as áreas do conhecimento, exceto história e geografia deste bimestre, mas nada alarmante. A professora afirma que Steve é outro aluno.

Em terapia no dia 13/07, a mãe de Steve revela uma grande preocupação acompanhada de alívio. Segundo ela, Steve disse que tinha fumado maconha. Seu alívio está manifestado no sentido de ele ter falado a ela, bem como revelar não ter gostado da experiência e que não vai repetir tal ação. Demonstra estar se relacionando de forma harmoniosa.

Setembro/2010 – Relatório Escolar. Steve tem 13 anos.

O primeiro semestre de 2010 representou uma grande conquista em relação ao Steve. Em comparação às suas atitudes no ano letivo de 2009, o avanço apresentado pelo aluno foi imensurável.

No entanto, infelizmente, o segundo semestre não começou bem. O Steve tem se mostrado mais resistente a certas atividades, tem tido mais faltas, está desinteressado. O pai nos procurou no final do 2º bimestre, pouco antes das férias, e informou que o Steve havia sido pego fumando maconha. O pai vem à escola vez ou outra saber do comportamento do filho, mas não consegue intervir muito, já que não mora com o Steve. Tenho tentado entrar em contato com a mãe, mas não consigo.

Fico preocupada com o Steve, porque não quero que ele regrida agora que conseguiu melhorar tanto. Seu comportamento não voltou a ser como era em 2009, quando enfrentava qualquer pessoa e se recusava fazer o que não tinha vontade de fazer. Ultimamente ele se mostra resistente a algumas tarefas e quando é cobrado diz que está cansado ou com preguiça. Ele discute, mas não chega a ser desrespeitoso, como costumava ser.

Uma questão que sempre me preocupou é o fato de o Steve não fazer tarefas que são mandadas para casa, nem quando são trabalhos valendo nota. Já conversei com a mãe sobre isso, mas não houve melhora.

As notas baixas do Steve se devem basicamente a dois fatores. Um deles é esse fato de não fazer os trabalhos solicitados e o outro é faltar em dias de prova. No bimestre passado, foi dada a ele a chance de fazer a prova de história e geografia outro dia, já que ele tinha faltado no dia da prova. Mas ele simplesmente disse que não queria fazer.

O Steve não tem dificuldades de aprender; pelo contrário, ele tem até facilidade, mas tem dificuldade de prestar atenção e isso atrapalha bastante.

Acredito que vale acrescentar o relacionamento dele com os colegas de turma, que está muito bem. Ano passado ele se relacionava pouco e não tinha vínculos. Este ano percebo o Steve bem mais integrado à turma e mais afetuoso também.

Dezembro/2010 – Relatório Escolar. Steve tem 13 anos.

Após um período de muito desinteresse, excesso de faltas e comportamento relativamente rebelde em sala, o Steve apresentou uma melhora considerável. Mostrou-se mais interessado e preocupado com sua aprovação. Realizou as atividades solicitadas para a recuperação de suas notas e foi aprovado. Ao receber a notícia da aprovação, demonstrou muita alegria e orgulho.

Aprendeu a respeitar a professora e os colegas, tendo estabelecido vínculos reais na escola. Durante o ano letivo, não se envolveu em brigas (ao contrário do que acontecia no ano anterior).

O aluno está em plena condição de passar para a 5ª série. Tem boa noção textual e realiza as operações matemáticas com facilidade. No entanto, ainda se mostra relutante para realizar leituras de textos longos.

O Steve precisa sentir que há quem se preocupe com ele, tanto na escola quanto em casa; precisa de alguém que o corrija quando errar, mas que não deixe de elogiá-lo e incentivá-lo quando ele tomar atitudes corretas.

Dezembro/2010 – Relatório do 2º Semestre da Sala de Recursos de Condutas Típicas. Steve tem 13 anos.

Durante este semestre, pode-se observar que Steve teve seu rendimento escolar rebaixado, especialmente no terceiro bimestre. Em mediação com a professora regente em 09/11/10, a mesma relatou sua preocupação com a desatenção de Steve. Teve também algumas faltas na Sala de Recursos de Condutas Típicas. Segundo ele, não acordava sozinho e ninguém o acordava. A mãe precisou retornar ao trabalho. Esse fator colaborou com a desestruturação neste período (3º bimestre, especialmente). Após muito incentivo e cobrança no sentido de resgatar seu empenho, Steve melhorou, percebeu que precisava se empenhar novamente para poder passar para a 5ª série. Voltou a atenção para as atividades, fez as recuperações solicitadas pela professora regente. Em Sala de Recursos em Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, as faltas diminuíram. Segundo ele, o padrasto estava acordando-o. Realizava as atividades propostas com menos resistência.

Steve deve permanecer em Sala de Recursos TGD e terapia psiquiátrica, especialmente por estar indo para a 5ª série e muitas mudanças surgirão nesta nova fase. É importante que seja feita uma mediação no início do ano com os professores que trabalharão com ele no sentido de comunicar e alertá-los para o olhar diferenciado em relação a Steve.

Mai/2011 – Relatório Escolar. Steve tem 13 anos.

Steve se mostra muito agitado em sala de aula e fora dela. Sente necessidade de chamar atenção de todos o tempo todo, principalmente da professora, demonstrando muita carência afetiva. Possui muita dificuldade em seguir regras e tenta o tempo todo achar formas de fugir destas.

Possui dificuldade em se concentrar, necessitando constantemente da retomada de atenção. Dificilmente conclui as atividades iniciadas. Quando solicitado para fazer alguma atividade, sempre diz não saber fazer, só as faz depois de muitas explicações, quase sempre quer obter a resposta sem precisar pensar muito. [...]

Steve é muito repetitivo em seus diálogos, possui temas de interesse como filmes e, se permitido, fala o tempo todo nestes assuntos, o que acaba irritando os demais colegas.

Junho/2011 – Ficha de Acompanhamento Escolar assinada por vários professores, pedagogas, diretora e representante da Secretaria de Educação. Steve tem 13 anos.

A pedagoga colocou que há alguns profissionais que estão realizando o curso do POETA¹⁵ para entender a inclusão. Relata que Steve não está tão mal na aprendizagem. A coordenadora da Secretaria de Educação coloca que, diante da lei, Steve ainda não é tido como incluso (pois não tem laudo oficial com diagnóstico, apenas um atestado), mas permanece [nos atendimentos] até o presente momento. Esta explica que Steve recebe atendimento psicológico e pedagógico e, mensalmente, com a psiquiatra [...].

O professor de Ciências diz que [...] em relação ao conteúdo, Steve tem muitas dificuldades, resiste em fazer trabalhos em grupo. O professor conversou com Steve. Este chorou. Recebeu caderno e lápis, concentrou-se durante 20 minutos e, após, retornou com os mesmos comportamentos. Há vezes em que sai da sala sem autorização e dá chutes nas portas [...]. A professora de Língua Portuguesa diz que Steve tem 3,5 no 1º bimestre, mas produziu texto com título, pontuação. Neste 2º bimestre não produziu nada. A professora de Inglês diz que Steve se recusa fazer atividade, que o pai compareceu na última segunda-feira e, então, Steve relatou na última aula que gostaria de recuperar as atividades, mas vem sem material, não segue regras e faz resistências. Esta professora também coloca que Steve fez cachimbo com papel bobina.

A pedagoga relata que [...] na sala há 3 TDAH e 2 sem diagnóstico, mas que apresentam dificuldade. A professora de Matemática diz que Steve é agitado [...], não abriu o caderno neste bimestre [...]. Tem vindo para a escola sujo e com mau cheiro (higiene). O professor de Educação Física diz que Steve é agressivo com os colegas [...]. Tem alguns colegas que não querem fazer atividade com ele, não querem ele no time e Steve acaba ficando sozinho. Mesmo quando está na sala, fica na janela, ameaça os

15 Poeta é a sigla de “Programa Orientação Escolar para Alunos com Transtornos de Aprendizagem e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”, instituído por lei municipal. Nos termos deste decreto, têm direito ao acompanhamento no referido programa os alunos com laudo médico com o diagnóstico de Transtorno de Aprendizagem e/ou TDAH, que estão matriculados em Escolas Públicas e que frequentam o Ensino Fundamental.

colegas como matar... Outro professor disse que o aluno ameaçou jogar o computador na cabeça.

[...] A diretora coloca que todas as vezes que é necessário conversar, chora. Fazem os combinados, ela pede a colaboração e ele volta para sala. O professor de Geografia diz que houve uma interrupção na vida dele, se perdeu e usa o enfrentamento. O referido professor colocou que não concordou com o encaminhamento, mas compreende e a professora de Português disse que o orientou, mas não teve ação para a organização. A psicóloga diz que a família precisa assumir a responsabilidade e acolhê-lo. A coordenadora da Secretaria de Educação coloca que deverá comunicar o Conselho em grupo e solicitar a visita da Assistente Social para encaminhamentos posteriores. A escola deverá encaminhar relatório de faltas e atitudes. No dia a dia, dar uma chamada de atenção e retomar as regras.

Junho/2011 – Ata Escolar assinada por vários professores, pedagogas, diretora e representante da Secretaria de Educação. Steve tem 13 anos.

[...] estivemos reunidos na escola para mediação do aluno Steve. Estavam presentes na reunião a coordenadora da Secretaria de Educação, a psicóloga, a pedagoga e professora do Centro de Atendimento Educacional Especializado em Transtorno Global do Desenvolvimento – CAEE-TGD, a diretora e a pedagoga da escola, bem como os professores envolvidos no processo ensino-aprendizagem do aluno. A pedagoga inicia a reunião falando das dificuldades que vem enfrentando no trabalho com o aluno. A representante da Secretaria de Educação se apresenta e fala do trabalho que é desenvolvido no CAEE-TGD. A professora do CAEE-TGD fala do seu trabalho com o Steve, das faltas nos atendimentos e da dificuldade na aprendizagem. A pedagoga do CAEE-TGD relata sobre os encaminhamentos que vem fazendo em relação ao aluno: visita domiciliar, reunião com a mãe. Disse que quando o aluno voltou a apresentar faltas nos atendimentos, voltou a tentar mediação com a mãe, mas esta não foi encontrada. Também foi convocada via carta registrada [...] e também não compareceu. Foi passada a fala aos professores.

O professor [...] relata a sua dificuldade em trabalhar com o aluno, pois os interesses deste não vêm ao encontro do que é trabalhado dentro dos conteúdos, além das faltas que atingem 60% das aulas. A professora de Português relata que o aluno não produz e, quando produz algum texto, estes não apresentam norma adequada. Fala que o aluno externa

desejo de estudar à noite; a professora de Inglês relata que o pai esteve na escola e nesse dia o aluno disse que iria “começar de novo”, no sentido de tentar mudar na escola. A professora de Matemática diz que, além de não fazer nada do que é proposto, quando não dorme na sala, fica agitado, sobe nas carteiras, fala alto, fala palavrões, sai da sala e, por mais que a professora tente, o aluno não traz nenhum retorno positivo. [...] A pedagoga relata que o aluno se recusa a conversar sobre os problemas que ele vem apresentando e quando é chamado na sala, se recusa a sair e fala palavrões. A professora de Matemática diz que tem mais três alunos que também recebem atendimento neurológico e fazem parte do Programa Poeta, mas não são tão graves como o Steve. A coordenadora da Secretaria de Educação fala que estes alunos possivelmente estão acompanhados de medicamento, motivo pelo qual os professores têm conseguido trabalhar com estes alunos.

Já o Steve, por não estar cumprindo adequadamente os encaminhamentos com terapia e atendimento no TGD, tem maior dificuldade tanto na aprendizagem como na relação interpessoal. A pedagoga relata que tem um bom vínculo com o aluno. A diretora fala que, ao conversar com o aluno, geralmente acontecem agressões verbais, mas depois retoma suas atividades como se nada tivesse acontecido. O professor [...] percebe que o aluno quer se tornar um líder, mas um líder negativo, que não aceita nem acata regras/normas. Relata, ainda, sua preocupação com o aluno, pois ele não pôde dançar na festa junina e depois o viu chorando (não dançou porque não estava com trajes adequados). A professora de Português relata que, cinco minutos antes de dançar, ela tinha orientado que o aluno trocasse camisa com outro colega, mas este não quis e também não tinha cumprido com os combinados, bem como não havia participado dos ensaios.

O professor de Educação Física relata que [...] o aluno não aceita regras, é difícil, surta quando é contrariado, grita, chora por qualquer coisa, diz que vai matar. Também há agressões físicas. Fala “vou te dar um tiro e chamar meus amigos”. A coordenadora da Secretaria de Educação retoma que são trabalhados com todos os alunos os combinados e com o Steve não é diferente. Hoje necessita retomar com o aluno as regras; o ideal é convocar o aluno e a família. A assistente social vai fazer visita *in loco* e dará retorno. A escola fará encaminhamento ao Conselho Tutelar. O CAEE-TGD encaminhará também relatório ao Conselho Tutelar [...]. Em tempo, a apresentação que o aluno não participou foi uma dança de Hip-Hop em comemoração ao dia das mães e esta não compareceu.

Junho/2011 – Encaminhamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento endereçado ao Conselho Tutelar. Steve tem 13 anos.

O aluno Steve foi avaliado pela Equipe de Avaliação Psicoeducacional nos dias 07/08/08 e 14/08/08, com encaminhamento para continuidade no Ensino Regular e atendimento em contraturno em Condutas Típicas, hoje Centro de Atendimento Educacional Especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento (CAEE-TGD); além destes, também sugeriu-se retomada nos atendimentos psicológicos (segundo a escola tinha comportamento opositor, recusa frente a atividades escolares) e continuidade no atendimento neurológico.

Segundo relatos da professora de TGD e relatórios realizados pela professora do TGD em 2010, quando o aluno ia para a escola demonstrava interesse pela aprendizagem e aprovação. Contudo, apresentava faltas na escola, mas o comportamento estava bem em relação ao ano anterior (relatórios anexos), apesar de ainda haver momentos de agressividade com colegas. O aluno foi aprovado, demonstrando orgulho após receber a notícia da aprovação.

O aluno deve receber continuidade no atendimento psicoterápico mensal com a psiquiatra. Em 2009, o aluno compareceu em apenas uma das terapias. Já em 2010, dos 10 atendimentos, compareceu em cinco. Em 2011, compareceu na terapia apenas no dia 12/04/2011 (um comparecimento de três). No CAEE-TGD, dos 20 atendimentos, apresentou seis faltas, destas, três consecutivas e uma justificada.

O seu maior problema de faltas e indisciplina tem ocorrido na escola, onde tem sua matrícula na 5ª série. Segundo informações colhidas dos professores e equipe pedagógica, o Steve tem comportamentos extremos: ou dorme na sala ou está agitado, apresentando problemas disciplinares.

Foi realizada visita domiciliar para saber do motivo das faltas e a tia relatou que o Steve permanece por longos períodos fora de casa, só volta quando está próximo da mãe chegar do trabalho. Esta relata ainda que o sobrinho fica na companhia de um amigo maior de idade, este de conduta duvidosa. Falou também das suspeitas de uso de substâncias psicoativas (maconha) e que o Steve não respeita ninguém, exceto a mãe.

Em reunião realizada no dia 09/06/2011 na escola, foram relatados os problemas que o aluno vem apresentando [...].

A mãe foi chamada, agendou data para comparecer ao CAEE-TGD, mas não se fez presente. Novamente foi convocada por carta registrada para o dia 24/05/2011 e faltou sem dar justificativa.

De acordo com relatos da escola, o aluno encontra-se em situação de vulnerabilidade social com agravamentos rápidos, e a família se mostra negligente e omissa em relação ao filho.

A psiquiatra solicitou avaliação do CAPS-AD¹⁶. Segundo a psicóloga, no final do ano passado, foi realizado um primeiro atendimento no ambulatório do CAPS, mas não foi dado continuidade.

Diante da situação apresentada, solicitamos deste Conselho acompanhamento em relação aos atendimentos do CAPS-AD e medidas cabíveis ao caso.

Junho/2011 – Relatório do 1º Semestre do Centro de Atendimento Especializado em Transtorno Global do Desenvolvimento – CAEE-TGD. Steve tem 13 anos.

Neste semestre, Steve está matriculado na 5ª série do ensino regular [...], no período da manhã. Retornou aos atendimentos na sala do CAEE-TGD no dia 24 de março do corrente ano.

Em mediação com a escola no dia 15 de março com a pedagoga [...] e com a diretora [...], foi relatado que Steve está agressivo, recusando-se a realizar as atividades propostas pelos professores; está apresentando várias faltas. Quando solicitada a presença da mãe, esta justificou que o filho tem dificuldade de acordar em função da medicação. Após esta mediação, foi solicitada a presença da mãe no CAEE-TGD no dia 24 de março, a qual compareceu e foi orientada para que pudesse comparecer na próxima terapia de grupo, para relatar à médica psiquiatra sobre os sintomas que a medicação está causando; também foi feito encaminhamento para que Steve pudesse fazer o cartão transporte e frequentar os atendimentos duas vezes na semana. No dia 12 de abril, Steve compareceu na terapia de grupo acompanhado pela avó e recebeu a receita médica. Foi orientado para que, caso estivesse fazendo uso de substância psicoativa, não deveria fazer uso da medicação, pelos riscos que correria.

No dia 10 de maio, faltou na terapia de grupo sem justificativa. No CAEE-TGD, dos vinte atendimentos agendados, faltou sete dias, apenas um com justificativa. Steve realiza as atividades mais simples; as de maior complexidade recusa-se, justificando que está cansado ou propõe para deixar para outro dia. [...]

Para o 2º semestre, o aluno terá: continuidade no CAEE-TGD; atendimento pedagógico, psicológico e terapia psiquiátrica de grupo; solicitar

16 Centro de Atenção Psicossocial – Álcool e Drogas.

para o CAPS-AD registro dos atendimentos/orientações realizados anteriormente; encaminhar relatório para a assistente social, caso não sejam cumpridos os combinados.

Setembro/2011 – Relatório de Visita Domiciliar. Steve tem 14 anos.

Conversamos com a avó e o aluno, pois a mãe estava trabalhando. Perguntei onde a mãe trabalha e a avó não sabia direito. Steve disse que ela trabalha em um restaurante. A avó disse que preferia não se envolver em algumas questões da vida da filha e já cuida de uma neta. Residem no mesmo terreno e a casa está em fase de construção, o que motiva a mãe a continuar trabalhando.

Uma das irmãs do Steve tem ficado muito tempo fora de casa e a mãe não tem conseguido resolver esse problema. Ela teve 3 filhos e está grávida de 7 meses.

Steve está sem medicação, embora tenha participado do processo terapêutico com a psiquiatra e esteja com a receita. A avó se prontificou a ajudar nesse sentido.

Quanto ao fato de ele faltar muito às aulas, não soube informar direito os motivos. Acha que é por falta de interesse. Ao ser questionado sobre a aprendizagem, disse que vai bem em “Matemática”, mas em todas as outras matérias tem dificuldade. Cogitamos a possibilidade de uma reavaliação, se for o caso, e orientamos o aluno e sua avó para que ele volte imediatamente para a escola, embora saibamos que ele tenha ficado pelas ruas. Também falamos sobre as responsabilidades da mãe e que o caso será encaminhado, caso persistam as faltas.

Na segunda-feira, o aluno e sua avó virão até a Secretaria de Educação (SMED), pois ele será integrado no projeto de incentivo à Leitura.

Setembro/2011 – Relatório Escolar. Steve tem 14 anos.

O aluno Steve não tem tido frequência às aulas. Raras são as vezes que ele comparece e quando comparece está totalmente alheio às atividades, recusando-se a realizar qualquer coisa.

Quando retornou neste segundo semestre, [...] conversamos com ele para fazer um acompanhamento individualizado na hora-atividade dos professores de Português, Matemática e Inglês, mas, mesmo com a orientação individualizada e acompanhamento, o aluno se absteve de realizar qualquer atividade.

Seu desempenho e produtividade é baixíssimo, bem como tem elevado número de faltas. O aluno é encaminhado para o SAC (Sala de Apropriação do Conhecimento) para reforço de português e matemática, mas não frequenta.

Seus cadernos não têm quase registro nenhum ou quase nada de conteúdo. Na oralidade, não é participativo, mas conversa o tempo todo, assobia, não fica no lugar e se envolve em brigas. Tem comportamento opositor, surtando algumas vezes.

Nas várias tentativas de conversa com a família sobre a frequência do aluno não só na escola, mas nos atendimentos aos quais já é encaminhado, uso da medicação etc., não obtivemos sucesso.

**Setembro/2011 – Relatório assinado por Assistente Social.
Steve tem 14 anos.**

Estamos desenvolvendo um trabalho com a família do aluno Steve com o objetivo de tirá-lo das ruas e reintegrá-lo na escola e nos atendimentos de que necessita. Nesta data, encaminhamos a mãe para atendimento psicológico, para estruturar-se na forma como vem educando seus filhos.

Também encaminhamos o Steve e sua irmã para o CRAS¹⁷ com o objetivo de inseri-los em programas que beneficiem a família, o desenvolvimento deles e os retirem da “situação de rua” em que se encontram.

Orientamos para que a mãe acompanhe de perto a vida dos filhos, estabeleça tarefas na vida diária e esclareça sobre direitos e deveres. [...]

Setembro/2011 – Ficha de Acompanhamento Escolar. Steve tem 14 anos.

[...] A diretora relata que Steve retornou das férias de julho somente no dia 11/08. [...] No dia 27/09, não compareceu à escola, mas conversou com a professora que relatou que ele estava com os olhos vermelhos e ria muito [...] A professora coloca que Steve não tem dificuldade de aprendizagem. Fora da escola, é agressivo e pertence a um grupo, mas na escola não apresenta agressividade. [...] A escola encaminhou para o Conselho Tutelar e combinamos que, através do Centro de Transtorno Global do Desenvolvimento, será reforçado com o conselheiro [a situação de Steve].

17 Segundo o site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (www.mds.gov.br), o CRAS – Centro de Referência da Assistência Social – “é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social sendo responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF.

Também foi encaminhado para a rede de proteção, para o CRAS. Foram feitos os encaminhamentos para Assistência Social – Adolescência Cidadã com bolsa de R\$ 100,00, mas a mãe não realizou os encaminhamentos [...].

Dezembro/2011 – Ficha de Acompanhamento Escolar assinada por diretora, pedagoga e professoras. Steve tem 14 anos.

[...] Não tem vindo com frequência à escola, tem muitas faltas, não realiza as atividades, não registra nos cadernos os conteúdos [...]. Está reprovado por faltas e porque não apresentou rendimento escolar.

Para 2012, provavelmente terá que encaminhá-lo para o Ministério Público. Faz parte da Rede de Proteção da área de abrangência. A pedagoga orientou que, caso tenha feito uso de substância psicotrópica, deverá ser encaminhado para o CAPS-AD. Obs.: quando a equipe questiona sobre as faltas, não sabe por que falta.

Dezembro/2011 – Relatório do 2º Semestre do Centro de Atendimento Especializado em Transtorno Global do Desenvolvimento – CAEE-TGD. Steve tem 14 anos.

Steve está matriculado na 5ª série do Ensino fundamental [...], no período da manhã. Em mediação na escola, foi relatado pela equipe pedagógica que Steve [...] faz parte da rede de proteção, foi encaminhado para o Conselho Tutelar e está reprovado por faltas e notas.

No CAEE-TGD apresentou várias faltas, pois sempre que o transporte passava para buscá-lo, segundo a atendente, não estava em casa. [...] Neste semestre, não participou do grupo de terapia com a psiquiatra, mas recebeu receita médica, porém recusa o uso da medicação. [...]

02/03/2014 – Publicação na imprensa local. Steve tinha 16 anos.

Adolescente é morto com 27 facadas em ponto de ônibus

Um adolescente de 16 anos de idade foi brutalmente assassinado na madrugada de sábado (1º) [...]. Steve foi encontrado em um ponto de ônibus da rua onde morava com 27 facadas.

O crime ocorreu por volta das 5h [...]. Steve levou facadas no pescoço, nas costas e nos braços. De acordo com informações obtidas pela polícia no local, ele era usuário de drogas e estaria no ponto de ônibus fumando maconha.

A Delegacia [...] está aguardando depoimentos dos familiares para chegar à autoria do crime. O corpo do adolescente foi encaminhado ao Instituto Médico Legal (IML).

RECONFIGURAÇÕES BIOPOLÍTICAS NO GOVERNO DO CORPO INFANTIL: O DISPOSITIVO DA PSIQUIATRIZAÇÃO

Durante o período de pesquisa de campo, mergulhada naqueles prontuários todos, presenciei muitas vezes a angústia dos profissionais daquele centro de avaliação psicopedagógica e atendimento especializado (professores, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e psiquiatras) diante da cada vez mais crescente demanda das escolas por encaminhar seus alunos para serem avaliados e diagnosticados.

A angústia se devia ao trabalho acumulado pela farta e abundante lista de espera. A angústia se devia porque a reivindicação por avaliações vinculadas aos diagnósticos psiquiátricos estava vindo também das creches, a ponto de a Secretaria de Educação estruturar uma “equipe” especificamente para começar a avaliar crianças da Educação Infantil, e não apenas as do Ensino Fundamental, sob o argumento de que quanto antes se identificassem os “problemáticos”, mais cedo poderiam intervir e diminuir os riscos.

A angústia se devia, porque há uma tácita, mas voraz, expectativa escolar de que as avaliações confirmem diagnósticos já dados, “informalmente”, pelos próprios professores que se inconformavam caso os relatórios avaliativos revelassem “que a criança não tem nada”. A psiquiatria dos corpos é uma fábrica poderosa que os produz bem antes da “certificação oficial”. E, diante disto, o mais grave: a regra do jogo àqueles profissionais todos parece ser, de modo disparatado e estapafúrdio, realmente produzir algum diagnóstico “oficial” para que as crianças possam, quem sabe, receber algum acolhimento na escola, uma vez que parece ser somente sob algum diagnóstico repousado no discurso de verdade da psiquiatria hegemônica que se mobiliza algum esforço da escola para conseguir olhar alguma singularidade.

Em outras palavras, o diagnóstico e o laudo psiquiátricos, bem como o “rótulo” patologizador e a identidade DSMizada estão colocados como a única chance de esses corpos indecifráveis e transbordantes pertencerem à escola e à sociedade; corpos estes que não cabem nas identidades com deficiência. As identidades DSMizadas são as figuras da abjeção contemporânea.

Os diálogos informais, a observação de como os discursos orais circulavam e o confronto de tudo isso com as narrativas escritas dos prontuários foram mostrando-me que as condições de produção dos relatórios, dos laudos, dos pareceres, das fichas de encaminhamento e acompanhamento,

em suma, as condições de produção de toda aquela maquinaria documental sobre os corpos das crianças eram manifestações de inscrições discursivas. Em outras palavras, eram manifestações de jogos de verdade dos quais pareciam não poder escapar a posição-sujeito do professor, da equipe multidisciplinar, do médico, do psicólogo, de todos os profissionais parte da rede de proteção (as instâncias jurídicas: conselheiro tutelar, juiz, defensor público, promotor).

Todos, de seus lugares institucionais, nada mais faziam do que entrar no jogo discursivo posto, movendo-se na confluência das verdades psi-médico-jurídica hegemônicas pelas quais seus próprios corpos são interpellados em nossa governamentalidade neoliberal. Todos assumiam o discurso psiquiatrizante menos por uma lógica clínica “pura” (se, por acaso, esta houvesse!), mas como um lugar de julgamento dos corpos infantis que já vinham justificados na virtualidade da periculosidade, anunciando uma dada situação de “risco social”. E o que parecia ser, de fato, este risco? O risco da delinquência, o risco de não se fazer um corpo empregável¹⁸, o risco de não pertencer à posição de consumidor, o risco de afrontar o sistema cisheteronormativo, em síntese, o risco de não estar, enfim, viabilizado moral e economicamente (Sierra, 2013a).

Entendo que a **noção de risco** cravada nos corpos das crianças infames da escola está profundamente conectada ao que Jamil Cabral Sierra conceitua como **vida viável**, ou seja, são aquelas vidas ainda “não ajustadas aos processos de classificação, correção e normalização”; são os corpos não cabíveis numa normatividade “que institui a lógica identitária como recurso à inclusão na esfera jurídica, social e educacional”; são corpos não conciliados à prescrição das “práticas sexuais e afetivo-amorosas [...] corretas, honradas, saudáveis, seguras e aceitáveis”, são vidas, enfim, não harmonizadas ao “projeto de utilidade-rentabilidade que a ordem do consumo e do trabalho neoliberais apregoam como necessárias ao projeto de consolidação do sujeito de direito” (Sierra, 2013a, p. 68-69).

Como expurgo daquilo que este corpo pode oferecer de perigo é que é preciso, então, laudá-lo. É preciso submetê-lo a uma série de exames cujos resultados decalcam as mesmas vulgatas e, no fim, oferecem-lhe um pretense diagnóstico redentor: uma identidade DSMizada, categorizada no CID. É a teatralidade monótona e previsível desses documentos que, legalmente, ampararão os corpos infantis na escola contemporânea

18 A empregabilidade colocada como aptidão/desempenho meramente individual.

e que vão justificar seu direito de pertencer, seu direito de participar, seu direito, enfim, de estar incluído neste espaço.

É, então, esta arena de saber-poder, constituindo o verdadeiro de nossa época, que me fez suspeitar do funcionamento do argumento central que aqui esboço: é, pois, a compulsoriedade de fazer incluir os corpos e condutas desviantes aquilo o que rege a grande condição de possibilidade do aparecimento deste fenômeno de psiquiatrização dos sujeitos escolares, ampliando a fome moderna de normalização. Em nossa atualidade, corpo normalizado é o corpo que se formata passível de ser incluído. A inclusão, portanto, é o grande imperativo (Lopes, 2009; Lopes; Veiga-Neto, 2011); psiquiatrizar é estratégia.

Não é a psiquiatrização, por óbvio e a princípio, o que normaliza, mas há um dispositivo da psiquiatrização que, paradoxalmente, ao anormalizar, é o que permite garantir a ação das biopolíticas inclusivas, pois atua na captura da diferença, orquestrando o reajuste dos corpos e os reinserindo em novas normalidades. Em outras palavras, o dispositivo da psiquiatrização é o que contribui e garante, via escola, na lógica das biopolíticas neoliberais, uma boa parte dos processos de inclusão, uma vez que permite abocanhar subjetividades que habitam as franjas da inclusão, especialmente aquelas que têm escapado do já estabilizado, decifrável e bem montado *script* das classificações.

Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2011, p. 122) mostram que a inclusão, em seu paradigma neoliberal, refere-se “a um número cada vez maior de indivíduos a incluir” e, neste sentido, urge problematizar quem são estes sujeitos aspirantes da inclusão, quem são estes que estão entendidos como os excluídos, que estão compreendidos, num jogo binário, no lugar desse ainda “outro da inclusão”. Parece-me que este “outro da inclusão” tem sido ocupado, em muito, por aqueles que, estranhamente/*queerizadamente*, ainda insistem escapar das incontestáveis benesses das garras inclusivas de nossa atualidade. Nos *insights* de Butler (2001), arrisco dizer que a psiquiatrização como estratégia de inclusão atinge enormemente a estes a quem a filósofa tem chamado de “corpos abjetos”, esses corpos que não importam, que habitam a ininteligibilidade e que, portanto, ainda não poderiam, na lógica binária da Representação/da Identidade, ter uma existência reconhecida e legítima.

É preciso, portanto, afastar-se desse binarismo. Por isso, Maura Lopes e Veiga-Neto (2011, p. 123) também ressaltam que “a inclusão não é ‘boa’ por si mesma; além disso, ela não é, necessariamente, o outro da exclusão.

Do mesmo modo, pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isto é, faz-se uma inclusão excludente”, o que nos leva a considerar, assumindo a argumentação e a grafia proposta pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS), que o que tem estado em jogo, de fato, é uma *in/exclusão*:

Grafar *in/exclusão* aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. [...] Dessa forma marcadamente relacional, a *in/exclusão* se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral (Lopes; Veiga-Neto, 2011, p. 130–131).

Pelas articulagens da *in/exclusão*, evidencia-se o quão inócuo é insistir num debate que coloca a questão da inclusão num mero posicionamento de matriz maniqueísta/dicotômica, que facilmente reduz qualquer problematização da inclusão como uma automática aceitação das práticas historicamente excludentes. Assim, faz-se necessário mostrar como a inclusão tem sido naturalizada como uma condição revolucionária, progressista e humanista em si mesma, apagando-se a racionalidade política e a moral neoliberal que a orquestra neste momento.

É, ainda, justamente porque a psiquiatrização pretende desagrar e aquietar as condutas insurgentes, capturar os que resistem, reajustar os seus corpos e os reinserir numa normalidade incluída é que argumento que entra em ação as cifras de *resiliência*, conceito este que se contrapõe à noção foucaultiana de resistência – estas formas de vida que, insubmissas, tanto incomodam. Corpo resiliente não incomoda, não escandaliza, mas acomoda-se porque evidencia o confortável (e, não raras vezes, comotivo) discurso da superação diante dos infortúnios.

Salete Oliveira (2013) defende que o discurso da resiliência e o dos transtornos mentais em crianças têm sido simultâneos na ordem discursiva da atualidade, aliançando a formação de jovens resilientes a projetos de “apaziguamento da rebeldia”. Neste sentido, o discurso da resiliência tem sido usado para respaldar os gerenciamentos principalmente em torno dos corpos de crianças e jovens cujas condutas sinalizariam alguma periculosidade – quer sejam presentes, quer sejam futuros – conectando

procedimentos de educação e saúde a objetivos de segurança. Assim, sobre os corpos dos infantis, a partir da ideia de resiliência, desenvolvem-se protocolos de uma dada identificação precoce que, sob a bandeira da defesa da vida, pretende desenvolver mecanismos de proteção e minimizar riscos.

Uma das procedências modernas do termo resiliência encontra-se nas experiências do físico britânico Thomas Young, em 1807, a partir de materiais submetidos a uma determinada força, observando as deformações que esta produzia, levando em conta os efeitos de compressão e descompressão, e a capacidade de voltar a sua condição anterior ao impacto. Interessava estabelecer a resiliência de um material numa equação recíproca entre sua capacidade de armazenamento máximo de energia sem sofrer uma deformação permanente. Este experimento foi intitulado como “módulo young”, conhecido também como “módulo de resiliência” ou “modulo de elasticidade”, pelo qual pode-se aferir, por cálculos matemáticos na física, a resiliência de um material, considerando que diferentes materiais, dependendo de sua composição química, também têm módulos de resiliência distintos. Do sobrenome do físico “young” (jovem) ao módulo young (módulo jovem), módulo resiliente. E hoje os investimentos na formação de crianças e jovens resilientes (Oliveira, 2013, p. 399).

Resiliência – “Palavra religiosa e renovada pela ciência. Palavra religiosa e renovada pela política” (Oliveira, 2013, p. 399) – tem sido, então, palavra cara ao vocabulário da governamentalidade neoliberal e, como nos aponta Salete Oliveira (2013), de sua localização inicial na ciência da Física, materializa-se na linguagem de todos aqueles campos que tratam do governo dos outros: a psicologia, a administração/gestão empresarial, a educação. Palavra cara porque querida, amada, idolatrada. Cara também porque rende cifras e participa da engrenagem mercadológica. Formar para a resiliência parece ser uma das últimas retóricas-moda da Educação contemporânea. Corpo resiliente é corpo que não contesta as “adversidades”, mas adapta-se. Corpo resiliente é aquele que não desestabiliza a normalização, mas, pelo contrário, mostra sua capacidade de, algum modo, pertencer à normalidade. É aquele que, esticado no limite, submetido às esgarçagens mais violentas, volta ajustado, acomodado, viabilizado, uma vida – moral e economicamente – viável, como já nos apontou Sierra (2013). Neste sentido da resiliência, a meu ver, é que o dispositivo da psiquiatrização, como estratégia inclusiva, comunga com o farmacopoder (Preciado, 2008). Em grande medida, são

os processos de psicofarmacologização dos corpos que os fazem resilientes, pois os controlam em sua potencialidade de risco social (o controle da delinquência, da imoralidade, da herança genética etc) e insurgência.

Se a produção da infância – e todos os seus contornos, a saber, a arquitetura da criança normal e a criança anormal – coube num projeto da Modernidade, parece haver um movimento descontínuo, tal como já posto em anúncios, datando-se desde os últimos anos do séc. XX, que tem acionado sobre os corpos infantis, de maneira mais refinada e abrangente, um processo de (a)normalização que menos tem a ver com a ideia da criança com deficiência ou com limitações cognitivas, mas que se refere muito mais à noção de criança com “problemas de conduta” / de comportamento. Tal deslocamento na noção de (a)normalidade tem sido possível, porque, ao que parece, estão em jogo recontextualizações e entrecruzamentos de diferentes regimes discursivos psi pactuados historicamente no campo pedagógico, uma vez que as certezas dos preceitos-psi ancorados na psicologia do desenvolvimento, os quais forneceram a tônica de nossa dizibilidade e visibilidade sobre as crianças e sobre as práticas pedagógicas, somam-se, agora, mais do nunca, aos preceitos-psi da psiquiatria hegemônica de nossa época.

Para problematizar os discursos e táticas de psiquiatrização dos corpos escolarizados, considero produtivo recuperar um conceito desenvolvido por Jorge Larrosa, num artigo intitulado *Tecnologias do Eu e Educação*, publicado, no Brasil, em 1994. Neste texto, Larrosa nos oferece as condições para pensar como pedagógicas todas as práticas “nas quais se produz e se transforma as experiências que as pessoas têm de si mesmas” (Larrosa, 1994, p. 36) e, portanto, considera que os dispositivos pedagógicos são “os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano [...] aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se” (Larrosa, 1994, p. 57). Esta noção tem nos auxiliado a pensar, por exemplo que dispositivos pedagógicos funcionam não somente nas instituições escolares, mas também nas instituições médicas, jurídicas, midiáticas¹⁹, entre outras.

Trago a conceituação de dispositivo pedagógico para interrogar as maneiras pelas quais a governamentalidade neoliberal tem sido constitutiva de novas subjetividades: resilientes e dobradas às regulações

19 Rosa Maria Bueno Fischer desenvolveu uma série de investigações trabalhando com a noção de dispositivo pedagógico da mídia. Ver, por exemplo, em: FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. Cf.: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001; FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

psicofarmacologizantes e judicializantes. Sem dúvida, segundo nos aponta César (2004, p. 157),

uma estratégia importantíssima utilizada pelo discurso educacional é a recorrência ao discurso da psicologia. Já é bastante conhecida a associação da pedagogia com a psicologia como um recurso para a definição do estatuto epistemológico do discurso pedagógico. Desde o final do século XIX, com a necessidade do campo da educação se estabelecer na constelação dos saberes científicos, o recurso aos conceitos e às técnicas de investigação da psicologia foi importante para o seu reconhecimento enquanto uma disciplina científica, tanto que foram instituídos novos campos de conhecimento como a psicologia educacional e a psicopedagogia.

Maria Rita César (2004, p. 158), a partir das formulações de Robert Castel, argumenta ainda que a

pedagogia transita entre o aluno psicologicamente interpretável e o aluno psicologicamente transformável, e é preciso ter em mente que essa situação representa uma forma de interpretação da subjetividade, assim como também uma certa visão do conceito de aprendizagem. É importante ressaltar que para a pedagogia é a psicologia que irá garantir o estatuto da subjetividade dos sujeitos da educação, ou seja, é a psicologia que irá definir “o aluno” em termos de seu desenvolvimento cognitivo e delimitar as fronteiras entre a normalidade e a patologia escolar.

Pois bem, perseguindo este raciocínio e em face da percepção de que a interpretação e investimento de transformação das subjetividades, calcada numa ideia de aprendizagem soma-se a uma ideia de conduta psíquica, argumento que entra na cena contemporânea escolar uma espécie de modulação do dispositivo pedagógico que, do tom psicologizante, por assim dizer, passa para a orquestração psiquiatrizante.

Também a noção de governamentalidade – noção mais explicitamente desenvolvida por Michel Foucault a partir do seu curso de 1978, *Segurança, Território e População* – parece ser um dos conceitos mais profícuos na experiência e tessitura desta pesquisa, uma vez que aí está um instrumento de análise que nos permite pensar a questão de governo da vida – e, portanto, da Educação – também no contexto das sociedades que se situam no marco das políticas neoliberais. Ainda é fundamental ressaltar que a noção de governamentalidade formula-se no momento em que Foucault vai esgarçando a própria noção de governo, tomando-o como “condução

das condutas” para além do entendimento de um centro de dominação político-estatal, o que nos convoca a localizar a ideia de governo tanto no âmbito das tecnologias políticas, quanto na dimensão das tecnologias de si. Isto contribui a uma difração de análise que vai dos domínios do exercício político da vida à vida como exercício ético-estético.

Assim, localizo a emergência de um dispositivo da psiquiatrização – acoplando-se ao dispositivo pedagógico nas sociedades contemporâneas – como constitutivo das *cifras de resiliência*, ou seja, de uma certa mentalidade de governo – de uma governamentalidade – que, nos ditames neoliberais, tanto tem nos possibilitado inscrevermos os corpos infantis e os desafios fervilhados na educação escolarizada dentro do campo da doença mental, quanto tem nos possibilitado conjugar uma sintaxe política pela qual se tramam ações do Estado, de Instituições, de Organizações e Movimentos Sociais e do Mercado, fabricando novos modos de governo da infância, agora entendida nos imperativos da inclusão. Desse modo, empresto o termo dispositivo que, na acepção foucaultiana, demarca:

[...] em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. **O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.** Em segundo lugar, [...] **entre estes elementos**, discursivos ou não, **existe um tipo de jogo**, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções [...]. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como **um tipo de formação que, em um determinado momento histórico teve como função principal responder a uma urgência** (Foucault, 2002a, p. 244, grifos meus).

Ao tomar como objeto os discursos de psiquiatrização emergentes no campo da educação, entendo que há um conjunto de elementos – discursivos e não discursivos – que têm acionado, como nunca, nos domínios da escolarização, este dispositivo da psiquiatrização. Como já mencionei, muitos estudos têm demonstrado que a escola moderna, mais fortemente a partir do séc. XIX, esteve aliada com os discursos psi.²⁰ Todavia, as discursivizações psi no campo da Educação – historicamente pautadas no

20 Sem a pretensão de esgotar a citação dos inúmeros trabalhos que se debruçam sobre a relação discurso pedagógico e discursos psi, aproprio-me, nesta pesquisa, especialmente das abordagens de Silva (1999), César (2004; 2008), Ramos do Ó (2011) e Coutinho (2008).

atravessamento de saberes diversos como o da psicologia do desenvolvimento, da epistemologia genética piagetiana ou até mesmo de certas apropriações da psicanálise freudiana – entrecruzam-se, agora, com um agigantamento da gramática da psiquiatria em torno do corpo infantil no território educacional escolarizado como um todo, extrapolando a sua já solidificada presença nas demarcações da chamada Educação Especial.

Exatamente aqui, faço a suspeita de que entra em jogo, na escola contemporânea, uma reconfiguração de seu dispositivo pedagógico que vocifera, agora, uma passagem, por assim dizer, do regime psicológico ao psiquiatrizante, sempre em nome do projeto normalizador de regulação das condutas infantis que fabricaram e animaram o surgimento da infância. A aposta é que há uma descontinuidade importante aí, uma vez que o processo de psiquiatrização dos sujeitos escolares em nossa época encontra-se com condições históricas bastante novas: a da era do cérebro/supremacia do radical neuro, a da farmacologização dos corpos e a exacerbação da judicialização da vida, cujos elos conectam as práticas de inclusão funcionando a partir da mentalidade neoliberal.

Dizendo de outro modo, a ideia de passagem não quer dizer, em hipótese nenhuma, substituição ou sobreposição dos saberes da psicologia pelos da psiquiatria, senão que há, cada vez mais, uma imbricação destes campos nas práticas discursivas e biopolíticas que transpassam a educação escolarizada. Arrisco fazer uma (perigosa) distinção nas discursivizações psi no interior da arena educativo-escolar para poder defender que – somada às explicações organicistas, à gestão do risco social e ao deslocamento do ensino para a aprendizagem, pressupostos que historicamente vêm selando o dispositivo da psicologia na pedagogia (Coutinho, 2008) – a noção de uma psiquiatrização da educação, a partir das perspectivas abertas pelos conceitos foucaultianos de governamentalidade e das tecnologias do eu, parece-me bastante produtiva.

Defendo que há um dispositivo da psiquiatrização, porque considero que é justamente na psiquiatria contemporânea que há uma especial sintetização de três grandes movimentos-chave nos processos de governo em nossa época:

- 1) a prevalência da ciência do cérebro (o campo-*neuro*) como paradigma central na construção dos nossos jogos de verdade;
- 2) a farmacologização dos corpos, fundamentalmente no que concerne ao governo da alma/da psique;
- 3) a judicialização da vida.

São estes três fenômenos, como peças centrais do dispositivo da psiquiatrização que, então, darão sustentação à realização desta imensa finalidade: a possibilidade de inclusão das subjetividades que se localizam nos franjamentos²¹ de inteligibilidade dos corpos.

A discursividade dos prontuários foram apontando-me que, nas reconfigurações das técnicas biopolíticas no governo do corpo infantil, estão em jogo algumas operações profundamente interdependentes:

- a) o dispositivo da psiquiatrização está fortemente articulado à entrada da criança no espaço-tempo escolar, fazendo aparecer a personagem-criança nomeada em inúmeros transtornos mentais, fabricando os novos infames da escola: os transtornados-laudados-psicofarmacologizados;
- b) a construção e mediação de uma experiência de si tem passado pela condução da conduta como questão neuro-orgânica e, assim, por uma tecnologia do eu pautada no corpo regulado, controlado e disciplinado psicofarmacologicamente, cuja aspiração final seria uma morna harmonia escolar que nos livraria dos transbordamentos, ajoelhando os corpos à resiliência. Assim, a textualidade dos documentos vai apontando-nos a fabricação de corpos que, nas ações biopolíticas farmacológicas, vão dando as pistas sobre o adoecimento da vontade e o aparecimento de existências que, embora tão jovens, surgem empalidecidas, opacas, indiferentes e mumificadas;
- c) o dispositivo da psiquiatrização tem promovido a oscilação da infância em uma nova categoria: a do aluno-paciente que, nos engendramentos da governamentalidade neoliberal, fundamentalmente sustentada pelos imperativos de inclusão e da gestão do risco, entra na maquinaria do poder farmacológico, azeitando investimentos biopolíticos em torno da expansão da indústria dos psicofármacos e da judicialização da vida (por meio do Conselho Tutelar, Ministério Público, outras instâncias

21 Os processos de inclusão têm visto escaparem de suas garras inúmeras subjetividades. Há sempre os que fazem morada nas franjas da grade de compreensão dos corpos para bem estarem incluídos. É isto o que tem acontecido a pessoas trans que, para serem reconhecidas como sujeitos de direito e participarem dos processos socioeducacionais inclusivos, têm de passar pela maquinaria da psiquiatrização de seus corpos. Aí estão também crianças e jovens que não podem ser encaixados como um caso dos paradigmas clássicos da deficiência, mas cujas condutas escorrem das amarras da normalidade. É isso: a normalidade não está dando conta das condutas, do fato dos comportamentos que escapolem. Para estes que sobram, o dispositivo da psiquiatrização tem se mostrado uma potente estratégia normalizadora.

- de assistência social que compõem a chamada Rede de Proteção); e
- d) o dispositivo da psiquiatrização tem aniquilado não apenas os corpos das crianças e dos jovens, mas também a capacidade do pensamento de professores, diretores, pedagogos, médicos, conselheiros tutelares, juízes, promotores e toda-a-gente que, no máximo, em sua maioria, de sua posição-sujeito, tem feito regurgitos dos bordões psiquiátricos hegemônicos postos, como, por exemplo, mediante a papagaiagem dos enunciados do questionário *Swanson, Nolan e Pelham-IV* (SNAP-IV)²², já amplamente disseminado nas escolas e que é utilizado para ajudar na construção do diagnóstico de TDAH.

Na urgência da governamentalidade neoliberal, o dispositivo da psiquiatrização tem feito surgir, no Brasil, um enorme conjunto de proposição legislativo do qual realizo um pequeno recorte (tomando o estado do Paraná e as cidades de Curitiba e Araucária) como uma espécie de amostragem das incisões de governo da infância em nossa época.

No dia 26 de agosto de 2013, o então deputado estadual paranaense Gilberto Martin (PMDB) organizou uma audiência pública para discutir a criação de uma lei que oficializa toda primeira semana do mês de agosto como a semana de conscientização sobre Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Esta lei, já aprovada na Assembleia Legislativa do Paraná, é apenas um exemplo da disseminada fome voraz de legislar direitos da infância em torno das categorias diagnósticas do DSM e do CID-10.

Seja em nível municipal, estadual ou federal, isto é, em diferentes instâncias legislativas, posso dizer que uma das mais gigantes manifestações que conectam biopolítica e educação tem se dado na proposição e implementação de leis que, desde os anos 2000, fazem ligar os Direitos da Infância com diagnósticos como: Transtorno de Conduta (CD), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Desafiador de Oposição (TDO), Dislexia e Espectro do Autismo.

22 Este questionário foi construído a partir dos sintomas do Manual de Diagnóstico e Estatística – IV Edição (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria com a tradução validada pelo GEDA (Grupo de Estudos do Déficit de Atenção) da UFRJ e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UFRGS. No site da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), por exemplo, é possível ter acesso ao questionário. Em dado momento, diz o portal: “[...] Você também pode imprimir e levar para o professor preencher na escola” (grifos meus). Ver: <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html>. Acesso em: 18 jan. 2015.

Penso que em nenhum outro momento de nossa Modernidade pudemos pensar a criança numa farta articulação pedagógico-jurídico-discursiva com nomenclaturas nosológicas do campo das doenças mentais, constituindo-a como sujeito de direito justamente a partir desta compreensão e cujo eixo de exercício de poder se faz pela escola. Diante disso, temos visto se materializar, no Brasil, leis que propõem uma rede de ações para diagnosticar e viabilizar tratamento a esta importante personagem contemporânea: a criança transtornada, tomando o espaço escolar como estratégia da governamentalidade neoliberal. A modo de uma apresentação da discursividade de tais fontes documentais, destaco fragmentos enunciativos que reverberam uma materialidade bastante significativa a tudo que venho apresentando como analítica nesta pesquisa:

1) Projeto de Lei nº 005.00053.2006, de 13 março de 2006, de autoria do vereador Pastor Gilso de Freitas, da Câmara Municipal de Curitiba, que cria o Programa Especial de Diagnóstico da Dislexia na Rede Municipal de Ensino para crianças na pré-escola:

[...]

Justificativa do projeto: A Dislexia é uma das mais comuns deficiências de aprendizado. Muitas crianças têm grande dificuldade de aprender ler, escrever e soletrar e às vezes são confundidas, por desconhecimento do problema, como crianças preguiçosas, pouco inteligentes ou indisciplinadas. A Dislexia resulta de falhas nas conexões cerebrais, portanto quanto mais cedo o Disléxico for acompanhado maior a chance de corrigir estas falhas e a criança pode ser curada por completo. A presente propositura tem por objetivo auxiliar no combate à Dislexia, para que nossas crianças sejam cada vez mais saudáveis, uma vez que é verdadeiro o ditado “Melhor prevenir do que remediar”, pois em muitas situações espera-se que alguma coisa ruim ocorra, para se tomar alguma medida, neste sentido peço aos nobres Edis apoio para aprovação desta propositura.

Propositura:

Art. 1º Fica criado no Município de Curitiba, o “Programa Especial de Diagnóstico da Dislexia”, a ser realizado anualmente no primeiro semestre do ano letivo.

Art. 2º O programa será implantado nos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino, com a realização de Avaliação Fonoaudiologia e Psicopedagógico junto aos alunos da pré-escola, para diagnóstico da Dislexia. [...]

Art. 4º Todos os alunos que forem diagnosticados “Disléxicos” terão

acompanhamento clínico e assistência medicamentosa indispensáveis para aprender a ler, escrever e soletrar.

Art. 5º As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão por conta de dotações orçamentárias do Município, suplementadas se necessário. [...]

(Disponível em: http://www.cmc.pr.gov.br/wspl/relatorios/ProposicaoReport.do?select_action=&pro_id=4814. Acesso em: 17 nov. 2014)

2) Lei nº 12.569/2007, de 11 de dezembro de 2007, da Câmara Municipal de Curitiba, que dispõe sobre a realização de campanha de esclarecimento sobre diagnóstico da Dislexia na Rede Municipal de Ensino:

[...] Art. 1º Fica instituída na Rede Municipal de Ensino de Curitiba a “Campanha de Esclarecimento sobre Diagnóstico da Dislexia” a ser realizada, anualmente, no primeiro semestre do ano letivo.[...]

(Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2007/1257/12569/lei-ordinaria-n-12569-2007-dispoe-sobre-a-realizacao-de-campanha-de-esclarecimento-sobre-diagnostico-da-dislexia-na-rede-municipal-de-ensino?q=12569>. Acesso em: 17 nov. 2014)

3) Lei nº 13.705/2011, de 29 de abril de 2011, da Câmara Municipal de Curitiba, que instituiu no calendário de eventos de Curitiba a Semana do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDA/H:

[...]

Art. 1º Fica instituída a Semana do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H no calendário de eventos do Município de Curitiba, a ser realizada anualmente na primeira semana do mês de junho.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2011/1371/13705/lei-ordinaria-n-13705-2011-institui-no-calendario-de-eventos-de-curitiba-a-semana-do-transtorno-do-deficit-de-atencao-hiperatividade-tda-h?q=13705>. Acesso em: 17 nov. 2014)

4) Decreto nº 24.730/2011, de 16 de novembro de 2011, da Câmara Municipal de Araucária, que cria o Programa Orientação Escolar para Alunos com Transtornos de Aprendizagem e/ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – POETA, do município de Araucária:

Art. 1º Fica criado o Programa Orientação Escolar para Alunos com Transtornos de Aprendizagem e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – POETA, mantido pelo Poder Público Municipal.

Art. 2º O POETA tem por finalidade desenvolver um trabalho com alunos de Transtornos de Aprendizagem e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade a fim de identificar, intervir e acompanhar o processo de aprendizagem escolar.

Art. 3º Terão direito ao acompanhamento no referido programa os alunos com laudo médico com o diagnóstico referido no artigo 1º, que estão matriculados em Escolas Públicas do Município e que frequentam o Ensino Fundamental.

Art. 4º Caberá à Secretaria Municipal de Educação a organização de uma equipe pedagógica para acompanhar, intervir e mediar o trabalho pedagógico nas escolas com alunos conforme o artigo 3º.[...]

(Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/a/araucaria/decreto/2011/2473/24730/decreto-n-24730-2011-cria-o-programa-orientacao-escolar-para-alunos-com-transtornos-de-aprendizagem-e-ou-transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-poeta-do-municipio-de-araucaria?q=24730>. Acesso em: 17 nov. 2014)

5) Projeto de Lei nº 005.00043.2012, de 29 de março de 2012, bem como seu substitutivo geral, de 04/06/2012, de autoria do vereador Roberto Hinça, da Câmara Municipal de Curitiba, que estabelece diretrizes para a Política Municipal de Atendimento aos portadores de Transtornos do Espectro do Autismo e dá outras providências:

[...]

Justificativa do Projeto: A proposta, em análise, ora trazida nesta Casa de Leis, é uma antiga reivindicação das entidades assistências e de representantes dos movimentos sociais da nossa Capital, que atendem os portadores do Autismo. Igualmente, tem a finalidade de conscientizar as famílias e toda a sociedade curitibana sobre os desafios do Autismo, divulgando a identificação desde o Autismo infantil, inclusive, com material expresso específico. O Autismo é um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, isto é, algo que faz parte da constituição do indivíduo e afeta a sua evolução. Caracteriza-se por alterações na interação social, na comunicação, no comportamento. Manifesta-se antes dos 3 (três) anos de idade e persiste durante a vida adulta. Há outros distúrbios do desenvolvimento que se enquadram no perfil de problemas autísticos, mas que não incluem todas as características da doença. Sem pestanejar, este projeto também visa à identificação precoce da doença pelos pais ou responsáveis, buscando o auxílio imediato do poder público, amparando a dignidade da pessoa humana, para efeitos, em conjunto com a cidadania. Estudos de todo mundo apontam que quanto antes há o tratamento para crianças com

risco do Transtorno do Espectro do Autismo, como uma especialidade específica, maiores as chances de haver o desenvolvimento funcional e alguns especialistas arriscam-se a falar até em cura. O Projeto de lei, ora em debate, no mesmo sentido, indica a importância deste diagnóstico precoce utilizando-se técnicas avançadas atualmente, corrigindo uma legislação que, nesta matéria, encontra-se desatualizada, além de trazer os parâmetros e diretrizes para a completa inclusão destas pessoas portadoras no nosso meio social e de ensino, ressaltando que os exames e instrumentos citados na pretensão são somente clínicos, não envolvendo laboratórios nem custos adicionais, não implicando assim em novos gastos para o Poder Executivo Municipal. Ainda, por derradeiro, a proposta busca trazer a conscientização não só aos profissionais da saúde e educação, mas também permitirá que estes orientem os pais destas crianças com risco de autismo que, em geral, desconhecem completamente o transtorno e não sabem lidar com ele. Assim, pela relevância da pretensão, conto com o apoio dos meus nobres pares de colegas desta elevada Câmara Municipal, na efetiva aprovação desta matéria

Propositura:

Art. 1º – Para fim da plena fruição dos direitos previstos pela legislação do Município, a pessoa com diagnóstico de autismo fica reconhecida como pessoa com deficiência, fazendo parte de um grupo exclusivo dentro das outras espécies de deficiência;

§ 1º O termo “pessoa com deficiência” equivale aos termos “pessoa portadora de deficiência”, “deficiente” e “pessoa portadora de necessidades especiais”, anteriormente usados pela legislação;

§ 2º Para efeitos dessa Lei é considerada pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo aquela com disfunção qualitativa de relacionamento social, comunicação e comportamental, conforme definido no Código internacional de doenças (CID-10) e Critérios de Diagnóstico médico (DSM-IV), ainda sob a nomenclatura de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

§ 3º No Transtorno do Espectro do Autismo estão incluídos os seguintes quadros: Autismo Infantil, Autismo Atípico e Síndrome de Asperger;

Art. 2º São diretrizes da Política de Ação para promover o reconhecimento do Autismo como uma especialidade única e a sua inclusão em ensino regular público do Município:

I – Promover a conscientização de que o autismo é uma síndrome, com sinais e sintomas bem definidos, causados por uma desordem orgânica, com perfil

psico-educacional diferenciado de todas as outras necessidades especiais, que não afeta a capacidade intelectual;

II – Oferecer atenção devida a esta síndrome, garantindo que estas pessoas não sejam tratadas como deficientes mentais ou com transtornos comportamentais e/ou de conduta;

III – Reconhecer que o Autismo é de natureza específica e assim oferecer os recursos necessários de adaptação destas pessoas, nos vários âmbitos da sociedade;

IV – Fica autorizado o Poder Executivo no incentivo à formação de um núcleo específico para o Transtorno Espectro do Autismo (Autismo Infantil, Autismo Atípico e Síndrome de Asperger), dentro do núcleo de atenção as necessidades especiais já existente, tanto dentro da Secretaria Especial de Pessoas com deficiência quanto na secretaria de Educação, para que as crianças tenham atenção devida dentro das escolas e do mercado de trabalho;

V – O reconhecimento do Transtorno do Espectro do Autismo como uma especialidade específica, com perfil psico-educacional diferenciado de todas as outras necessidades especiais;

VI – Fica autorizado o Poder Executivo na atenção devida às estas necessidades específicas do Autismo, oferecendo formação aos profissionais envolvidos no já existente processo de inclusão das pessoas especiais, através de procedimento exclusivo de inclusão que envolva avaliação, procedimento específico no ato da inclusão, acompanhamento e adaptações necessárias;

VII – Fica autorizado o Poder Executivo no incentivo à formação de um núcleo específico para o Autismo, dentro do núcleo de atenção as necessidades especiais já existente;

Art. 3º O Poder Público Municipal, quando da formulação e implementação da Política Municipal de Atendimento às Pessoas com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – Autismo, se pautará pelas seguintes diretrizes, dentre outras que visem à sua proteção, promoção e integração:

I – Fica autorizado o Poder Executivo na disponibilização de vagas nas instituições públicas municipais de saúde especializadas na referida síndrome para todas as crianças que delas necessitarem;

II – Fica autorizado o Poder Executivo na utilização dos métodos pedagógicos ABA, TEECH e PECS, reconhecidamente os mais eficazes para o aprendizado de crianças autistas;

III – Atendimento igualitário de crianças com Síndrome de Autismo de

ambos os sexos, respeitadas as peculiaridades inerentes às diferentes situações;

IV – Fica autorizado o Poder Executivo no apoio às instituições municipais especializadas para que o atendimento seja completado por uma intervenção comportamental intensiva, objetivando a ampliação das áreas verbal, social e cognitiva, de modo a auxiliar as crianças autistas a conseguir autonomia pessoal, qualidade de vida e participação plena na sociedade;

V – Fica autorizado o Poder Executivo no apoio complementar às instituições municipais especializadas para atendimento de outras necessidades clínicas necessárias à eficácia do tratamento, tais como fisioterapia, fonoaudiologia e psicopedagogia;

VI – Fica autorizado o Poder Executivo no recenseamento de todas as crianças autistas do Município que necessitem de cuidados;

VII – Fica autorizado o Poder Executivo na disponibilização, por meio de uma central de informações, especialmente por via eletrônica ou telefônica, de orientação para atendimento e encaminhamento de crianças portadoras de Síndrome de Autismo;

VIII – Fica autorizado o Poder Executivo na realização de campanhas educativas sobre a Síndrome de Autismo e dos cuidados necessários.

Art. 4º Fica autorizado o Poder Executivo para efeitos da Vigilância e Rastreamento Precoce do Autismo nas Unidades Públicas de Saúde e de Educação Municipais, estabelecem os seguintes instrumentos:

I – Para crianças após seis meses e anterior a um ano de idade, o método AOSI (Autism Observation Scale for Infants), que consiste em observação clínica por parte dos profissionais de saúde e também pode ser identificado por Agentes Auxiliares de Creche ou Professores de Educação Infantil;

II – Para crianças após um ano e anterior a dois anos de idade, o método CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) que consiste em observação pelo pediatra e um pequeno questionário para os pais;

III – Para crianças de dois anos, o M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers), cuja lista de perguntas do questionário aos pais é maior;

IV – Os profissionais das áreas de saúde e educação devem ser sensibilizados acerca dos sinais de risco de autismo;

V – Uma vez diagnosticadas, as crianças deverão ser cadastradas num censo único da Prefeitura, a fim de poder ofertar os devidos tratamentos que possibilitem uma vida funcional;

VI – As estatísticas do cadastro deverão estar disponíveis, preservando-se os direitos invioláveis de sigilo a fim de proteger a crianças e as famílias, para que se possam mensurar a evolução e geo referenciamento do transtorno na sociedade, bem como a resposta do poder público ao tratamento apropriado;

VII – As agentes de saúde da família deverão por sua vez optar por approaches de rastreamento, considerando as idades, e não somente vigilância;

VIII – A pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo não será submetida à intervenção educacional convencional, sem ser previamente avaliada, bem como seus familiares e os professores que o assistem deverão ter acesso ao profissional da área da psicologia, sempre que necessário;

Art. 5º Fica autorizado o Poder Executivo estabelecer os direitos da criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola:

I – Acessibilidade com estratégias específicas com oportunidade de desenvolver-se com dignidade e respeito dentro do ambiente escolar, otimizando ao máximo suas potencialidades e minimizando suas dificuldades e assim adquirir vida digna dentro de suas limitações;

II – A proteção contra qualquer forma de desrespeito à condição específica do Autismo, principalmente àquelas relacionadas disfunções sensoriais e comportamentais, que ocasionem qualquer forma de punição ou castigo;

III – Recurso de comunicação facilitada dentro da sala de aula, seja que favoreça a compreensão verbal ou a expressão;

VI – Implantação de recursos educacionais específicos, considerando a capacidade cognitiva de cada estudante:

1. Currículo adaptado;

2. Materiais adaptados;

3. Tutoria caso seja necessário;

4. Grade de horário adaptada conforme as necessidades individuais;

VII – A atenção especializada proposta deve garantir que a criança com autismo seja assistida com critério diferenciado, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento de forma harmônica;

VIII – Informação aos profissionais da área sobre os manejos para interação e os recursos de comunicação facilitada existentes e que favorecem a compreensão verbal ou a expressão destas pessoas, minimizando sofrimento no caso de autismos não verbais. [...]

(Disponível em: http://www.cmc.pr.gov.br/wspl/relatorios/ProposicaoReport.do?select_action=&pro_id=208312. Acesso em: 17 nov. 2014)

6) Lei nº 17.555/2013, de 30 de abril de 2013, da Assembleia Legislativa do Paraná, que institui, no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

[...]

Art. 1º O Estado do Paraná, quando da formulação e implementação da política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, se pautará pelas diretrizes nesta Lei elencadas, para sua aplicabilidade e consecução.

§ 1º Para efeitos desta Lei, será considerada pessoa com TEA aquela com prejuízo na comunicação e nas relações sociais, conforme critérios clínicos definidos na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID e na Organização Mundial de Saúde – OMS.

§ 2º A pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2º A intersectorialidade deve pautar o desenvolvimento das ações e das políticas no atendimento à pessoa com TEA, aplicáveis através de convênios celebrados entre a Secretaria Estadual da Saúde – SES e a Secretaria Estadual da Educação – SEED e, sempre que possível, procurando envolver as Secretarias Municipais de Saúde, as Secretarias Municipais de Educação, as Universidades Federais e Estaduais e outras Instituições como Fundações e Associações.

Art. 3º Quando da formulação e implantação das políticas públicas em favor das pessoas com TEA, deve o Estado estabelecer as seguintes diretrizes junto às Instituições de Ensino por ele mantidas:

I – utilizar profissionais/docentes das Universidades, de forma a auxiliar o Estado na formação de profissionais aptos a **diagnosticar o TEA precocemente**, por meio de cursos, palestras e programas de incentivo profissional;

II – implementar a criação de um cadastro das pessoas Autistas visando à produção de pesquisas que auxiliem as famílias;

III – promover a inclusão dos estudantes com TEA nas classes comuns de ensino regular.

Parágrafo único. O Estado incentivará a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA e, ainda, indicará

junto às Universidades Estaduais a inserção no seu quadro de disciplina do estudo do Autismo em seus cursos de medicina e outros ligados à área de saúde.

Art. 4º O Poder Público tem a responsabilidade de promover, junto à comunidade, campanhas educativas e de conscientização acerca do TEA, buscando:

I – auxílio na formulação de políticas públicas voltadas às pessoas com TEA;

II – controle social da implantação das políticas públicas em favor do Autismo, com seu acompanhamento e avaliação por meio da criação de Comitês Estadual e Municipal, compostos por representantes de Associações de Pais; Sociedades de Pediatria; Neurologia Pediátrica; Neurologia, Psicologia; Universidades participantes; bem como representantes dos gestores públicos estaduais e municipais designados;

III – contribuição e estimulação para inserção da pessoa portadora do TEA no mercado de trabalho, observando-se as peculiaridades da deficiência e previsão da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único. As campanhas educativas e de conscientização acerca do TEA devem utilizar-se da TV e Rádio Educativa e processos comunitários.

Art. 5º **São direitos da Pessoa com TEA:**

I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III – o acesso a medicamentos e exames médicos, quando necessário;

IV – o acesso à informação que auxilie no seu tratamento e diagnóstico; [...]

(Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17555-2013-parana-institui-no-ambito-do-estado-do-parana-as-diretrizes-para-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea>. Acesso em: 17 nov. 2014)

7) Projeto de Lei nº 207/2013, de 23 de maio de 2013, de autoria do Deputado Gilberto Martin, da Assembleia Legislativa do Paraná, que institui no calendário oficial do estado do Paraná a Semana Estadual de Informação e Conscientização sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. Em 2019, tal propositura é encabeçada pelo Deputado Luiz Carlos Martins e a lei entra em vigor como Lei nº 20.019.

Justificativa da Lei: **O transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade**

– TDAH é uma perturbação neurobiológica, de causas genéticas, caracterizada por sintomas de desatenção, inquietação e impulsividade. Ele é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados, ocorrendo num percentual de 3% a 5% das crianças, em várias regiões diferentes do mundo em que já foi pesquisado, sendo que, em mais da metade dos casos, acompanha o indivíduo até a vida adulta, embora os sintomas de inquietude sejam mais brandos. Segundo um extenso estudo americano (*Mortality, ADHD and Psychosocial Adversity in Adults with Childhood ADHD: A Prospective Study*), 29,3% das pessoas diagnosticadas com TDAH na infância continuaram com o problema ao se tornarem adultas. Delas, 81% apresentam outro transtorno psiquiátrico até os 27 anos. Essa prevalência foi de 47% entre aqueles que deixaram de apresentar o transtorno quando adultos e de 35% entre um grupo de controle composto por pessoas que não apresentaram TDAH na infância. Entre os estudos mais prevalentes estavam abuso e dependência de substâncias tóxicas, transtorno de personalidade antissocial (psicopatia), ansiedade e depressão. Em uma escala menor, o TDAH na infância pode aumentar o risco de morte prematura: 1,9% dos analisados (7 em 232 pessoas) morreram antes dos 27 anos, sendo que 3 deles cometeram suicídio. Essa incidência foi de 0,7% entre os indivíduos que não foram diagnosticados quando crianças. É preciso pensar nessa condição como um problema crônico, levando-se em conta que informar a população é importante para identificar precocemente o problema e até mesmo as melhores formas de tratamento. Diante do exposto e pelo valor meritório, pede-se o apoio dos Nobres Parlamentares desta casa para a aprovação do material.[...]

8) Projeto de Lei nº 005.00342.2013, de 06 de agosto de 2013, proposto pelo vereador Dirceu Moreira, da Câmara Municipal de Curitiba, que dispõe sobre a criação do Programa de Prognóstico e Diagnóstico de Autismo na Rede Municipal de Ensino no município de Curitiba e dá outras providências:

[...]

Justificativa da Lei: O autismo é uma disfunção global do desenvolvimento. É uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização e de comportamento. Esta desordem faz parte de um grupo de síndromes chamado transtorno global do desenvolvimento (TGD), também conhecido como transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), do inglês *pervasive developmental disorder* (PDD). Algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam sérios problemas no desenvolvimento da linguagem. Alguns parecem fechados e distantes, outros presos a rígidos e restritos padrões de comportamento.

Os diversos modos de manifestação do autismo também são designados de espectro autista, indicando uma gama de possibilidades dos sintomas do autismo. Atualmente já há a possibilidade de detectar a síndrome antes dos dois anos de idade em muitos casos. Um dos mitos comuns sobre o autismo é de que pessoas autistas vivem em seu mundo próprio, interagindo com o ambiente que criam; isto não é verdade. Se, por exemplo, uma criança autista fica isolada em seu canto observando as outras crianças brincarem, não é porque ela necessariamente está desinteressada nessas brincadeiras ou porque vive em seu mundo. Pode ser que essa criança simplesmente tenha dificuldade de iniciar, manter e terminar adequadamente uma conversa, **muitos cientistas atribuem esta dificuldade à Cegueira Mental, uma compreensão decorrente dos estudos sobre a Teoria da Mente.** Outro mito comum é de que quando se fala em uma pessoa autista geralmente se pensa em uma pessoa retardada ou que sabe poucas palavras (ou até mesmo que não sabe alguma). Problemas na inteligência geral ou no desenvolvimento de linguagem, em alguns casos, podem realmente estarem presentes, mas, como dito acima, nem todos. Às vezes é difícil definir se uma pessoa tem um déficit intelectual se ela nunca teve oportunidades de interagir com outras pessoas ou com o ambiente. **Na verdade, alguns indivíduos com autismo possuem inteligência acima da média. Sendo assim, pode-se notar a necessidade de existir uma equipe dentro da Rede Municipal de Ensino, realizando uma minuciosa investigação, garantido uma maior abrangência no processo de avaliação quanto ao prognóstico e diagnóstico do autismo. O autismo deve ser identificado para então se iniciar com o tratamento e acompanhamento cujos métodos irão variar de acordo com os diferentes graus que podem ser encontrados, analisando o nível do déficit social, de linguagem e comportamental que o aluno se encontra. O tratamento, de modo geral, tem quatro objetivos, sendo eles estimular o desenvolvimento social e comunicativo, aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas, diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do cotidiano e ajudar as famílias a lidarem com o autismo. Daí a importância de criarmos em nossas escolas um programa efetivo para a identificação deste problema, criando equipes multidisciplinares para realizar uma avaliação precisa e que garanta o acompanhamento profissional necessário.** Desta forma, rogo aos nobres Vereadores a aprovação desta propositura, tendo em vista a importância do tema em questão.

Propositura:

Art. 1º Fica criado no Município de Curitiba o Programa de Prognóstico e Diagnóstico de Autismo na Rede Municipal de Ensino, através de Equipe

Multidisciplinar, a ser realizado anualmente no primeiro semestre do ano letivo.

Parágrafo único A Equipe Multidisciplinar de que trata o “caput” deste artigo deverá ser composta, minimamente, por Psicólogos, Psicopedagogos, Psiquiatras e Neurologistas.

Art. 2º O Programa será implantado nos Estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino, com a realização de Avaliação Psicológica, Psicopedagógica, Psiquiátrica e Neurológica junto aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para prognóstico e diagnóstico de autismo.

Art. 3º No primeiro bimestre de cada ano será encaminhado a cada Coordenadoria de Educação um relatório sobre as limitações demonstradas pelos alunos à equipe multidisciplinar com o objetivo de investigar a existência de sintomas de autismo.

Art. 4º Após o recebimento e análise do relatório, a equipe multidisciplinar, prognosticando e diagnosticando o autismo da criança ou do adolescente, reunir-se-á com os docentes e pais do aluno para dar orientação de como deverá prosseguir com o tratamento e acompanhamento.

Art. 5º O Poder Executivo Municipal regulamentará a presente Lei em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

Art. 6º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

(Disponível em: http://www.cmc.pr.gov.br/wspl/relatorios/ProposicaoReport.do?select_action=&pro_id=234473. Acesso em: 17 nov. 2014)

Pois bem, com Foucault, aprendi que é preciso prestar atenção “nas fendas”, nos “abalos surdos” que nos rodeiam, ou, melhor dizendo, prestar atenção aos discursos e práticas que aprendemos a ver como naturais e que, portanto, (quase) ninguém desconfia. Desse modo, apalpo, ainda que a modo de um esboçamento, alguns enunciados – considerados residuais porque óbvios e inquestionáveis – que compuseram as proposituras legislativas acima, cuja discursividade também pode ser reconhecida no roteiro da audiência pública de proposição de lei sobre TDAH que aconteceu em 26/08/2013, na Assembleia Legislativa do Paraná, acerca do Projeto de Lei nº 207/2013 (documento 7, que depois foi sancionado, via outro deputado, como Lei nº 20.019/2019) que procurava instituir no calendário oficial do Estado do Paraná a Semana Estadual de Informação e Conscientização sobre o TDAH. Tal discursividade que compõe o mosaico do dispositivo da psiquiatrização da vida diz respeito ao apelo às reiteradas lógicas: a) do

risco e da segurança social, b) do foco na preocupação com o comportamento e seu fundamento na descrição neural como chave moduladora dos processos de normalização; c) da fé na psicofarmacologização, d) da requisição da escola e do trabalho docente para a produção do “olhar prognóstico e diagnóstico” de patologias neuropsiquiátricas. Trago fragmentos da transcrição desta audiência que fala em nome das crianças e de seu inalienável direito à saúde e à educação, a fim de adensar mais um elemento a esta cartografia das expressões biopolíticas com que estamos descrevendo e inscrevendo a nossa relação com a infância e com a Educação a partir do dispositivo da psiquiatrização.

A mesa que guiou o debate desta audiência pública não poderia legitimar-se senão pelas vozes do poder médico, especialmente de campos como neuropediatria e neurociência. Vou recuperar fragmentos destas vozes que caudalosamente estão autorizando as biopolíticas neoliberais em torno do corpo-população infantil, vozes que têm tornado possível um dado modo de governo das subjetividades infantis, fabricando os novos infames-enfermos da escola:

Resíduo I – da voz do Deputado proponente da Lei. Médico.

A característica dessa doença é que a criança não consegue se concentrar mais do que alguns minutos em uma determinada atividade. É um transtorno que pode ser tratado inclusive por medicamentos também, não só por medicamentos, mas inclusive com medicamento e, enquanto tal, o tratamento tem repercussão bastante positiva na vida da criança e no desdobramento da vida adulta. A ideia é que a gente discuta com a sociedade, principalmente com as escolas e com os pais, a existência desse transtorno, a gente informe as pessoas a respeito desse transtorno e, a partir dessas informações, as pessoas possam se mobilizar para poder buscar o tratamento.

Resíduo II – da voz de reconhecido neuropediatra brasileiro. Atua em clínica privada e é também professor do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná.

A discussão é importante, especialmente para se colocar o tema no cotidiano das escolas e das famílias. O importante vai ser que, com essa lei, vamos conscientizar as escolas. As escolas vão identificar estas crianças, vão ver que essas crianças não são preguiçosas, elas não são malandras, que elas têm esses problemas porque elas têm dificuldades. Primeiro ponto é que essa situação vai ter que ser – vamos dizer assim – resolvida, entre aspas, na escola.

Por exemplo, elas [as escolas] vão identificar as crianças. O que nós vamos fazer por essas crianças na escola? Esse é que é o importante. Como é que o professor vai agir? O que a estrutura municipal, estadual, pública – vamos falar em área pública – está planejando para ajudar essas crianças?

Resíduo III – da voz de neurocientista, professora adjunta do Departamento de Psiquiatria e Ciências Biocomportamentais da Escola de Medicina David Geffen, da Universidade da Califórnia, Los Angeles. Cofundadora, diretora e coordenadora de pesquisas em neurociências aplicada à Saúde Mental e Neuropsicofarmacologia do Instituto de Pesquisa Pelé do Hospital Pequeno Príncipe.

[...] Agradeço a oportunidade de estar presente nesta Audiência tão importante para tantas crianças, tantas famílias e a comunidade em geral. Eu e a minha equipe de pesquisa no Instituto Pelé Pequeno Príncipe [...] vimos mais de 1000 crianças da Rede Municipal de Ensino referidas pelas professoras por problemas de aprendizagem, por problemas de comportamento e déficit de atenção. Em geral nós trouxemos critérios de diagnósticos lá que são usados no Estado da Califórnia, em Los Angeles. Nós usamos diagnósticos muito rigorosos e nós ficamos realmente frustrados com o fato que depois dessas crianças serem diagnósticas por uma equipe multiprofissional supertalentosa que nós identificamos que elas tenham TDAH, muitos deles não conseguem serem propriamente medicadas, pois os pais, que são carentes, são forçados a escolher entre comer ou comprar medicamentos para seus filhos. Não fornecer o medicamento para essas crianças é uma decisão matematicamente errônea do Governo, pois algumas dessas crianças, quando não forem tratadas no momento certo, têm uma grande probabilidade de virarem os futuros delinquentes e drogaditos, custando muito mais para mantê-los presos ou tentar reabilitá-los. Encerro com a estatística da Organização Mundial da Saúde, a qual estabelece que mais de 50% dos encarcerados têm problemas, foram crianças com problemas de saúde mental que não foram tratados e diagnosticados no momento certo. Obrigada pela oportunidade, a todos uma boa sessão, e agradeço mais uma vez esse movimento tão importante para tantas famílias. Obrigada.

Há um discurso repetido, como uma ladainha, invocando a escola numa nova configuração do governo das crianças no contexto das sociedades

neoliberais. Em nossa época, como já argumentei, parece estar acontecendo um pacto entre a entrada das crianças no espaço escolar e o acionamento de sua patologização, viabilizada no dispositivo da psiquiatrização, engrenagem esta capaz de colocar os corpos infantis na categoria aluno e, desta, classificá-los, cada vez com mais refinamento, ordenação e hierarquia, nas categorias de desvio, até esticá-lo na categoria paciente.

A anormalidade vai se tornando caudalosa e, na meticulosa aliança pedagógica com os discursos psi-biomédico, o aluno-problema acopla-se ao paciente-a-ser-tratado e ao infrator-virtual-a-ser-controlado. Disto tem resultado a fabricação de leis, a produção de uma abundante engenharia terapêutica e a sustentação da medicação das crianças, ancorando a expansão da indústria dos psicofármacos. Não raro e sem nenhum escrúpulo, pois gesta-se um entendimento de legítima parceria entre ONGs, Estado e Mercado, aparecem grandes representantes das indústrias farmacêuticas – em especial aqueles fabricantes das drogas referentes ao tratamento medicamentoso dos transtornos mentais – como apoiadores de tais iniciativas biopolíticas.

Frequentemente, aparecem apoiadores/parceiros/financiadores de procedimentos de conscientização e implementação de protocolos de diagnóstico e tratamento, cujos propositores são associações de defesa das crianças com transtornos mentais (como a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA) e o Estado. Entre esses apoiadores, citam-se: os laboratórios Novartis, fabricante da Ritalina®; a Janssen Cilag, uma subsidiária da Johnson & Johnson, fabricante do Metilfenidato conhecido por sua denominação comercial Concerta®; e a Shire, que é “uma companhia biofarmacêutica global [...] que especializou-se nas áreas de déficit de atenção e hiperatividade e doenças genéticas” (texto presente no próprio site da Shire-Brasil).

Como exemplo do abordado, trago uma reprodução de parte da página inicial do site da ABDA (Imagem 1), no qual também se pode visualizar, na parte inferior denominada “apoio e parcerias”, a logomarca das indústrias farmacêuticas, bem como a capa/contracapa de uma cartilha de esclarecimentos sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Imagem 2). Esta também é elaborada pela ABDA, amplamente distribuída na Assembleia Legislativa do Paraná durante a audiência pública acerca da proposição de lei sobre criação de dia de conscientização sobre TDAH, na qual também figura a Shire como apoiadora:

Imagem 1: Página inicial do site da ABDA

ABDA
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO
MÉTODO DE ATENÇÃO

Sexta, Março 21, 2014

Facebook Twitter YouTube LinkedIn Pesquisa...

Home | A ABDA | Sobre TDAH | Profissionais para Tratamento | Dicas sobre TDAH | Cadastre-se | Eventos | Livros | Notícias | Links | Artigos TDAH | Contatos

TDAH

Uma História Real

CLIQUE E PARTICIPE

SEJA APOIADOR DESTA CAUSA CLIQUE AQUI PARA DOAR!

TDAH É UMA REALIDADE!
Conheça a história de centenas de pessoas com TDAH
CLIQUE AQUI

MANIFESTO EU APOIO ESSA CARTA!
CLIQUE E ASSINE A PETIÇÃO ON-LINE

O TDAH É SUBTRATADO NO BRASIL
Escrito por: Prof. Dr. Paulo Mattos (UFRR), Prof. Dr. Luis Augusto Rohde (UFRGS), Guilherme Polanczyk (USP)

Video Home
TDAH - Mariana Gabriela Entrevista - Completo

clique aqui para baixar as cartilhas da ABDA

clique aqui para ler as reportagens

Livros para Portadores
clique aqui

Grupos de Apoio
TIJUCA - RJ
Saiba mais

APOIO E PARCERIAS

ABDA - Todos os direitos reservados. Tel: (21) 2395-0001
E-mail: abda@tdah.org.br

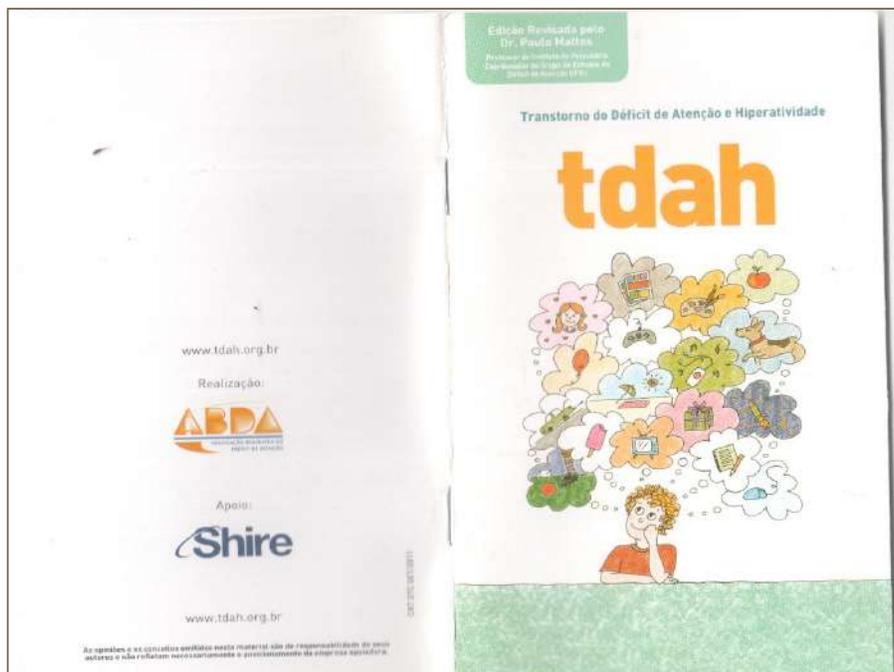
Todo atendimento de ABDA é realizado a partir de São Paulo - atendimento telefônico e on-line.
ABDA não realiza nenhum tipo de atendimento presencial.

Topo

Designcomdesign

Fonte: Disponível em: tdah.org.br. Acesso em: 18 jan. 2015.

Imagem 2: Digitalização de Capa/Contracapa de Cartilha Impressa Perguntas e Respostas sobre TDAH (ABDA)



Fonte: ABDA. Cartilha impressa distribuída gratuitamente em 26/08/2013 durante audiência pública realizada na Assembleia Legislativa do Paraná, acerca do Projeto de Lei para instituir, no calendário oficial do estado do Paraná, a Semana Estadual de Informação e Conscientização sobre o TDAH.

A psiquiatrização da educação, cuja condição de possibilidade encontra nas reconfigurações neoliberais do regime epistemológico moderno da Norma sua força maior, reativa as práticas do poder pastoral, pois convoca a ação do professor a realizar novas técnicas de inquérito, exame e confissão, mediante a criação de instrumentos que permitem uma triagem e uma primeira detecção a partir das salas de aula. Contudo, arrisco dizer que, diferentemente do pastorado das sociedades disciplinares, o pastorado neoliberal não mais se encontra nas mãos do professor. Introduz-se um abismo educativo na desresponsabilização dos docentes quando a direção das condutas é pensada em termos de cérebro, e não de relações/interações humanas. O poder pastoral passa, assim, a ser exercido por uma equipe multidisciplinar, legitimada pelos saberes psi-biomédicos hegemônicos da ciência moderna, bem como a partir do controle psicofármaco.

Legalizados e legitimados, estão nascendo protocolos médicos para serem percorridos dentro das escolas, advindos de políticas públicas que integram ações de secretarias da saúde, educação e assistência social. Neste sentido, os professores têm sido aqueles aos quais se delega a tarefa de dar as primeiras impressões diagnósticas, isto é, aqueles que, no interior da população escolar, irão detectar os possíveis doentes, ou seja, as crianças que, em sua rebeldia, agitação, falta de limites ou mesmo apatia e distração, indicam estar “com algum problema”, indicam estar “fora da normalidade”, mas pelas quais tais docentes têm autoridade educativa aniquilada, uma vez que a condução de condutas, pensada em termos orgânico-biológicos, não lhes pertence.

Ora, a produção de prontuários (essas específicas discursivizações que conectam discurso biomédico e psi ao pedagógico) ligados à população infantil escolarizada não é um fato da escola moderna. Pode ser um fato da escola especial, mas até então distantes, paralelos, alheios aos procedimentos da escola regular. Quando em torno de uma criança – na sua condição de aluno – um prontuário era construído é porque esta era “caso” da escola especial. Isto muda.

A formulação e os desdobramentos da Inclusão nas moldagens da governamentalidade neoliberal, pós anos 1990, significou, inicialmente, a inclusão da população infantil com deficiência no espaço da escola regular e a paulatina extinção da chamada escola especial. A partir disso, parece haver ao mesmo tempo a migração dos protocolos e procedimentos da educação especial para a escola regular, quase como num quebra-cabeça bizarro, em que as peças assim se encaixam: sai de cena a escola especial para que as crianças com deficiência possam ser atendidas pela escola regular, entram em cena os protocolos da escola especial na escola regular para que esta possa realizar, para além das pessoas com deficiência, um escrutínio patologizador e psicofarmacologizar de todos os corpos.

No mês de maio de 2013, saiu a quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, o DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Trata-se de uma publicação da Associação Americana de Psiquiatria (APA), que orienta, de modo quase onipresente (nos consultórios neurológicos e psiquiátricos de quase todo o mundo e com grande voz de autoridade e verdade), os diagnósticos e as classificações das nossas intempéries psíquicas: os desajustes, os desassossegos, os noturnos de toda a gente de nossa época. Desde a publicação de seu primeiro volume, em 1952, o DSM, a cada edição revisada, só tem feito

engordar: engorda suas páginas, engorda as classificações das doenças mentais, engorda os índices de transtornados. O DSM engorda, também, os lucros da indústria farmacêutica. Mas o que se defende, neste trabalho, é que aquilo que tem engordado, de fato, é o ímpeto de normalização que tem nos alimentado desde a Modernidade.

Ainda que nas sentenças do detalhadíssimo Manual poucos de nós, agora, escape de ser enquadrado pelos contornos da doença mental, a grande questão não é dizer que o DSM, em sua quinta edição, está refinando a sua fábrica de produção de anormais. O DSM-5 é a prova mais elaborada da crença na normalidade, na crença inquestionável do saber-poder médico de que há uma normalidade de vida a partir da qual todos devemos ser medidos, julgados e classificados. É a fábrica da normalização que tem ficado cada vez mais refinada, mais onipotente, mais prepotente. É isto – a noção de normalidade – que continua tornando possível a linguagem da patologização no discurso social como regime de Verdade. Portanto, é a ideia de normalidade – de que todos devem ser encaixotados num padrão de conduta – que deve ser esbofeteadada e, tanto quanto pudermos, implodida.

O uso de dizer que nossa grande tarefa está menos em provar as fragilidades científicas das novas denominações de enfermidade psíquicas e, tal como no gesto pós-feminista de tirar o sexo da compreensão de natureza, também possamos implodir a noção de mente-cérebro como natureza. A verdade neural é menos o seu desvelamento biológico, mas o seu empoderamento como estratégia de desenho da vida nas sociedades neoliberais, o que, com a naturalização do sexo, tem nos tornado refratários e ressentidos demais ao Outro e sua Diferença.

QUANDO O DISPOSITIVO DA PSIQUIATRIZAÇÃO SE ENCONTRA COM O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE: O DOSSIÊ DE DIADORIM

[...] mas Diadorim é minha neblina... (Guimarães Rosa, 1982, p. 22).²³

A abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia (Butler, 2002, p. 157).

23 Grande Sertão: Veredas. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1982.

Foucault já nos alertou no primeiro volume de sua *História da Sexualidade*: toda a rede discursiva da instituição escolar, desde seus investimentos e regulações disciplinares, “fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (2001a, p. 30). Ele continua:

O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que esta sexualidade existe: precoce, ativa, permanente. Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral – um problema público. Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo. [...]

Seria inexacto dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores, os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas [...] [tudo] estreitamente articulado em torno de um feixe de relações de poder (Foucault, 2001a, p. 30-32, grifos meus).

A pergunta, então, é: como o sexo das crianças, tão amplamente em discurso desde o séc. XVIII – seja naquilo que explicitamente diz, seja naquilo do dizer que está como que textualmente silenciado,

mas discursivamente latejando – vem entretecendo-se, afinando-se e mancomunando-se, em nossa época, com toda a maquinaria da psiquiatrização dos corpos escolarizados? Parece haver nisto muita simbiose. Parece haver um conchavo entre a sexualidade e a produção do corpo psiquiatrizado no espaço escolar, no interior das biopolíticas contemporâneas.

De tantos prontuários dessas crianças infames da escola, há o encontro com Diadorim. Assim vou chamar a menina-menino, este corpo indigesto, que congrega a história de tantas crianças. Cito um fragmento de Grande Sertão: Veredas:

De todos, menos vi Diadorim: ele era o em silêncios. Ao de que triste; e como eu ia poder levar em altos aquela tristeza? Aí – eu quis: feito a correnteza. Daí, não quis, não, de repente. Desde que eu era o chefe, assim eu via Diadorim de mim mais apartado. Quieto; muito quieto é que a gente chama o amor: **como em quieto as coisas chamam a gente** (Guimarães Rosa, 2001, p. 662, grifos meus).

“Como em quieto as coisas chamam a gente”... Diadorim poderia passar sem que nunca lhe conhecêssemos, mas ganha alguma faísca de clarão entre nós, agora, porque “Diadorim pertencia à sina diferente”, porque seu corpo confrontou-se com os exercícios de poder e com os modos de governamento de nossa época. Como Diadorim de Guimarães Rosa, há também muito mais silêncio em Diadorim que encontramos nos prontuários. Não há sua voz. Todavia, muito se fala do seu corpo, de sua insuportabilidade. A partir do momento em que habitou a escola, Diadorim movimenta-se no seu silenciamento e na verborragia de tantos saberes que veredictam sobre seu corpo: o da pedagogia, o da psicologia, o da medicina, o das formas jurídicas.

Diadorim nasceu em novembro de 1997. Encontramos Diadorim, via seu prontuário-de-criança-transtornada, pela primeira vez, em 2004. Tem 6 anos. É na escola, na sua alfabetização, que seu corpo começa a ser patologizado. É a escola quem lhe encaminha para avaliação, diagnóstico, laudo e sua consequente psicofarmacologização e judicialização. Segue seu dossiê.

Agosto/2004 – Relatório Escolar. Diadorim tem 6 anos.

Diadorim, no início do ano, se encontrava com outra professora da 1ª série. Nesta ocasião apresentava muitos problemas em sala de aula, onde a professora não dava conta de seu comportamento.

Houve momentos em que fora da sala de aula se ouvia (pela pedagoga e pela diretora) a aluna gritando e fingindo um choro bem alto, deixando todos agitados.

Tinha dias que não entrava em sala. A professora ia conversar com ela, esta dizia que não iria e se a professora insistisse, essa mordida e batia na mesma.

Depois de muitas queixas por parte da professora (que estava grávida), a aluna foi remanejada de turma, indo para outra professora que conseguiu conter o comportamento da menina. Mas, fora do alcance dos olhos desta professora, ela sempre causa transtornos.

Esta professora nos conta que Diadorim é muito agressiva. Ao mesmo tempo em que está trabalhando se irrita e começa a agredir a todos, correndo, gritando e estragando o material das outras crianças. Cospe, joga-se no chão, maltrata os outros, morde. A professora tem que segurá-la com força para ela parar. Então bate-se e não ouve a professora falar com ela. Demora a ouvi-la. A professora a tira da sala para conversar, mas sem agredi-la, porque se a pessoa for agressiva com a menina, esta piora o seu comportamento.

[...] Ameaça jogar abjetos [*sic*] nos outros quando está irritada. [...]

Setembro/2004 – Ficha de observação escolar. Diadorim tem 6 anos.

[...] não respeita ninguém. Não tem limites. Faz o que quer. Tem ocasiões que surta: bate nos colegas, esperneia, rasga o material dos outros, quebra o lápis dos outros no joelho, grita com todos (até professoras, pedagoga, diretora). Quer que os outros lhe obedeçam. Diz palavrões horríveis. Traz o cachorro para a escola e quer tê-lo na sala. Se enfrentá-la ou tentar reprimi-la, fica pior. Extremamente indisciplinada.

Setembro/2004 – Parecer de Avaliação psicopedagógica. Diadorim tem 6 anos.

Encaminhamentos:

Recomenda-se que a aluna continue em Classe Comum, frequentando em contraturno sala de recursos em condutas típicas (atividades relacionadas à atenção e autocontrole emocional).

Sugere-se avaliação neuropediátrica (encaminhamento já entregue para a mãe).

Sugere-se avaliação psicológica com orientação familiar (dificuldade de interação com as pessoas, extrema agressividade e descontrole emocional).

Julho/2005 – Relatório Escolar do 1o Semestre. Diadorim tem 7 anos.

É uma criança superesperta e inteligente, mas usa tudo isso de forma desorganizada através da agitação, provocação verbal e corporal; palavões, brigas constantes; gritos; manhas; invade o espaço dos colegas, inclusive o das professoras.

Sua família é formada por um pai que está preso, um padrasto (pai dos outros irmãos), a mãe que apresenta atraso cognitivo, duas irmãs que frequentam APAE, um irmão de Classe Especial e um irmão da Escola Especial, fora os que foram encaminhados para mãe sociais. [...]

Todos os dias há reclamação do comportamento desafiador e agressivo que Diadorim apresenta na escola. Foram realizados vários registros dos fatos ocorridos, como por exemplo quando quebrou o vidro do corredor, mordeu fortemente um colega, bateu em alguém, jogou materiais escolares pela sala, saiu correndo e gritando pela escola; respondeu a professora etc. [...]

Passou a tomar medicação Carbamazepina desde o início do ano, acalmando-se um pouco, mas como o comportamento permaneceu instável e as reclamações continuaram, a psiquiatra prescreveu mais uma medicação: Risperidona. [...]

Agosto/2006 – Relatório da Escola para o Conselho Tutelar. Diadorim tem 8 anos.

A aluna acima citada está com 47 faltas até a presente data [...], porque a mãe faz o que Diadorim quer, não tendo domínio sobre ela, e sempre que esta vai ao centro da cidade a leva junto. É uma aluna que foi avaliada psicoeducacionalmente e precisa de acompanhamento em sala de Condutas Típicas com apoio de Assistente Social, Psicóloga, Neuropediatra, Psiquiatra e Professora Especializada no período da tarde, e estuda na 2ª série A, no período da manhã. [...] Achamos que ela não está tomando sua medicação.

Novembro/2006 – Relatório Escolar do 2o Semestre. Diadorim tem 9 anos.

Neste período, manteve-se com uma conduta desafiadora e opositora principalmente frente ao cotidiano escolar.

Infelizmente, a mãe voltou a ser negligente quanto aos cuidados básicos (higiene e relações sociais) e essenciais para a sobrevivência de Diadorim. Deixou de usar o medicamento conforme solicitação médica (omitiu e negou o fato várias vezes), passou a ceder nos momentos de birras, choros e ameaças, procurando fazer prevalecer a vontade da filha. Não cumpriu com os combinados que a professora de Condutas Típicas

propôs a cada situação conflituosa em que Diadorim se envolveu [...].

A menina carinhosa e prestativa passou a esconder-se atrás de uma menina mal-educada provocativa, briguenta, agressiva, maldosa que foi rotulada por muitos colegas de classe e algumas pessoas a sua volta [...].

Em sala de aula, amedrontou os colegas, professoras e diretora com suas atitudes negativas e inesperadas: rasgou prova, estragou materiais dos colegas, cuspiu, fez choradeira, xingou, bateu, brigou... por último ameaçou os colegas e a professora com tesoura nas mãos.

O Conselho Tutelar foi acionado. [...] A Psiquiatra mudou o medicamento de Diadorim há dois meses, mas esta continuou faltosa inclusive em Condutas Típicas.

Julho/2007 – Relatório do 1º Semestre – Sala de Recursos de Condutas Típicas. Diadorim tem 9 anos.

[...] As atitudes desafiadoras e provocativas deram lugar a uma comunicação afetiva nas suas relações. Fez um ótimo vínculo com a professora do Ensino Regular e progrediu consideravelmente nas áreas acadêmicas. Está tendo maior tolerância frente às frustrações das perdas e ganhos de seu cotidiano. Houve um certo amadurecimento de Diadorim quando começou a se dar conta que as brigas e xingamentos atrapalham mais a sua vida do que a vida de quem tem que ouvi-las. Passou a ficar mais quieta, mais tolerante, o que facilitou seu relacionamento com os colegas e demais pessoas. Participou tranquilamente da Oficina Bonecas, concluindo sem necessitar de intervenções e da presença da professora de SRCT²⁴. Sua mãe a acompanhou em todos os grupos Psicoterapêuticos. No próximo semestre, os atendimentos na SRCT deverão ser gradativamente reduzidos para que aconteça o devido desligamento.

Dezembro/2007 – Relatório do 2º Semestre – Sala de Recursos de Condutas Típicas. Diadorim tem 10 anos.

[...] Começou a participar das aulas de Karatê com os alunos e professora da SRCT da manhã sem problema algum. Já para a escola, Ensino Regular, participava de todas as atividades, passeios, teatros, entre outros. Já estava em processo de desligamento, mas de repente passou a faltar na escola (Ensino Regular) e ficar mais agressiva. Foi conversado com a mãe para conferir a medicação, mas esta disse que Diadorim toma sozinha. A mãe a

24 Sala de Recursos de Condutas Típicas.

deixou cortar o cabelo bem curto (parecendo um menino). Diadorim esteve “cuidando” de carros na praça Matriz chegando a dormir na rua à noite e, devido a isso, não conseguiu vir para aula pela manhã. É uma criança que está em risco social total e precisa da ajuda do Conselho Tutelar e/ou da Promotoria. Apesar de tantas confusões, foi aprovada para a 3ª série por apresentar condições de aprendizagem.

Julho/2008 – Relatório Escolar do 1º Semestre. Diadorim tem 10 anos.

A aluna Diadorim está no atendimento da SRCT desde o ano de 2004 e muitas questões sociais continuam pendentes devido à falta de estrutura familiar adequada às suas reais necessidades. [...] Suas roupas e o corte de cabelo são todos masculinos; vale lembrar que um de seus irmãos tem quase a mesma idade e usam juntos as roupas. [...]

2009 – Receita Médica. Diadorim tem 11 anos.

Depakene (1 cp. à noite); Risperidona (meio cp à noite).

Dezembro/2009 – Relatório Escolar do 2º Semestre – Sala de Recursos de Condutas Típicas. Diadorim tem 12 anos.

[...] Diadorim é tranquila com a professora e com os amigos do grupo. Demonstrou bom raciocínio lógico além de se expressar muito bem. Comenta sobre o mundo à sua volta, sua turma do bairro, jogos de futebol e de como, cuidando de carros no Dia de Finados, ganhou dinheiro para rachar uma pizza com um amigo. [...] No dia 03/10 foi chamada a mãe de Diadorim para falar sobre a medicação de toda família.

No primeiro dia de atendimento, Diadorim brigou com um menino da fila do lanche e levou uma bronca [de seu amigo] quando voltou para sala. Ela aceita bem os conselhos do amigo. Nas últimas semanas, a aluna tem se mostrado bastante agressiva na sala do ensino regular. Nos atendimentos não demonstrou nenhuma alteração, tampouco quis falar sobre o ensino regular, dizendo apenas que já havia passado de ano.

Na sala de condutas, é bastante prestativa e gosta de realizar todas as atividades propostas. Tem boa percepção visual, raciocínio lógico e compreensão. Demonstra preocupação com seu futuro e a família, tem sonhos e esperanças como todo mundo. Conversa sobre diversos assuntos, porém não gosta de ser questionada sobre sua sexualidade. Ela ainda precisa ser bastante trabalhada na questão de gênero, a qual está aguardando atendimento com a psicóloga do postinho de saúde.

Na escola do Ensino Regular, Diadorim passou de ano com boas notas, no entanto arrumou muita confusão chegando até a brigar com a diretora, falando muitos palavrões. A mãe foi chamada para conversar, mas não compareceu.

Avanços: Diadorim é uma excelente aluna com relação aos conteúdos. Comunica-se muito bem, expressando suas ideias e pensamentos. Possui bom raciocínio lógico, memória e percepção.

Dificuldade: A maior dificuldade da Diadorim é o seu comportamento agressivo.

Encaminhamentos: Iniciar atendimento psicológico no postinho; continuidade de atendimento na SRCT, terapia e medicação.

2010 – Receita Médica. Diadorim tem 12 anos.

Depakene 1 comp. à noite / Carbamazepina XP 10 ml à noite / Risperidona 0,5 comp. à noite.

2010 – Relatório do 1º Semestre – Sala de Recursos de Condutas Típicas. Diadorim tem 12 anos.

Diadorim tem 12 anos, está matriculada na 5ª série do ensino regular. Neste ano, iniciou na Escola Centenário e no segundo bimestre a mãe solicitou transferência para outra Escola [...]. Desde 2004, é aluna da Sala de Recursos de Condutas Típicas e atualmente com a nova nomenclatura Transtorno Global do Desenvolvimento.

Em mediação com a pedagoga, está com seu comportamento estabilizado, não tem demonstrado agressão com colegas e professores, os conflitos nos quais se envolve estão no padrão de normalidade de outro adolescente. Apresenta comportamento relacionado a gênero, no vestir, nas brincadeiras. Realiza todas as atividades propostas e não apresenta dificuldades de aprendizagem.

[...] Faz uso de medicação. (Risperidona 0,5 à noite, Carbamazepina xarope 10 ml à noite)

2011 – Relatório do 1º Semestre – a Sala de Recursos de Condutas Típicas. Diadorim tem 13 anos.

Observando o desenvolvimento da aluna Diadorim, foi constatado que neste semestre iniciou aparentemente bem quanto ao seu comportamento, não se envolvendo em intrigas e discussões. É uma menina que aceita sugestões da professora e dos colegas e não apresenta dificuldades

acadêmicas acentuadas. [...] Seu modo de vestir-se continua a ser com roupas masculinas.

Parece que Diadorim tem se sentido muito sozinha, deixada de lado depois que a mãe assumiu o relacionamento com o padrasto [...]. Voltou a ficar sem almoçar na hora certa, deixou de fazer uso correto da medicação, apresentando uma instabilidade comportamental e uma tristeza no olhar. Solicitamos que a aluna Diadorim seja assistida sem suas necessidades básicas e que a família esteja mais próxima e realize os atendimentos solicitados pela escola, psicóloga, psiquiatra, participando ativamente do seu dia a dia.

Março/2013 – Termo de declaração de guarda municipal relatando ato infracional. Diadorim tem 15 anos.

[...] W. declara que é polícia da Guarda Municipal e que na data de 06/03/2013, por volta das 07h40min, sua equipe foi acionada pela central para atendimento de uma briga na escola [...] onde havia [...] esfaqueamento de um aluno na entrada da escola; declara que quando chegaram na escola foi repassado pelos professores as características e o nome da infratora Diadorim, que havia esfaqueado na parte da face a vítima por nome B.; declara que em ronda avistaram a menor na esquina de sua rua; declara que foi feita a abordagem. A menor infratora confessou ter cometido tal infração e na sequência foi entrado em contato com a mãe da menor e conduzida a mesma para esta especializada Delegacia da Mulher para as devidas providências. Foi feita a apreensão da faca. Nada mais.

Março/2013 – Requerimento do delegado de polícia ao juiz de direito da Vara da Infância e Juventude, solicitando internação provisória de Diadorim. Diadorim tem 15 anos.

Iniciado nesta data, o competente procedimento em face da adolescente, ora apresentada, que foi conduzida até esta delegacia por Guardas Municipais no dia de hoje, após ter desferido uma facada na cabeça de B., tudo confirmado através do depoimento dos demais envolvidos numa briga generalizada que culminou com a agressão maior no interior da escola [...]. Conforme se aduz das declarações que puderam ser levadas a termo até o momento que instruem o procedimento, a adolescente infratora envolveu-se numa briga na escola na última sexta-feira e na manhã de hoje, após nova briga, esfaqueou a vítima. Verificou-se através do depoimento do diretor da escola que a adolescente já se envolveu em situações de violência e

de agressão naquela escola, tendo inclusive agredido um professor. O ato infracional foi de extrema gravidade e causou clamor público na comunidade escolar. Eis em que pese a lesão aparentemente ser leve [...], o mal maior não aconteceu por circunstância alheia à vontade da infratora. É de se observar que nesta manhã, por ocasião da apreensão da adolescente, Diadorim encontrava-se de posse de uma faca, que foi exibida a esta autoridade subscritora. Ante o exposto, considerando: a gravidade do ato infracional, que foi praticado com violência; a revolta dos demais alunos e pais e elevando os antecedentes de agressão, não resta alternativa outra além desta representação, medida que, embora extrema, na espécie se mostra imperiosa, nos exatos termos do disposto no art. 108, par. único e 174, ambos da Lei nº 8.069/90. Uma vez decretada a medida, solicitamos seja providenciada a imediata remoção para a unidade de internação provisória mais próxima (arts. 185, § 1º da Lei nº 8.069/90), eis que sua permanência na Delegacia de Polícia, mesmo que no prazo estipulado em Lei, ainda que em sala separada dos presos imputáveis, se mostra inviável diante da má estrutura que a cadeia pública anexa a esta unidade policial ora apresenta. [...]

Março/2013 – Representação da Promotoria do Ministério Público ao juiz de direito da Vara da Infância e Juventude. Diadorim tem 15 anos.

[...] No dia 06 de março de 2013, aproximadamente às 7h30min, em frente à Escola [...], a representada Diadorim, agindo de forma voluntária e consciente, e revelando evidente intenção de matar, munida de uma arma branca, qual seja, uma faca doméstica (cf. auto de apreensão de item 1.2, p. 01), após breve discussão, desferiu um golpe contra a vítima B., na região da face, produzindo-lhe lesões corporais [...] Apurou, ademais, que o ato infracional não atingiu consumação por circunstâncias alheias à vontade da representada, por ter a vítima recebido pronto e eficaz atendimento médico. Agindo assim, Diadorim, ora representada, praticou, em tese, ato infracional correspondente ao delito previsto no artigo 121, caput, c.c. artigo 14, inciso II, ambos do Código Penal, razão pela qual é oferecida a presente representação, que espera seja recebida, notificando-se a referida adolescente, juntamente com seus pais ou representante legal, para a audiência de apresentação e demais termos do procedimento previsto nos artigos 184 e seguintes da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) para que ao final sejam-lhe impostas as medidas socioeducativas que se mostrarem mais eficientes para o caso.

Março/2013 – Oitiva Informal do Ministério Público ao juiz de direito da Vara da Infância e Juventude. Diadorim tem 15 anos.

[...] 2) Diante da gravidade do ato infracional, bem como verificando a presença de indícios suficientes de autoria e prova de materialidade, o Ministério Público oferece representação em face da nominada adolescente [...] 4) Requer que seja realizado estudo social na residência da representada; 5) O Ministério Público, diante da gravidade do fato, iria representar pela internação provisória da adolescente Diadorim.

Todavia, nesta data, em visita de inspeção à Delegacia de Polícia, este agente ministerial constatou que a adolescente Diadorim estava algemada no corredor, pelos tornozelos, já que não há cela para custódia de adolescentes do sexo feminino, e é cediço a enorme dificuldade para obtenção de vaga junto ao CENSE para cumprimento da medida de internação provisória, motivo pelo qual requer o Ministério Público a imediata liberação da adolescente Diadorim, em razão de flagrante irregularidade de sua custódia [...]

Março/2013 – Relatório de Estudo Social – Serviço Social Forense da Vara da Infância e Juventude. Diadorim tem 15 anos.

Identificação/Situação Social: L. [mãe de Diadorim], 53 anos. 4ª série, viveu com o primeiro companheiro com o qual teve 7 filhos. Separou-se devido ao alcoolismo dele. Viveu com o segundo companheiro, com o qual teve Diadorim e separou-se por tentativa de abuso sexual dele à filha e enteadas, o qual foi preso. Vive há cinco anos com outro companheiro, solteiro, 31 anos, 1º grau.

Situação empregatícia: o companheiro trabalha como carregador e ela recebe o BPC²⁵ de dois filhos, sendo a renda familiar de cerca de 3 e meio salários mínimos mensais. Os filhos não trabalham por terem deficiência mental.

Situação habitacional/Composição familiar: Residem em humilde casa própria, de madeira, contendo 4 quartos, cozinha e banheiro fora, dispondo do mobiliário essencial, e em boas condições de higiene. A família é composta pela mãe, o companheiro, 4 filhos da primeira união dela (33, 29, 28 e 16 anos) e a adolescente em tela.

Situação da adolescente: A mãe relatou que Diadorim gosta de estudar, é obediente e responsável. Que a filha é sua mão direita, sendo a que mais lhe ajuda nas tarefas domésticas, lavando roupas e limpando a casa.

25 Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social.

Diadorim nunca teve problemas com a justiça, nunca usou drogas, não volta fora de hora e não anda com más companhias, sempre tendo um comportamento tranquilo e obediente. A genitora informou que a filha “não é de briga”, que se relaciona bem em casa, sendo pacífica e educada; que embora a adolescente tenha recebido acompanhamento psicológico dos 5 aos 6 anos por tentativa de abuso que sofreu do pai na época, bem como frequentando classe de condutas típicas, atualmente é uma filha inteligente e desenvolvida. A genitora sempre compareceu à escola e acompanhava o bom desempenho do aprendizado da filha. Diadorim, embora com comportamento feminino, veste-se de maneira aparentemente masculinizada, à moda de skatistas. Ela e sua mãe acreditam que seja uma manifestação adolescente e a jovem admite que futuramente pode deixar de trajar-se desta maneira. Disse que, por sua aparência, uns dias antes, a adolescente havia se queixado à mãe de que B. havia lhe xingado de “menino sem pinto”, mas que Diadorim prefere não tocar no assunto por sentir-se envergonhada e humilhada. A mãe aconselhou-a a ignorar e afastar-se dele. Por isso, a mãe acredita que Diadorim envolveu-se na briga por medo e autodefesa das ameaças de B. A mãe demonstrou grande afetividade pela filha, a qual, segundo ela, sempre foi pacífica e obediente. Em entrevista com o diretor e profissionais da escola, informaram que a aluna passou por média em 2012, não tem histórico de brigas escolares nem mau comportamento, tendo tido apenas um desentendimento com uma das pedagogas, relacionando-se bem com os demais alunos. Em entrevista com a adolescente, relatou que se envolveu numa primeira briga porque B. portava um soco inglês e tentou agredir um aluno novo. Como foi ameaçada por ele, resolveu levar uma faca consigo, apenas para se defender e não desejava ter acertado o rapaz. A adolescente foi transferida da escola, cuja direção alegou má repercussão entre os pais. Durante a entrevista, Diadorim pediu para voltar a estudar e foi encaminhada por este Serviço Social Forense à pedagoga do CONSE.

Parecer Conclusivo: Considerando o exposto, sugerimos respeitosa-mente acompanhamento em Liberdade Assistida através do CONSE.

Março/2013 – Termo de liberação de audiência do Poder Judiciário do estado do Paraná. Diadorim tem 15 anos.

Aberta a audiência, presente a ilustre representante do Ministério Público, presente a adolescente acompanhada de sua genitora e de defensor. O Ministério Público assim se manifestou: “MM.JUIZA: considerando que dos

fatos não resultaram maiores consequências; que a adolescente demonstra arrependimento e tem conduta social adequada, já que estuda, não se utiliza de psicoativos e tem bom relacionamento familiar, entendemos por bem conceder-lhe remissão como forma que suspensão do processo, cumulada, contudo, com medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade pelo período de seis meses com 4 horas semanais, e ainda comprovação de matrícula e frequência em estabelecimento regular de ensino.

Deliberou a MM. Juíza: “Homologo, por sentença, para que produzam seus jurídicos e legais efeitos, a promoção de concessão de remissão concedida pelo Ministério Público à adolescente Diadorim, como forma de exclusão do processo, com fundamento no art. 181, § 1º do ECA. À Secretaria para que proceda a abertura de processo de Execução de medida socioeducativa. Dou os presentes por intimados.

Abril/2013 – Requerimento do Conselho Tutelar ao Requerimento do Conselho Tutelar ao Cae-e-TGD. Diadorim tem 15 anos.

O conselho tutelar, na pessoa do Conselheiro infra-assinado, de acordo com artigo 136, III, alínea “a”, do ECA, vem requisitar os serviços: encaminhamento para menor Diadorim ao Cae-e-TGD.

Nos documentos que compõem o prontuário de Diadorim, salta o incômodo com suas condutas, a princípio seu comportamento jagunheiro, violento, indócil. Nem a escola, nem todas as avaliações conseguem lhe atribuir convincentemente problemas de aprendizagem. Diadorim é “superesperta e inteligente”. Os arquivos, a partir de seus nove anos, começam, timidamente, mas de modo reiterante, a assinalar o que até então estivera impronunciável: sua identidade de gênero é descabida. E isto sinalizaria “questões com a sexualidade”, ou melhor, com a cisheteronormatividade. Parafraseando um dos enunciados que consta em um dos primeiros relatórios escolares e apropriando-se do lapso de digitação cometido pela escola (“abjeto” em vez de “objeto”), Diadorim ameaça jogar seu corpo abjeto nos outros. A suspeita: aqui – em sua ameaça à cisheteronorma – é que residiu a psiquiatrização de Diadorim.

A existência de Diadorim localiza-se em um espaço ambíguo, de transitoriedade entre fronteiras. Ao operar uma desconstrução no sistema sexo-gênero-desejo, desestabiliza a escola e perturba a ordem das coisas. Questionando a norma cisgênera e cisheterossexista, Diadorim – que,

reitero, carrega a história de tantas outras crianças – torna-se um corpo que não importa, nas palavras de Judith Butler (2001), um corpo abjeto. Como sua experiência coloca em xeque o sistema normativo, Diadorim não tem lugar em instituições como a escola. A história de Diadorim e as ocorrências de seus comportamentos excêntricos escancaram a necessidade de uma verdade psi e médica que reestabeleça e reafirme a definição viável dos sujeitos, mostrando uma insistência da instituição escolar em trazê-la à normalidade.

Neste escopo, por meio de avaliações oriundas dos mais diversos saberes, Diadorim recebeu constante incitação a confessar seu sexo²⁶. É desta confissão, a qual parece que Diadorim fez insistente recusa, que a verdade do seu Ser poderia ser extraída. Michel Foucault nos alerta:

A confissão, o exame de consciência, toda uma insistência sobre os segredos e a importância da carne não foram somente um meio de proibir o sexo ou de afastá-lo o mais possível da consciência; foi uma forma de colocar a sexualidade no centro da existência e de ligar a salvação ao domínio de seus movimentos obscuros. O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso (Foucault, 2002a, p. 230).

Entretanto, ainda que Diadorim se negue a falar sobre sua pretensa verdade sexual, diante dos questionamentos²⁷ de sua sexualidade pela escola, os inúmeros exercícios do poder do exame sobre seu corpo, a partir de uma série de saberes, sentenciavam o que supostamente este confessaria mesmo por meio de seu modo de vestir-se, cortar o cabelo e (des)comportar-se.

Estava dado seu desvio da Norma. Sobretudo, a insistência em seu encaminhamento para tratamento psicológico em razão “das questões de gênero” revelam que, tanto para a escola quanto para o próprio Poder Judiciário (delegacia, ministério público, assistência social forense), a

26 Foucault (2001a) nos mostra que, no caminho de disciplinar e normalizar corpos e populações, a confissão – prática do cristianismo que foi laicizada na modernidade – se constituiu como uma estratégia de mapeamento e hierarquização das práticas sexuais. Em um processo de observação, escuta e estímulo, o consultório médico tornou-se o espaço de confissão de si e de descrição das práticas corporais e sexuais.

27 Ver, por exemplo, o fragmento do relatório escolar de Dezembro/2009, citado em seu dossiê, quando Diadorim tinha 12 anos, no qual a enunciação deixa pressuposto que a escola lhe fazia inquirições para que falasse sobre sua sexualidade, o que nos deixa como efeitos de sentido que esta sexualidade era questionada e somente poderia ser questionada dentro de um regime político dos corpos que toma a cishererossexualidade como Norma: “[...] Conversa sobre diversos assuntos, porém não gosta de ser questionada sobre sua sexualidade”.

homossexualidade ou uma identidade de gênero fora da performance normativa do binário masculino-feminino são impronunciáveis, quase palavras contagiosas, a ponto de, diante de seu “ato infracional”, absolutamente todos omitirem, ignorarem, fazerem de conta que não sabiam, lavarem as mãos que naquela fachada explodiu toda humilhação, todos os xingamentos, toda hostilidade, toda violência que vinha sofrendo.

Até mesmo Diadorim não conseguia pronunciar o que, de fato, lhe levou àquela atitude. Foi a mãe que relatou o que, timidamente, o relatório da assistência social forense mencionou: sobre o corpo de Diadorim pesava hostilizações como “menino sem pinto”, o que, nas palavras de Butler, jogava-lhe na cara a sua existência abjeta, a sua rejeição, o seu corpo que não deveria estar ali. Se Diadorim provoca uma distensão nesta correspondência sexo-gênero – “é uma menina que se comporta / veste-se como menino” –, parece que o temor mais profundo reside no abalo muito mais implosivo realizado pelo seu corpo: o rompimento com a cisheterossexualidade compulsória. No corpo de Diadorim estende-se esse fio que há séculos, em nossas sociedades, tem ligado “o sexo e a procura da verdade” (Foucault, 2002a, p. 229), ainda que agora nas ressonâncias dos Discursos da Inclusão e da Diversidade.

Embora haja um reposicionamento discursivo dos enunciados que colocavam a homossexualidade como patologia, como doença, como anormalidade, os discursos inclusivos de nossa época não põem em xeque a fabricação histórica que, desde a passagem do séc. XIX para o séc. XX, na esteira do saber-poder médico, inserem os corpos num regime político normativo heterossexual e cisgênero (Foucault, 2001a; Butler, 2003), naturalizando-os. Assim, toda a alteridade só ganha inteligibilidade dentro do inabalável e pretensamente natural roteiro da cisheteronorma.

Em nosso tempo, ainda que dizeres excludentes sejam tomados como inconcebíveis em “pleno séc. XXI”, as práticas discriminatórias, violentas e de morte continuam explodindo nos corpos abjetos, como num bombardeio advindo de um inimigo que não se sabe muito bem onde está. Neste sentido, a Inclusão da alteridade tem sido colocada, nas sociedades ocidentais contemporâneas, como um grande imperativo, como já argumentamos. E toda a rede discursiva que a faz funcionar inunda diuturna e reiteradamente a nossa existência, como se o discurso de celebração da Inclusão do Outro – que toma uma dada ideia de respeito/tolerância como a chave-mestra para a solução dos conflitos culturais – fosse a melhor, a inquestionável e a única alternativa discursiva diante de históricas exclusões e preconceitos

sofridos pela alteridade que é, em síntese, desde a Modernidade, os mesmos Outros, ou seja, os sujeitos que escaparam à Norma da branquidade, da masculinidade, da adultez, da cisheterossexualidade, da ocidentalidade, da urbanidade, do corpo ouvinte, racional, burguês.

Em tempos de reclames inclusivos, Diadorim não poderia sofrer uma expulsão escolar sob a alegação de que seu corpo não corresponde à Normalidade. Todavia, seu corpo esbofeteia o sistema normativo de sexo-gênero-desejo, o sistema naturalizado que lê os corpos no esquema que estabelece, por exemplo, a seguinte Norma: ter vagina é, automaticamente, igual a ser mulher, que é igual a ter uma instintiva e biológica conduta feminina que deseja, naturalmente, homens. Esta é a Normalidade afrontada. Todavia, por um lado, se sobre o caráter construído desta normalidade não há descon-fiança, como se esta normalidade fosse um dado da natureza fora da Linguagem, para além da Linguagem, por outro lado, o desvio da Normalidade escancarado no corpo de Diadorim não pode ser deixado de lado.

Sobre esse corpo inadequado, perpetuam-se as regulações, os julgamentos, o escárnio e, não raras as vezes, a morte. Diadorim grita sua inclusão excludente. Diadorim expõe, indócil e agressivamente, seu abandono, que é feito de discriminações de toda ordem: de classe social, de gênero, de raça, impressas em violações e violências físicas e morais. Diadorim, frisamos, não pode receber uma expulsão assim, à luz do dia. Como, então, diante de uma alteridade insuportável, processar seu pertencimento à Normalidade? Como garantir a sua inclusão na aldeia global? Psiquiatrizar os corpos, laudá-los como um cérebro em desordem, necessitados de ajuda médica e jurídica, necessitados de um diagnóstico (e, inclusive, necessitados de medicação), parece ser uma das grandes estratégias dentro da racionalidade neoliberal para realizar a Inclusão – essa grande finalidade das sociedades contemporâneas –, capturando a alteridade em novas formas de normalização – essa grande finalidade desde as sociedades modernas.

ATO II

O POEMA

“Vem por aqui” – dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: “vem por aqui!”
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
[...] Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: “vem por aqui!”?
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
[...] Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
[...] Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui!”
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

1 *Cântico Negro*. Poema de José Régio, pseudônimo literário de José Maria dos Reis Pereira, poeta português nascido em 1901.

A CANÇÃO

Me larga, não enche
 Você não entende nada
 e eu não vou te fazer entender
 Me encara de frente:
 É que você nunca quis ver, não vai querer, não quer ver
 [...] Me larga, não enche
 Me deixa viver, me deixa viver, me deixa viver, me deixa viver
 Cuidado, ô xente!
 Está no meu querer poder fazer você desabar
 Do salto, nem tente
 Manter as coisas como estão porque não dá, não vai dar
 Quadrada, demente
 A melodia do meu samba põe você no lugar
 Me larga, não enche
 Me deixa cantar, me deixa cantar, me deixa cantar, me deixa
 cantar [...] Sai do meu sangue, sanguessuga que só sabe sugar
 Pirata, malandra
 Me deixa gozar, me deixa gozar, me deixa gozar, me deixa gozar
 Vagaba, vampira
 O velho esquema desmorona desta vez pra valer
 [...] À-toa, vadia
 Começa uma outra história aqui na luz deste dia D:
 Na boa, na minha
 Eu vou viver dez
 Eu vou viver cem
 Eu vou viver mil
 Eu vou viver sem você.²

ACORDES DE RESISTÊNCIA – AS CONDUTAS TRANSBORDANTES COMO DIAGNÓSTICO DE DEVIRES

Imaginemos o poema seguido da canção, postos na abertura deste Ato, na voz de Maria Bethânia. É assim, entremeados, que estes dois textos se encontram em *Carta de Amor*, projeto artístico apresentado em 2013 por Bethânia. Quando eu os ouvi pela primeira vez, nessas associações fulgurantes e (im)prováveis, vinham-me cenas de Estamira, como se a

2 *Não Enche*, composição de Caetano Veloso, gravada, inicialmente, no disco intitulado *Livro*, de 1997.

discursividade destes textos encontrassem a discursividade das falas da personagem tão ficcionalizadamente real do documentário de Marcos Prado. E encontram, por certo. Ao rememorar Estamira, naquele poema e naquela canção como que ecoando gritos de liberdade, também me veio à memória a infância psiquiatrizada. Imaginei que os transtornos dos infantis, tão transbordantes na escola, fossem, tal qual em Estamira, nada mais do que essa discursividade dos corpos gritando liberdade.

Diz Manoel de Barros que “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê” (2010, p. 350). Então, transvi ali, enquanto Bethânia declamava e cantava, que tudo aquilo talvez pudesse também compor as possíveis verbalizações das crianças se elas as pudessem dizer. Pensei que, se lhes fosse possível, aquelas enunciações poderiam estar nas vozes tão silenciadas das crianças infames da escola: resistindo à condução dada (“há nos olhos meus ironias e cansaços/ [...] e eu nunca vou por ali”); desconfiando da boa-vontade; renegando a inclusão a que a mesmidade as convoca neste “vem por aqui”; buscando veredas outras, levantando “como um facho, a arder na noite escura”, a sua loucura; dizendo-nos que ou doamos a elas um encarar verdadeiro, “de frente”, ou vão nos fazer “desabar”; denunciando que se todo “fazer viver” das biopolíticas deste tempo é encher “de definições”, melhor é a condição de “deixar viver”. E gritam: “Não enche: me deixa viver/ me deixa cantar/ me deixa gozar”. À-toamente, vadiamente, Estamira e os jovens infames inauguram “uma outra história aqui na luz deste dia D”. Nunca mais esqueci desta imagem, desta escuta. No encontro com estes textos entrelaçados é que estalei que Estamira e todos os infames da escola tinham um devir em comum. Puro imaginário meu, mas Estamira, no dizer delirado e reverberado em seu próprio corpo, conta-nos essa grande verdade: “tudo que é imaginário tem, existe, é”. Ou, dizendo de outro modo, “tudo que não invento é falso”.³ Por isso, é com a impertinência de *Cântigo Negro* e *Não Enche* que eu faço a abertura deste Ato II.

Em cursos do final dos anos 1970 e início dos 1980, notadamente a partir das aulas ministradas em 1978, no curso denominado Segurança, Território e População, passando pelos cursos de 1979 e 1980, respectivamente intitulados Nascimento da Biopolítica e Do Governo dos Vivos, Michel Foucault, ao dar continuidade ao seu projeto de uma analítica do poder para tentar responder quais são as forças que constituem nossas subjetividades

3 Manoel de Barros (2010, p. 345).

– ou como nos tornamos sujeito –, chega a uma conceituação de governo que transcende a compreensão do campo institucional, da administração político-estatal ou mesmo do Mercado, alargando-a e entrelaçando-a, cada vez com maior profundidade, a uma dimensão ético-estético-política.⁴ Esta reelaboração concedeu uma vitalidade ainda mais instigante às suas formulações, bem como tem permitido, aos trabalhos que se apropriam da ferramenta foucaultiana, realizar problematizações que, ao tematizarem as sujeições, impelem-se também a captar as resistências. Para tanto, o ponto no qual Foucault demonstra ter feito a incisão deflagradora desta operação teórica – o poder neste duplo analítico da submissão/do controle, bem como da potência do resistir e das forças criativas do viver – é a **noção de conduta**.

De modo geral, várias das aulas de Foucault, em vários dos seus cursos da fase tardia, vão mostrar como a preocupação com a conduta é o que alimentou os modos de exercício do poder pastoral que, do âmbito do cristianismo, espalhou-se como o modelo dos regimes de governo que nos constituíram moralmente como indivíduos modernos: uma dada relação de obediência pautada na renúncia da vontade, da liberdade e de si mesmo, bem como, sobretudo, práticas confessionais para a extração de uma verdade de si.

É na aula de 1º de março de 1978 de *Segurança, Território e População* (2008) que Foucault se dedica a uma reflexão mais pontual sobre a noção de conduta. Nesta aula, especificamente, Foucault mostra que, embora tal expressão – conduta – somente apareça a partir de fins do séc. XVII e início do séc. XVIII, em citações de Montaigne, por exemplo, é da conduta que se trata toda a mutação que o pastorado operou, especialmente entre os sécs. XVI e XVII, na noção grega de economia, transformando-a numa *oikonomia psychôn*, ou seja, numa economia das almas. Essa noção, para os latinos, foi traduzida por *regimen animarum* (regime das almas): “[...] o pastorado é um poder que tem de fato por objetivo a conduta dos homens” (2008, p. 256), sentencia. É também nesta aula que Foucault se dedica a localizar diferentes movimentos de resistência ao poder pastoral:

São movimentos que têm por objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de

4 Esta dimensão é radicalizada nos quatro últimos cursos ministrados antes do falecimento de Foucault, em junho de 1984: *Subjetividade e Verdade* (1981); *A Hermenêutica do Sujeito* (1982); *Governo de Si e dos Outros* (1983) e *A Coragem da Verdade* (1984).

salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo o caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir (Foucault, 2008, p. 256–257).

Assim, à história do pastorado como um poder cujo alvo é a conduta, também correspondeu uma história de “resistências de condutas” ou uma história do que o professor Foucault ainda designa, nesta aula, como *contracondutas*. Neste trabalho, também estamos entendendo que a essa história contemporânea de direção das condutas por práticas pedagógicas psiquiatrizantes, há um capítulo muito potente de condutas-em-resistência que, num chamamento deleuziano, evocaremos como **diagnóstico de devires**.

Michel Foucault sintetiza a noção de conduta quando realiza uma espécie de esclarecimento geral sobre sua produção intelectual numa entrevista, já bastante difundida, concedida a Dreyfus e Rabinow, chamada *O Sujeito e o Poder* (2010j):

O termo “conduta”, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que **melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder**. A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades (Foucault, 2010j, p. 288, grifos meus).

Nesta apropriação da palavra conduta dada por Foucault, soa-me muito instigante elucubrar⁵ que possamos, neste momento, depois de tanta direção normalizadora das condutas que tem caracterizado os processos de escolarização desde a modernidade, a partir de dispositivos biopolíticos “mais ou menos estritos”, entender as condutas manifestadas nesta insurreição transtornante dos corpos nas escolas, dentro de um “campo mais ou menos aberto de possibilidades”, como uma espécie de balbúcio de “resistência das condutas”, como “contracondutas”⁶ (Foucault, 2008,

5 Elucubrar, neste ato, é tomado como o lugar que, justamente por meio da pira, divagação, devaneio, dissidência da racionalização tiranizante e automatizante, torna-se o *locus* vital do pensar: o pensamento como o exercício de nos reinventar, de criarmos-nos de outra maneira.

6 “[...] empregando a palavra *contraconduta*, é 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” (Foucault, 2008a, p. 266).

p. 266) e que isto seja, para nós, em Educação, sinais de **devires**. Desse jeito, fazendo composições da miragem foucaultiana agora com a pontaria dada por Deleuze, tomemos as condutas transtornadas, ou melhor, transbordadas como um **diagnóstico de devires**, como uma “maneira de se comportar” em transformação, ou seja, um modo-de-ser ou, ainda, um modo de vida em erupção, em reivindicação, em construção-outra, em lapidação-outra, em face da profunda e dolorida revolução cotidiana contra os atos de conduzir e as maneiras-já-dadas de existência.

O devir em Deleuze é o que está em assombramento e, portanto, reconfigurando o real, atingindo-o, mobilizando-o. Assim, o devir é o movimento, não a chegada. “Do lugar onde estou já fui embora”, diria Manoel de Barros (2010, p. 348). É o que está em trânsito, habitando a fronteira e toda a fronteira é o lugar do encontro entre, pelo menos, dois outros. É, portanto, somente na fronteira que pode haver transformação mútua, pois somente o encontro na direção fronteira é o que permite o deslocamento de mais de um, os deslocamentos múltiplos. Assim, as condutas transbordantes podem ser o rastro das urgentes moveduras, das mobilizações necessárias para a criação de novos modos de ser.

As condutas transbordantes, tomadas como diagnóstico de devires, podem estar acenando a emergência de uma condução e de um modo de vida que está entre dois, anunciando um processo de singularização, conclamando a novidade. Não é a imaginação, no sentido de uma projeção idílica, o sonho de uma conduta final e redentora, um conduzir e um modo de ser ideais, solidificados em algum outro ponto de identificação. Nas palavras de Deleuze e Claire Parnet (1998, p. 184):

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta “o que você devém?” é particularmente estúpida. Pois, à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos.

Poderíamos entender, à guisa de uma tentativa de conceituação, que as condutas transbordantes como diagnóstico de devires não constituem uma transformação em si mesmas, mas são a própria atitude de reivindicação da mudança de um modo de ser, aquilo que impulsiona e é potência

de vontade em transformar um modo de conduzir a si e de um modo de conduzir o outro (tudo isto como tarefa educativa). Por isso, o devir nunca faz aliança com a resiliência, mas com a resistência. Assim, a perspectiva de tomar o que transborda não como diagnóstico de transtornos mentais, mas sim como diagnóstico de devires, não pode significar uma metástase dos atos de condução das condutas com os quais nos familiarizamos e com os quais temos nos constituído e direcionado o si mesmo e o outro. Quem sabe diagnosticar devires seja simplesmente – e revolucionariamente – a “descoberta” de que nossas condutas e nossas formas de condução não são imutáveis ou, parafraseando Foucault, de que somos muito mais livres do que pensamos. Por isso a sua filosofia nos tem sido vital:

Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas (Foucault, 2010k, p. 295).

Enfim, um diagnosticar devires está como o desafio de construções de formas–outras de nos governarmos, de nos conduzirmos, desvencilhando–nos das reduplicações do Mesmo e do Idêntico. Na contramão de qualquer assimilação identitária, num devir, a única repetição possível é a da diferença, que é a única repetição que não nos permite estagnar, tampouco permite nos localizarmos em termos de uma progressão/evolução dentro dos mesmos quadros de representação. É deste devir, habitando a diferenciação inestancável, que nos fala Deleuze. Talvez por isso Foucault um dia nos disse: “produziu–se uma fulguração, que levará o nome de Deleuze. Um novo pensamento é possível. Ele está aí, nos textos de Deleuze, saltitante, dançante, diante de nós, entre nós... Um dia talvez o século será deleuziano”.⁷

Pois bem, da problematização do entendimento pedagógico contemporâneo que tem discursivizado as condutas infantis insurgentes – quer porque apáticas, esmaecidas e indolentes, quer porque agressivas, afrontosas, violentas – como transtornos psiquiátricos, há o chamamento para

7 Citação retomada por Robert Maggiori, ao entrevistar Gilles Deleuze para o *Libération*, em setembro de 1986. Esta entrevista foi denominada *Rachar as Coisas, Rachar as Palavras* e está também publicada no livro *Conversações* (Deleuze, 1992). Tal citação de Foucault consta na página 111 deste livro.

arriscar uma dobra e, numa heresia do inconcebível, conceber os transtornos – essas condutas reverberadas nos corpos infantis que tanto têm amedrontado, ameaçado e atordoado a Educação – como devires (num apelo deleuziano) ou como o acontecimento que requer a criação de modos de condução–outra de si mesmo e do outro (num apelo foucaultiano).

No lugar desse pensável que é diagnosticar as condutas das crianças como transtornos – este único gesto tornado possível em nosso horizonte de saber–poder –, a proposta, neste segundo Ato, é ousar um impensável: tomar os transtornos como condutas por meio das quais podemos realizar um “diagnóstico de devires”, afinal “[...] *diagnosticar* os devires, em cada presente que passa, é o que Nietzsche atribuía ao filósofo como médico, “médico da civilização” ou inventor de novos modos de existência imanentes” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 135–136). Deixando-nos provocar por esses dois infernais senhores, Deleuze e Guattari, está a pergunta: “Que devires nos atravessam hoje, que recaem na história, mas que dela não provêm, ou antes, que só vêm dela para dela sair?” (2010, p. 136).

Pois é nesta tentação que faço o convite para mirarmos os transtornos, ou melhor, os transbordamentos como devires, a fim de tentarmos experimentar aquilo que as crianças estão manifestando, por meio de seus corpos insuportáveis, não como o que a infância é e o que tem sido a pedagogia que a governa, tampouco como um ímpeto premonitório do que a infância e a educação virão a ser, tendo como espectro todas as idealizações de um outro do mesmo, na busca de uma outra fagocitação identitária, reduzida a um sempre traço estável e reconhecível. Renunciemos a qualquer afã de certeza. Para escutar o que está-em-criação, é preciso desamarrear-se daquilo que é, da audição automatizada, pois, “só na perda da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir” (Larrosa, 2001, p. 181).

Então, em vez do apego às respostas acostumadas, o chamado é tentar ver aquilo que reverbera destas inquietantes condutas infantis, as quais têm nos colocado no limite, como a fagulha de diferença que pode, em face mesmo do comportamento insultante, explodir a chama do que podemos nos tornar, do que pode ser a infância, do que pode ser a pedagogia, do que podem ser as nossas relações educativas como potência de transformar-se, como aquilo que não está previsto, porém está na reivindicação política e ética, bem como está no desafio estético de ser criado, esculpido, composto, artistado como modo de vida. Tateando a proposta foucaultiana,

talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos de imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno (Foucault, 2010j, p. 283).

O ato de assumir os comportamentos transbordantes como devires não deve ser confundido como uma glorificação ou romantização das condutas transtornadas em si mesmas, senão como o ato de tomar tais comportamentos como o ponto diferencial – indigesto, dolorido, pesado, surtado – para o qual não podemos mais tão somente agir com remediações, medicações, estancamentos químicos e sufocamentos de singularidades, senão o ponto mesmo no qual podemos nos enfrentar para realmente podermos criar uma escola-outra, uma relação-outra com uma infância-outra, a partir do e somente no momento em que, na tomada destes transbordamentos como experiência,⁸ como devires, possamos fazermos-nos, inventarmos-nos, criarmos-nos como professora-outra, como mestra-outra, como alguém-outra responsável, por um tempo, pela condução de outro alguém-outra.

Faz-se, então, o convite para assumirmos os transbordamentos das crianças como devires no intuito de experienciar seus comportamentos menos como sintomas de desordens mentais e mais como sintomas de um devir-infância, de um devir-professora, uma vez que, na ressonância de Deleuze,

pensar o devir implica, ao mesmo tempo e necessariamente, experimentá-lo de modo diverso. E se então percebêssemos que se passa exatamente o contrário: o fundo de qualquer ser exprimiria imediatamente primeiro um devir, irrefreável e ilimitado. Todo ser é sempre meio. Não um começo, nem um fim. Meio extremo de afirmar a diferença, de diferenciar o que difere, de fazer com que nos tornemos cada vez mais diferentes do que somos e distantes do que éramos; mais plurais por singularidade, mais singulares por comunidade de ser, fazendo coexistir, vibrar e ressoar em

8 Tomemos aqui a ideia de experiência como aquilo que, ao nos transpassar e ao deixar-nos que isto nos afete de fato, nos transforma: “fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos toma e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (Heidegger, 1987 *apud* Larrosa, 2004, p. 162).

nós o que difere; meio de fazer com que nos diferenciemos cada vez mais não apenas dos outros, mas sobretudo de nós mesmos (Fungati, 2012, p. 74).

O pensamento que tem permitido compreender as condutas das crianças como desordens mentais é esse pensamento que herdamos da representação do Mesmo, em que a diferença significaria o diferente do Mesmo, o outro do Mesmo, aquilo que derivou ou se desviou do Mesmo. É a diferença nascida do pensamento identitário no qual tem repousado, por exemplo, as nossas representações sobre as crianças como identidades biojurídicas. Tem sido dentro da concepção contemporânea das crianças como sujeito biológico⁹ e de direito¹⁰ que temos produzido a vida dos infantis, em que esse “fazer viver” limita-se ao abarcamento totalizador da infância pela jurisdição, aos investimentos individualizantes de normalização neuro-orgânica dos corpos e à imunização destes a qualquer risco de abjeção por diferentes controles biopolíticos. Para esse tal “fazer viver”, bastariam, então, em nossa existência tardo-moderna, leis de inclusão das diferenças (incluindo aí os processos psicofarmacologizadores dos corpos como um direito) – diferença esta entendida como desdobra do Mesmo e como significado fechado, seguro, universal, geral –, quando que,

talvez o engano da Filosofia da diferença, de Aristóteles a Hegel passando por Leibniz, tenha sido o de confundir o conceito da diferença com uma diferença simplesmente conceitual, contentando-se com inscrever a diferença no conceito em geral. Na realidade, enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma ideia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação (Deleuze, 2006, p. 54).

-
- 9 Não se está aqui negando a dimensão biológica, nem que há funcionamento neuro-orgânico. Acontece que, numa filiação pós-estruturalista, o biológico só existe a partir do momento em que passa pela linguagem, por processos de significação. Portanto, são estes processos de significação (nunca estáveis, lembremo-nos) do biológico em nossa contemporaneidade que estão no centro das problematizações aqui postas.
- 10 Não se está aqui também invalidando o lugar do sujeito de direito como estratégia de pontuais lutas políticas para a superação de históricas desigualdades (socioeconômicas, de raça, de gênero etc.), nem das seculares práticas de exclusão que selam os corpos das chamadas minorias. Todavia, tal noção – sujeito de direito –, ao vir fundamentada por uma lógica identitária de viés essencialista, nunca contemplará a multiplicidade de formas de vida que escapam aos aprisionamentos essencializadores, o que tem promovido, neste sentido, práticas inclusivas que resultam em novas domesticações e em novos processos normalizadores individualizantes, bem como, dessa forma, em novas tecnologias totalizantes de exclusão.

Assim, é mediado pelo olhar da representação – em suma, a tela na qual se reflete o Mesmo – que o pensamento identitário contemporâneo fala em diferença. Nesta lógica, psiquiatrizar as condutas aviltantes das crianças seria “respeitar a sua diferença”; porque, na condição de sujeito biológico e de direito, a psiquiatrização constituir-se-ia via de restabelecimento à normalidade, esse paraíso terreno que todos, inquestionavelmente, deveriam almejar e perseguir.

O pensamento identitário contemporâneo é herdeiro do discurso da representação (Foucault, 2000), essa configuração do saber que, a partir do séc. XVII, marcou a entrada da cultura ocidental na ordem científica, inaugurou nossa experiência de linguagem que rompeu com a busca da semelhança entre as palavras e as coisas, mas que também nos fez acreditar na estabilidade das significações, bem como introduziu a concepção dos seres “numa ciência geral da ordem e da medida. [...] Pela medida e pela ordem compara-se, enumera-se, põem-se em categorias que permitem distinguir as identidades e as diferenças” (Araújo, 2001, p. 39).

Nesta operação, as identidades tornam-se a norma a partir da qual todo o processo de diferimento será tido como indesejável, como inadmissível, como lugar de correção. É nesta matriz de interpretabilidade que aprendemos a ressentir a tudo que difere, porque o que difere, ao contrário, não é uma sobra ou um afastamento da identidade como origem, mas o que perturba a identidade, porque é diferenciação irrefreável. E porque deste jeito, incontrolável e irreduzível – cujo aprisionamento a qualquer representação estabilizada é tarefa inglória e malfadada –, o que difere exige de nós diferir, exige a transformação de nós mesmos. Todo ato educativo é um encontro, implica composições.

As crianças que transtornam/transbordam talvez estejam exigindo, tão somente, em nossos encontros educativos, a transformação da professora, da escola, da pedagogia, do mundo. Com Silvio Gallo (2008, p. 1), entendemos que

[...] a educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros.

Neste sentido, entender as condutas da infância na condição de transtornos mentais pode estar significando a recusa em ver aquilo que, em diferimento, está pondo a nu um ferimento de nosso *êthos*, ou seja, aquilo que está transbordando, como ferida-exposta, o modo como temos nos tornado sujeito desde a modernidade e os caminhos de condução de si e do outro que têm constituído o sistema de produção de nossa subjetividade e de nossos afetos.

Porque temos reduzido as condutas das crianças, a partir da racionalidade neoliberal de governo dos corpos e das populações, às grades de inteligibilidade biopolítica contemporânea, nossos encontros pedagógicos têm se tornado um mau encontro, caracterizado pelo estar-um-diante-do-outro em tristeza, despotencializando nossa capacidade de pensamento e ação, uma vez que a escola contemporânea só tem feito reclamar, regurgitar as vulgatas psiquiatrizantes e encaminhar os corpos aos *expertises psi mainstream*: neurologistas-psiquiatras-psicólogos-psicopedagogos, as vozes-deusas do regime biopolítico de nossa época.

Num texto bastante inquietante intitulado “A Crise na Educação”, a filósofa Hanna Arendt é pontual quando diz: “Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (Arendt, 2011, p. 223).

Ao que parece, desafiados pelos comportamentos das crianças, temos sido apenas capazes de operar com “juízos pré-formados”, ou seja, apenas temos sido capazes de repousar confortavelmente no já-dado, a reproduzir a forma de pensamento já-gasta, dormindo no berço das biopolíticas que têm sequestrado os corpos, na escola, pelo dispositivo da psiquiatrização. Estamos, assim, na Educação, em última instância, diante da despotencialização do pensar. As narrativas pedagógicas sobre a infância têm sido mais do mesmo. Com base na discursividade dos documentos analisados para o Ato I deste trabalho, suponho que, no Brasil, desde nossas últimas três décadas, sejam milhares de prontuários sobre os corpos das crianças, feitos a partir de encaminhamentos escolares que muito têm feito escorrer cumprimento de rituais burocratizantes e repetição de clichês psiquiatrizantes. Não há potência do pensar. E por não pensar, temos banalizado ao esgotamento tanto os diagnósticos dos infantis como portadores de doença mental, quanto a alargada psicofarmacologização de seus corpos.

Em outras palavras, diante daquilo que está transtornando, está surtando e, portanto, colocando-nos diante de uma crise – a crise da psiquê¹¹, a crise da educação –; temos sido capazes de tão somente enxergar uma desventura individual de um corpo biológico e a ele respondido com uma gestão medicalizante e/ou judicializante. Todavia, nisto, Paul B. Preciado já nos alerta: “sejamos conscientes: não há aqui destinos biológicos, senão programas farmacopolíticos” (Preciado, 2008, p. 151).

A insistência neste empachamento psiquiatrizante ante as condutas inassimiláveis das crianças tem nos levado, cada vez mais, a uma desresponsabilização de uma condução do outro que requer, primeiro, uma responsabilidade em bem conduzir-se a si mesmo, conforme o que vai nos apontando Foucault em seus últimos cursos nos anos 1980, quando o filósofo se debruça com mais afinco sobre a antiguidade clássica e os primórdios da era cristã. Quando o cuidado de si perde, na história do ocidente, conforme a ampliação do poder pastoral, a dimensão de uma reflexão e de um trabalhar inquietante sobre si mesmo, também nosso olhar sobre o outro passa a ser um olhar-arrebanhador, uma vez que, diante de uma mesmidade tão autoconfortável e arraigada, subsiste apenas oportunizar ao Outro o retorno, a aproximação, o espelhamento ao Mesmo. Não há mais cumplicidade pelo mundo. Há, apenas, a colonização do outro e bem sabemos que todo empreendimento colonizador não se responsabiliza pelo mundo. Em termos educativos, então, impera uma desresponsabilização pelo mundo.

Dizendo de outro modo, talvez resida nas respostas educativas presas aos circuitos hegemônicos de produção do saber e do poder psi-biomédico, por parte daqueles que teriam a tarefa de delegar o mundo aos que a ele chegam (tal como é a tarefa dos professores), uma desresponsabilização anterior: uma desresponsabilização de si próprios.

Em tempos de governamentalidade neoliberal, somos conduzidos a empresariarmos-nos a nós mesmos, mas por regramentos externos, por

11 Se este trabalho problematiza o agigantamento psiquiatrizante no campo da educação, lembremos de que, no grego, a *psukhê* corresponde à alma. Portanto, em certo sentido, estaríamos falando de uma crise da alma que tem reverberado numa crise da educação, na qual podemos localizar uma crise do *êthos*, ou seja, uma crise nos modos de ser e conduzir-se. Foucault enxergou nas transformações das formas de condução das condutas de si mesmo e do outro no Ocidente – o que constitui uma história da subjetividade ocidental – um ponto-chave para debruçar-se numa pesquisa singular sobre os processos de subjetivação na Antiguidade greco-romana. Perseguir estes *insights*, parece-me, pode nos dar também uma singularidade de pensamento nesta interrogação sobre o fenômeno da psiquiatrização da educação.

subserviência vassala especialmente ao biocapitalismo contemporâneo que tem produzido nossa espécie, nossa alma, nosso corpo, nossos desejos e afetos. Empresariar a si é muito diferente de um cuidado de si, na inspiração foucaultiana, uma vez que tal atitude – a da *epiméleia heautoû* – implica uma obediência a regramentos impostos livremente como operadores de transformações radicais de si mesmo, uma assunção – tanto corajosa, quanto perigosa – na arte de nossos próprios corpos, o que pode constituir-se em testemunho mais autêntico ao outro, ou seja, o que pode constituir-se numa herança pedagógica que fala, de modo franco e com autoridade, em nome da autonomia e da liberdade. Nas palavras de Foucault, no cuidado de si praticado entre os antigos, da parte de quem tem, em algum momento, a responsabilidade em conduzir o outro (o diretor de consciência, o mestre do cuidado), estão implicadas

[...] a vontade de ser um sujeito moral, a busca de uma ética da existência [que] eram principalmente um esforço para afirmar a sua liberdade e para dar à sua própria vida certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros e na qual a própria posteridade podia encontrar um exemplo (Foucault, 2010I, p. 289–290).

O funcionamento do dispositivo da psiquiatrização entre nós deve sua energia ao temor que temos do mistério indecifrável do outro, que é, também, o temor de nossos próprios mistérios. Os transtornos das crianças nos põem de frente com crises que são, de fato, as crises de cada um como individualidade e como coletividade. Assim, temos dos transtornos um medo, porque não queremos enfrentar o que dele devém: olhar para o que estamos fazendo de nós. Queremos, então, eliminar este risco de buscarmos fazer de si mesmo outro. Mais cômodo tem sido, nos encontros educativos, reduzir as crianças a identidades biológicas e jurídicas, encaixotadas em códigos de existência que as nomeiam, na escola, como “os laudados e os casos de inclusão”, identidades estas que, provavelmente, definirão para sempre suas vidas, pois, nunca esqueçamos, o caminho da psiquiatrização tem sido, em geral, um caminho sem volta.

Chegou o tempo em que, quem sabe, tenhamos de nos colocar de frente com o cansaço da mesmidade de nossas respostas e descobriremos que “as relações que devemos estabelecer conosco mesmos [e com o outro] não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo” (Foucault, 2004, p. 266). Por isso, segue aqui a propositura de realizar a

torção anunciada: os comportamentos que estão narrativizados na ordem dos transtornos das condutas serão assumidos como devires, porque o dever nos potencializa para ações, e não meramente a reações; conduz-nos, enfim, a uma atitude transformadora diante da vida, e não a confinamentos identitários. Entender, na larga escala com que temos entendido, as condutas como transtornos mentais, é porque odiamos o dever e

[...] dever por ódio só mesmo quando ressentimos a mudança, e então nos perdemos, nos atolamos ou afundamos em algo que nos aconteceu, deixamos uma paixão dominar, tomar conta de nós até a tirania, até submeter nossa potência de acontecer e confundi-la com o sentido reativo desse mesmo acontecer [...]. Assim aderimos ao mau gosto de julgar, investimos na vigilância e no controle. Nos separamos [...] de nossa própria potência de criar (Fungati, 2012, p. 75).

Inspirando-nos naquilo que Foucault trouxe à tona do *êthos* no mundo antigo, quiçá possamos dar às crianças uma herança verdadeira à medida que, cultivando a coerência entre o que proclamamos e como lapidamo-nos (a verdade como aquilo que o outro pode ver autenticado em nós mesmos e não apenas como efeito retórico), possamos verdadeiramente nos comprometer em “passar o bastão” do mundo já construído, o que significa não deixar os mais jovens à deriva, bem como, também, abrimo-nos ao que eles podem trazer de novo, de criação. Somente criando-nos, podemos ensinar, generosamente, uma atitude criativa, inspirando a capacidade que toda alteridade tem de criar. E, nesta tarefa, Arendt (2011, p. 247) agudiza:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Na miragem proposta, as condutas não seriam mais transtornos no viés de uma desordem mental, mas transbordamentos – difíceis e doloridos, por certo – que reverberariam que existir pode ser a capacidade de exceder-se, de colocar-se em ampliação, em expansão, em erupção. E toda erupção assusta, amedronta, confronta e estraçalha o ambiente para

lhe dar nova paisagem. Compreender os comportamentos das crianças na dimensão de um diagnóstico de devires seria a chance de nos afetar e nos mobilizar pelas zonas-limite, pelo que está na fronteira. Dizendo por outra via, a mirabolância é: e se decidíssemos não mais psiquiatrizar mas escutar de um jeito-outra o que as crianças dizem por meio de seus comportamentos transtornados e transtornantes? Talvez aí pudéssemos encontrar o sinal da insubordinação da alteridade radical, como a diferença que tanto grita sua irredutibilidade, quanto denuncia os mecanismos de captura dos corpos pelos processos de governo biopolíticos destas décadas, vendo nos transbordamentos das crianças, enfim, o aceno possível de resistência aos exercícios em supremacia do poder em nossa época.

Aqui está o desenvolvimento de uma aposta que não pode, de fato, ser prescritiva, mas nem por isso abre mão de ser propositiva. Uma vez que, com Foucault, aprendemos que o poder não é uma posse ou um acesso final, mas sim uma batalha, um confronto de relações de força, a tentativa é reverter o jogo dos transtornos mentais à ideia do devir para arriscar algumas aproximações. Tem-se a noção foucaultiana de **estética da existência** e **cuidado de si** como a dobradiça articuladora para, primeiramente, reproblematicar os comportamentos transbordantes na Educação a partir da presença artístada de **Estamira**. Traça-se o conceito de **resistência** e buscam-se vestígios trans-históricos da **parresia cínica** para pensar a elaboração de processos de subjetivação que possam vislumbrar a capacidade que temos de criar possibilidades-outra de existência. Denunciam-se os exercícios do poder que tentam sequestrar nossos corpos em políticas de vida que insistem em tão somente nos tornar sujeitos viáveis a uma dada moral de obediência e encaixotamento a códigos normalizadores.

O que foi dito no parágrafo anterior significa recorrer à história da experiência grega e à exigência ética que dela ressoa em nós (não de modo automático, obviamente), mediante a experiência contemporânea de Estamira, para que, a partir daquilo que “nos cerca e nos delimita”, possamos nos aproximar de uma compreensão que “não diz o que somos, mas aquilo que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos” (Deleuze, 1992, p. 119). Em suma, pensar os rastros da parresia cínica em Estamira, em seus gestos de resistência e em suas práticas de liberdade, não significa aventar um retorno aos gregos, mas buscar na história o que “nos separa de nós mesmos, e o que devemos transpor e atravessar para pensarmos a nós mesmos” (Deleuze, 1992, p. 119).

Pois bem, desse modo, este trabalho insinua-se numa possível articulação entre ética e política, tal como nos propôs Foucault (2010f, p. 225) neste fragmento do curso *A Hermenêutica do Sujeito*:

[...] se considerarmos a questão do poder, do poder político, situando-a na questão mais geral da governamentalidade – entendida a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político, entendida pois como um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível –, então, a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não poderia deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. Enquanto a teoria do poder político como instituição refere-se, ordinariamente, a uma concepção jurídica do sujeito de direito, parece-me que a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo. **Isso significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor, devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética (grifo meu).**

Estética da existência e dizer parresiasta, ou a vida como escândalo da verdade através de Estamira. Eis, pois, as notas que farão os acordes deste ato: um chamado de resistência ante as cifras de resiliência com que os corpos têm pagado a conta na educação contemporânea.

DANÇANDO COM ESTAMIRA ENTRE A INFÂNCIA-BEIRA-DO-MUNDO: O DIZER PARRESIASTA

Eu sou a beira do mundo. Eu sou Estamira. Eu sou a beira.
(Estamira)

[...] eu era criança, então eu não entendia bem o que era TDAH, era déficit de atenção na verdade, então eu demorei um pouquinho, tipo 10/11 anos, daí que eu descobri. Eles só me passavam os remédios. [...] A escola tipo pede para ir para o psicólogo, todos os colégios. Daí diagnosticaram que eu tinha TDAH. Daí minha mãe

começou a procurar um monte de médico para ajudar. [...] Eu tinha medo porque eu não sabia direito o que era, daí eu tinha um pouco de medo. [...] depois que eu descobri o que era e descobri porque eu ficava mal. Tipo: eu não tive infância, sempre sozinho. Ele [o remédio] era um isolador. Ele fazia com que eu ficasse mais calma porque a dosagem... Eu não me lembro qual que era... Daí acabava dificultando muito para mim.

(L., que, aos 14 anos, decidiu interromper por si próprio a medicação para TDAH que ingeria desde os 8, confrontando a verdade do poder médico assumida por sua escola e sua família)¹²

Aqui, ó, o retorno, quarenta dias. Presta atenção nisso. Olha, e ainda mais, eu conheço médico, médico mesmo, direito. Entendeu? **Ela é copiadora.** Eu sou amigo dela, eu quero bem a ela, quero bem a todos, **mas ela é copiadora. Eles estão fazendo sabe o quê? Dopando quem quer que seja com um só remédio.** Não pode. O remédio, quer saber mais do que a Estamira? Presta atenção. O remédio é o seguinte, se faz bem, para, dá um tempo. Se faz mal, vai lá, reclama, como eu fiz três vezes, na quarta vez que eu fui atendida. Entendeu? Mas eu não quero mal deles, não. **Eles tão copiando.** O tal do Diazepan então... Entendeu? **Se eu beber Diazepan, se eu sou louca visivelmente, naturalmente, eu fico mais louca.**

(Estamira)

L. é a infância infame da escola. Habita esta zona fronteira do aluno-paciente: reside na limiaridade que demarca, num só golpe, a condição daqueles que, cada vez mais numerosos, estão formando a população dos “laudados”/dos “casos de inclusão” das salas de aula. L. é a infância-beira, porque é a infância que percorre os caminhos marginais que têm aberto grandes fissuras na educação contemporânea. É a beira do mundo

12 Então com 14 anos, L. deu este depoimento – gravado em áudio – à sua professora de Português, em setembro de 2013. Agradeço à Prof.a Cristiane Darlene da Silveira que me cedeu o áudio desta conversa. Encontrei Cristiane quando ministrei aulas de Análise do Discurso na Especialização em Estudos Linguísticos e Literários na Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Paranaguá. Durante interlocuções estendidas nos intervalos das aulas, partilhando suas inquietações como professora da Educação Básica da rede pública, Cristiane falava-me de seu encontro com L., entre outros estudantes, bem como de seu propósito de entender as redes discursivas nas quais se inseriam relatos de seus alunos.

da consagrada pedagogia. Na beira, mas voluntariamente, ambos, L. e Estamira, cada qual a seu modo, resistem aos discursos da psiquiatria hegemônica e psicofarmacologizante. Fazem, enfim, resistência às políticas de psiquiatrização de seus corpos. Cospem as contenções químicas que se tentam lhes impor em nossa era “farmacopolítica”, esse “panóptico comestível” que, já nos chama a atenção Paul B. Preciado, “se instala até confundir-se com a estrutura do vivente” (2008, p. 141).

Estamira também habita a zona fronteira. Habita o espaço marginal das cidades e dos indivíduos saudáveis: é catadora dos “restos e dos descuidos”, é enlouquecida. Habita os surtos. Em busca de atos de liberdade, peitando os riscos, Estamira tem a coragem da verdade não somente porque, afrontosamente, escancara os esquemas dos jogos de verdade autorizados que têm legitimado as ações do poder sobre nossas vidas, mas, sobremaneira, é corajosa e reconhecemos a verdade do que diz, porque sua revelação expõe a si mesma, ou seja, porque Estamira autentica, no próprio corpo, o seu dizer e assume os perigos de lapidar a existência de um outro modo, de construir um modo de vida na contramão. É assim, na denúncia das sujeições e, ao mesmo tempo, num anúncio de uma vida-outra esculpida na própria carne que consiste sua resistência. Perseguido as reflexões de Maria Rita César e André Duarte, podemos entender que, em Estamira, temos

[...] a resistência não apenas como um enfrentamento de forças contrapostas, visando promover curtos circuitos nas relações hegemônicas estabelecidas, mas também, e sobretudo, como prática crítica de transformação do modo de existir, destinada a nos liberar das identidades sociais e sexuais impostas pelos dispositivos contemporâneos de normalização, controle e condução de condutas (César; Duarte, 2014, p. 406).

A noção de resistência se intensifica nos estudos foucaultianos coexistente à noção de poder, ou seja, como a ação mesma que tanto estabelece as relações de poder, quanto a ação confrontante que das ações do poder resulta. Então, primeiro ponto a considerar no tocante à ideia de resistência: “Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea”, alerta-nos Foucault numa entrevista intitulada *Não ao Sexo Rei* (2002a, 241).

Segundo ponto: as resistências são estratégias de luta no interior das próprias possibilidades de ações de reversibilidade do poder e, portanto, “para resistir, é preciso que a resistência seja [...] tão inventiva,

tão móvel, tão produtiva quanto ele [o poder]” (Foucault, 2002a, p. 241). São táticas cujos tensionamentos criativos originam-se na reapropriação e reconfiguração das ações do poder e que, desse modo, abrem possibilidades de transformação. Se não há nada fora das relações de poder, nossa história também é inseparável das práticas de resistência, sem que no par poder/resistência haja qualquer robusteza suprema ou um desfecho redentor. Complementa Foucault: “Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (2002a, p. 241).

Terceiro ponto: as relações entre resistência e poder não podem ser tomadas como análogas ao binômio liberação/dominação. As resistências não se tratam de liberação final do poder, não são lutas contra o poder entendido como um ente consubstanciado a ser derrotado, deposto, destronado e, assim, as resistências estão mais para as lutas múltiplas, que vão desenhando novos arranjos de existência, do que para a grande revolução. As resistências não são nada mais senão estratégias de implosão de alguns efeitos do poder, de alguns jogos de verdade, de alguns estados de dominação, cavando brechas de ação, paradoxalmente, nos próprios exercícios hegemônicos do poder, cuja rasgadura só é possível de ser realizada por indivíduos livres, ou seja, as resistências são também formas de exercícios de poder nos quais está implicada a liberdade. Portanto, poder não se opõe à liberdade, mas, nesta via, seriam as condições de escravidão, por exemplo, o que aniquilaria o poder, compreendido como produtividade de ações sobre ações, pois sem a existência *sine qua non* de sujeitos livres não haveria condições de resistência inerentes a todas as relações de poder. Neste famoso enunciado foucaultiano “onde há relações de poder, há resistências”, localizado pela primeira vez na publicação de 1976, em sua *História da Sexualidade I – a Vontade de Saber* (2001a), poderíamos inclusive dizer que a resistência seria nada mais do que a liberdade insubmissa manifestando-se. É mesmo Foucault quem melhor pode esclarecer isto:

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando o caracterizamos como “governo” dos homens, uns pelos outros, no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres”

– entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, confronto entre poder e liberdade, em uma relação de exclusão (onde quer que o poder se exerça, a liberdade desaparece), mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder [...] A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas [...]: no centro da relação de poder, “provocando-a” incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransitividade da liberdade. Mais do que um “antagonismo” essencial, seria melhor falar de um “agonismo”, de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta [...] (Foucault, 2010j, p. 289-290).

Dito isto, recupero a inicial proposição deste ato e argumento que arriscar compreender os transtornos como resistência diz respeito às vidas escolarizadas que

[...] oferecem outros questionamentos diante dos processos de normalização, bem como das formas que historicamente têm promovido a captura e seu conseqüente extermínio. [...] Em face do contínuo e crescente enquadramento de tudo e de todos sob o mesmo guarda-chuva da governamentalidade neoliberal, bem como diante de uma estratégia de governo ligeira e inteligente que ao mesmo tempo que com uma mão celebra a alteridade e o multiculturalismo e com a outra mão classifica, enquadra, assujeita e aprisiona quaisquer outras formas de vida, resta-nos [...] *sair pela tangente* (contradutar) (Sierra, 2013a, p. 83).

São crianças que não cessam de “sair pela tangente”: saem de seus demarcados lugares, pulam os muros da escola, saem da linha e somente o fazem porque a condição humana é a da liberdade e é pelo caráter insubordinável da liberdade que suas fugas podem estar espinhando a vida classificada e contida numa única forma reconhecível, a vida coisificada, a vida muito regulada e vigiada, mas, ao mesmo tempo e sobretudo, tão descuidada. Quando estamos diante dos mais jovens, constituindo com eles relações pedagógicas, estamos diante de individualidades que nasceram

para a liberdade e, nessa intransitividade, a sua condução requer o ensino de modos de vida livre, o que somente podemos doar como legado em cultivando experiências de vida livre a partir, de modo ontologicamente primeiro, das relações atentas com um si mesmo. Numa entrevista concedida a H. Becker, R. Fornet-Betancourt e a A. Gomez, em 20 de janeiro de 1984,¹³ poucos meses antes de sua morte, Michel Foucault, ao explicar como os gregos problematizavam a questão da liberdade como um problema ético, concentra-se na importância, então, do tema do cuidado de si e assegura:

[...] no caso do homem livre, acredito que o postulado de toda essa moral era que aquele que cuidasse adequadamente de si mesmo era, por isso mesmo, capaz de se conduzir adequadamente em relação aos outros e para os outros [...]. Não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária (Foucault, 2010m, p. 271).

Nesta constatação ressoada em Foucault, as condutas-em-resistência pronunciadas pelos infantis em nossa época podem estar dizendo-nos também dessa nossa falta de testemunho, dessa ausência de uma experiência de liberdade materializada numa ausência de cuidado para consigo mesmo e, conseqüentemente, para com o outro. Em nenhum momento este trabalho destitui a necessidade, em se tratando da educação de crianças e adolescentes, de responsabilizar-se pela condução de condutas. Tampouco este trabalho defende que os comportamentos infantis desassossegantes são mera pluralidade ou característica de uma fase do desenvolvimento humano.

Pelo que grita dos documentos que investiguei – os prontuários das crianças infames da escola –, a questão é muito mais complexa e diria que tanto transbordamento tem escancarado, de fato, o sofrimento e a deriva da infância contemporânea. Diante destas considerações, parece-me que responsabilizar-se pela condução das condutas dos mais jovens é a tarefa mesma da educação. Educar é, em alguma medida, responsabilizar-se pelo governo de outrem, o que, todavia, exige, nunca esqueçamos, de modo primeiro, o responsabilizar-se pelo governo de si mesmo. A educação dos mais jovens implica uma hierarquia de relações de poder, em que alguém

13 Entrevista publicada originalmente na *Revista internacional de filosofia*, n. 6, jul./dez. 1984, sob o título *A ética do cuidado de si como prática de liberdade*, e que está reproduzida no volume V da edição brasileira da *Coleção Ditos & escritos* (Ed. Forense Universitária).

tem a tarefa da condução e outro alguém requer ser conduzido. Todavia, esta autoridade em conduzir passa por um reconhecimento confiante do conduzido, nunca como coação, nunca como ameaça, nunca como domesticação, nunca como ortopedia das condutas, essas táticas de exercício do poder que marcam a nossa história moderna sob a égide do poder disciplinar e de suas reconfigurações neoliberais em termos biopolíticos.

Outro ponto: quem é conduzido somente pode reconhecer a condução do outro quando também se vê reconhecido em sua alteridade. Entretanto, reconhecer a alteridade não pode ser nem abandono, negligência e desleixo para com o outro, nem identificação do outro pela matriz do Uno, do Mesmo, do Idêntico. Assim, quais são as nossas possibilidades de conduzir a si e a outrem de um jeito-outro?

No educar fervilham relações de poder e, assim, como argumentamos a partir de Foucault, todo ato educativo há de defrontar-se com resistências. Por isso, retomamos: mas o que têm dito, especificamente, estes sinais de resistências dos “surto”? O que podem estes acenos de resistências, ou seja, que poderes, que devires mobilizam? Entendemos que as condutas transtornadas compreendidas como indícios de resistência estão nos acenando a formação do novo e é preciso sondar o que está em emergência tanto no que diz respeito ao dispositivo de psiquiatrização como sequestro de nós mesmos, sequestro de nossa capacidade de vida-livre, quanto no que diz respeito às emergências de tais rastros de resistências como condutas que estão no reclame de uma condução-outra. Redizendo: é impulsionado por estas questões que este trabalho se coloca na escuta dos acordes de resistência que os que estão nomeados em distintos transtornos mentais parecem nos ecoar como sintoma de nossa atualidade, numa crítica que, nas próprias movimentações do poder, pode encontrar em Estamira, por exemplo, um gesto do dizer verdadeiro que partilha um devir ético.

Estamira Gomes de Sousa foi catadora do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho, o maior lixão a céu aberto da América Latina,¹⁴ na Baixada Fluminense, na cidade do Rio de Janeiro, e morreu, aos 70 anos, em 2011. Estamira foi diagnosticada como doente mental. Laudaram-na como portadora de uma loucura crônica. Lá onde o regime psiquiatrizante

14 “Situado no município de Duque de Caxias, beirando as águas da baía de Guanabara e rodeado por uma pequena favela comandada pelo tráfico, o Lixão ocupava uma área de mais de 1.000 metros quadrados e formava uma enorme montanha de lixo que se via a quilômetros de distância. Ali, 85% do lixo urbano produzido na cidade do Rio de Janeiro eram despejados todos os dias há mais de 25 anos” (Prado, 2004a, p. 9). Foi desativado completa e oficialmente em 1º de junho de 2012.

diagnosticou transtorno, o fotógrafo-cineasta Marcos Prado diagnosticou devires. Ele a encontrou em 2000, quando estava envolvido, desde 1994, portanto havia 6 anos, num projeto fotográfico em Gramacho, registrando aquele cotidiano, aquele cenário e aqueles seus personagens, trabalhadores que catam, do lixo, a vida.¹⁵ Eis como descreve o momento de sua primeira composição com Estamira:

[...] esbarrei-me com uma senhora sentada em seu acampamento, contemplando a paisagem de Gramacho. Aproximei-me dela e pedi-lhe para tirar o seu retrato. Ela me olhou nos olhos consentindo e disse para me sentar ao seu lado. Conversamos por um longo tempo. Estamira era seu nome. Contou que morava num castelo todo enfeitado com objetos encontrados no lixo e que tinha uma missão na vida: revelar e cobrar a verdade. Nos tornamos amigos. Um dia, tempos depois de conhecê-la, ela me perguntou se eu sabia qual era a minha missão. Antes que eu respondesse, Estamira disse: “a sua missão é revelar a minha missão”. Decidi fazer um documentário sobre a vida dela (Prado, 2004a, p. 10).

Foi então que, num filme nominado *Estamira*, Marcos Prado documentou as profundas difrações e a impressionante lucidez da catadora-desatinada. Segundo a sinopse oficial do filme,

Estamira conta a história de uma mulher de 63 anos que sofre de distúrbios mentais e trabalha há mais de vinte anos no aterro sanitário do Jardim Gramacho, um local renegado pela sociedade, que recebe diariamente mais de oito mil toneladas de lixo produzido no Rio de Janeiro. Com um discurso eloquente, filosófico e poético, a personagem central do documentário levanta de forma íntima questões de interesse global, como o destino do

15 O estudo fotográfico sobre os catadores de lixo de Jardim Gramacho, bem como a documentação de sua gradativa desativação, em função da saturação daquele espaço em receber os detritos urbanos, culminou na publicação do livro *Jardim Gramacho* (2004a). Esta obra congrega a documentação fotográfica de Marcos Prado, algumas declarações transcritas de Estamira e ensaios na forma de texto escrito, produzidos por intelectuais diversos, acerca de temas como reciclagem, o trabalho dos catadores, o trabalho infantil envolvido neste contexto, bem como os efeitos dos lixões no meio-ambiente. Em sua abertura, o fotógrafo faz a seguinte declaração: “É difícil descrever a sensação que se tem quando se adentra pela primeira vez um Lixão como Gramacho. Além do mar de lixo, do cheiro fétido e putrefato do ar, do fogo e da fumaça que brotavam espontaneamente do chão, do mangue morto asfiziado pelo chorume e dos urubus e garças sorvendo o que viam pela frente, o que mais me chocou em Jardim Gramacho foram as dezenas de homens, mulheres e crianças que ali se encontravam, misturados ao caos daquele cenário de abandono e desolação. Catadores de lixo trabalhando em condições insalubres, garimpando da terra suja a sua sobrevivência, tirando dos sacos podres do nosso lixo a inevitabilidade dos seus destinos” (Prado, 2004a, p. 9).

lixo produzido pelos habitantes de uma metrópole e os subterfú-
gios que a mente humana encontra para superar uma realidade
insuportável de ser vivida.

Imagem 3: Registros fotográficos de Estamira,
feitos por Marcos Prado



Fonte: Livro Jardim Gramacho (Prado, 2004a).

É esta a mulher que assim enuncia:

A minha missão, além d'eu ser Estamira, é revelar a verdade, somente a verdade. Seja mentira, seja capturar a mentira e tacar na cara, ou então ensinar a mostrar o que eles não sabem, os inocentes... Não tem mais inocente, não tem. Tem esperto ao contrário, esperto ao contrário que tem, mas inocente não tem não [...].

Ante a tanta captura psiquiatrizante neste nosso tempo em que a economia geral do poder, em nome do imperativo da segurança e da imunização ao que o Outro pode trazer de risco, constrói-se, em grande medida, a partir de técnicas biocopolíticas farmaco-mercado-lógicas, as lentes de Marcos Prado ousaram capturar outra coisa: um discurso-em-poesia, um dizer-em-coragem, uma alma-em-franqueza, um corpo-desafiador dos poderes. Nisto que faz um filme valer a pena, que o coloca como obra de arte, está fundamentalmente o fato de que este não é um documentário que, de modo presunçoso, coloca-se como quem dá voz à Estamira, tampouco comete “a indignidade de falar pelos outros”¹⁶; mas, ao contrário, é uma obra que se abre ao dizer desta mulher que, já dona de sua palavra, oferece-nos, ela própria, por meio do Cinema, uma abertura ao devir. A experiência cinematográfica em *Estamira* “é uma vidência, é uma audição, possível unicamente a partir desse descarrilamento da linguagem que dá a ver justamente o que descarrila em nossa incivilização” (Pelbart, 2013, p. 5). Ainda nas palavras de Peter Pál Pelbart (2013, p. 6), *Estamira* é esse

[...] ponto onde a esquizofrenia e o capitalismo se cruzam e se espocam, onde a terra vomita “ao avesso” o que nela querem esconder, liberando um murmúrio que trespassa o socius e o cosmos [...], o delírio investe o campo social de cabo a rabo e capta as forças que o destroem, apreende as desterritorializações que o escancaram, cavalga as linhas de fuga que o atravessam, tudo em carne viva [...]. Não se sai incólume dessa avalanche poética, na

16 Numa conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, transcrita num texto intitulado *Os Intelectuais e o Poder*, publicado primeiramente em *Microfísica do Poder* (Foucault, 2002a) e também no quarto volume da coleção brasileira de *Ditos & Escritos*, Deleuze, em certo momento, diz a Foucault algo de muito bonito e, o mais interessante, é que esta enunciação se faz na sequência de um argumento que relaciona as sujeições dos corpos infantis no sistema escolar: “Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal, ou mesmo simplesmente suas questões, isso bastaria para causar uma implosão no conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos não pode suportar nada: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força de repressão global. Na minha opinião, o senhor foi o primeiro a nos ensinar alguma coisa de fundamental, tanto nos seus livros quanto em um domínio prático: a indignidade de falar pelos outros” (Deleuze, 2010, p. 40, grifos meus).

qual cada palavra é uma flechada que perfura a língua blindada, cada associação dissocia o que nos é dado como evidente – ao revés, ao revés, ao revés, repete Estamira, no seu furor de transvalorização dos valores!! Como quem revira o lixo o tempo todo para ali encontrar os dejetos de uma cultura apodrecida, empobrecida, depauperada.

Se acaso tivéssemos tido a oportunidade de nos encontrarmos com Estamira sem qualquer mediação da linguagem do cinema, possivelmente, como tantos outros o fizeram, talvez víssemos nela apenas a fala desrazoada – debochável, compadecível ou amendrontável – pertencente a um corpo patológico e dissonante da viabilidade da nossa (razoável) sanidade. Portanto, talvez não conseguíssemos ver ou ouvir qualquer abertura, nenhuma linha de fuga, mas enxergássemos tão somente seu encarceramento na loucura.

Assim, é pelo Cinema que se dilata um espaço e nos vem a oportunidade de experienciarmos – e não aprisionarmos – o idioma de Estamira, sua linguagem-em-abismo, caótica, ameaçadora da nossa racionalidade, porque invocadamente mística e somente porque chegada ao grau de insensatez é capaz de nos dizer das coisas mais sérias, mais lúcidas, mais sensatas, de “tacar na cara” o intolerável. Todavia, se algo está na ordem do inadmissível, deste repudiável, por que precisaríamos de Estamira? Por que precisaríamos desta mulher que diz: “Eu, Estamira, sou a visão de cada um. Ninguém pode viver sem Estamira. E eu me sinto orgulho e tristeza por isso. Porque eles, os astros Negativos ofensivos, sujam os espaço e quer-me. Quer-me, e suja tudo”. Por que não podemos viver sem Estamira? Por que necessitamos de seu delírio para ver as coisas? Por que é ela a nossa visão?

Talvez porque justamente o que constitui o intolerável¹⁷ seja o fato de que muitas coisas já não mais nos afetam como acontecimento, já não nos transpassam, já estejam por demais habituais, por demais encarnadas na trivialidade e na reatividade, por demais aceitas como de hábito e, por isso, já nos são demasiadamente banalizadas. Estamira é essa mulher

17 Num dos ensaios que compõem o livro *Um Corpo Estranho* (2004), Guacira Lopes Louro fala da relevância de trazer à tona o intolerável e nos chama a atenção para o que o constitui: “[...] para se saber reconhecer que questão vale a pena por em primeiro plano para reflexão e para intervenção, é necessário estar atenta ao ‘intolerável’. E o que seria intolerável? [Maite Larrauri] respondia que não podia ser aquilo que muita gente acha que é, já que ‘uma das condições do intolerável é que, para a maioria, não é intolerável, mas normal’” (Louro, 2004, p. 55).

que, menina, foi violentada pelo avô e, depois, teve seu corpo arregaçado, estuprado, dilacerado e descartado por uma secular e autorizada invasão heteromasculina. Pelo machismo nosso de todos os dias, foi ofertada à prostituição e foi traída. Tanta dor não se aguentou e transbordou. Estamira foi, então, internada, psiquiatrizada, farmacologizada. Entretanto, nas dobras do poder, apropriando-se de seu corpo e do seu dizer, faz-se atitude-em-resistência e, escandalosamente, prefere o lixo à clínica psiquiátrica, escolhe o convívio com os gatos, os cães abandonados e o voo dos abutres a todas as formas de doutrinação, sejam os de fé, sejam os da tecnociência, sejam os do capital, sejam os da psiquiatria. Decide, enfim, por constituir vida-em-comum, vida-em-amizade com companheiros-catadores lá onde mesmo não há identidades nem política de direitos, lá onde a racionalidade do Estado até então tinha se esvaído: o lixo.

Construímos uma cultura que tem legitimado a violência, a violação e o assenhoreamento dos corpos das mulheres, que tem legitimado o heterossexismo e o estupro, que tem perpetuado as desigualdades sociais, o racismo, a degradação humana e do planeta em nome do dinheiro, a medicalização dos corpos, o cientificismo, a hipocrisia de nossas religiões cristãs. Pois bem, é justamente tudo isso – sacramentado pela nossa moral – que Estamira torna intolerável e esbraveja na praça pública de Gramacho, lá onde está todo mundo, porque é lá onde está o transbordo, a reunião daquilo que “sobrou” de todo mundo. E, por meio de enunciados que tiram dos trilhos a nossa lógica, ao “tacar em nossa cara” tanta mentira naturalizada, “taca” também, afrontosamente, uma verdade ético-política manifestada em sua própria existência:

Não gosto de erros, não gosto de suspeitas, não gosto de judiação, de perversidade, não gosto de humilhação, não gosto de imoralidade. [...] Sentimento, todos astros têm sentimento. Este astro aqui, Estamira, não vai mudar o ser, não vou ceder o meu ser a nada. Eu sou Estamira e tá acabado, é Estamira mesmo. Ai, ô Sirene, ô Sirene, porra! Sirene, porra. Sirene porra. Ai. [...] Eu nunca tive sorte. A única sorte que eu tive foi de conhecer o sr. Jardim Gramacho, o lixo, o sr. Cisco Monturo, que eu amo, que eu adoro, como eu quero bem aos meus filhos e como eu quero bem meus amigos. A mãe não pode ir agora, não. A mãe não pode ir agora, não (Transcrição de um trecho do filme *Estamira*).

Estamira, destemidamente, em sua objetificação-transtornada, traz o falar visceral para desnaturalizarmos o funcionamento do dispositivo da psiquiatrização. Desse modo, penso que *Estamira* pode nos ajudar a

pensarmos estas condutas surtantes – que para a escola contemporânea têm se revelado tão desmensuradas, estraçalhando a ordem de nossas medidas – como resistência. Também, sobretudo, *Estamira* nos provoca o pensamento acerca dos sentidos que podem trazer a noção de estética da existência para a educação, os sentidos de uma verdade em educação – a verdade como aquilo que educa, a verdade menos como retórica disciplinar (no eixo do saber e do controle do corpo), mas como condição ética, ou seja, como aquilo que está atrelando o si mesmo à palavra que enuncia e que somente isto pode autenticar a busca pela autonomia, os exercícios de autoridade e as práticas de liberdade.

Assim é que vai enlaçando-se isso que constitui um dizer verdadeiro à educação entendida como governo de si e do outro. Em outras palavras, se não mais podemos negar que a Educação das crianças é, imanentemente, uma forma de governo das condutas, no sentido de que aí está implicada uma condução do outro, que, de modo ontológico, repito, implica sempre, antes, uma condução de si, que relações isto tem com uma ideia de falar a verdade, verdade esta colocada, agora, na dimensão de uma técnica de si, de uma forma de ser, isto é, de uma maneira de relacionar-se consigo mesmo?

Na hora inicial da segunda aula do seu curso de 1983, *O governo de si e dos outros*, Michel Foucault deflagra o empenho que dará aos *estudos da parresia*, deste “dizer-a-verdade”, ou seja, estudos de como a parresia atravessou, de diferentes maneiras, a Antiguidade Clássica e suas ressonâncias em toda a história do Ocidente. Além disso, Foucault pontua as correlações que têm os três grandes eixos que constituem suas pesquisas em torno do problema da produção da subjetividade, a saber: “o da formação de saberes e das práticas de veridicção; o da normatividade dos comportamentos e da tecnologia do poder [análise dos procedimentos de governamentalidade]; [e o] da constituição dos modos de ser do sujeito a partir das práticas de si” (Foucault, 2010e, p. 42). Obviamente, é o próprio Foucault quem nos indica o caminho:

[...] ao colocar a questão do governo de si e dos outros, gostaria de procurar ver como o dizer-a-verdade, a obrigação e a possibilidade de dizer a verdade nos procedimentos de governo podem mostrar de que modo o indivíduo se constitui como sujeito na relação consigo e na relação com os outros (Foucault, 2010e, p. 42).

Estamira, essa do dizer franco, essa do verbo valente, essa condutora dos poderes (médico, pedagógico, econômico, religioso) que sustentam a racionalidade governadora de nossos corpos; esta mesma,

Esta-mira, faz acontecer, quero arriscar, um aceno parresiástico cínico em nossa contemporaneidade; e isto, parece-me, pode contribuir para uma reflexão sobre nossa atualidade ético-moral no campo da Educação. Mas, então, o que significa a parresia? E mais: o que pode mobilizar em nós essa aproximação entre Estamira e a forma da enunciação parresiástica mais especificamente oriunda do Cinismo na antiguidade grega?

A noção de parresia é desenvolvida com vigor por Foucault em seus dois últimos cursos (1983 e 1984), intitulados *O Governo de Si e dos Outros* e *A Coragem da Verdade*, respectivamente, embora em *A Hermenêutica do Sujeito* (curso de 1982) a centralidade de tal estudo já esteja mencionada e comece a ser desenvolvida, especialmente na aula de 10 de março. Neste curso, o filósofo já anuncia e articula o tema da parresia a partir da pergunta central acerca de como se definiria a relação entre o dizer verdadeiro e a prática do sujeito. Defende que foi este o cerne daquilo que agudizou, entre os sécs. I e II, no Ocidente, o “enorme conflito que, da Grécia clássica até o fim do Império Romano, opôs incessantemente filosofia e retórica” (2010f, p. 328).

A parresia passa a ser, então, a forma assumida pelo discurso filosófico que, enquanto o *logos* que estabelece uma relação pedagógica, ou seja, uma relação entre um mestre e um discípulo, é inteiramente diferente da retórica, uma vez que esse *logos* filosófico, a fim de ser reconhecido como um discurso verdadeiro pelo aprendiz, não pode se limitar a ser, da parte da enunciação do mestre, da parte “daquele que deve liberar a palavra verdadeira”, somente uma performance de linguagem. Todavia, este discurso (o enunciado parresiástico) é, acima de tudo, uma arte, uma atitude moral, uma ética, porque está diretamente vinculado a um modo de ser. Penso que sejam muito provocadoras à educação contemporânea as reflexões de Foucault quando, pela primeira vez, em suas investigações, apresenta-nos o empenho que dedicará ao tema da parresia. Isto porque justamente nos começa apresentando a parresia no contexto da relação mestre-discípulo. Trata-se, sem dúvida, de um fragmento belo:

Para que o silêncio do discípulo seja um silêncio fecundo, para que, no fundo desse silêncio, se depositem como convém as palavras de verdade que são as do mestre, e para que o discípulo possa fazer dessas palavras algo de seu, que o habilitará no futuro a tornar-se ele próprio sujeito de veridicção, é preciso que, do lado do mestre, o discurso apresentado não seja um discurso artificial, fingido, um discurso que obedeça às leis da retórica e que vise na alma do discípulo somente efeitos patéticos. É preciso que não

seja um discurso de sedução. É preciso que seja um discurso tal que a subjetividade do discípulo possa dele apropriar-se e que, apropriando-se dele, o discípulo possa alcançar o objetivo que é o seu, a saber, ele próprio. Ora, para isso é preciso que, do lado do mestre, haja um certo número de regras, regras que, uma vez mais, incidam não sobre a verdade do discurso, mas sobre a maneira pela qual o discurso de verdade será formulado. E essas regras de formulação do discurso de verdade constituem a *parrhesía*, a *libertas*¹⁸ (Foucault, 2010f, p. 329).

A parresia supõe, de modo geral, a instância de um falar francamente, cujo verbo corporeifica-se no modo como o indivíduo vive as verdades que enuncia, sendo esta indissociabilidade entre palavra e atitude de vida aquilo que tornará possível a existência numa condução ética e estética. Para tanto, segundo Foucault (2010e), algumas condições diferem a parresia de outros discursos que se pretendem portadores de verdade, os quais dependem, por exemplo, de uma dada situação comunicativa institucionalizada, do *status* do sujeito da enunciação, bem como nos quais está assegurado, codificado, regulado e, portanto, previsto de antemão os efeitos do ato enunciativo, tal como acontece com os enunciados performativos.

No reverso de tudo isso, perseguindo as pegadas foucaultianas, o que vai definir as condições de um enunciado como verdade na forma da parresia é sua vinculação a um tríplice elo. Primeiro, em toda formulação parresiasta está sempre a exposição ao risco, à assunção do perigo por dizer a verdade. Segundo, no ato parresiástico, o sujeito compromete-se carnalmente com a verdade que enuncia, está encarnado autenticamente em sua palavra, poderíamos dizer, inclusive, espiritualmente ligado ao conteúdo do que enuncia e completamente envolto ao seu próprio ato de enunciação. Enfim, é o ato verbal que expõe a própria alma daquele que diz. Terceiro, a verdade, na parresia, abdica de qualquer posição social, institucional, política do sujeito para ser reconhecida, como o que caracteriza outros discursos de verdade, senão, muito pelo contrário, neste dizer-a-verdade está a capacidade de seu enunciador de colocar-se fora e desacorrentar-se de todo o estatuto e de toda forma de codificação da situação de fala, peitando dizer a verdade, simplesmente porque esta transpassa seu próprio corpo e seu próprio viver: “o parresiasta é aquele que faz valer

18 Esclarece Foucault que “o termo *parrhesía* está tão ligado à escolha, à decisão, à atitude de quem fala, que os latinos justamente traduziram *parrhesía* pela palavra *libertas*. O tudo-dizer da *parrhesía* tornou-se *libertas*: a liberdade de quem fala” (2010f, p. 334).

sua própria liberdade de indivíduo que fala. [...] Só há parresia quando há liberdade na enunciação da verdade, liberdade do ato pelo qual o sujeito diz a verdade” (Foucault, 2010e, p. 63). Em síntese, a parresia

[...] é uma maneira de dizer a verdade tal que abrimos para nós mesmos um risco pelo próprio fato de dizer a verdade. [...] é uma maneira de abrir esse risco vinculado ao dizer-a-verdade constituindo-nos de certo modo como parceiro de nós mesmos quando falamos, vinculando-nos ao enunciado da verdade e vinculando-nos à enunciação da verdade. Enfim, a *parresía* é uma maneira de se vincular a si mesmo no enunciado da verdade, de vincular livremente a si mesmo e na forma de um ato corajoso. A *parresía* é a livre coragem pela qual você se vincula a si mesmo no ato de dizer a verdade. Ou ainda, a *parresía* é a ética de dizer-a-verdade em seu ato arriscado e livre (Foucault, 2010e, p. 63-64).

É importante destacar esse embricamento que a parresia produz entre ato de verdade e ato de liberdade, uma vez que é, antes, o próprio compromisso com a busca da vida-livre que impele o indivíduo a nunca se abster de dizer a verdade. De certa maneira, o “obrigar-se à verdade”, o “obrigar-se pela verdade” e o abrigar-se na verdade que, paradoxalmente, o expõe, tudo isso não é nada mais do que o exercício máximo de liberdade. Em seus estudos tardios, Foucault vai nos mostrando como, por trançar a dimensão do colocar-se em perigo/ do comprometer a própria vida na verdade que enuncia/ no dizer-a-verdade como prática de liberdade/ no renunciar a quaisquer *status* e regras externas de enunciação, o ato parresíasta vai adquirindo um sentido específico, no âmbito da atividade filosófica como prática e arte de si. É assim, pois, que a noção de parresia vai aparecendo lateralizada ao tema do cuidado de si nos estudos foucaultianos e, também, umbilicalmente ligada ao cultivo de uma estética da existência.

Com Foucault, vamos vendo que o cuidado de si – que na Antiguidade está ligado a uma tessitura de uma arte de si, de um obrificar/artistar a si mesmo, desse fazer de si mesmo uma criação constante com vistas a transformar-se e a elevar-se, o que culmina nessa atitude estética da existência – implica, necessariamente, essa forma ética de manifestação da verdade contida no gesto parresíasta. Desse modo, entendemos que a parresia é condição de possibilidade do cuidado de si ou, se preferirmos, somente existe cuidado de si quando há prática da parresia.

Em suas veredas investigativas sobre os desdobramentos da parresia entre os antigos, Foucault explora, inicialmente, o texto *Sobre a Parresía*, de

Filodemo de Gádara, bem como a *Carta 75*, de Sêneca a Lucílio e o *Tratado das Paixões*, de Galeno. Somando-se a estas fontes, é também a partir de outras cartas de Sêneca – a saber, as cartas 29, 38 e 40 – e dos escritos de Plutarco que saliento uma outra formulação em torno da especificidade do discurso parresiástico que, parece-me, é muito relevante nesta aposta de que, em Estamira, encontramos um sinal de posteridade deste franco-falar, irradiando-nos uma atenção aos devires que se desenham na educação contemporânea. Tal formulação diz respeito ao fato de que a enunciação parresiasta está em oposição às manifestações discursivas da lisonja e da retórica.

A lisonja, na condição de atos enunciativos bajuladores, em nada está a serviço da construção da verdade. É um discurso cujo objetivo é agradar com vistas à obtenção de alguma espécie de favorecimento. Quase sempre ocorre quando alguém, em posição de inferioridade nas relações de poder, para contornar, inclusive, os comportamentos coléricos/excedentes do superior que levam a abusos de poder, coloca-se na bajulação deste. Procedendo-se desse modo, a lisonja é um discurso que produz dependência e uma dupla subserviência: o superior assujeita-se ao enunciado elogioso para agir, alimentando em si uma relação vaidosa, limitada, insuficiente, rastejante e, por outro lado, o inferior passa a ficar refém da produção do dizer adulator para obter suas vantagens. Nesta medida, a lisonja é um discurso que, para além de mentiroso, é interesseiro. Sendo assim, não é um discurso em nome da liberdade e que vai edificar a conquista da autonomia, constituindo-se, portanto, em relação à parresia, num inimigo moral.

A conclusão é que a *parrhesía* (o franco-falar, a libertas) é exatamente a antilisonja. É a antilisonja no sentido de que, na *parrhesía*, há efetivamente alguém que fala e que fala ao outro, mas fala ao outro de modo tal que o outro, diferentemente do que acontece na lisonja, poderá constituir consigo mesmo uma relação que é autônoma, independente, plena e satisfatória. A meta final da *parrhesía* não é manter aquele a quem se endereça a fala na dependência de quem fala – como é o caso da lisonja. O objetivo da *parrhesía* é fazer com que, em um dado momento, aquele a quem se endereça a fala se encontre em uma situação tal que não necessite mais do discurso do outro. De que modo e por que não necessitará mais do discurso do outro? Precisamente, porque o discurso do outro foi verdadeiro. É na medida em que o outro confiou, transmitiu um discurso verdadeiro, subjetivando-o, pode

se dispensar da relação com o outro. A verdade que na *parrhesía* passa de um ao outro sela, assegura, garante a autonomia do outro, daquele que recebeu a palavra relativamente a quem a pronunciou (Foucault, 2010f, p. 340).

Na qualidade de uma estratégia discursiva cuja finalidade não é o compromisso com a verdade, mas é a persuasão do outro, a retórica também se configura numa adversária da parresia. É em Sêneca que mais fortemente vemos marcadas as distinções entre o discurso retórico e a parresia. Embora o franco-falar possa recorrer à eloquência e às formas de um dizer formalmente belo, não é isto que garante, como vimos, sua condição de verdadeiro, ao passo que, na retórica, é a própria elaboração estilística do dizer, ainda que sem nenhum compromisso ético do enunciador, aquilo que pode ser tomado como verdade, desde que seduza e convença o interlocutor. Neste sentido, a retórica é uma arte do dizer, organizada de acordo com recursos linguístico-discursivos bem definidos – uma técnica do dizer – que pode, inclusive, ser capaz de mentir e, mesmo assim, ser sustentada como verdade. Aí, talvez, esteja a radical distinção entre enunciado retórico e enunciado parresiástico: por um lado a retórica é uma arte do dizer para convencer/persuadir o outro, para induzir e agir sobre o outro, isto é, para produzir uma verdade para outrem; por outro, a parresia é um dizer verdadeiro que, por compromissar o próprio enunciador na verdade que diz, está a serviço não da arte do dizer, mas de uma arte de si que, por isso mesmo, envolve a contribuição naquilo que outrem, diante dessa autenticidade, pode, por si mesmo, estetizar-se. Portanto, é possível entender que,

na *parrhesía*, por certo, trata-se também de agir sobre os outros, não tanto para exigir-lhes algo, para dirigi-los ou incliná-los a fazer uma ou outra coisa. Agindo sobre eles, trata-se fundamentalmente de conseguir que cheguem a constituir por si mesmos e consigo mesmos uma relação de soberania característica do sujeito sábio, do sujeito virtuoso [...]. Consequentemente, se esse é o objeto da *parrhesía*, compreende-se bem que quem a pratica – o mestre – não tem nenhum interesse direto e pessoal nesse exercício. O exercício da *parrhesía* deve ser essencialmente comandado pela generosidade. A generosidade para com o outro está no cerne da obrigação moral da *parrhesía*. [...] Digamos que a *parrhesía* esteja fundamentalmente liberada das regras da retórica, que ela a retoma diagonalmente e só a utiliza quando necessário (Foucault, 2010f, p. 345–346).

Com Foucault, entendemos que o tema da parresia é, enfim, uma “modalidade do dizer-a-verdade” que difere radicalmente de outros discursos que ganharam uma hegemonia de verdade entre nós, isto é, com os quais nós, os modernos, temos constituído nossas relações com a verdade. Assim é que o filósofo nos leva a compreender que uma história das relações entre o sujeito e os atos de verdade pode nos dar uma chave fundamental para que possamos descobrir quais são nossas potências de fazer algo de novo, de inventivo e de realmente transformador diante das formas de subjetividade legadas pela modernidade. Isto porque, para nós, o reconhecimento de um discurso como verdadeiro está ligado a uma dada legitimação epistemológica.

Somos herdeiros de uma vontade de verdade que efetivou uma separação de uma forma em que o discurso pronunciava um modo de vida, em que o discurso, para ser verdadeiro, era “[...] uma atitude, uma maneira de ser que se aparenta[va] à virtude, uma maneira de fazer” (Foucault, 2011, p. 15). Passamos a nos relacionar, então, com uma verdade que passa a estar não no que o discurso faz, mas no que o discurso diz. A modernidade fez chegar o “dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência” (Foucault, 2001b, p. 15). O nosso legado moderno diz respeito à aparição de uma vontade de verdade que passou a desenhar

[...] planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função [...]; uma vontade de saber que prescrevia [...] o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis (Foucault, 2001b, p. 16-17).

A nossa relação moderna com um discurso verdadeiro ancora-se numa produção enunciativa do saber que, independentemente de quem a diz a vive, reside no próprio enunciado e na posição-sujeito (e não no modo-de-ser sujeito) que o pronuncia, desde que autorizado por um suporte institucional, podendo ser as relações entre discurso-de-verdade e modo-de-vida, inclusive, antagônicas. A nossa vontade de verdade é a da ciência moderna, bem como é a da moral que, desde uma visão essencialista de sujeito, pauta-se na ânsia normalizadora, na obediência a regramentos exteriores e na extração de si por diversas práticas confesantes subservientes. Portanto, a verdade do discurso psiquiatrizante,

pode-se dizer, é desta ordem, sendo que nossa sociedade o reconhece como verdade, porque é referendado por um saber legitimado como verdadeiro: a verdade da ciência médico-psi hegemônica, um saber proclamado por posições-sujeito institucionalizadas. A verdade psiquiatrizante do nosso regime biopolítico não é, nem de longe, a verdade da parresia. A verdade da parresia é de outra natureza. É o

[...] ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, se *manifesta*, e com isso quero dizer: representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade. Não se trataria, de modo algum, de analisar quais são as formas do discurso tais como ele é reconhecido como verdadeiro, mas sim: sob que forma, em seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que forma se apresenta, a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, quem diz a verdade, [qual é] a forma do sujeito que diz a verdade (Foucault, 2011, p. 4).

Neste espectro parresiasta é que considero a figura de Estamira uma força crítica aos saberes instituídos e aos poderes dominantes que têm regido nossa relação com a verdade, especialmente com a verdade psiquiatrizante com que temos construído nossos encontros com os mais jovens no campo da educação. Estamira recusa a verdade psiquiatrizante, atirando-nos, numa autenticidade desvairada e dasaforada, a palavra-outra que é seu próprio ato de vida. Desse jeito estamírico – bombástico e metralhador –, é capaz de fazer atravessar em nós a verdade que tanto quer revelar-nos e, portanto, a aposta aqui delineada é que, na atitude de Estamira, temos um traço contemporâneo da parresia, notadamente advinda do Cinismo, naquilo que Foucault encontrou em suas últimas incursões na antiguidade grega, arriscando uma relação trans-histórica entre as exigências de uma arte do existir dos antigos e as nossas.

Mas por que essa tentativa de aproximação entre Estamira e o Cinismo? Ora, se os cínicos elaboraram uma forma do dizer verdadeiro cuja expressão mais característica, como veremos adiante, vem pela atitude atrevida e ostensivamente afrontosa, é também esta a atitude de Estamira, o que, para mim, ecoa justamente uma leitura possível acerca das condutas transtornantes das crianças infames da escola. Estamira e os infantis, em toda a sua infâmia e no seu prenúncio cínico, estão produzindo contestações em nossa gramática moral de sujeitos modernos e têm tornado intolerável a nossa experiência de si e do outro tão atrelada à régua da Norma e dos

velhos-novos códigos de normalização. Neste sentido, se talvez ouvíssemos Estamira e se talvez ousássemos esta-mira-outra, poderíamos ver, nos transbordamentos da infância – para os quais só temos respondido com laudos psiquiátricos, medicações e intervenções judicializantes –, germes de um novo modo de existência.

Apropriando-me dessa caixa-de-ferramentas foucaultiana, quero esgarçar quais princípios (como verdade, autonomia, autoridade e liberdade – nos sentidos que estes adquirem nesta trans-historicidade do *êthos* cínico em Estamira) podem nos auxiliar num modo de pensamento que promova agudas implosões na educação disciplinar e nos enquadramentos biopolíticos neoliberais que nos têm produzido como sujeitos, bem como nos mobilize a arriscar alguns fundamentos do que poderia ser uma educação-outra. Precisamos, talvez, antes de mais nada, saber que existiu uma outra relação com a verdade, a autonomia, a autoridade e a liberdade que é muito diferente da relação preconizada pela pedagogia moderna, no intuito de começarmos a desconfiar do modo como pensamos e da maneira como agimos nas relações educativas. Por isso, o que nos interessa não são os gregos, mas o que deles podemos transpirar e inspirar em nossas vidas, em nossas novas buscas de tecer a existência, pois quando Foucault nos fala dos modos de vida entre os antigos, isso não significa, em hipótese nenhuma, sugerir que tentemos reproduzir um pretense sujeito ideal; mas, em oposição a isto, justamente porque recusa qualquer concepção de sujeito fundante e universal, Foucault nos proporciona enxergar que, se houve uma outra experiência moral e uma outra relação ética, é possível ensaiarmos, nas linhas de ruptura de nossa própria experiência, a vida num novo estilo.

Pensar as posteridades do cinismo em Estamira não é tentar fazer a experimentação do que os gregos foram. Isto é descabido. A partir do que está aí, como experiência de nós mesmos, só se pode realizar uma nova exploração e experimentar aquilo que ainda não se conhece, uma vez que “a experimentação é sempre [...] o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (Deleuze, 1992, p. 132). Assim, porque a antiguidade clássica já se foi, é o já acontecido, pertence, agora, à história, é impossível realizar a experimentação dos gregos, mas é possível refletir sobre aquilo que nos deixaram sobre suas experiências. Pensar os gregos, então, é tão somente fazer a escavação, como nos diz Deleuze, de “um conjunto de condições” que podem, quem sabe, nos possibilitar a “experimentação de algo que escapa à história” (Deleuze, 1992, p. 132).

É no decorrer de seu último curso no *Collège de France*, *A Coragem da Verdade*, que Foucault, passando por uma análise da parresia socrática, chega à parresia cínica. Mostra-nos, então, essencialmente a partir da aula de 29 de fevereiro de 1984, que a forma filosófica do Cinismo inaugura algo mais nesta sinfonia entre ação e discurso que caracteriza o *logos* parresiasta. Há entre os cínicos um para além entre prática de vida e dizer verdadeiro, um para além da união dizer-fazer e este para além diz respeito a um dizer-corpo-fazer de modo afrontoso, a um verbo que se faz corpo manifestando-se de modo escandaloso, atrevido, insolente. O cínico não é a figura da temperança e do equilíbrio, tal como o é a figura socrática. O acento, então, não é na ideia de harmonia, não é apenas na franqueza do dizer, mas numa forma de vida assumidamente experienciada na rudeza, na pobreza, na marginalidade, no expatriamento, na renúncia das dependências de vínculos familiares, no despojamento de toda condição que possa aprisionar. É somente, então, em face desta escolha existencial, reduzida ao seu mínimo necessário, que se colocam as condições vitais do franco-falar cínico. Frédéric Gros nos traz uma síntese muito especial do Cinismo, num texto¹⁹ em que faz um balanço do tema da parresia em Foucault:

A filosofia cínica, além da diversidade de seus exemplos, comporta dois núcleos duros: um certo uso da fala (uma franqueza rude, áspera, provocadora) e um modo de vida particular, imediatamente reconhecível (uma vida de errância rústica e de pobreza, um manto imundo, um alforje e uma barba hirsuta). É exatamente essa trama que interessa a Foucault, essa implicação recíproca entre um estilo de vida e uma certa veridicção. [...] **É a vida, e não o pensamento, que é passada ao fio da navalha da verdade.** Essa estética da existência encontra-se distanciada daquela que era realizada pela ética estoica: lá tratava-se de estabelecer a correspondência regrada, harmoniosa, entre palavras e atos, entre a verdade e a vida. **Com os cínicos, trata-se de fazer explodir a verdade na vida como escândalo.** A relação entre vida e verdade é, ao mesmo tempo, a mais exigente e a mais polêmica. Não se trata de regular a própria vida segundo um discurso e de ter, por exemplo, um comportamento justo defendendo a própria ideia de justiça, mas de **tornar diretamente legível no corpo a presença explosiva e selvagem de uma verdade nua. De fazer**

19 Este texto é justamente intitulado *A Parrhesia em Foucault (1982-1984)* e está publicado no livro *Foucault: a Coragem da Verdade*, organizado pelo próprio Frédéric Gros (2004).

da própria existência o teatro provocador do escândalo da verdade (Gros, 2004, p. 162-163, grifos meus).

Foucault também localiza que esta marca do Cinismo tem atravessado a história do Ocidente e irradiado posteridades desta maneira provocativa e corajosa da enunciação da verdade ao longo de diferentes séculos. Para Foucault, o cinismo não se esgota numa personagem muito específica, remota e esquecida da antiguidade, mas é uma “categoria histórica que perpassa, sob formas diversas, com objetivos variados, toda a história do pensamento ocidental. Há um cinismo que faz corpo com a história do pensamento, da existência e da subjetividade ocidentais” (2011, p. 152). É importante ressaltar que não é o conteúdo discursivo dos cínicos o que tem feito certa descendência entre nós, mas é a base de uma atitude frente à vida, de uma maneira de ser, enfim, de uma ética o que tem ecoado como transmissão histórica. Para Foucault, podemos reencontrar marcas da vida cínica, por exemplo, “em uma certa mística cristã do despojamento e do escândalo ascéticos, em alguns movimentos revolucionários do séc. XIX (correntes anarquistas, militância de esquerda etc.), na arte moderna [...] (Baudelaire, Flaubert, Manet)” (Gros, 2004, p. 163).

Em todo o percurso dos estudos foucaultianos sobre a parresia, pode-se dizer que há, basicamente, duas grandes formulações parresiásticas, ambas, por certo, em nome de um imperativo ético que persegue a verdade e delata a mentira; ambas em que a legitimidade da enunciação da verdade se constrói numa arena ética que requer a cumplicidade entre dizer e fazer, entre palavra e ato. Há, todavia, uma diferença num certo estilo, na atitude de expressão que une discurso e vida. É como se, numa ética estoica, a vida colocasse a verdade à prova e cuja coragem morasse em assumir a lentidão da transformação de si. Trata-se de uma coragem do equilíbrio, da persistência. Já numa ética cínica, diante de uma existência em condições radicalmente agudizadas e intensas, temos, inversamente, a verdade colocando a vida à prova, em que a coragem está na assunção do rompimento, da provocação, da recusa, da resistência: “trata-se de ver até que ponto as verdades suportam ser vividas e de fazer da existência o ponto de manifestação intolerável da verdade” (Gros, 2004, p. 165).

No cinismo, trata-se, enfim, de testar até que ponto, na admissão de uma vida-nua, de uma vida em condições-limite, de uma vida-cão, sustenta-se não se render, aguenta-se continuar resistindo para poder dizer a verdade. Num olhar genealógico, capaz de cartografar as descontinuidades históricas, mas também as permanências, vemos, ferindo nossa atualidade,

um *continuum* posto numa dada articulação entre estilo de vida e manifestação da verdade advindo desse rastro do cinismo. É, pois, aqui, então, na ética cínica, que respira Estamira, essa senhora que não somente disse, mas sobretudo fez viver as verdades que, até certo ponto, conhecemos, até certo ponto repetimos, mas que só mesmo ela teve a coragem de corporificar. Eis Estamira, a catadora-delatora, a louca-constrangedora, a transtornada-cínica, aquela que denuncia na própria vida muito de nossa hipocrisia moral e social. Nestas nossas notas sobre acordes de resistência e neste atrevimento de compor com Foucault, talvez pudéssemos assim arranjar um verso-cínico, a ser melodiado, certamente, num samba-estamírico:

[Estamira, essa que] faz da forma de existência uma condição essencial para o dizer-a-verdade./ [Estamira, essa que] faz da forma da existência a prática redutora que vai abrir espaço para o dizer-a-verdade./ [Estamira, essa que] faz enfim da forma de existência um modo de tornar visível, nos gestos, nos corpos, na maneira de se vestir, na maneira de se conduzir e viver, a própria verdade./ [Estamira, essa que] faz da vida, da existência, do *bios* o que poderíamos chamar de uma aleturgia, uma manifestação da verdade/ [...] [Estamira]: testemunho que é dado, manifestado, autenticado por uma existência, uma forma de vida no sentido mais concreto e mais material do termo. [Estamira]: testemunho de verdade dado por e no corpo, na roupa, no modo de comportamento, na maneira de agir, de reagir, de se portar./ [Estamira, essa que é] o próprio corpo da verdade tornado visível, risível, em certo estilo de vida./ [Estamira]: a vida como presença imediata, brilhante e selvagem da verdade (Foucault, 2011, p. 150 e 152).

O que se seguirá aqui é a tentativa de materializar, na escrita, o encontro que tive com o documentário *Estamira*. Porque Estamira é, inseparavelmente, um dizer e um corpo, aqui se trará a palavra e a imagem. Se Estamira nos vem pelo cinema, sua experiência somente pode nos afetar se o próprio cinema constituir, em nós, uma experiência. Se, pelo documentário, somente nos restar a capacidade de “sabermos sobre” Estamira, se deste encontro somente ficar uma informação, uma opinião, um julgamento sobre uma biografia, este encontro não nos foi uma experiência. Na informação, na opinião e no julgamento, fechamo-nos. A experiência é pura abertura para que algo de novo nos aconteça, nos perpassa, nos atravesse e nos mova. Jorge Larrosa, num “ensaio-erótico” denominado “Experiência e Paixão”, conta-nos:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. A palavra experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação

com algo que se experimenta, que se prova. O radical é periri, que se encontra também em periculum, perigo. A raiz indo-européia é per, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: peirô, atravessar; pera, mais além; peraô, passar através, perainô, ir até o fim; peras, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra peiratês, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também o ex da existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é Erfahrung, que contém o fahren de viajar. E do antigo alto-alemão fara também deriva Gefahr, perigo, e gefährden, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, **a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo** (Larrosa, 2004, p. 163–164, grifos meus).

Neste sentido, é como se a experiência no cinema (assim como em toda linguagem artística) exigisse de nós um pacto parresiasta: diante da coragem exposta de Estamira, não há outra opção senão também expormo-nos. Se Estamira assume o perigo de nos dizer a verdade, temos de enfrentar o perigo desta escuta-experiência e nos permitir alguma mobilização criativa por ela. Como diz Michel Foucault (2011), na parresia está implicado um duplo movimento de coragem: “a coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve” (Foucault, 2011, p.13). Estamira nos traz a verdade difícil e indigesta. Caso haja alguma valentia em nós, poderemos empossar-nos, com ela, dos riscos dessa verdade. Somente assim poderá fazer-se em nós o cinema como uma experiência, entendendo-o, com isso, como um espaço de relação pedagógica que nos proporciona nos autotransformarmos pela verdade que de Estamira escutamos. Quem nos dera poder ter esta bravura da escuta que mobiliza, podendo responder a esta afetação de modo diferente, ou seja, deslocando-nos e delineando novas rotas para ousar veredas outras na historicidade de nossas vidas.

De quem poderiam vir as transformações, as viradas epistemológicas, os golpes destoantes e detonantes nos modos de pensar, ser e viver diante de tanta regulação dos nossos corpos e da nossa condição vivente, senão dos próprios indivíduos transtornados e abjetos? A verdade de *Estamira*, ultrajantemente, estampa o ultraje dos nossos dispositivos de veridicção psiquiatrizantes. Nela, há um corpo cuja resistência é também um chamamento a transformar este nosso regime de verdade normalizador, esta vontade de verdade de nossa atualidade biopolítica fármaco-mercado-lógica. Tal como expõe seu corpo à contaminação do lixo que manipula, *Estamira* também mete as mãos nos detritos de nossa governamentalidade neoliberal. Com isto quero dizer que, no fervilhamento do gigante e fétido chorume de Gramacho, o grande jardim-monturo que acolhe os dejetos da vida na cidade, há o transbordamento de *Estamira* cultivando e exigindo uma experiência ética de pertencimento e liberdade para muito além dos reclames neoliberais de liberdade contentados em ser mera experiência econômico-biojurídica, que é o que tem gerido as reivindicações da inclusão nas práticas de governo de nossa atualidade e o que tem, em grande medida, levado à patologização/psiquiatrização dos corpos.

Assim, toma-se a própria narrativa fílmica como devir, como capaz de nos relampejar outras visões de mundo, para possibilitar também a nós pensarmos arriscadamente, uma vez que, num documentário como *Estamira*, o que temos no cinema “[...] não é a identidade de uma personagem, real ou fictícia, através de seus aspectos objetivos e subjetivos. É o devir da personagem real quando ela própria se põe a ficcionalizar, quando entra em flagrante delito de criar lendas” (Deleuze, 2005, p. 183). Nesta esteira é que trago a este trabalho a presença de *Estamira*, através do cinema, na potência de suas palavras e das suas imagens captadas por Marcos Prado, pensando ambas as forças – a do discurso verbal e a da imagem – em copulação, tal como nos parece ser o acasalamento palavra-corpo do cinismo grego. Em *Estamira*, temos um verbo-imagem e uma imagem-que-verbaliza. Pela imagem do parresiasista cínico, aproximamo-nos de *Estamira* para ficarmos também nós transtornados, também nós provocados, também nós desafiados e injuriados pelo seu corpo-que-diz e pelo seu dizer-corporificado a navalhar a própria vida. Em *Estamira*, há uma existência corporal como ato escandaloso de enunciação da verdade e, assim, o convite é pensarmos como esta relação – o verbo que se faz carne, a palavra encarnada, a imagem que se verbaliza, a discursividade do corpo – pode promover deslocamentos nas percepções sobre nossa própria experiência tardo-moderna.

Proponho, afinal, uma ênfase nas análises de Foucault sobre a parresia na forma levada a cabo pelo cinismo grego, bem como sua posteridade em Estamira, no intuito de pensar esta relação – a verdade–dilacerante materializada na lapidação entretecida entre o verbo e o corpo e todos os perigos desta fusão – como uma perspectiva novidadeira que pode contribuir para pensarmos de outro modo. Isto significa lançar-se aos perigos de perceber a potência ético–política que se movimenta em Estamira e que pode estar se movimentando também nas crianças e jovens cujas condutas transtornantes regurgitam não somente as “contenções” psicofarmacologizadoras de seus corpos, mas, ao fazerem isto, cospem a / cospem na tão benevolente inclusão patologizante que têm pretendido conduzir nossas condutas.

Em última instância, entendo que essas “revoltas das condutas” contemporâneas, manifestadas numa espécie de “perda das estribeiras” da psiquê, estes comportamentos transtornantes – voluntariamente²⁰ em Estamira e intuitivamente nos infames da escola –, podem estar significando nada mais do que a alma em práticas–de–resistência, podem estar sendo o golpe–mestre – frente aos quais, de tão lancinantes que são, não há nenhuma possibilidade de indiferença – para ressituar-nos, na condição de herdeiros–modernos, as nossas relações com a verdade. Se há tanto tempo temos buscado respostas reformadoras nos mesmos modos de enunciação da verdade, parece-nos que, perseguindo a matriz de leitura da parresia, aquilo pelo que se luta, nesse dizer–verdadeiro dos múltiplos transtornos, diz respeito a uma metamorfose ética, uma transformação nos modos de ser e, aqui, um alerta dos mais importantes: essa assertiva justamente numa dimensão ética, por colocar em xeque nossos modos de condução, nossas formas de governo de si e de outrem e nosso regime de governamentalidade, centralmente expande a crítica política.

Assumidamente, foram os próprios filósofos que incorporaram esse modo de vida – manifestador da verdade escandalizante e escandalizadora – os atribuidores, a si mesmos, do epíteto de *Kynikós*, que no grego concerne a cachorro. Os cínicos, então, são aqueles que testemunham uma vida–cão, uma vida que, imprimindo no próprio corpo latidor a verdade que diz, está pronto a morder; uma vida que é, também, a prontidão à entrega absoluta, o contentamento apenas com o que se faz essencial, a

20 Por óbvio, não está na dimensão voluntária os desmoronamentos provocados pelas agonias e dores sentidas, mas parece-me ser da ordem voluntária, em Estamira, a decisão de tomar estes sentimentos como arma de resistência, inclusive resistindo, tanto quanto pode, às contenções da medicação.

disposição em colocar a própria vida em risco pelo outro, bem como é a vida da lealdade irredutível, que distingue aquele no qual se pode confiar e aquele-que-ladra, sendo que tal percepção é incapaz de ser dissimulada. Pelo contrário, faz-se estardalhaço pelo latido e pelo modo de se comportar.

A vida cínica, essa vida-cão, segundo Foucault (2011, p. 213-214), agudiza-se, então, nestas quatro grandes características. Primeiro, é um modo de vida que não se avexa em colocar em público as suas necessidades, os seus desejos, os seus prazeres. Eis uma vida despudorada, desavergonhada. Segundo, é uma vida *adiáphoros*, o que significa vida contida em termos materiais e que verdadeiramente alegra-se e basta-se com o mínimo. Terceiro, é uma vida que toma à frente e encara, com latidos bravos, os inimigos, discernindo a falsidade, a traição, o roubo. É, portanto, “uma vida *diakritikós*”. Quarto: “é uma vida *phylaktikós*”, ou seja, vida de amizade gratuita, generosa, dedicada a proteger e a salvar o outro.

A partir destes sinais, então, Foucault defende que a *bíos kynikós* realiza uma ressonância e, ao mesmo tempo, um deslocamento polêmico da *bíos alethés*, isto é, daquilo que na Antiguidade Clássica era a vida-na-verdade e a vida-de-verdade, a vida na *alétheia*: vida com autonomia, soberana, independente, sem dissimulações, incorruptível, íntegra, enfim, vida-livre. Eis a similitude:

Pois bem, essa vida [na *alétheia*], no limite, é a vida desavergonhada do cão cínico. A vida indiferente, essa vida *adiáphoros* que não necessita de nada, que se contenta com o que tem, com o que encontra, com o que lhe jogam, essa vida não é nada mais que a continuação, o prolongamento, a passagem ao limite, a reversão escandalosa da vida sem mistura, da vida independente que era uma das características fundamentais da verdadeira vida. A vida diacrítica, essa vida latidora que faz distinguir entre o bem e o mal, entre os amigos e os inimigos, entre os amos e os outros, é a continuação mas também a reversão escandalosa, violenta, polêmica, da vida reta, da vida que obedece à lei (ao *nómos*). Enfim, a vida de cão de guarda, vida de combate e de serviço que caracteriza o cinismo também é a continuação e a reversão dessa vida tranquila, senhora de si, dessa vida soberana que caracterizava a existência verdadeira (Foucault, 2011, p. 214).

Tal qual um personagem dum cenário apocalíptico e caótico, numa elaborada e impactante fotografia em preto e branco, Estamira – a discursividade de um corpo e de um modo de vida – é-nos apresentada numa

espécie de prólogo cinematográfico. Vem a nós os detalhes de sua casa empobrecida, que, mais adiante, será assim definida por nossa inquietante senhora: “Eu acho sagrado meu barraco, abençoado”. E, referindo-se a Gramacho, o local de trabalho que lhe deu as possibilidades de construir sua morada, sentencia: “E eu tenho raiva de quem fala que aqui é ruim. Isso aqui é a minha felicidade”. Há memórias de seu “jardim”: objetos-decoração que têm a marca de seu suor e de seu olhar estético, recolhidos em sua labuta no lixão.

Imagem 4: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Há a mão-da-louca, o olhar-em-delírio. Há o logo caminho errante da catadora, cruzando com imensos caminhões de lixo, sobrevoada pelos urubus. Há o encontro companheiro com os cachorros moradores do aterro. Há um corpo que carrega uma mochila e sua indumentária-lixreira. Há seu despimento ao ar livre, no local público do lixão.

Imagem 5: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

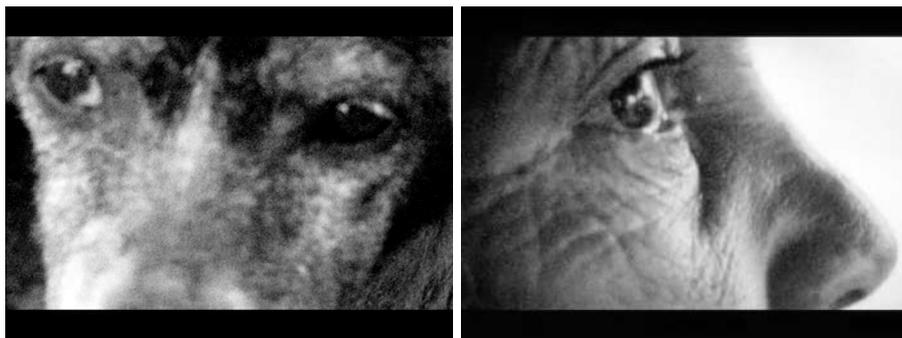
Há o rosto do cão e há o rosto da mulher. É assim que vamos nos aproximando de Estamira em sua vida-cão. E é assim, porque chegada ao grau de animal, expondo-se publicamente, que vamos sendo arrombados, dinamitados pelo verbo contundente e esbravejador, mostrando-nos o que é realmente indispensável, ao mesmo tempo em que denuncia os excessos, os esbanjamentos, o consumismo, o descuido para com o mundo:

Isso aqui é um depósito dos restos. **Às vezes é só resto, e às vezes vem também descuido. Resto e descuido.** Quem revelou o homem como único condicional ensinou ele conservar as coisas, e **conservar as coisas é proteger, lavar, limpar e usar mais o quanto pode.** Você tem sua camisa, você está vestido, você está suado. Você não vai tirar a sua camisa e jogar fora, você não pode fazer isso.

Eu não vivo por dinheiro, eu faço o dinheiro. Eu que faço. É você que faz. Eu não vivo pra isso e por isso. Eu é que faço! Não tá vendo eu fazer? Entendeu agora?

Estamira-Kynikós faz-se, então, o latido contestatório que é marcado no corpo e que se reverbera numa atitude-em-vida para também proteger o outro, para dedicar-lhe solidariedade.

Imagem 6: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Visivelmente, naturalmente, se eu me desencarnar, eu tenho a impressão que eu serei muito feliz e talvez eu poderia ajudar alguém. **Porque o meu prazer sempre foi esse: ajudar alguém, ajudar um bichinho.** Tem vinte anos que eu trabalho aqui. Eu adoro isso aqui, a coisa que eu mais adoro é trabalhar [...]. **Quem revelou o homem como único condicional não ensinou trair, não ensinou humilhar, não ensinou tirar: ensinou ajudar.**

Imagem 7: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Não é porque vida que nos escandaliza, não é porque uma vida que nos estupefata, rasgando arrojadamente no corpo a verdade que diz que, no cinismo estamírico, haja vida desregrada. Pelo avesso disso, há autorregramentos e vinculação a condições codificadas autoimpostas, mas que nada têm de prostração com as convenções e os regramentos sociais ou doutrinariamente prescritos. É por isso que ela pode nos dizer:

Miséria, não; mas as regras, sim. Economizar as coisas é maravilhoso, porque quem economiza tem. Então as pessoas têm que prestar atenção no que eles usam, no que eles têm, porque ficar sem é muito ruim. O Trocadilo fez numa tal maneira que, quanto menos as pessoas têm, mais eles menosprezam, mais eles jogam fora. Quanto menos eles têm.

Vida desapegada e desgarrada. É deste jeito, porque despojada materialmente, porque na assunção de sua condição devassada – pela pobreza e pelo despudor –, ao mesmo tempo em que repudiando toda forma de devassamento de seu corpo, é que Estamira, a louca-devassa pode agora devassar, pode denunciar, pode “tacar na cara”, pode debochar das hipocrisias. A verdade estamírica pode ser livremente exposta, porque nada há a perder. Em Estamira, é pela linguagem da loucura, de conexão mítica, que nossa racionalidade, nossa sensatez, nossa lógica cartesiana, a nossa presumível sanidade é devassada. Estamira, por tudo que diz, na vida-rude que, “ciente sentimentalmente”, escolhe, que livremente assume, cospe em nossa cara quem é que está na condição alienada: “Vou explicar pra vocês tudinho agora, pro mundo inteiro. É, cegaram o cérebro, o gravador sanguíneo de vocês, e o meu eles não conseguiram”.

Imagem 8: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Na força de seu corpo-cão-feiticeiro, invocando e fundindo-se no cosmos e na natureza, ela vai sinalizando: Ó lá, os morros, as serras, as montanhas... Paisagem e Estamira... Estamar, Estaserra... Estamira tá em tudo quanto é canto [...], todo mundo vê Estamira”. Uma vez que não podemos mais fingir que não a vemos – que não vemos as injustiças, que não vemos a pobreza, que não vemos o infanticídio provocado pelo dispositivo da

psiquiatrização deste nosso tempo –, ela dispara um alerta, cravando uma flecha em qualquer tentativa nossa de desresponsabilizar-nos pelo mundo, de lavarmos as mãos pelo que estamos sendo: “Felizmente nesse período que eu comecei a revelar e cobrar a verdade, sabe o que acontece? [...] Erra só quem quer”. Estamira, em sua atitude desavergonhada e com sua lucidez-alucinada, consegue envergonhar a nossa pretensão de lucidez e ensaia um canto para nós: “a tua lucidez não te deixa ver... “. E esclarece:

Bem, eu sou perturbada mas lúcido e sei distinguir a perturbação, entendeu como é que é? [...] Mas também pudera, eu sou Estamira, né. Se eu não der conta de distinguir a perturbação eu não sou Estamira. Eu não era, eu não seria [...]. Intervenção do real radar, verificar.

Imagem 9: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Não se trata aqui de uma idolatria da loucura, de uma estetização da miséria, mas justamente da crítica da produção da loucura e da miséria por um modo diferente de enunciação da verdade assumido por Estamira: o que está em jogo é uma espécie de encenação dramática do corpo em sua aparição ao mundo, diante dos outros. Encarnando a precariedade radical, esta mulher realiza uma forma de resistência ascética que é, ao mesmo tempo, um repúdio a toda forma de conformismo, resignação, passividade, resiliência. Faz de sua vida um combate pela transformação do mundo, colocando-se, feito cão-de-guarda, como defensora incondicional da humanidade. É por isso que ela é capaz de vociferar: “Eu, Estamira, eu não concordo com a vida; eu não vou mudar o meu ser, eu fui visada, eu nasci assim, e eu não admito as ocorrências que existe, que têm existido com os seres sanguíneos, carnívoros, terrestre”. É, pois, a ousadia de encarnar a condição de miserabilidade que lhe dá, por exemplo, a autenticidade do combate às desigualdades raciais e socioeconômicas que decretam, inclusive, a morte de muitos: “Isso aqui é um disfarce de

escravo. Escravo disfarçado de liberto, de libertado. A Izabel, ela soltou eles, né? E não deu emprego pros escravos, passam fome, come qualquer coisa, igual os animais. Não têm Educação. É, então, é muito triste”.

Imagem 10: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Tal como as reações químico-orgânicas que fervilham a decomposição do lixo, *Estamira*, em seu dizer-verdadeiro, põe a nu a fabricação histórica da pobreza e do racismo. Também traz à tona a moral produtivista e de empresariamento dos corpos, apelando, em contrapartida, tanto para uma lógica outra de trabalho – “Foi combinado: alimentai-vos o corpo com o suor do próprio rosto, não foi com sacrifício. Sacrifício é uma coisa. Absoluto. Absoluto. Eu, *Estamira*, vos digo ao mundo inteiro, a todos: trabalhar, não sacrificar” –, quanto como para novas composições de vida-em-comum:

O homem não pode ser incivilizado, todos os homens têm que ser iguais, têm que ser comunista. Comunismo é a igualdade. Não é obrigado todos trabalhar num serviço só, não é obrigado todos comer uma coisa só, mas a igualdade é a ordenança que deu quem revelou o homem o único condicional, e o homem é o único condicional, seja que cor for. E eu sou *Estamira*, eu não importa. Eu podia da cor que fosse. Eu, formato homem par, mas eu sou *Estamira* e eu não... mas eu não admito, eu não gosto que ninguém ofende cores e nem formosura. O que importa, bonito é o que fez e o que faz, feio é o que fez e o que faz. Isso que é feio. A incivilização que é feio. Comunismo superior, o único comunismo.

Imagem 11: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

A *bíos kynikós* de Estamira sabe que, não raras vezes, a única estratégia de resistência possível é erguer o latido, é praguejar, é escandalizar, é ameaçar, é vandalizar. Então, segurando um cajado, exaurida por tantos investimentos de conversão (de toda ordem) de seu corpo, é que enraivece e atira-nos a sua brutalidade radical e agressiva: “Se eles acham que eu sou feiticeira, eu sou feiticeira, mas não sou feiticeira farsária e nem perversa, não. Mas eu sou ruim, perversa eu não sou, mas ruim eu sou, sou mesmo e não vou deixar de ser ruim”.

Imagem 12: Frames do documentário *Estamira*



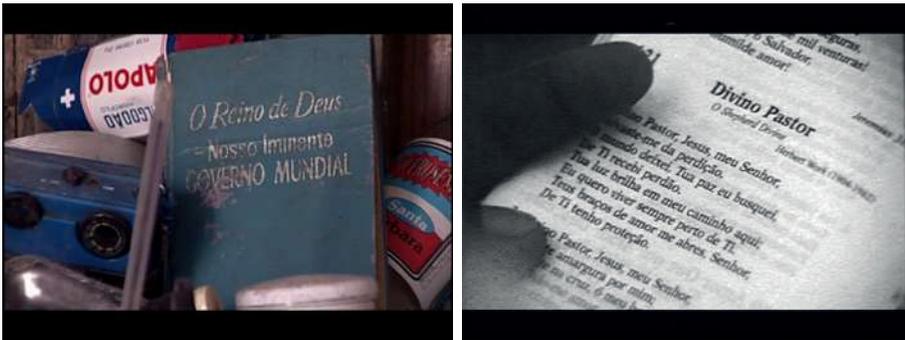
Fonte: *Estamira* (2004).

A força de quase todos estes momentos com Estamira é impossível de ser transcrita. Somente mesmo o Cinema pode doar-nos. De todo o modo, segue outra malfadada tentativa de reprodução escrita de sua indignação diante do governo religioso e médico-psiquiátrico pesando sobre seu corpo:

Eu sou Estamira aqui, ali, lá, no inferno, nos infernos, no céu, no caralho, em tudo quanto é lugar. Não adianta! Quanto mais essas desgraça, esses piolhos da terra suja maldiçoada, excomungada, que renegou os homens como único condicional, mais ruim eu fico, mais pior eu sou! Perversa eu não sou, não, mas ruim eu sou. E não adianta. Antes d’eu nascer eu já sabia disso tudo. Antes d’eu tá com carne e sangue, é claro, se eu sou a beira do mundo. Eu sou Estamira. Eu sou a beira. Eu tô lá, eu tô cá, eu tô em tudo quanto é lugar. E todos dependem de mim. Todos dependem de mim, de Estamira. Todos! E quando desencarnar vou fazer muito pior.

Ao dizer-nos que assume o seu estado de beira do mundo, ao mesmo tempo em que se agarra ao cabo que faz de seu cajado, Estamira, em toda a sua fúria, pega um livro e o arremessa. O livro, capturado logo após pelo close das lentes de Marcos Prado, é este:

Imagem 13: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Aqui está o que Estamira arremessa, o que renega, o que denuncia, o que a enoja, o que a enlouquece. Estamira sabe que esse “nosso iminente governo mundial” não nos governará no pós-morte, mas tem gerido, desde há muito, nossa vida aqui mesmo²¹. É, então, contra esse “Governo Mundial”, é contra o reino do qual descendem todos os exercícios de saber-poder que governam nossos corpos, é contra esse colossal legado histórico das mutações do pastorado cristão no Ocidente que Estamira esbraveja e surta. Estamira sabe a extensão colonizadora que a história ocidental operou a partir desse tal “reino de Deus” e somente no transbordamento e no seu desvario (e, quem sabe, no desvario dos infames de nossas salas de aula) está podendo nos escancarar o quanto esse reino – esse modo de governo – tem produzido nossas subjetividades desde uma relação com a verdade que aboliu a ética do cuidado em nome de uma obediência à norma, que aniquilou o cuidado de si em troca da validação do enunciado do “conhece-te a ti mesmo” como prostração a práticas epistemológicas, confessantes e examinadoras de normalização, bem como fez a cisão dilaceradora entre palavra-corpo-ato, entre verdade e vida, descompromissando todas as formas de conduzir as condutas de uma vital autenticidade daquele que conduz.

²¹ Prometendo o paraíso apenas após a morte, as mutações do discurso acerca do Reino de Deus no Ocidente têm, em muito, contribuído para conformar e resignar uma existência terrena sofrida, penosa, injusta.

Estamira entendeu que é esta a base reinante que tem governado o seu corpo, que tem governado os nossos corpos e que nos tem renegado como “o único condicional”, ou seja, um governo que tem renegado a nossa condição de unicidade, de diferença, de alteridade radical. Estamira entendeu e nos mobiliza a entender que é este o reino prometido mediante as práticas discursivas não apenas religiosas, mas também mediante as práticas discursivas laicizadas do poder político-econômico, do poder pedagógico-escolar, do poder científico, do poder médico-psiquiátrico, todos, todos, todos alvos, sem trégua e sem condescendência, dos seus pungentes disparos-de-verdade que reivindicam de nós a criação, então, de uma verdade-outra.

Imagem 14: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Eu transbordei de raiva. Eu transbordei de ficar invisível com tanta hipocrisia, com tanta mentira, com tanta perversidade, com tanto Trocadilo, eu, Estamira. As doutrina errada, trocada, ridicularizou os homens, ridicularizou mesmo, é isso mesmo, e vai me pagar! Entendeu? Fez o homem expor ao ridículo pra eles. Fez do homem

pior que do que um quadrupolos. Então que deixasse os homens como fosse antes de ser revelado o único condicional.

Estamira também nos revela que “nosso iminente governo mundial” é parte de um reino cuja verdade não mora na inseparabilidade discurso/modo-de-vida, mas, ao contrário, reside na força do discurso por ele só, desvinculado de uma ética de si. Sabe que, a partir deste reino, então, a realidade é o deus-discurso, é o da tirania discursiva (inclusive de Deus). A esta forma da verdade disseminada pelos pastores de toda a ordem (inclusive políticos, médicos, professores), ela rebate em sua manifestação, em todo o seu odor cínico, em toda a sua loucura transbordante, em todo o seu verbo herege: “Eu sou a verdade, eu sou a verdade. [...]”. Sim. Estamira é a verdade porque

[...] fazia de seu corpo mesmo o lugar de inscrição do seu modo de vida. Era escandalizando por meio do corpo, que ela manifestava a verdade, que se dirigia ao outro, que implementava, nessa relação com o outro, marcas [...] de vida vivível, isto é, outra vivibilidade ético-estético-política, uma outra relação consigo, instauradora de um fazer político que se materializa no próprio corpo (Sierra, 2013, p. 101).²²

É assim que Estamira, em nome de um dizer-verdadeiro implicado no *êthos*, coloca seu corpo no *front* e sabe que se entrega ao perigo: “Se quiser fazer comigo pior do que fez com o tal de Jesus, pode fazer. A morte é maravilhosa. A morte é dona de tudo. Deus, quem fez Deus foi os homens”. E prossegue reafirmando, em vários momentos, a sua insubordinação incondicional ao que se transformou a verdade cristã:

Já me bateram com pau pra mim aceitar Deus, mas esse Deus desse jeito, esse Deus deles, esse Deus sujo, esse Deus estuprador,

22 Jamil Cabral Sierra, em sua tese de doutorado intitulada *Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governamento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT* (2013), ao realizar a crítica das contemporâneas políticas identitárias brasileiras que têm selado a parceria entre movimentos sociais LGBT e o Estado, alerta-nos para o regime de governamentalidade dos corpos que tem construído subjetividades curvadas ao que o autor chamou de “viabilidade-moral-econômica”. No contraponto desse investimento de uma moral heteronormativa, de novos processos de normalização inclusivos e de uma lógica essencialista das identidades sobre nossos corpos, prazeres e práticas, Sierra traz a nós a experiência de Gilda, travesti que inquietou a conservadora Curitiba dos anos 1980, para nos ajudar a pensar em que o gesto parresíasta cínico trans-historicizado em Gilda, na dimensão de uma estética da existência e do pensamento Queer, abre-nos a possibilidade de queerizar a vida ou, nas palavras de Sierra, de ensaiar modos de “vida vivível”. Ressalto que tal movimento analítico foi vigorosamente inspirador e determinante para que eu, neste trabalho, pudesse trazer Estamira.

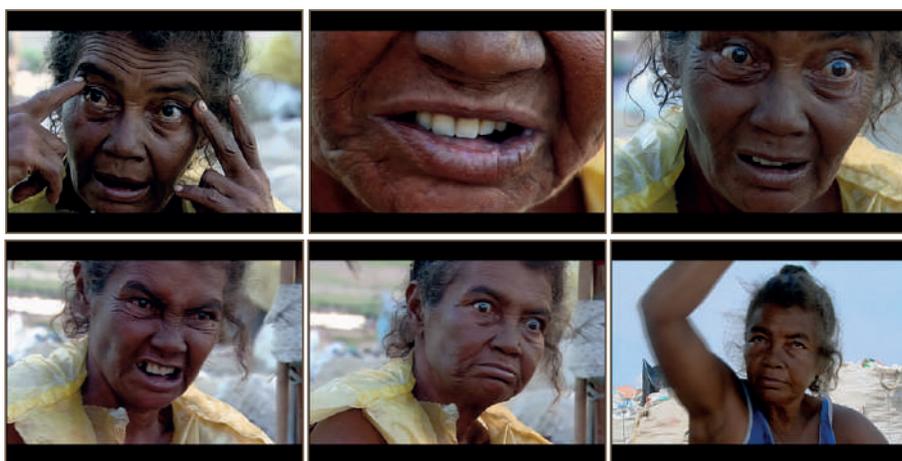
esse Deus assaltante de qualquer lugar, de tudo quanto é lugar, esse Deus arrombador de casa, com esse Deus eu não aceito. Nem picadinha a carne de faca, de facão, de qualquer coisa, eu não aceito, não adianta. Trocadilo fez isso. Agora vou revelar. Quem quiser me matar, pode matar, não mataram Jesus? Jesus não é bom demais agora, depois que ele morreu?

Posso revelar, revelei porque posso, porque sei, consciente, lúcido e ciente, quem é Deus, o que quê é Deus, o que significa Deus e outros mais... Ó, se quer saber, eu não tenho raiva de homem nenhum, eu tenho é dó. Eu tenho raiva sabe de quê? Do Trocadilo, do esperto ao contrário, do mentiroso, do traidor, desse que eu tenho raiva, ódio, nojo.

Bem, quando eu fui no Goiás, sabe o quê que aconteceu? Foi dois PMs pra bater em mim. Ué, porque queria que eu aceitasse Jesus no peito e na raça. É, e Deus, no peito e na raça. Jesus nem filho... Eu não sou contra ele, pelo contrário, eu tenho dó dele.

Que Deus é esse? Que Jesus é esse, que só fala em guerra e não sei o quê?! Não é ele que é o próprio Trocadilo? Só pra otário, pra esperto ao contrário, bobado, bestalhado. Quem já teve medo de dizer a verdade, largou de morrer? Largou? Quem andou com Deus dia e noite, noite e dia na boca ainda mais com os deboches, largou de morrer? Quem fez o que ele mandou, o que a quadrilha dele manda, largou de morrer? Largou de passar fome? Largou de miséria? Ah, não dá! Não adianta! Ninguém, nada vai mudar meu ser.

Imagem 15: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Por tudo isso, é como se Estamira compreendesse que este “governo mundial” é sustentado por poderosíssimas estratégias discursivas, ou melhor, por jogos de verdade os quais ela nominará de “Trocadilo”, o poder da linguagem que, sem precisar validar-se num modo de vida de quem enuncia, mas tão somente na posição-sujeito institucionalizada, tem constituído as verdades com as quais todos nós, sujeitos-modernos e tardo-modernos, temos nos olhado, olhado a alteridade e olhado o mundo. Podemos, assim, entender que o Trocadilo é a retórica/verdade médica, a retórica/verdade jurídica, a retórica/verdade pedagógica da educação escolarizada, a retórica/verdade da ciência, a retórica/verdade midiática, a retórica/verdade religiosa, a retórica política dos nossos Estados e das nossas Instituições. Se há em Estamira estratégias retóricas, uma beleza e uma força discursiva, é certo que a verdade que diz não tem nenhum objetivo de sedução, de bajulação, de ludibriação, de regular a vida de outrem a serviço das estratégias de normalização, como têm sido as finalidades retóricas que ela contesta. Aliás, em todo o seu potencial cínico, é pela imagem do “Trocadilo” que Estamira mostra a quem se opõe com veemência, quem é o seu inimigo, a quem está afrontando, o que está sob seu furor provocativo e contestatório. Estamira, então, nada mais faz do que denunciar os artifícios retóricos deste

Trocadilo safado, canalha, assaltante de poder, manjado, desmascarado! Me trata como eu trato, que eu te trato; me trata com o teu trato que eu te devolvo o teu trato. E faço questão de devolver em triplo. Onde já se viu uma coisa dessa? A pessoa não pode andar nem na rua onde mora, nem trabalhar dentro de casa e nem em trabalho nenhum, em lugar nenhum. Aonde o senhor já se viu?²³

23 Em dado momento do documentário, expõe-se toda uma história de violência. Na história de Estamira está a história de milhares de mulheres. Por meio do depoimento de Carolina, uma de suas filhas, ficamos sabendo de acontecimentos muito pesados: “Aí ela foi trabalhar no [supermercado] Mar e Terra [...] E ela vinha sozinha. Aí foi estuprada uma vez no centro de Campo Grande, foi estuprada uma segunda vez aqui, nessa mesma rua que eu moro, na época não tinha nem luz aqui. Aí falou, né, que o cara fez sexo anal com ela, e ela gritando: ‘para com isso pelo amor de Deus’; ‘que Deus quê, esquece Deus’ – o estuprador falava com ela. E fez sexo de todas as formas que quis com ela e depois mandou ela ir lá: ‘se adianta, minha tia, se adianta’. Mandou ela ir embora. Aí chorava, contava esse caso muito revoltada, né? Nesse tempo ela não tinha alucinação nenhuma, não tinha perturbação nenhuma [...]”. Carolina narra, ainda: “[...] mas meu pai judiou muito dela, muito, muito dela mesmo com traição. Levava mulher até dentro de casa, dizendo que era colega. Aí ela não aceitou [...]. Aí ele puxou faca para ela [...] aí botou a gente pra fora de casa. Aí de lá a luta começou”. Também Estamira faz a revelação cortante: “Meu avô... família Ribeiro, de policiais... Ele estuprou a minha mãe e fez coisa comigo. A minha depressão é imensa. Não tem cura [...]. Quando eu tinha 9 anos... queria uma sandália... ele falou que só comprava se eu deitasse com ele. Eu não gosto do pai da minha mãe, porque me pegou com 12 anos, me levou pra Goiás Velho e lá era um bordel. E eu prostituí lá”.

Eles tá pelejando pra ver se atinge uma coisa que se chama de coração, meu; ou então a cabeça. Eles tão fudido. Tão poderoso ao contrário, o hipócrita, safado, traidor mentiroso, manjando, desmascarado que se mete com a minha carne visível, com a minha camisa sanguínea, carnífera, Estamira. Eles tá fudido, tá fudido comigo, até pra lá dos esquintos dos infernos.

Imagem 16: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Lateja na alma de Estamira todos os jogos de verdade que têm respaldado os inúmeros abusos que sofreu desde menina. Explode sua revolta para com todos os discursos, todos os “Trocadilos” – das Igrejas, do Estado, da Medicina, da Pedagogia – que, sustentando um regime cisheterocapitalista, patriarcal e machista, têm “sentenciado milhares de vida ao extermínio e expurgado de nós o direito aos nossos corpos, sejam eles como forem; o direito aos nossos prazeres, sejam eles com quem forem; o direito aos nossos amores e afetos, sejam eles para quem forem” (Sierra, 2013b), bem como têm convalidado a apropriação – tantas vezes mortal – dos corpos das mulheres e, perversamente, as culpabilizado. Estamira inverte esta tentativa de culpabilização, dizendo-nos: “a culpa é do hipócrita mentiroso, esperto ao contrário, entendeu? Que joga a pedra e esconde a mão”.

Serão especialmente o governo político-econômico, da ciência, da escola, da religião e da medicina que estarão sob sua mira dessacralizadora, herege, impertinente. Explica-nos com maestria o funcionamento do poder, a que chama de “controle remoto”, dizendo-nos: “o controle-remoto não

queima, torce”. Faz-nos uma distinção importante: “O controle remoto tudo é um só. Esse controle remoto... Tem o artificial e tem o natural superior, né?”. Com isso, Estamira parece compreender que, se o controle sobre nossos corpos vem das ações do poder, não existe nada fora das suas relações nodais (enfim, “é tudo um só”). Todavia, sabe que se há o controle externo (“artificial”), há também a possibilidade do controle “natural superior” que não é transcendental, mas que está em si mesmo, em sua própria potência de agir: nossa capacidade de resistência. E é assim que a senhora desrazoada, nas suas metáforas ensandecidas, sabe que resistir ao poder não é queimá-lo, mas torcê-lo. E sabe também os pontos onde devem incidir as torções, ou seja, os pontos nos quais residem as forças que controlam nossos corpos. Aponta um deles: a ciência e sua força “medidora”/normalizadora, disparando: “[...] os deuses, que são os cientistas técnico, eles controlam. Ele vê aonde ele conseguiu. Os cientistas, determinados Trocadilos, ele consegue. [...] O cientista tem o medidor que controla”.

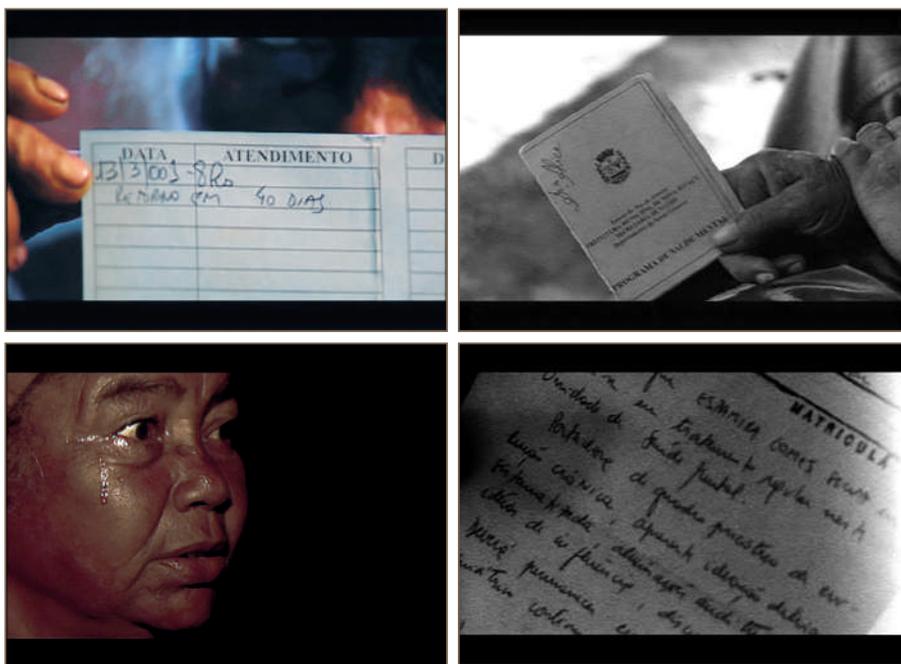
Imagem 17: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Em sua vida-cínica, Estamira é também a antilsonja. Não há nela nenhum sentimento nem gesto de adulação: seu franco-falar pode ferir seus filhos, seus netos, pode ferir a médica que a atende, não importa. Diz que a sua “missão é revelar, seja lá quem for, doa a quem doer”. Por isso, não se curva aos poderes, senão opera neles uma espécie de invaginação: a da resistência. Desabafa: “Os homens tá pior que os quadrupolos. É a decepção de todos os espaços. É a decepção de quem revelou o homem como único condicional. É mole? Me dá uma tristeza, me dá vergonha, me dá nojo, quê que eu faço?” E resiste, enlouquecida e corajosa, especialmente ao poder médico que assim a sentenciou numa identidade psiquiatrizada: “Atesto que Estamira Gomes de Souza, portadora de quadro psicótico de evolução crônica, alucinações auditivas, ideias de influências, discurso místico, deverá permanecer em tratamento psiquiátrico continuado”.

Imagem 18: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Nas ações das biopolíticas contemporâneas em saúde mental, Estamira, como sujeito de direito, é “acolhida” pela rede de psiquiatrização dos corpos e a indicação de tratamento continuado em seu laudo vai dizer desta complexa malha de controle que se manterá vigilante à sua vida, construindo-lhe – e esse parece ser um dos pontos de articulação das ações do poder em nossa sociedade – enquadramentos identitários. Pela vigorosa produção de diagnósticos psiquiátricos e sua decorrente indicação farmacológica, habitamos um tempo que tem fornecido – aos loucos, aos transtornados, aos que fazem essas condutas-em-resistência – a resposta mesma dada a tantas outras minorias,

ou seja, definir-lhes uma identidade, atribuir-lhes um lugar, direitos, reconhecimento, até mesmo privilégios – mas ao mesmo tempo torná-los inofensivos, esvaziando seu potencial de desterritorialização. Por potencial de desterritorialização, entenda-se esse poder secreto e admirável de embaralhar os códigos, subverter as regras do jogo e transpor e deslocar os limites, sempre de outro modo, seja através de um devir-bicha, de um devir-negro, de um

dever-nômade ou de um dever-louco, e ora assumindo um rosto estranho, ora ameaçador, sacrílego, herege, criminoso ou delirante (Pelbart, 1993, p. 104, grifos meus).

Há na memória de Estamira as marcas de um tempo em que a loucura foi confinada pelo olhar e prática médica. O corpo de sua mãe também fora alvo do poder psiquiátrico. Todavia, há uma clivagem, um deslocamento entre os exercícios do poder disciplinar incididos sobre o corpo-enlouquecido de sua mãe – a internação, os eletrochoques, a camisa de força – e as tecnologias biopolíticas que lhe transpassam em nossa governamentalidade neoliberal.

Ousaria dizer que a experiência contemporânea de Estamira e das crianças infames da escola acrescenta mais um capítulo à História da Loucura de Foucault, uma vez que o funcionamento de nosso atual regime de dizibilidade e visibilidade tem produzido uma recente figura do doente mental – nomeado nos distintos transtornos descritos pelo DSM – em paradigmas de Inclusão e não mais de asilamento. De todo modo, sobre os corpos dos desrazoados tem pesado, desde o séc. XIX, como nos mostrou Foucault (2002c), a história de um silenciamento e de uma desautorização da desrazão ou, melhor, tem perpetuado-se a história do discurso verborrágico, hegemônico e totalitário da razão: “a verdade da loucura é a razão do homem [...]. Doravante, todo o domínio objetivo sobre a loucura, todo conhecimento, toda verdade formulada sobre ela será a própria razão, a razão recoberta e triunfante” (2002c, p. 471). Ao que parece, então, há algo que tem permanecido entre a experiência asilar de Pinel e Tuke e os ditames de Inclusão de nossa governamentalidade. E este algo diz respeito a um rito que

[...] não é o da aproximação, do diálogo, do conhecimento mútuo; é a organização ao redor do louco de um mundo em que tudo lhe seria semelhante e próximo, mas onde ele mesmo permaneceria como um Estranho por excelência [...], atraído assim para a superfície de si mesmo através de uma personagem social cuja forma e máscara lhes são impostas, silenciosamente, **pelo olhar, o louco é convidado a objetivar-se nos olhos da razão razoável como o estranho perfeito, isto é, aquele cuja estranheza não se deixa perceber. A cidade dos homens razoáveis não o recebe a não ser a título e ao preço dessa conformidade** (Foucault, 2002c, p. 481, grifos meus).

Dolorida, Estamira relembra o que aconteceu com sua mãe, cenas ecoadas de uma história em que o Ocidente, desde a Modernidade, enclausurou os desatinados e os individualizou como objeto nosográfico:

Primeiro ele chamou a ambulância para levar minha mãe. Chamou médico com camisa de força. Aí o médico falou, “não, essa daí não é a camisa de força, essa daí não precisa” [...]. Aí deixei ela lá, no hospício. Quando foi na quinta-feira, eu fui lá visitar ela, ela tava com o braço todo roxo. Eu falei assim: “quê que foi isso, mãe?” Ela falou: “foi o desgraçado”. Deu choque nela, bateu nela, ela tava com o braço todo roxo. Aí eu fiquei com dó demais dela, mas deixei ela lá, assim mesmo. Eu falei assim: “depois eu venho, mãe, vim ver a senhora, buscar a senhora”.

Imagem 19: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Enfurecida, Estamira recusa qualquer tentativa de cronificá-la numa institucionalização da loucura. Entretanto, ela habita o tempo – o nosso tempo – em que os cortes do poder psiquiátrico em seu corpo são exercidos nas ruínas dos muros tombados dos manicômios, a partir dos quais este mesmo poder tem edificado, agora, o albergamento dos sujeitos da desrazão na recauchutagem biopolítica do sujeito-de-direito e de uma nova forma de cárcere – o Identitário *DSMizado* –, operado em nome não mais de sua reclusão, mas de sua Inclusão. Por isso, o lugar da crítica estamírica é cada vez mais perigoso.

Estamira percebe que não se trata de dizer que a oferenda biopolítica dos centros de atenção psicossocial, por exemplo, são melhores ou piores do que foi o hospício à sua mãe. Talvez Estamira compartilhe com Foucault a opinião de 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” (Foucault, 2010n, p. 299). E ela faz. E ela diz: “Sou louca, sou doida, sou maluca, sou avogada, sou essas quatro coisa. Mas, porém, consciente, lúcido e ciente sentimentalmente. Só comecei a revelar

em 86, revelar de verdade mesmo porque era muito abuso [...]”. Sua atitude é a da resistência ferina e verdadeira, concentrando uma potência crítica que é, em suma, uma contundente recusa aos empreendimentos biopolíticos de psiquiatrização e de psicofarmacologização de seu corpo, ou seja, aos jogos de verdade que lhe são impostos. Seguem, assim, as imagens e as palavras que constituem os acordes de resistência de um verbo no corpo e uma vida na verdade que, perigosamente, estão engajadas:

Imagem 20: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).²⁴

A doutora me perguntou se eu ainda estava escutando as voz que eu escutava. Eu escuto os astros, é, as coisas, os pressentimento das coisas. Eu, tem hora que eu fico pensando, como é que eu sou lúcida? Estamira sem carne, Estamira invisível, vê, vê e sente as coisas tudinho, por isso que eu sou Estamira mesmo, né? Tem vez que eu fico pensando, mas eu não sou um robô sanguíneo, eu não sou um robô. Eu falei pra doutora Alice, minha cabeça tem hora que parece que dá choque assim, não dói, não, dá agonia, dá choque. Bate assim, igual onda do mar. A doutora passou remédio pra raiva. Eu fiquei muito decepcionada, muito triste, muito profundamente com raiva dela falar uma coisa daquela. E aí ela disse sabe o quê? Que Deus que livrasse ela, que isso é magia, telepatia e o caralho. Porra, porra, porra. Pra quê, pô? Ela me ofendeu demais da quantia.

24 A Pimozida é um fármaco da categoria dos antipsicóticos geralmente indicado a pacientes diagnosticados nos seguintes casos de Doença Mental: síndrome de Gilles de la Tourette, transtornos emergentes de pacientes no limite e personalidades esquizoides, paranoicas e obsessivo-compulsivas, autismo, psicopatologia da demência senil, coreia de Huntington. Fabricado pela Janssen-Cilag, assim resume-se o uso em sua bula: “a) Na terapêutica antipsicótica de manutenção a longo termo, ambulatorial ou hospitalar; b) Na terapêutica antipsicótica de manutenção, imediatamente após o estágio agudo, e na interfase de substituição dos neurolépticos clássicos; c) Coadjuvante, associado a outros neurolépticos, nos estágios iniciais de tratamento; d) Na instabilidade emocional neurótica”.

Imagem 21: Frames do documentário *Estamira*

Fonte: *Estamira* (2004).

Ai, ai. Como é que a vida é dura, né, gente? A vida é dura, dura, dura. A vida não tem dó, não, ela é mal. Mais que a gente pejeja, que a gente quer bem, mais fica destraviado. Aí, ó, tem coisa zuando aqui no meu ouvido. Faz assim, timmmm. E eu acho que é os remédios, entendeu? Porque eu bebo muito remédio, e esses tudo é dopante, esses remédio. Eu acho que é por isso que eu tô com a língua assim. Desgovernada, eu tô desgovernada. Sabe o que que é uma pessoa desgovernada? Uma pessoa nervosa, assim, querendo falar sem poder, agoniada. E eu não sei o quê que eu faço. Eu já tive pensando em parar um ano sem beber o remédio, porque tem vez que a minha cabeça tá parecendo sabe o quê? Um copo cheio de Sonrisal, fervendo assim.

Imagem 22: Frames do documentário *Estamira*

Fonte: *Estamira* (2004).

Entendeu agora? O tal do Diazepan. Não, eles vai lá, só copeiam. Uma conversinha qualquer e só copiar e toma. Quê que há? Ah, isso não pode, não, não senhor. Como é que eu vou ficar todo dia, todo mês, cada marca, e eu vou lá apanhar o mesmo remédio? Não pode! É proibido! Além, além! Não pode! Entendeu agora? Eu não estou brincando, eu estou falando sério. Aqui, ó. Deixa eu ver como é que é o remédio. Eu ia devolver a ela, porque os seviciados deles, porque não sou eu, às vezes pode precisar e está aqui. Porque na Faculdade do Exército, quando eu fui operada aqui, ó, tá enxergando? Aqui, ó, entendeu? Eles me deram o remédio, eu fui lá na faculdade de Botafogo, Faculdade do Exército, em Botafogo, e devolvi na farmácia, falei com o médico e devolvi. Porque eu não estava precisando desse remédio. Quem sabe sou eu, quem sabe é o cliente.

Imagem 23: Frames do documentário *Estamira*

Fonte: *Estamira* (2004).

Fica seviciando, dopando, vadiando pra terra suja, maldita excomungada, desgraçada, mais ainda. Quê que há? Manjado, desmascarado, desgraçado. Porra. Aí, ó, tudo quanto é remédio que ela passou pra mim eu bebi. A quantia. Os limites. Toda coisa tem limite. Esses remédios são da quadrilha da armação do dopante, pra cegar os homens, pra querer Deus, Deus farsário, entendeu? Esses remédios são dopantes pra querer Deus farsário, entendeu? Ela falou que Deus livrasse ela, o Trocadilo é ela!

Vejo em Estamira uma posteridade cínica. Não se trata, como já enfatizado, de uma decalagem entre o cinismo na Antiguidade Grega e a contemporânea Estamira, mas, comendo com Frédéric Gros (2011, p. 311), defendo que nela se faz notar vestígios de “um modo de vida que está em ruptura”. Nela está o rastro do corpo “tendendo ao sujo”. Sem dúvida, a reconhecemos pela manifestação de sua franqueza incondicional: “sua linguagem é áspera, seus ataques verbais virulentos, suas preleções violentas”. Fazendo aliança de vida com o imenso depósito de nosso lixo, Estamira traz o traço daquele que “veste um manto velho que lhe serve ao mesmo tempo de cobertor, leva uma simples mochila, anda descalço ou de sandália, empunha seu cajado de andarilho e de praguejador”. É vida carnavalizada. Não tem pudor. Em Estamira, defendo, está um aceno contemporâneo da “expressão manifesta de uma provação da existência pela verdade”. Traz um gesto trans-histórico da atitude provocativa do dizer-verdadeiro encenada numa vida-cão.

Imagem 24: Frames do documentário *Estamira*



Fonte: *Estamira* (2004).

Está dada a matriz de leitura destes rastros da parresia cínica em *Estamira*, rastros estes que em muito podem nos dizer sobre a possibilidade que temos de estetizar não apenas objetos, mas, sobretudo, a nossa própria existência, fazer da vida uma obra de arte. Diz Foucault:

se eu me interessei pela Antiguidade foi porque, por uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está neste momento, desaparecendo, já desapareceu. E a essa ausência de moral corresponde, tem de corresponder uma pesquisa que é pesquisa de uma estética da existência (Foucault, 2010I, p. 288).

Mas, se tanto se expõe aos riscos da contaminação e da rejeição, se faz renúncia ao conforto, se coloca-se ao relento, se transborda nos surtos, como entender Estamira como aquela que esteticiza a existência? Talvez seria melhor entender que se uma estética da existência passa pelo cuidado de si, este o é, muito mais, um inquietar-se consigo mesmo, um ocupar-se consigo tentando construir uma vida bela, justa e coerente para oferecê-la a si mesmo e ao outro. E esta é, sem dúvida, a atitude de Estamira, seu modo de vida.

Bem sabemos que o tema da estética da existência já está em Foucault desde os volumes II e III da *História da Sexualidade* e diz respeito a um apelo de uma invenção de si buscando ressonâncias na moral antiga. Segundo Judith Revel, tal preocupação marca uma “reproblematização à qual [Foucault] já havia chegado implicitamente em uma série de textos literários da década de 1960 (por exemplo, em Raymond Russel, mas também nas análises dedicadas a Bisset e a Wolfson) [...]” (Foucault, 2011, p. 54). A estética da existência demarca um trabalho de subjetivação que, na condição de uma prática ética, significa, a um só tempo, tanto a realização de uma crítica do mundo existente, quando o convite a construir um mundo-outra. Se Estamira denuncia os “copiadores” na escola e na medicina; se ela esbraveja contra o “trocadilo farsário”, é porque ela está denunciando esta nossa moral moderna. Para nós, então, o fato de trazer à tona o argumento de uma estética da existência inspirada nos gregos, através de Estamira, quer significar a busca por respiros que estejam além da produção de subjetividade asfixiante conduzida pelo dispositivo da psiquiatrização de nossa época.

Isto também implica saber que, num processo de invenção de si, haverá imposição de regramentos, certos tipos de assujeitamentos, mas são estes de outra ordem. Primeiro porque comportariam a dimensão de uma obediência livre, cujo fim último é a liberdade, e não a disciplina encerrada em si mesma. Segundo, porque estes regramentos não buscariam uma salvação para além da vida terrena, mas operariam nela própria – nesta vida-aqui-e-agora, sendo profundamente interessados nas condições de nossa atualidade. Neste sentido, o tema da estética da existência transpirada no universo da antiguidade clássica envolve uma constituição de si e das relações com o outro mediados pela autonomia, pela autoridade e por práticas de liberdade não só completamente destoantes, mas divergentes das significações que receberam tais noções a partir do sujeito moderno. Esta divergência incidiria fundamentalmente numa relação com a questão

da obediência e dos regramentos que, na experiência moderna, resultou em sujeições externas e em mecanismos impostos de extração da verdade, sob o império racionalista, ao passo que, na experiência grega, estamos falando de formas de subjetivação cujas imposições de obediência e disciplina – traduzidas em uma série de exercícios sobre si (ascese) que possibilitassem fazer da vida uma obra de arte – estão no marco, como já mencionado, de uma escolha livre, de mediação entre duas vontades livres – de quem conduz e de quem é conduzido – que, ao mesmo tempo, tomam a si mesmas como experimentação, como capacidade criativa para tornar-se outro. Acrescenta-se, ainda, o fato de que

[...] tais exercícios visavam fazer da própria bios uma obra bela, sem, contudo, que tais escolhas éticas pudessem ser generalizadas ou universalizadas aos demais, isto é, sem que devessem constituir o princípio ou o modelo universal, religioso ou jurídico, de regramento da vida de todos. Neste sentido, tratava-se de impor voluntariamente regras a determinados comportamentos num domínio de condutas em que se era livre para fazê-lo ou não, de maneira que tal regramento não resultava de qualquer imposição social ou moral externas. Do mesmo modo, as relações de direção de consciência no mundo antigo, assim como as relações de prescrição de comportamentos e de obediência, eram também voluntárias e de modo algum anulavam a liberdade daquele que se submetia à vontade de outrem, tendo em vista conquistar a própria liberdade e autonomia, entendidas como autodomínio ou tranquilidade inabalável da alma (apátheia) (César; Duarte, 2014, p. 403).

Neste encontro com a história dos antigos, talvez localizemos aquilo que não estamos enxergando: mais do que fazer da vida um problema biojurídico, lutando por sermos tutelados por regramentos externos, sejam estes na forma de leis, sejam estes, sobretudo, pela reafirmação incansável da Normalidade, tal como nossas sociedades têm feito, falta-nos tomarmos a vida como um problema ético, implodindo os jogos de verdade que sacralizamos e aprendemos a tornar inquestionáveis. Isto, quem sabe, poderia sinalizar-nos que a nossa relação com a alteridade não mora num problema jurídico e biopolítico do binômio exclusão/inclusão, ainda que não destitua estratégias de luta neste âmbito. Aliás, como nos alertam Maura Corcini Lopes, Kamila Lockmann, Morgana Hattge e Viviane Klaus (2010), a inclusão tem sido, na governamentalidade neoliberal, sempre “in/exclusão”.

Talvez, com Estamira e os infames da escola, necessitemos aprender que estar-com-o-outro passa, antes, por um cuidado de si, uma arte de si, uma constante inquietação consigo mesmo, no sentido de um constante estar pondo-se em experimentação, como única possibilidade de nos transformarmos e de podermos nos colocar, no terreno da tarefa educativa, na condição de quem pode responsabilizar-se, pelo tempo que lhe for necessário, pelo auxílio na condução de outrem (no caso da educação das crianças). Para tanto, reafirmamos, é preciso brigar com os nossos mais recentes jogos de verdade que, embora deslocando procedimentos de exclusão históricos, têm reduzido a vida-em-comum e as relações com a alteridade como um fato biopolítico e jurídico-econômico. Neste sentido, temos por demais considerado a educação como gestão da vida nos programas do Estado e do Mercado e menos como questão ético-estética. Nos aportes das verdades biojurídico-econômicas, a inclusão tem significado uma utopia asséptica daquilo que o outro comporta em sua diferença radical, tem significado uma hostilidade plastificada numa hospitalidade meramente tolerante. Nesta racionalidade neoliberal que retoriciza a inclusão como imperativo, temos sido incapazes de ouvir o dizer das crianças que transbordam, por isso nós, por demais, as psiquiatrizamos e as psicofarmacologizamos. Escutar a verdade dita afrontosamente pelos que excedem pode ser a chance de nos constituirmos como autoridade necessária para apoiá-los numa condução em nome da liberdade. Trata-se, em suma, tal como fez Marcos Prado diante de Estamira, de bem menos tentar “dar voz” ao outro e muito mais dar-nos a possibilidade da escuta; uma escuta certamente difícil de se fazer, justamente porque implica, antes, estar atento a si mesmo para poder suportar a necessidade do outro e, diante disso, para poder doar-lhe um dizer de orientação honesto, franco e verdadeiramente generoso e interessado (jamais interesseiro).

Em suma, desse modo, coloca-se uma exigência de transformação subjetiva, de uma escultura do eu que, necessariamente, implica a tessitura de uma experiência nova da vida em comum. Quando falamos dessa presença artistada de Estamira neste trabalho, falamos tanto no sentido de que Estamira chega a nós pela arte cinematográfica, quanto no sentido de que Estamira testemunha, como defendi, uma certa estetização da existência por meio de seu dizer verdadeiro.

As câmeras puderam dar-nos esta-mira: a mulher que encarna a força e a autenticidade parresíasta do dizer verdadeiro, franco e publicamente destemido. Estamira questiona a ordem *psi* das biopolíticas

farmacomercadológicas deste tempo por meio de uma escolha ética que modifica o viver consigo mesmo e o viver-em-comum, que esbofeteia nossa assepsia, expõe a hipocrisia de nossa herdada moral cristã, põe a nu o racismo, as violações do corpo, o estupro, a produção das desigualdades.

Também revela-se a inautenticidade das relações pedagógicas que temos produzido em nossas escolas: “Vocês não aprendem na escola, vocês copiam, vocês aprendem é com as ocorrências. Eu tenho neto com dois anos que já sabe disso. Tem de dois anos ainda não foi na escola copiar hipocrisias e mentiras charlatais [...]”. Escolhe o lixo, porque é do meio da podridão e da injustiça que se vai escancarar-las, e é em meio ao lixo que ensaia outros modos de amizade, de vida em comunidade, mais solidários e sinceros, uma vez que “se o corpo é o lugar privilegiado de inscrição de múltiplas formas de sujeição e violência na cidade, seja então o corpo uma arma de combate político cotidiano por novas possibilidades de existência e de circulação em comum na cidade” (César; Duarte, 2014, p. 409-410).

Empodera-se na abjeção, assume a loucura consciente para fazer um trabalho ético/estético sobre si mesma, à revelia da psiquiatrização e da farmacologização de seu corpo. Estamira resiste e nos ensina que “onde o poder se aplica à vida, a vida inova; onde o poder assujeita a vida, ela resiste estabelecendo uma estratégia que é, ao mesmo tempo, ontológica e política: uma criação, uma ampliação do ser” (Revel, 2011, p. 151).

Ao manifestar a resistência expondo seu próprio corpo, expondo sua dor e uma veridicção de si fora dos esquemas de governamentalidade legitimados, transgride e anuncia uma outra vida possível; embora, em nossa covardia e comodismo, isto nos pareça insuportável. Estamira-cínica nos ensina que, neste processo de subjetivação, há que se ter muita ousadia e coragem, uma vez que

a ascese pela qual o cínico força a sua vida à exposição permanente, ao despojamento radical, à animalidade selvagem e à soberania ilimitada [...] não tem vocação (como podia suceder no caso dos epicurianos, dos estoicos e dos cétricos) a simplesmente garantir uma tranquilidade interior que constitui um fim em si, ao mesmo tempo que permanece edificante. O cínico se esforça para a “verdadeira vida” a fim de provocar os outros a ouvir que se enganam, se extraviam, e de detonar a hipocrisia dos valores recebidos. Por essa irrupção dissonante da “verdadeira vida” no meio do concerto das mentiras e das falsas aparências, das injustiças aceitas e das iniquidades dissimuladas, o cínico faz surgir o

horizonte de um “mundo outro”, cujo advento suporia a transformação do mundo presente. Essa crítica, supondo um trabalho contínuo sobre si e uma intimação insistente dos outros, deve ser interpretada como uma tarefa política (Gros, 2011, p. 314).

Se aqui se propôs a uma crítica das práticas pedagógicas psiquiatrizantes e, assim, fez o chamado para olhar Estamira pensando nela posteriormente de um gesto parresiasta do cinismo grego para poder pensar nossa própria atualidade, este gesto de olhar para os antigos, reafirmo, é tão somente para sabermos que existiram outros modos de produção de subjetividades, outras formas de relação para consigo e para com o outro e que, sabendo disto, localizemos nossos próprios pontos de diferenciação, ou seja, se Estamira pode ser olhada como sujeito numa identidade psiquiatrizada, uma experiência anormal, desviante do interior do Mesmo, pode ser também olhada (tal como os infames da escola), se soubermos que experiências subjetivas muito diferentes da nossa subjetividade moderna foram possíveis, como uma experiência do Fora, como uma experiência capaz de fazer a dobra do poder, como uma experiência da resistência.

Abrir o pensamento ou a arte para as forças do fora significa chamar a vida à transformação, colocar em prática estratégias de resistência. Ou, nas palavras de Deleuze e Guattari, fazer do pensamento e da arte verdadeiras máquinas de guerra. [...] A experiência do fora é a experiência impessoal, que se abre ao outro, ao desconhecido. Resistir é devir-outro, é despertar o outro que existe em nós mesmos, como o impensado que existe no pensamento. Resistir é tornar-se estrangeiro, estranho na própria cultura, é devir-menor, tornar-se nômade, exilado, errante (Levy, 2011, p. 136-137).

Nunca esqueçamos que, sobre os corpos das crianças, tem pesado o poder psiquiátrico; porque, antes de tudo, habitamos uma época que as discursiviza como sujeitos de direito. Espero ter mostrado o quanto o discurso biopolítico-jurídico dos direitos, nas biopolíticas contemporâneas, é dependente de apelos identitários e, no interior desta lógica, paradoxalmente, tem funcionado um caminho (interminável) de psiquiatrização dos corpos infantis, notadamente desde o momento em que estes têm de se sentar nos bancos escolares, bem como porque estes corpos teimam em “ficar de pé”, tem se desdobrado outras formulações fixadoras, como a dos sujeitos laudados para contemplar o imperativo identitário último de nossa governamentalidade neoliberal: a identidade dos incluídos.

Desse modo, pensar, afinal, a parresia através de Estamira significou, assim gostaria, um convite para compor linhas de fuga diante dos atuais jogos de verdade das tecnologias de poder que apelam às identidades, buscando formas outras do dizer-verdadeiro na Educação, uma vez que a “*parrhesía* representa uma forma de cuidado e de obrigação com a verdade, um compromisso e uma forma de vida” (Ortega, 1999, p. 120). Com isso, quem sabe possamos nos desacorrentar dos engessamentos das políticas identitárias e trançar – dançando com Estamira e as crianças-beira-do-mundo – encontros mais alegres com os sujeitos que fazem resistência às normalizações. Sobretudo, como diz Jamil Cabral Sierra (2013b), fica acenado que, talvez, seja esta-a-mira: “fazer de nossos corpos, prazeres e amores, portanto fazer da vida, o lugar de manifestação e provocação política para que, cinicamente, possamos ter a chance de criar e potencializar novos modos de viver”.

O QUEER DA EDUCAÇÃO

APALPANDO O RESÍDUO, TRANSBORDANDO O MONTURO (OU QUANDO O TRASTE, O MINÚSCULO, O SURTADO PULSAM O ACONTECIMENTO)

Acontecimento 1: Diadorim é muito agressiva. Ao mesmo tempo em que está trabalhando, se irrita e começa agredir a todos, correndo, gritando e estragando o material das outras crianças. Cospa, joga-se no chão, maltrata os outros, morde. A professora tem que segurá-la com força para ela parar. Então bate-se e não ouve a professora falar com ela. Demora a ouvi-la. A professora a tira da sala para conversar, mas sem agredi-la, porque se a pessoa for agressiva com a menina, esta piora o seu comportamento (fragmento de **Relatório Pedagógico** sobre Diadorim, 6 anos, estudante da 1.ª série do Ensino Fundamental, assinado por sua professora, bem como pela pedagoga e diretora de sua escola – 2004).

Acontecimento 2: Em sala de aula, Steve chutou a carteira e bateu nos alunos. A diretora solicitou que se retirasse da sala, mas recusou-se a sair. Não tem vindo para assistir aula, mas vem até o pátio em alguns dias. [...] No dia 11/03 gazeou a última aula. A pedagoga e os professores relatam que, apesar dos encaminhamentos, Steve não realiza as atividades. A professora de matemática coloca que há dias em que está sonolento e outros em que está extremamente agitado. É um dos maiores da sala (fragmento de **Ficha de Acompanhamento Escolar** sobre Steve, 13 anos, aluno da 5.ª série do Ensino Fundamental, assinado por seus professores, bem como pela pedagoga e diretora de sua escola – 2011).

Acontecimento 3: No início do segundo semestre, a Emília voltou das férias bastante agitada, continua testando, desafiando e se opondo aos limites propostos pelas professoras e pelos colegas. Quando contrariada, reage com agressividade verbal e física, bate, xinga colegas e professores, nega-se a fazer as tarefas, muitas vezes rasga as folhas de atividades e foge da sala de aula. Permanece a distração em sala de aula, desviando a atenção com muita facilidade, conversando, mexendo no material, circulando pela sala, muitas vezes, vai à carteira dos colegas, mexe no material deles, interferindo nas suas atividades, necessitando, portanto, de mediação constante

para retomar a atenção e retomar as atividades, sendo que nunca as conclui (fragmento de **Relatório Pedagógico** sobre Emília, 8 anos, aluna da 2.ª série do Ensino Fundamental, assinado pela professora e pedagoga de sua escola – 2013).

E se nos abrissemos a reproblematicar todos esses comportamentos transbordantes na Educação, perguntando-nos: o que essas condutas insurgentes em nossas salas de aula, tomadas no horizonte da noção de **acontecimento**, podem estar dizendo às nossas relações pedagógicas? Em outras palavras, o que tais comportamentos que têm posto em colapso todos os nossos entendimentos de autoridade, de domínio de classe e toda a nossa história de disciplinarização dos corpos podem estar sinalizando às formas históricas com as quais temos nos relacionado com os mais jovens e, sobretudo, com o si mesmo?

Penso que tais indagações são completamente diferentes dos questionamentos possibilitados pelo dispositivo da psiquiatrização – cujas formulações orientam-se a construções de enunciados como: “o que esta criança tem de anormal? o que está ocorrendo em seu cérebro? – e provocam-nos a uma associação cada vez mais intensificada com uma **pedagogia queer**.

Se o queer não pode ser uma adjetivação essencializadora de sujeitos, mas é uma atitude (Sierra, 2013) de assunção do lugar da abjeção como a potência para desmoronar os circuitos epistemológicos que sustentam as maneiras com que compreendemos a tríade si mesmo/o outro/o mundo, então temos na pedagogia queer; ou, se quisermos, numa queerização de nossas relações pedagógicas a também assunção de atitudes que incidem em três grandes operações interdependentes, cernes de um gesto queer: a) veemente crítica aos processos de normalização, em todas as roupagens que possam adquirir nas diferentes racionalidades de governo dos corpos, racionalidades estas herdeiras da moral moderna, cuja ideia de obediência é relativa a códigos externos e a concepção de sujeito é posta como substância, como mesmidade, como engessamento universal; neste sentido, uma atitude pedagógica queer provoca: b) um desmoronamento em relações constituídas por políticas de identidade, o que, por consequência, vai debater-se contra toda tentativa de assimilação identitária, produzindo: c) um confronto a toda boa intenção da ideia de tolerância e a toda condução de condutas postas em termos finais de Inclusão, uma vez que, nesta lógica, incluir significa aniquilar a alteridade e trazer o outro e sua suposta diversidade à temporalidade e à espacialidade do Mesmo (Nogueira, 2014).

Assim, uma pedagogia queer nos convoca a questionarmo-nos: é possível, na Educação, construir relações que estejam para além dos discursos de tolerância, mais além dos projetos de Inclusão, mais além de reivindicações identitárias, mais além dos (novos) dispositivos de normalização dos corpos? Diante, então, destas interrogações, diante deste desafio político posto por esta atitude de “estranhar” os caminhos pelos quais temos conduzido os processos de educabilidade desde a modernidade é que nos parece urgir a necessidade de uma responsividade ético-estética.

Quem sabe somente poderemos cuidar do outro, cuidar dos mais jovens, como alteridade radical, responsabilizando-nos, por algum tempo, por sua necessária condução, quando efetivamente pudermos reapropriar-nos de nós, quando pudermos realizar uma tessitura inventiva de si mesmo, quando pudermos fazer de nossas próprias vidas uma existência corajosa porque capaz de assumir, consigo mesmo, práticas de obediência e regramentos, colocados livremente a si próprio, que conduzam a uma existência mais autêntica e bela. Talvez seja esta a única condição educativa: cuidar de si, porque somente deste jeito é que se pode doar algo de mais legítimo, mais honesto, mais leal ao outro; é somente deste jeito – autenticando o que se transmite em nossos próprios processos de subjetivação – que podemos contribuir verdadeiramente na educação de outrem. É, pois, neste sentido, que também quero pensar em que uma pedagogia queerizada nos aproxima do tema do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), revigorado por Foucault em suas pesquisas mais tardias e do qual descenderá a noção de estética da existência.

Pensar as condutas de desatenção, hiperatividade, contestação, insubmissão e, inclusive, de agressividade da infância na ordem do acontecimento – renunciando ao aligeirado e reinante discurso das categorizações psiquiátricas de transtornos mentais que incidem sobre as condutas dos alunos – pode nos fornecer as pistas, conforme proposto por Silvio Gallo (2007), de uma potencialidade pedagógica que, ao realizar uma torção na mirada psiquiatrizante, pode anunciar a chance da singularidade, a potência para escapar do jogo das regulamentações e, somente assim, constituir encontros de criação nas relações pedagógicas. Nesta aposta, o encontro com estes comportamentos nas salas de aula nos impulsionam a buscar uma pedagogia-outra, uma pedagogia da diferença e, para tanto, penso que há uma singular produtividade no que se tem denominado pedagogia queer. A aposta, repito, é mirar a infância transtornada e seu corpo surtado não na condição da doença mental, mas como vidas

que ensaiam um resistir, infâncias cujas condutas impõem um curto-circuito nas relações educativas tão normalizadoras.

As crianças transtornadas – ou, para nós, transbordadas – têm, ao que parece, tornado-se o ponto nevrálgico da educação, o ponto de interrogação, a icógnita, o “X” da Educação. Em vez de buscar as respostas-mesmas, no mesmo lugar da ânsia de normalização, problematizando uma dada anormalidade, pensemos estes transbordamentos como o *queer* da educação, o ponto estranho, o ponto esquisito, o ponto vadio, o ponto-empotecado e, neste limite, estranharemos a nossa herança pedagógica tanto no sentido de pôr em desconfiança a sua sacralizada sanha normalizadora, quanto no sentido mesmo de torná-la estranha. Assim, neste último acorde deste segundo ato, colocaremos uma nota inusual: apropriaremos-nos das teorizações *queer* para pensar o problema da psiquiatrização dos corpos no espaço escolar para além das sexualidades, ainda que deixando presentificado o quanto o dispositivo da sexualidade está nisto implicado. Assumo, assim, esta proposta porque

a irreverência e a disposição antinormalizadora da teoria queer me incitam a jogar com suas ideias, sugestões, enunciados e a testá-los no campo (usualmente normalizador) da educação. Quero apostar em suas articulações, por em movimento o subversivo, arriscar o impensável, fazer balançar estabilidades e certezas – processos geralmente estranhos ou incômodos aos currículos, às práticas e às teorias pedagógicas. **Não tenho qualquer garantia de conseguir sucesso nesses movimentos, mas tento ensaiá-los.** Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. **Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro e nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade,** que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca, fascina (Louro, 2004, p. 7-8, grifos meus).

Nas irradiações deste aceno queerizador, quero, ainda, reapropriar-me do tema do **cuidado de si** e cartografar seu vigor ao campo educacional, tanto no sentido da problematização que esta noção traz ao modelo de verdade no qual tem se assentado o discurso pedagógico, potencializando a tarefa da crítica, quanto na vitalidade que pode nos dar para nos

ajudar a desenhar, como num caleidoscópio, outras composições ético-estético-políticas na atualidade.

Encontramo-nos com Emília, Diadorim e Steve, esses que têm provocado o cotidiano de nossas escolas como acontecimentos incontroláveis, esses que interrompem e irrompem nas salas de aula, trazendo-nos as suas estranhezas, as suas estranheiridades. Diante deles, parece-me, temos duas alternativas: ou curvados à racionalidade que nos governa, apelamos à sofisticada economia biopolítica dos corpos e fazemos funcionar a maquinaria psiquiatrizante; ou “forçamos a barra” mesmo e provocamos a dobra impensável que é entender essa repetição das condutas transtornantes como algo que *acontece*, no sentido do fenômeno ou do fato que provoca ruptura no percurso posto, planejado, traçado e, assim, relampeja a diferença.

Emília, Diadorim e Steve – os infames-todos de nossas escolas – têm escancarado um “ponto de singularidade” que, nas palavras de Felix Guattari (*apud* Gallo, 2007, p. 23), “pode ser orientado no sentido de uma estratificação que o anule completamente, mas pode também entrar numa micropolítica que fará dele um processo de singularização”. Toda singularização é o acontecimento da diferença e assim, porque é diferimento *ad infinitum*, toda singularização nos coloca diante, então, da produção incontida de multiplicidades. Nossos encontros educativos, antes de tudo, nada mais são do que encontros com multiplicidades.

Com Deleuze, podemos dizer que nestas multiplicidades que *acontecem* em nossos encontros educativos – pois constituem-se sempre *acontecimentos*, ou seja, a sinalização daquilo que traz a diferença – relacionamo-nos incessantemente com devires. Desse modo, neste encontro diário em nossas escolas com Emílias, Diadorins e Steves, “a questão decisiva é: de que modo reagimos aos acontecimentos cotidianos? A resposta é de fundamental importância, pois estes acontecimentos são potencialmente situações formativas” (Gallo, 2007, p. 24). Por isso, reafirmo: no encontro com Emílias, Diadorins e Steves, sem dúvida podemos permanecer diagnosticando transtornos mentais, mas, em vez disso, também podemos, quem sabe, tentar diagnosticar devires. Para tanto, ou continuamos localizando o problema no outro, ou, na provocação da miragem de uma estética da existência, tentamos olhar para nós mesmos, o que implica olhar-de-verdade, isto é, olhar inquietantemente para as nossas relações com os jogos de verdade que nos transpassam.

Desdobrando o gesto de Deleuze e Guattari que, a partir de uma análise dos escritos de Franz Kafka, elaboram a noção de *literatura menor*, Silvio

Gallo (2003; 2007) propõe a nós pensarmos as interações pedagógicas, no dia a dia das salas de aula, na dimensão de uma **educação menor**. Se Kafka, na condição de um escritor judeu tcheco cuja terra estava sob domínio alemão, constrói uma linguagem narrativa que, falando na língua alemã, expõe, ironicamente, o intolerável de uma existência labiríntica, surreal, marcada pela legitimação do absurdo, a tese de Deleuze e Guattari é que, neste escritor, temos uma *literatura menor* no sentido de que é uma literatura que realiza uma reapropriação do código dominante, do sistema linguístico maior e o enfrenta desde sua própria gramática.

Assim, a *literatura menor* é a linguagem da resistência, porque sua força artística “é um exercício de rebeldia, de descodificação do estabelecido e da criação de novas codificações, com o uso da mesma língua” (Gallo, 2007, p. 27), sendo caracterizada por três grandes dimensões assim sintetizadas por Gallo (2007): primeiramente, há, na *literatura menor*, um processo de *desterritorialização da língua*, uma vez que esta “opera um outro uso da língua, a arranca de sua cultura própria, a faz ser falada em outras bocas, ser expressão de outras culturas” (Gallo, 2007, p. 27). Em segundo lugar, sua escrita traz a potência de uma *ramificação política*, na medida em que seu investimento estético é “um empreendimento político de resistência aos poderes instituídos” (Gallo, 2007, p. 27). Terceiro, uma *literatura menor acontece* quando um escritor potencializa em sua singularidade a manifestação de um *valor coletivo*, ou seja, temos na arte literária “um agenciamento coletivo de enunciação, quando muitas vozes fazem-se numa única voz para poder ser ouvida” (Gallo, 2007, p. 28).

Neste rastro, então, o deslocamento provocado por Silvio Gallo e que me parece bastante útil na crítica a este movimento maciço de psiquiatrização da vida que estamos presenciando no espaço pedagógico-escolar é que, mesmo abocanhados pelos dispositivos da educação maior, podemos construir fluxos de criação no campo de ação de uma *educação menor*. Em que isto consistiria?

Bem, inegavelmente, os apelos identitários *DSMizados*, a verdade biojurídica do sujeito-de-direito e as biopolíticas de Inclusão nos governam via gestão de nossas vidas no território educacional neoliberal maior. Assim, tem sido a *educação maior* aquela das diretrizes do Ministério e das Secretarias da Educação, do conjunto voraz de leis que têm sido implementadas, Brasil afora, para municiarem os professores a realizarem a caça, no interior das salas de aula, dos corpos a serem submetidos ao exame e à confissão patologizante dos inúmeros saberes da ordem psi hegemônica.

É da parte da *educação maior* os documentos, os relatórios, as “fichas diagnósticas” e os “pareceres psicopedagógicos” que docentes são conduzidos a preencher, bem como a criação de centros de avaliação e atendimento como celebradas políticas públicas em educação que têm lubrificado um vigoroso sistema de encaminhamento dos corpos infantis para fazer funcionar o dispositivo da psiquiatrização. É da parte da *educação maior* o empenho macropolítico das redes de proteção que engrenam procedimentos judicializantes às crianças e suas famílias e que também garantem a distribuição, em uma escala cada vez mais ampliada, das drogas psicoativas legalizadas, produzidas pela grande indústria farmacêutica, aos mais jovens. É da parte da *educação maior* as novas denominações dos “casos” de Inclusão que abarcam não somente as crianças com deficiência, mas também este grande guarda-chuva dos “portadores de Transtorno Global do Desenvolvimento”, esta nova figura das escolas, “os TGDs”¹, que tem possibilitado o aparecimento desta nova personagem da cena escolar contemporânea que é o aluno-paciente. É, enfim, da parte da *educação maior* a fusão e a rearticulação das tecnologias históricas que conjuravam as chamadas escolas especiais no funcionamento, agora, das escolas regulares. Todavia, de dentro mesmo desta educação agigantada em nós, a aposta é que podemos nos insinuar nas brechas, abrindo um fluxo-outra através de uma *educação menor*:

aquela desenvolvida pelos professores [...] para além de planos, políticas e determinações legais. É também aquela que acontece fora da sala de aula, nas relações e nos acontecimentos do cotidiano da instituição escolar. A educação menor, enfim, traduz-se num esforço micropolítico de criação e de produção cotidiana, em que professores e estudantes realizam atos educativos, mas também nas microrrelações estabelecidas na instituição como um todo (Gallo, 2007, p. 28).

A estratégia de ação da *educação menor* jamais pensará os dispositivos da *educação maior* em termos polarizados de bom ou ruim, estando para além de discussões simplificadoras que colocam as questões educativas nos termos, por exemplo, de um “ser a favor ou contra da inclusão”, de

1 Este trabalho defende que é justamente aqui, neste enquadramento identitário em TGDs (categoria nosológica do DSM prevista nos documentos legisladores da Inclusão), cujo diagnóstico se dá a partir de observações e mapeamentos de *desvios da conduta* considerada normal, que se está podendo operar, sobre os corpos contemporâneos na escola (e para muito além dela), muitas das técnicas da governamentalidade neoliberal.

um “a favor ou contra o fechamento das escolas especiais”, mas mover-se-á sinuosamente nos perigos dos próprios códigos educativos da contemporaneidade, naquilo em que a *educação maior*, ainda que celebrando a diversidade, apaga a diferença, ainda que em nome do direito à inclusão identitária – no caso deste trabalho, de uma identidade *DSMizada* – tenta expulsar a singularidade. Neste sentido, numa *educação menor*, quando no encontro com Emílias, Diadorins e Steves, nós, seus professores, primeiramente, não faríamos a rendição automatizada a esta ordem discursiva e institucional que tem nos levado a olharmos as crianças sempre antes como possíveis “casos” de transtornos mentais, o que tem nos obrigado a construir, desde a base, relações patologizadoras com a infância e encontros sequestradores da alteridade.

Procuraríamos, em vez disso, quando Diadorins, Steves e Emílias “surtassem”, olhar para o que há nas interações escolares que nos aprisionam e, ainda que sabendo que nosso campo de intervenção possa ser bastante limitado, pois as vidas das crianças pulsam outras interações que podem ser, sim, muito violentas – como as familiares –, entenderíamos que naquele corpo que grita, explode, chuta e atormenta estão as vozes de uma infância por demais administrada e regulada e, ao mesmo tempo, ética e esteticamente, por demais à deriva.

Também, por uma *educação menor*, quando Emília “recusasse tomar a medicação”, quando Diadorim insistisse em “vestir-se como menino”, bem como teimasse em “entrar na sala de aula acompanhada de seu cão”, ou quando Steve quisesse “falar o tempo todo sobre filmes”, nós não entenderíamos estas condutas como transtornos mentais, não mandaríamos seus corpos para serem laudados, mas nos abriríamos, com leveza e, ao mesmo tempo, com serena firmeza, a este encontro tão potente e poderíamos, justamente através destas condutas, reinventar as nossas aulas, reinventar a nós mesmos, reinventar as relações entre nós e as crianças. Isto, por certo, ramificaria nossa posição política em nome de relações educativas mais livres, uma vez que “a *educação menor* cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais” (Gallo, 2003, p. 82). Abriríamos um espaço-tempo-outro para encontrar esta alteridade tão difícil de reconhecermos quando nos encarceramos em atributos de identidades engessadas. Agiríamos menos sob o império das táticas de normalização e poderíamos tensionar esse *logos* pedagógico que tanto pretende conduzir-nos à assimilação dos sujeitos

numa essencialização identitária e que tanto tem fundamentado as lutas por direitos na Educação. Subverteríamos, enfim, muito da língua normalizadora da educação a partir da própria implosão da normalidade, porque

uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um (Gallo, 2003, p. 78).

Mas o que é este gesto da *educação menor* de *desterritorializar a língua* da educação institucionalizada, de distender a pedagogia oficializada, de provocar torções nas relações pedagógicas reguladas em grandes modelos que fixam um sistema individualizador e, ao mesmo tempo, totalizador de nossos corpos senão a própria atitude posta por uma *pedagogia queer*?

O termo *queer* designa uma subversão linguística operada, primeiramente, por uma dissidência no interior do movimento gay, explorando a ambiguidade que esta palavra tem na língua inglesa. Na história de um regime cisheteronormativo que tem regulado nossos corpos e desejos, a expressão *queer* tem servido, em inglês, a uma conotação negativa na referência às vivências da sexualidade e de gênero que afrontam a norma cisheterossexual. *Queer* é usado como um xingamento, uma designação ofensiva e depreciativa às dissidências sexuais e de gênero, nestas operações mais violentas, arrogantes e humilhantes que a linguagem pode oferecer para, nas relações sociais, tentar aniquilar o outro, manifestar a repugnância à experiência do outro e tentar convencê-lo de que sua existência é deplorável, é nojenta, não importa e, por isso, merece o limbo, o extermínio, a morte. Todavia, *queer* também pertence ao campo semântico de *weird, strange, odd, uncanny, unfamiliar, out of ordinary*, o que também vaza significações que designam aquilo que é estranho, ímpar, extraordinário, fora do comum, que está no horizonte do desconhecido e do misterioso, sempre.

Pois bem, especialmente provocados no contexto biopolítico da Aids², nos anos 1980, uma parte do movimento lésbico e gay norte-americano passa a tensionar o jogo de higienização e normalização identitária capitalizado pelos próprios homossexuais e faz uma espécie de *virada queer* (Miskolci, 2012), denunciando os valores culturalmente canônicos, medioclassistas, de branquitude, xenofóbicos, capacitistas, imperialistas, sexistas e machistas que estavam sendo assumidos pelo movimento tradicional para reivindicar uma aceitação e um pretense pertencimento social. Qual é a estratégia desta virada? Assumindo o lugar da abjeção e da estranheza, numa poderosa artilharia político-linguística, os sujeitos que sobravam, que se apartavam, que se situavam à margem daquelas demandas normalizadoras recuperam a terminologia *queer* numa inflexão positiva e empoderada de autorrepresentação, passando, então, a concentrar, por meio mesmo de sua estranheza e de sua esquisitice, a sua luta política. Em outras palavras, a *virada queer* feita por alguns movimentos de lésbicas e gays, mobilizados também pelas múltiplas experiências trans, forneceram as bases para uma nova política de identidade que, em síntese, procurará mostrar o caráter profundamente excludente das próprias demandas de assimilação identitária do movimento homossexual majoritário, escancarando “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (Louro, 2004, p. 38-39).

Tal mudança de estratégia, compreendendo que a luta não poderia mais resumir-se ao apelo de que, apesar da homossexualidade, lésbicas e gays seriam, afinal de contas, sujeitos normais, varrendo, inclusive, para debaixo do tapete, corpos que também fluam na negritude, na latinoamericanidade, na pobreza, na deficiência, na transexualidade e tantas outras singularizações, passou também a exigir uma *virada epistemológica* como

2 Segundo Miskolci (2012), o poder médico-político em torno da Aids, ao construí-la discursivamente como Doença Sexualmente Transmissível (DST), ligando-a a um imaginário de promiscuidade fortemente articulado aos homossexuais, quando que se poderia descrevê-la socialmente como uma doença viral, tal qual a Hepatite B, por exemplo, cujas formas de contágio são similares às da Aids e não se restringem exclusivamente às práticas sexuais, produziu estigmas, potencializou a homofobia e movimentou um terrorismo moral devastador, certamente bem mais virulento e mortal do que a própria doença. Entretanto, ao mesmo tempo, o fenômeno da Aids e todos os seus efeitos biopolíticos também proporcionaram uma aproximação social com a homossexualidade, permitiram esclarecimentos, bem como geraram, em certa medida, uma cultura solidária, tudo isto pelo reforço que a Aids trouxe à atuação dos movimentos LGBT. Este fortalecimento, porque tem apostado numa estratégia política identitária, contudo, também vai revelando-se marginalizador de tantas experiências que escapam à legibilidade plástica de qualquer rosto identitário, o que tem, em muito, dado as condições de possibilidade para a criação e o surgimento de proposições pós-identitárias.

condição vital ao enfrentamento político. Nesta pegada, a teoria feminista de vertente pós-estruturalista – filiando-se às noções de identidade cindida e descentrada em Lacan, à perspectiva desconstrucionista da linguagem de Derrida, que coloca em xeque a herança binária de nossas construções linguístico-conceituais, bem como apropriando-se dos estudos em torno do discurso, do saber e do poder em Foucault –, irá doar-nos as bases para operar com uma estratégia teórico-política que objetiva desmoronar a construção castelar da própria normalidade tida como essencialismo, como categoria ahistórica.

Neste sentido, destacam-se, para nós, de modo especial, as formulações de Judith Butler que, a partir da publicação de *Problemas de Gênero – Feminismo e a Subversão da Identidade*³, realiza um desmonte radical na noção essencializada e apriorística de sexo e, então, mostra-nos como funciona o poderoso e, ao mesmo tempo, frágil sistema heteronormativo ligado ao processo de generificação – somente assegurado por uma incansável repetição e reiteração de atos discursivos sobre o corpo – que produz, performativamente, o próprio sujeito que descreve.

Diz Butler que só temos acesso a um corpo como efeito linguístico; todavia, quando se descreve esse corpo, aponta-se em direção a um corpo impossível de ser capturado, porque, embora só tenhamos acesso ao corpo via linguagem, ele não é prisioneiro deste efeito linguístico, ou seja, há sempre algo em criação, em imprevisibilidade. Em sua perspectiva pós-estruturalista, vamos entendendo com Judith Butler que não apenas o gênero mas também o sexo somente existem como efeitos linguísticos, uma vez que nada existe fora da produção da significação e, neste sentido, não há nada *a priori*, sendo que até mesmo o que entendemos como natural e biológico é da ordem da produção linguístico-discursiva. Todavia, retomamos que nesta formulação acrescenta-se outra da maior importância: nem mesmo os significados são fixos, senão, muito pelo contrário, a significação é sempre postergada, sempre está no devir, nunca poderá ser fechada ou estancada.

Butler nos mostra, assim, como a inteligibilidade dos corpos é uma operação discursiva que passa pela atribuição de uma verdade do sexo numa matriz cuja norma é heterossexual, porém nunca em plena segurança,

3 Originalmente, *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity* foi publicado em inglês, em 1990, pela Editora Routledge, de Nova Iorque. Em 1993, há também a publicação de *Bodies that Matter*, outra obra que será fundamental para compor os conceitos explosivos e centrais de Butler ao pensamento queer, tais como sexo como construção, performatividade de gênero e abjeção dos corpos.

porém jamais em descanso, por isso necessitando ser, ininterruptamente, reiterada, vigiada e regulada. Numa síntese de seus estudos, anunciando seu caráter político, inquieto e transformador, assim se posiciona Judith Butler:

Meu trabalho sempre teve como finalidade expandir e realçar um campo de possibilidades para a vida corpórea. Minha ênfase inicial na desnaturalização não era tanto uma oposição à natureza quanto uma oposição à invocação da natureza como modo de estabelecer limites necessários para a vida gendrada. Pensar os corpos diferentemente me parece parte da luta conceitual e filosófica que o feminismo abraça, o que pode estar relacionado também a questões de sobrevivência. A abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia. Eu me enfureço com as reivindicações ontológicas de que códigos de legitimidade constroem nossos corpos no mundo; então eu tento, quando posso, usar minha imaginação em oposição a essa ideia (Butler, 2002, p. 157).

Desnaturalização e desbinarização das formas de pensar, bem como o reposicionamento da crítica tornando a própria normalidade, até então intocável e inquestionável, como o problema, possibilitando-nos uma compreensão da existência para além de qualquer endurecimento das identidades, ou seja, possibilitando-nos uma ferramenta teórica pós-identitária: é este gesto, pois, o que traduz a incisão tática que vai nos interessar no sentido de pensar uma pedagogia *queer*. Nas considerações de Guacira Lopes Louro, “uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência” (2004, p. 52). Também ecoando Maria Rita César:

Por que *queer*? A fim de colocar em xeque as verdades e os limites em relação aos corpos e ao pensamento, de maneira a resistir aos fascismos do cotidiano (Foucault, 1977). Por que uma pedagogia *queer*? Para introduzir na pedagogia e na educação a dúvida e a incerteza em relação à norma disciplinar quanto aos saberes e aos corpos. Isto é, para dilacerar os limites do pensamento e pensar o impensável. Por que na escola? Porque na escola, em nome da racionalidade e da ciência, se produziu uma história de normalização, exclusão e violência em torno dos saberes, dos corpos e dos sujeitos (César, 2012, p. 352).

Ainda que, em alguns momentos, no âmbito da *educação maior*, “a identidade [possa] ser vital para fazer frente a uma situação de opressão”, uma atitude queer sabe que jamais se poderá “saturar a vida com a identidade” (Butler, 2012). A identidade enfastia e respalda governamentos asfixiantes quando ela rege, por demasiado, a *educação menor*; quando, nas relações cotidianas, o pensamento identitário contorna os sujeitos numa rigidez absolutamente limitadora e restritiva, bem como violentamente normalizadora. As políticas identitárias – e defendo que o dispositivo da psiquiatrização é alimentado por esta lógica –, quando arregimentam uma racionalidade de governo dos corpos e das populações, mesmo que funcionando em retóricas inclusivas, serão sempre insuficientes, excludentes e marginalizadoras, porque apropriam-se dos viventes, numa fagocitação unificada e prensada, ignorando que as vivências são, intransitivamente, múltiplas, que os corpos são singularidades que se desgarram em incontáveis e cambiáveis maneiras de ser-no-mundo.

Reforço que uma das grandes potências do *queer*, cuja inspiração nos aproxima de uma *educação menor*, é a atitude de *desterritorializar a língua*, a ação de apropriar-se das sintaxes repetidas, das gramáticas reiteradas da normalidade até a exaustão para desnaturalizá-las, para provocar-lhes gaguejos e para, então, fazê-las dizer, por meio da implosão de suas próprias normas, a palavra-outra, a existência-outra. Em nossa aventura em criar uma poesia-política que se abra a múltiplos modos de ser e de viver, não existe nenhuma forma de fazer a crítica das gramáticas-polícias da identidade

a não ser habitá-las de maneiras que produzam nelas uma grande dissonância, que digam exatamente aquilo que a própria gramática deveria impedir. A razão pela qual a repetição e a resignificação são tão importantes para meu trabalho tem tudo a ver com o modo de eu conceber a oposição como algo que opera do interior dos próprios termos pelos quais o poder é reelaborado. A ideia não é baixar uma proibição contra o uso de termos ontológicos mas, ao contrário, usá-los mais, explorá-los e resgatá-los, submetê-los ao abuso, de modo que não consigam mais fazer o que normalmente fazem (Butler, 2002, p. 159).

O *queer* nos traz, assim, uma outra relação com a verdade. Em vez de um regime em que assentamos o pensamento num jogo binário da linguagem, buscando, por exemplo, uma categorização policialesca da heterossexualidade/homossexualidade, por meio da qual, ainda que sob uma

tônica discursiva pró-Diversidade, toda a problematização recairá sobre a homossexualidade, sobre uma verdade do sujeito inscrita na verdade de seu sexo, a atitude crítica *queer* incidirá sobre os jogos de verdade – sociais e históricos – de normalização dos corpos. No livro *Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo* (cuja primeira edição é de 1999), Tomaz Tadeu da Silva problematiza a perspectiva educativa que tem tomado a identidade como significação fixada, estabilizada e acabada; talvez seja uma das primeiras publicações brasileiras que façam menção à potencialidade da teoria queer ao campo da educação. Na referida obra, acerca do viés abordado no início deste parágrafo, o autor afirma:

A teoria *queer* não se resume [...] à afirmação da identidade homossexual, por mais importante que esse objetivo possa ser. Tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. **A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer*** (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): **ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar.** É aqui que entra a conotação ambígua do termo *queer* em inglês. O homossexual é o *queer*, o estranho da sexualidade, mas essa estranheza é virada contra a cultura dominante, hegemônica, para penetrar em territórios proibidos de conhecimento e de identidade. **O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral.** Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa (Silva, 2011, p. 107, grifos meus).

No que, então, um modo de pensar *queer*, uma atitude epistemológica *queer* pode nos auxiliar na crítica ao dispositivo da psiquiatrização? Ora, “porque a problemática queer não é exatamente a da homossexualidade, mas a da abjeção [...] [e] o objeto [é], antes, o que perturba a identidade, o sistema, a ordem” (Miskolci, 2012, p. 24). Pelas centenas de prontuários das crianças a que tive acesso, a psiquiatrização dos infantis está umbilicalmente ligada a estes corpos cujas condutas causam algum temor, representam, de fato, alguma ameaça e abalam, de uma maneira ou outra, o regime normativo da existência.

Desse modo, quando a recusa e a repugnância a estas vidas não podem mais se manifestar em exclusões explícitas, em separações oficializadas e em segregações institucionais, todavia, ao mesmo tempo, tais vidas continuam debatendo-se com a normalidade e, dessa forma, insistem em expor a inautenticidade e aprisionamento dos nossos jogos de verdade; parece que uma das possibilidades de torná-las toleráveis, assimiláveis e inteligíveis é, na contemporaneidade, fazê-las surgir como o infame transtornado. Nas palavras de Judith Butler, “o abjeto [...] não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como não importante”. A filósofa complementa que, em nosso tempo, um candidato frequente à abjeção “[...] é o território daqueles identificados como casos psiquiátricos” (Butler, 2002, p. 162). Transformando, assim, toda abjeção em “caso psiquiátrico” é que também poderá surgir a normalidade acolhedora de nosso discurso inclusivo neoliberal.

Diante disto, o gesto *queerizador* propõe uma inversão: tirar a normalidade de seu lugar de anfitriã e colocar ela mesma em questão. Uma pedagogia *queer* não pretende nunca se colocar como um outro sistema pedagógico, um outro modelo de educação, com um novo currículo e novas metodologias de ensino. Inclusive, como nos coloca Jamil Cabral Sierra, “nada poderia ser mais *desqueerizador* do que isso” (2013a, p. 154). Seguindo a trilha especialmente de Foucault, Judith Butler e Paul B. Preciado, bem como propondo uma aproximação entre o pensamento queer e o cinismo grego, Sierra reforça que, para além de uma categoria adjetivadora, que reforçaria muito mais uma qualificação identitária destinada a caracterizar sujeitos empíricos, *queer* “é antes de tudo, ou precisaria ser, uma *atitude*, um *modo de vida* – a outra vida, a vida radicalmente outra” (2013a, p. 153). Nesta ressonância, então, este trabalho, por certo, não é um debruçamento sobre a teoria queer, mas alimenta-se de seus fluxos e, frente ao dispositivo da psiquiatrização, vê na atitude *queer* – neste ato de *queerizar* nosso cotidiano nas escolas – um vislumbre de que, por meio de microatos de resistência que envolvem nossas relações com os infantis, possamos construir a única revolução possível que consiste nas pequenas *queerizações* diárias realizadas em nome de uma ética-política da experimentação, e não da práxis da identificação/representação. Com Sierra (2013a), entendemos que este empenho *queerizador* da vida

não é materializar empiricamente um certo modelo a ser seguido;
não é, também, dar forma reconhecida a uma experiência que,

ao estabilizar-se em uma identidade, passaria a compor o novo elemento da tabela, passível, inclusive de descrição, escrutinação e decifração; não é, ainda, reivindicar a tradução estável e segura de um novo sujeito de direito que, ao sair de seu esgoto, emergiria limpo e inofensivo para disputar, como categoria unificada, ao lado de gays, lésbicas e trans, seu reconhecimento e sua fatia do bolo (Sierra, 2013a, p. 154).

Por isso, *queerizar* a vida pode significar instaurar, na escola, a atitude de não encaminhar a menina e o menino para serem laudados, mesmo que isto signifique a acusação à professora de estar negando um direito à criança, mesmo que isto signifique, às vigilâncias biopolíticas de nossa época, não “dar-parte” deste corpo para a Inclusão. É uma coragem, é uma valentia imensurável o que o gesto *queerizador* exigirá da professora, na medida em que, ao não se prostrar ao dispositivo da psiquiatrização, ela deverá arcar com os riscos de criar um encontro-outro com o menino que não quer fazer as atividades, que não para na carteira, que atormenta a aula, assim como deverá assumir os perigos de uma condução-outra diante da menina-que-se-veste-de-menino, que fala palavrões e agride a pedagoga.

Para esse desafio imenso, será preciso que a professora, sem dúvida, primeiramente, cuide de si mesma, fazer dela mesma, contínua e incessantemente, uma vida artistada, a fim de que possa deixar-se contaminar por um modo-outro de pensar que a encoraje a vitalizar as ramificações políticas de uma *educação menor*, destas atitudes micropolíticas que, acredito, podemos agenciar em nossas salas de aula e fora delas, nos encontros cotidianos com os estudantes. É neste sentido que vejo que uma atitude *queer* implica, sempre, antes, uma *epiméleia heautoû*.

O pensamento *queer*, ao nos possibilitar problematizar os regimes de normalização psiquiátricos e as biopolíticas de inclusão neoliberal, bem como colocar em xeque a lógica identitária do sujeito de direito – que é isto de nos fazer compreender a relação sujeito e verdade pela lei e pela norma e não atravessada pela ética –, leva-nos a questionar as estreitas relações entre eu e o outro, e aqui está um problema central para o cuidado de si. Penso que seja justamente este o ponto – o do cuidado de si – que poderá nos fortalecer nesta *queerização* da vida, esta mesma que nos impele a ir mais além da normalidade, mais além da identidade, mais além da tolerância e da inclusão.

No dispositivo da psiquiatrização, o que está em jogo são práticas de si, são certos modos de relacionar-se com a verdade, mas uma verdade

investida coercitivamente pela psiquiatria contemporânea. Isto é completamente diferente de uma prática educativa que passa pelo cuidado de si, ou, se quisermos assim dizer, por uma prática educativa que, mesmo cuidando do outro, implica, antes e também concomitante e interminavelmente, uma autoeducação. Dizendo ainda mais, implica uma prática ascética daquele que conduz não como uma moral da renúncia de si, mas no sentido de um “exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (Foucault, 2010m, p. 265), um trabalho, enfim, sobre nós mesmos como seres livres.

Se a educação implica a formação do sujeito moral, o tema do cuidado de si na antiguidade clássica pode nos dar senhas importantes sobre como podemos nos constituir sujeitos da ação moral por meio de uma verdade ética, vinculação esta da qual tanto nos afastamos na modernidade. O que estava em jogo para os antigos era uma constituição moral sustentada por uma verdade que encarnava uma relação com o *êthos*, ou seja, com um modo de vida. Não se tratava, como para nós, de uma verdade externa, retoricizada e relativa a conhecimentos autorizados. Era uma verdade que somente poderia ser entendida como verdade, porque a materialidade do discurso também se corporificava na vida daquele que enunciava, colocando a dimensão da *parresia* – do dizer-verdadeiro – como constitutiva de uma prática de si.

Em *A Hermenêutica do Sujeito*, o curso de 1982, Foucault dedica-se ao estudo de uma longa história da noção de *epiméleia heautoû*, o cuidado de si mesmo. Em termos gerais, cuidar de si mesmo, na antiguidade greco-romana, diz respeito a uma atitude “para consigo, para com os outros, para com o mundo” (Foucault, 2010f, p. 11) que “implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (*Ibid.*, p. 12), designando, assim, distante de qualquer conotação negativa individualista, “algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (*Ibid.*, p. 12).

Em uma investigação sobre o cuidado de si que abarca desde Platão e Sócrates convocando os jovens à ocupação consigo mesmos, passando pela moral dos estoicos, cínicos e epicuristas, até sua forma no ascetismo cristão dos dois primeiros séculos de nossa era, Foucault procura demonstrar, já na primeira aula (06/01/1982), o quanto a dimensão da *epiméleia heautoû* contrapõe-se à ideia do conhecimento de si, o *gnôthi seautón*, noção esta que paulatinamente irá dominar a filosofia a partir de toda

a tradição que se construirá na subsequência do cristianismo primitivo até consolidar, no ocidente, o nosso legado moral e nossa relação com a verdade. Em outras palavras, Foucault dedica-se a nos mostrar como, no decorrer da historiografia filosófica ocidental, a ideia de um “conhece-te a ti mesmo” foi ganhando primazia e tornando-se majoritária, chegando mesmo a ser considerada sinônimo de filosofia, em face de um abandono e negligenciamento do cuidado de si. Nesta reconstituição, Michel Foucault faz o seguinte destaque:

A razão mais séria, parece-me, pela qual esse preceito do cuidado de si foi esquecido, a razão pela qual o lugar ocupado por esse princípio durante quase um milênio na cultura antiga foi sendo apagado, pois bem, eu a chamaria – com uma expressão que eu reconheço ser ruim, aparecendo aqui a título puramente convencional – de “momento cartesiano”. Parece-me que o “momento cartesiano”, mais uma vez com muitas aspas, atuou de duas maneiras, seja requalificando o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleia heautoû* (cuidado de si) (Foucault, 2010f, p. 14-15).

Isto se dá porque a perspectiva cartesiana retextualizou o *gnôthi seautón* socrático, instaurando “a evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser” (Foucault, 2010f, p. 15), isto é, colocando o conhecimento de si na forma da consciência como aquilo dá a forma indubitável do sujeito e é esta evidência, inscrita no sujeito cognoscente, o que fundamentalmente permitirá nosso acesso à verdade. Ora, este procedimento cartesiano exclui, segundo Foucault, o princípio do cuidado de si do pensamento filosófico moderno, tornando-o muito distante das formas filosóficas praticadas na antiguidade helenística e romana, nas quais estava implicada, indissociavelmente, o que o professor Foucault denominará de *espiritualidade*.

Dizendo de outro modo, aos antigos, a conexão entre filosofia e *espiritualidade* era o que sustentava o cuidado de si, era o que respaldava a verdade e sua prática, uma vez que o cuidado de si engloba não somente uma condição intelectual e de conhecimento, mas sua manifestação como atitude e como uma prática que dão a arquitetura de toda uma expressão de existência, que esculpem todo um modo de vida. De modo bastante esquemático, podemos dizer que na tradição filosófica que constitui a nossa modernidade, sustentada em um

[...] pensamento exclusivamente representativo, o *sujeito*, e somente ele, tem acesso à verdade, em razão de sua própria estrutura ontológica, que não é outra senão a do sujeito *cognoscente*. Na “espiritualidade” enquanto forma de pensamento e de prática, a verdade não é alcançada nem alcançável pelo sujeito no simples ato de conhecimento, pois, para ter acesso à verdade, o sujeito tem de olhar para si mesmo de modo a *modificar-se, converter-se, alterar seu próprio ser*. No primeiro caso, isto é, da filosofia como os efeitos ou consequências do conhecimento, não há transformação do sujeito pois, afinal, sua estrutura que precisa ser assegurada como condição de acesso à verdade. A *espiritualidade*, ao contrário, produz *efeitos e consequências* que incidem sobre o sujeito, iluminando-o e transfigurando-o (Muchail, 2004, p. 8-9).

Se para os antigos o cuidado de si passava, sem dúvida, também por uma busca do conhecimento, este somente tinha razão de ser à medida que preparava o indivíduo para a vida, o que colocava o saber a serviço muito mais daquilo que o sujeito necessitava para realizar uma condução de si com vistas a uma ação reta, ou seja, no intuito de construir uma atitude verdadeira – entendendo esta verdade como a coerência entre o *logos* e o modo de vida – do que a serviço da perfeição do conhecimento em si mesmo. Neste trajeto, Frédéric Gros – retomando um dossiê de Michel Foucault denominado *Cultura de Si* –, explica-nos que o cuidado de si também exige práticas de exame de consciência, mas este olhar para si, bem diferente do que configurou o exame de consciência na herança do pastorado cristão,

[...] não é para trazer à tona verdades latentes e outros segredos escondidos, mas [objetiva] “*mensurar em que ponto se está na apropriação da verdade como princípio de conduta*” [...]. Reencontramos aqui, sem dificuldade, a oposição implícita entre dois tipos de exame de consciência, a saber, o que é praticado na Antiguidade e o que é inculcado pelo cristianismo, ativando modos de subjetivação irreduzíveis: o sujeito do cuidado “*deve tornar-se sujeito de verdade*”, mas “*não é indispensável que diga a verdade sobre si*” (Gros, 2010, p. 477, grifos do autor).

O vínculo com o cuidado de si foi rompido justamente no modo como passamos a nos relacionar com a verdade, ou seja, foi rompido quando também se deu a cisão entre o “acesso à verdade, tornado desenvolvimento

autônomo do conhecimento, e a exigência de uma transformação do sujeito e do ser do sujeito por ele mesmo” (Foucault, 2010f, p. 25). No manuscrito da segunda hora da aula de 6 de janeiro de *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault localiza que tal desmembramento que distanciou a nossa relação com a verdade da prática de um cuidado de si se deu “quando Descartes disse que a filosofia sozinha se basta para o conhecimento, e quando Kant completou dizendo que, se o conhecimento tem limites, eles estão todos na própria estrutura do sujeito cognoscente, isto é, naquilo mesmo que permite o conhecimento” (Foucault, 2010f, p. 25).

Foucault (2010f) faz a ressalva de que a reaclimatização do conhecimento de si feita pelo cristianismo, resultada na modernidade e que, paulatinamente nos separou de fórmulas como “ocupar-se consigo mesmo”, “retirar-se em si mesmo”, “sentir prazer em si mesmo”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, reservou uma relação bastante perturbadora para nós da *epiméleia heautoû*, soando-nos, numa conjugação com diferentes filiações discursivas, seja da moral cristã, seja mesmo da moral moderna não cristã, como antítese de um compromisso com a coletividade, com a pátria, com a classe. Cuidar de si, subjetivados que fomos na prática da renúncia de si, parece-nos, então uma bravata egoísta e narcísica. Mesmo quando somos, na contemporaneidade, convocados a uma certa economia da autoajuda e do cuidado com o corpo, tudo isto, ao que parece, configura buscas que permanecem presas a regramentos externos, a sujeições a padrões sociais e a um empreendimento neoliberal de empresariamento de si. Frédéric Gros comenta que nada disso tem a ver com a ética do cuidado de si na antiguidade, situando-nos que aquilo que está em jogo – de modo muito elaborado, empenhado, difícil e interessante – é uma “ética da imanência, da vigilância e da distância” (Gros, 2010, p. 479).

A característica da imanência diz respeito ao fato de que o cuidado de si helenístico e romano não se sustenta por obediências transcendentais nem se condiciona a normas sociais, sendo que a tessitura da *bíos* volta-se a um artistar a si próprio em que “a moral pode ser uma estrutura muito forte de existência sem estar ligada a um sistema autoritário, nem jurídico em si, nem a uma estrutura de disciplina” (Gros, 2010, p. 480). O cuidado de si configura-se, neste sentido, na assunção de um modo de vida no qual o sujeito desafia-se, na intransitividade de sua liberdade, a si mesmo, ou seja, não se trata de um desafio imposto externamente, por determinantes exógenos, ainda que, ressalte-se, esta escolha pessoal de

existência comporte, sempre, a relação com o outro e uma intervenção transformadora no mundo. Neste sentido, talvez por isso Foucault tenha se interessado tanto pelo cinismo e por localizar posteridades deste modo de vida, cujos rastros nos afirmam uma ética da “provocação e do escândalo político [...] como princípio de inquietação da moral, aquilo que a perturba” (Gros, 2010, p. 481).

O cuidado de si requer também uma agonística vigilante do sujeito para consigo, a fim de estar atento, quer seja aos sofrimentos, quer seja aos prazeres que possam dominá-lo. Por isso, trata-se de um ato de vida, de uma estética da *bíos* que poderia ser também traduzida, sobremaneira, como uma inquietação de si, uma constante luta consigo mesmo, jamais repousada numa autocontemplação satisfeita, confortável, resignada e envaidecida. Por último, o cuidado de si nunca é um exercício de isolamento, mas, como prática social, porque é profundamente interpelado pela presença do outro, exige continuamente uma introspecção e uma separação estratégica:

O autêntico retiro, exigido pelo cuidado de si, consiste em ter recuo em relação às atividades nas quais estamos empenhados, prosseguindo-as todavia, para manter entre nós e nossas ações a distância constitutiva do necessário estado de vigilância. O cuidado de si não tem por finalidade cortar o eu do mundo, mas prepará-lo, em vista dos acontecimentos do mundo, enquanto sujeito racional de ação (Gros, 2010, p. 485).

Assim, como elemento imprescindível do cuidado, está a ética da distância que não consiste num isolamento do mundo, mas, muito no anverso disto, configura-se numa espécie de espaçamento, de desprendimento necessário para revigorar, serenar e qualificar a ação. Este distanciamento ético implicado no cuidado de si, portanto, jamais imobiliza o sujeito, mas, antes, o possibilita não cair no automatismo ou na mera reatividade, constituindo sua autonomia, ou seja, sendo “a afirmação de uma independência irreduzível” (Gros, 2010, p. 487), bem como podendo ensinar ao outro um modo-de-ser-autônomo testemunhado em sua própria prática.

A dedicação a estes estudos certamente significava para Michel Foucault uma intuição e uma inspiração de que os vestígios desse cuidado de si da antiguidade não nos regressam à história percorrida; mas, ao nos tensionar diante das relações com a verdade em nossa atualidade, lançam-nos a tentar realizar a experimentação do que ainda não faz parte da história, numa atitude criativa que, nas apropriações capilares e microfísicas do poder, nas dobras de resistência, pode transformar o mundo. Parece ser,

então, para Foucault, o cuidado de si aquilo que nos alimenta em nossas lutas contemporâneas e nos impulsiona a promover novas formas de subjetividade, novas formas de auxílio ao outro em sua condução, tarefa esta atravessada, primeira e decisivamente, por um governo de si, talvez esta a única forma efetiva de governo. É, portanto, neste ponto, que a exigência ética do cuidado de si trama-se com um comprometimento político:

Penso que há aí a possibilidade de elaborar uma história daquilo que fizemos e que seja ao mesmo tempo uma análise daquilo que somos; uma análise teórica que tenha um sentido político – quero dizer, uma análise que tenha um sentido para o que queremos aceitar, recusar, mudar de nós mesmos em nossa atualidade. Trata-se, em suma, de partir em busca de uma outra filosofia crítica: uma filosofia que não determina as condições e os limites de um conhecimento do objeto, mas as condições e as possibilidades indefinidas de transformação do sujeito (Foucault *apud* Gros, 2010, p. 475).

É, pois, nesta dimensão da transformação e da criação de novas subjetividades que, parece-me, os infames da escola, em suas condutas de resistência, estão pleiteando-nos como focos de experiência. As crianças transtornadas não são, obviamente, forças criativas em si (seus transtornos, seus surtos); mas, ao tirarem-nos o chão, ou surtamos com elas ou elas constituem, sim, a provocação para desbravarmos forças criativas, inovadoras, mais atentas à coerência entre verdade e vida. Nesta esteira, penso que a questão central que motivou este trabalho faz eco à pergunta formulada pelo professor Silvio Gallo (2013a, p. 356): “como pensar práticas de liberdade nos meios escolares, e fora deles, em um tempo em que os mecanismos da biopolítica exercem um controle quase absoluto?”.

Se a escola, em toda a sua historicidade moderna normalizadora, tem se constituído hoje, via estratégias biopolíticas neoliberais, numa instância privilegiada de psiquiatrização dos corpos, haverá possibilidade de gestarmos, no espaço escolar, alguma prática de resistência? Será possível, sufocados pela *educação maior*, sermos artesãos diários de uma *educação menor*? Diante da racionalidade de governo neoliberal, cujas políticas de vida, em nome de um incluir para fazer viver, têm submetido a patologizações, a encarceramentos identitários DSMizados, aqueles corpos que têm escapado do regime tradicional de normalização, a fim de que estes encaixem-se como “casos de Inclusão”, é possível *queerizar* a pedagogia, a vida na escola?

Penso que Foucault tem nos ensinado a respondermos que sim, que há possibilidades de pensarmos de outro modo e de inventarmos uma existência-outra. Para isso, doa-nos os últimos anos de sua vida e toda a sua maestria intelectual costurando seu projeto arqueológico do saber e suas investigações genealógicas do poder para pensarmos como nos constituímos sujeito na relação com a verdade, ou seja, quais forças de saber-poder estão implicadas na construção de nosso *êthos*, de nosso modo de ser. Num debruçar-se sobre as experiências éticas, as formas de subjetivação da antiguidade clássica, Foucault traz a nós o tema do cuidado de si e, compactuando com Silvio Gallo (2013a), penso que podemos, na contemporaneidade, apropriarmo-nos desta noção

[...] como uma espécie de resistência às malhas do poder constituído em sua forma biopolítica. Um cuidado consigo mesmo como forma de afirmação da vida e de si mesmo em um contexto de vida absolutamente controlada; em outras palavras, a busca de formas de construção e criação de práticas de liberdade em resistência a um controle e a um jogo de seguridade que se pretende absoluto (Gallo, 2013a, p. 356).

Reafirmo a assunção de que responsabilizar-se pela educação das crianças significa, sempre, estabelecer uma relação de condução. A educação dos mais jovens é, pois, uma forma em que está em jogo o governo do outro e, nesta condição, bem como diante da dimensão constitutiva da liberdade, estão implicadas, nas relações educativas, possibilidades de resistência dos que são governados. Nesta primeira constatação, naquilo que aqui se problematizou, a questão que se coloca é: se, ante as condutas transtornantes das crianças na escola contemporânea (que aqui entendemos como condutas de resistência que tanto reafirmam sua alteridade como denunciam uma história educativa de muita regulação de seus corpos e, ao mesmo, de muita negligência ética), nós manteremos a resiliência ao dispositivo que as identifica como casos psiquiátricos (e, por imperativo das biopolíticas de nosso tempo, as identifica como casos de inclusão, não esqueçamos disso), ou também nós resistiremos em sua defesa-outra, liberando-nos do papel de guardiões-capatazes dos regimes de normalização? Como pontua o próprio Foucault:

Tomemos também alguma coisa que foi objeto de críticas frequentemente justificadas: a instituição pedagógica. Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer,

ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como é possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar este problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *êthos*, de prática de si e de liberdade (Foucault, 2010m, p. 284–285, grifos meus).

Nesta abordagem, compreendemos que a reflexão ética que conduz ao cuidado de si não anula o sujeito-de-direito, não se situa como uma reivindicação anti-identidade, mas afirma veementemente que as regras de direito, as técnicas racionais, as pautas identitárias não reduzem a vida; mas, ao contrário, nas relações educativas, que é o nosso foco, a condução de si e do outro precisa ser pensada, sobretudo, em termos “de *êthos*, de prática de si e de liberdade”. Aqui está, portanto, a ferramenta com que estamos tentando fazer alguma arteficialidade. Se a educação participa, em alguma medida, do governo do outro, pela instrumentação foucaultiana, é também – e “ontologicamente primeiro” – um governo de si. Educar o outro atravessa, antes, a capacidade de educar a si mesmo, ou melhor, somente está capacitado para responsabilizar-se pela educação e pelo cuidado de outrem quem se responsabiliza pela sua educação, pelo seu próprio governo, pelo seu cuidado. Talvez resida nesta constatação, uma outra: quando nossa experiência ocidental requalificou a ideia de conhecimento de si (*gnôthi seautón*) em detrimento do cuidado de si (*epiméleia heautôu*), também fomos levados a acreditar que era possível cuidar do outro e educá-lo como prática absolutamente dissociada de uma prática de si.

A noção de cuidado de si me parece muito pulsante porque, no fim das contas, pouco teremos a fazer pelas crianças – a não ser mesmo a reatividade em psiquiatrizar e psicofarmacologizar os seus corpos – caso não olhemos, primeiramente, a nós mesmos. O cuidado de si na antiguidade greco-romana pode nos inspirar, então, a uma experiência de subjetividade cuja condição de possibilidade é relacional e tem, assim sendo, na intersubjetividade sua própria constituição. É preciso crer no *êthos* do outro, acreditar na sua alteridade irreduzível para poder lançar-nos a esta experiência de cuidar de si, para lançar-nos a esta experiência – sempre espiritual ou ascética – pela qual podemos alcançar outras formas de ser.

Assim, somente na atenção a este exercício de si é que poderemos assumir o cuidado de um outro que precisa, por algum tempo, que lhe transmitamos ensinamentos a partir dos quais poderá fazer sua própria intervenção e dar novas composições ao mundo.

Quem sabe somente assim poderemos tecer uma outra relação com a verdade, uma verdade que não mais endeusará, na Educação, o poder médico; não mais se curvará às verdades jurídicas, colocando demasiadamente os corpos infantis à oferenda judicializante e não mais se prostrará à ideia de que a direção das condutas das crianças está nas mãos dos psicofármacos, sujeitando demasiadamente tanto os infantis quanto a nós mesmos às conduções biopolíticas neoliberais. Quem sabe, na inspiração de um cuidado de si, não mais gritaremos nas salas de aula, perdidos que tanto hoje estamos nos gritos das crianças; porque, de fato, perdemos-nos de nós mesmos e, ao perdermo-nos de nós, tem sobrado apenas encontros educativos pesados, cansados, repletos de gastura, de náusea, de medo e de chafurdamento nos clichês. Quem sabe, tecendo a dobra e o reverso de tudo isso, na inspiração de um cuidado de si, possamos realizar o distanciamento vital para, então, realizar, com os mais jovens, a aproximação autêntica, responsabilizando-nos pela sua necessária condução com mais dignidade, discernimento e alegria.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2001.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 221-247.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRUNI, José Carlos. O tempo da cultura em Nietzsche. **Ciência e Cultura**, [s. l.], v. 54, n. 2, p. 33-35, 2002. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000200026&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2005.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. Ponto de Vista. *In*: PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002.

BUTLER, Judith; PRECIADO, Paul B. Entrevista à Revista Têtu. **Las Dissidentes**, 2012. Disponível em: <http://lasdissidentes.com/2012/04/20/judith-butler-y-beatriz-preciado-en-entrevista-con-la-revista-tetu/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BUTLER, Judith. O que é a Crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução: Gustavo Hessmann Dalaqua. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 22, 2013, p. 159-179. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447/62615>. Acesso em: 15 set. 2024.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 5. ed. ampl. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 351-362, jan./jun. 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Michel Foucault e as lutas políticas do presente: para além do sujeito identitário de direitos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 19, n. 3, p. 401–414, jul./set. 2014.
- COLLARES, Cecília Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica França (orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO. **Manifesto de lançamento do fórum sobre medicalização da educação e da sociedade**. Rio de Janeiro: CRP, 2011. Folheto. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/manifesto_web.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.
- COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da psicopedagogia no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo** (cinema II). São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos**: estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. v. 4, p. 37–47.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DUARTE, André. **Vidas em risco**: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SZTULWARK, Diego. **Imágenes de lo no escolar**: en la escuela y más allá. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- ESTAMIRA. [Filme]. Produção de Marcos Prado e José Padilha. Direção: Marcos Prado. [S. l.]: Zazen Produções; Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio/Culturas/Rio Filme e Europa Filmes, 2004b. DVD (116 min), color, som.

- FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.
- FOUCAULT, Michel (apres.). **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010m. v. 5, p. 264–287.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010f.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001b.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010h. v. 4, p. 203–222.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. Da amizade como modo de vida. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. v. 6, p. 348–353.
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979–1980 (excertos). Organização: Nildo Avelino. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010g.
- FOUCAULT, Michel. É importante pensar? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. v. 6, p. 354–361.
- FOUCAULT, Michel. **El discurso sobre el poder: el yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: La Marca, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002c.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001a. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010b. v. 2.
- FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Revista Verve**, [s. l.], v. 5, p. 260–277, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002a.

- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. v. 5, p. 240–251.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010e.
- FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? [Crítica e *aufklärung*]. Qu'est-ce que la critique? Critique et aufklärung. Tradução: Gabriela Lafeté Borges. Revisão: Wanderson Flor do Nascimento. **Bulletin de la Société française de philosophie**, [s. l.], v. 82, n. 2, p. 35–63, avr./juin 1990. (Conferência proferida em: 27 maio 1978). Disponível em: <https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.
- FOUCAULT, Michel. O que são as luzes?. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: arqueologia das Ciências e História dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. v. 2.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010j. p. 273–295.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.
- FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010i. v. 6, p. 1–24.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: um panorama do trabalho em curso. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010n. p. 296–327.
- FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010l. v. 5, p. 288–293.
- FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010k. v. 5, p. 294–300.
- FUGANTI, Luis. *Devir*. *In*: FONSECA, Tania Mara; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba, SP: Jacinta Editores, 2007. p. 21–39.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. **Anais [...]**. Niterói, RJ: GRUPALFA/UFF, 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

GALLO, Sílvio. Foucault e as “práticas de liberdade”: possibilidades para o campo educativo. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **O mesmo e o outro**: 50 anos de História da Loucura. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013a. p. 355–364.

GALLO, Sílvio. Infância e resistência: resistir a quê? **Leitura**: teoria & prática, Campinas, SP, v. 31, n. 61, p. 199–211, nov. 2013b.

GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria. Por que matamos o barbeiro?: reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 79, p. 39–63, 2002.

GROS, Frédéric (org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 151–161, jan./abr. 2007.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Silvia (orgs.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Via Lettera, 2011.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35–86.
- LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- LOBO, Lília Ferreira. A criança anormal no Brasil: uma história genealógica. *In*: RIZZINI, I. (org.). **Crianças desvalidas, indígenas e negras**: cenas da Colônia, do Império e da República. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 2000.
- LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 153–169, maio/ago. 2009.
- LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (org.). **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas, RS: Ulbra, 2007.
- LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, RS, ano 8, n. 144, 2010.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**, [s. l.], n. 20, p. 121–135, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e do TDAH. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. E. M. (orgs.). **A exclusão dos incluídos**. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2013a.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalización del comportamiento y del aprendizaje. Una coartada para el uso de la violencia contra niños y adolescentes. *In*: DUEÑAS, G.; KAHANSKY, R.; SILVER, R. (orgs.). **Patologización de la Infancia**. Problemas y desafíos en las aulas. Buenos Aires: Noveduc, 2013b.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *In*: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (orgs.).

Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013c.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia y TDAH: dónde están las evidencias?. *In*: UNTOIGLICH, G. (org.). **En la infancia los diagnósticos se escriben en lápiz.** Consecuencias de la patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc, 2013d.

MUCHAIL, Salma Tannus. Cuidado de si e coragem da verdade (prefácio). *In*: GROS, Frédéric (org.). **Foucault: a coragem da verdade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 7-10.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: o pavilhão Bourneville (1903-1920). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 79-97, 2000.

NOGUEIRA, Juslaine de Fatima Abreu. A normalidade em suspeita: ou quando a diferença joga no labirinto. *In*: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Cláudio (orgs.). **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia.** Matinhos, PR: UFPR Litoral, 2014. p. 171-182.

NOGUEIRA, Juslaine de Fatima Abreu. **Fora do ar, o Devir-Outro.** E, na mídia, a (d)eficiência em cena em mais um programa para normalizar a diferença. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2004.

OLIVEIRA, Salete. Políticas e fissuras sobre crianças e jovens: psiquiatria, neurociência e educação. *In*: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013. p. 389-409.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

PELBART, Peter Pál. **A nau do tempo-rei: 7 ensaios sobre o tempo da loucura.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PELBART, Peter Pál. Introdução. *In*: SOUZA, Estamira Gomes de; PRADO, Marcos. **Estamira: fragmentos de um mundo no abismo: baseado no documentário homônimo de Marcos Prado.** São Paulo: N-1 Edições, 2013.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da diferença: uma introdução.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó La escuela?, o la modernidad dijo: “esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. *In*: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **La escuela como maquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.** Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 27-52.

- PRADO, Marcos. **Jardim Gramacho**. Rio de Janeiro: Argumento, 2004a.
- PRECIADO, Beatriz. Entrevista a Jesús Carrillo. **Revista Poiésis**, [s. l.], n. 15, p. 47-71, jul. 2010.
- PRECIADO, Beatriz. **Testo yonqui**. Madri: Espasa, 2008.
- RAGO, Margareth. Prefácio: libertar a adolescência. *In*: CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- RAMOS do Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor 3 – Foucault pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2007. p. 36-45.
- RAMOS do Ó, Jorge. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir dos finais do século XIX. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p. 175-194.
- REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- RICHTER, Ana Cristina. **Biopolítica e governamentalidade na infância: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SIERRA, Jamil Cabral. Estamira vadia. **Blogueiras Feministas**, Rio de Janeiro, 9 out. 2013b. Disponível em: <http://blogueirasfeministas.com/2013/10/estamira-vadia/>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013a.
- SILVA, Izaque Miguel da *et al.* A aliança médico-pedagógica: uma genealogia do processo exclusão/demanda. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 14., 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [ABRAPSO], 2007. Disponível em: https://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_212.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 79, p. 65–66, ago. 2002.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a teoria queer**. Tradução: Wladimir Freire [Coleção Encontros Pós-Modernos]. Juiz de Fora, MG: UFJF; Rio de Janeiro, Pazulin, 2006.

TEZZA, Cristóvão. **O filho eterno**. São Paulo: Record, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo; RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13–34.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. *In*: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **O mesmo e o outro**: 50 anos de História da Loucura. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

SOBRE A AUTORA



JUSLAINE ABREU NOGUEIRA é graduada e mestra em Letras e doutora em Educação, entretecendo-se nos Estudos da Educação, do Discurso e do Cinema. É docente do Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo e do Bacharelado em Cinema e Audiovisual da UNESPAR – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná. É pesquisadora do GILDA – Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq) e do GPACS – Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Subjetividades (UNESPAR/CNPq). Em virtude de seu interesse no cinema documentário, dirigiu o curta-metragem *As Verdades de Ale em Nós* (2017) e codirigiu, com Eduardo Baggio, *A Alma do Gesto* (2020) e *Professoras* (2024).

Este livro foi composto com as famílias das fontes
Niramit e Cafeteria
Feito no Brasil – Novembro 2024

Quais são as condições que têm possibilitado ao discurso da psiquiatrização tornar-se uma de nossas grandes verdades pedagógicas? Este livro é um levante de suspeita diante da azeitada incorporação psiquiátrica nas vozes da Educação, que vem nomeando crianças e jovens como subjetividades portadoras de transtornos mentais, laudadas e psicofarmacologizadas. Movimentando conceituações de Michel Foucault sobre governamentalidade, biopolítica, estética da existência e cuidado de si, esta obra reproblematisa o olhar sobre comportamentos transbordantes e desafiadores em nossas salas de aula e nos provoca a ensaiar relações mais além da normalização, da identidade e da inclusão neoliberal, instigando-nos a assumir responsabilidade educativa de perspectiva menos biojurídico-econômica e mais ético-estética.

“A reverberação deste livro se inscreve num experimentalismo inaugural e revelador do nosso tempo presente. Nesse sentido, abre-se à pertinente atualidade que requer, de nós, um outro gesto, aquele mesmo em que, livre do, como diria Guimarães, ‘mais mesmo da mesmice’, possa oferecer um sopro novidadeiro.”

(Jamil Cabral Sierra)

