

UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO

ÉDINA MAYER VERGARA

**A INVISIBILIDADE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NAS BIO/POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE SAÚDE MENTAL**

**São Leopoldo – RS, Brasil**

**2011**

**ÉDINA MAYER VERGARA**

**A INVISIBILIDADE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NAS BIO/POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE SAÚDE MENTAL**

Tese para doutoramento junto ao Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - linha de pesquisa Currículo, Cultura e Sociedade, sob orientação da Profª Drª Maura Corcini Lopes

**São Leopoldo – RS, Brasil**

**2011**

CATALOGAÇÃO NA FONTE:  
Biblioteca da UFPR Setor Litoral

Vergara, Édina Mayer

A in/visibilidade do sofrimento psíquico nas bio/políticas de  
educação inclusiva e de saúde mental. / Édina Mayer Vergara.  
São Leopoldo, 2011.

158 f.

Orientador: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
UNISINOS. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Sofrimento psíquico. 2. Biopolíticas. 3. Educação Inclusiva.  
4. Saúde Mental. I. Título. II. Lopes, Maura Corcini. III. Universidade do Vale  
do Rio dos Sinos.

CDD 158.9

ÉDINA MAYER VERGARA

**A INVISIBILIDADE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NAS BIO/POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE SAÚDE MENTAL**

Tese para doutoramento junto ao  
Programa de Pós Graduação em  
Educação na Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos – UNISINOS, sob orientação da  
Profª Drª Maura Corcini Lopes

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Adriana Thoma – UFRGS

---

Profª Drª Maria Izabel Cunha – UNISINOS

---

Profª Drª Maura Corcini Lopes – Orientadora - UNISINOS

---

Profª Drª Iolanda Montano dos Santos – Faculdades Integradas São Judas  
Tadeu

---

Prof Dr Remi Klein – UNISINOS

## **CHOROS E REPETIÇÕES**

Chorar um choro qualquer,  
De uma dor qualquer  
Chorei dores quaisquer, dores profundas,  
Dores da carne-viva...

Chorei também dores da ausência (também de mim mesma),  
Das faltas sem-nome,  
D'alma que se sente amputada de si,  
Misteriosamente saudosa de algo que não sabe, só sente...

Chorar então é outra coisa,  
Não tem a ver com lágrimas ou soluços,  
Não se acalma, consola ou esvai pelo próprio chorar...

Ao contrário... soluça sorrisos curiosos, sempre à procura,  
Lagrimoja em meio ao banquete,  
De tão in)capaz de brindar um existir in)completo.

Incompletude como condição de existir,  
Anseio sem saída, senão senti-lo,  
Chorá-lo em cada romper e morrer do dia,  
Repetidamente, repetidamente...

Édina Vergara

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva problematizar como os professores destacam, nomeiam e posicionam alunos em sofrimento psíquico e desses dizeres problematiza a tríade Educação Inclusiva – Saúde Mental – sofrimento psíquico, em seus múltiplos enredamentos. É composta por quatro capítulos que têm como eixos a experiência com o sofrimento psíquico e a educação, a política pública de Educação Inclusiva e de Saúde Mental e falas docentes que permitem olhar o sofrimento psíquico e a inclusão escolar. Sua fundamentação teórica é embasada pelas teorias pós-estruturalistas, com especial atenção aos estudos de Michel Foucault. A questão das biopolíticas e da loucura, são caminhos para olhar para o sofrimento psíquico na perspectiva da in/exclusão escolar. Os estudos permitiram entender que o aluno em sofrimento psíquico, quando destacado, é compreendido como aluno-problema a partir de indicadores materiais relacionados às doenças ou deficiências mentais ou à inadequação da conduta. Os professores têm uma compreensão naturalizada e reducionista de que este aluno é alguém que demanda necessariamente diagnóstico e tratamento pelo saber médico. Deste tratamento esperam resultados de estabilização-normalização, compreendidos como preponderantes para sua normalização e desempenho na escola comum. Quanto ao sofrimento psíquico e a inclusão os professores não visibilizam o estudante em sofrimento psíquico; ele não existe como ente-sujeito. Não sendo visível, não há modos de provocar, destacar e movimentar saberes na direção dessa demanda de in/exclusão; assim sendo, não induz a dilatação de direitos de inclusão nas biopolíticas de Inclusão Escolar e Saúde Mental. Em suma, a Tese defende que a in/visibilidade do sofrimento psíquico discente nos movimentos ainda paralelos das bio/políticas de Educação Inclusiva e de Saúde Mental não permite movimentar saberes e ações frente aos direitos educacionais inclusivos desses alunos.

---

### Palavras-chave:

Sufrimento psíquico. Biopolíticas. Educação Inclusiva. Saúde Mental.

---

## ABSTRACT

This research aims to highlight problematizing as teachers, appoint and place students in psychic suffering and those wordings problematize the triad Inclusive Education – Mental Health – psychic suffering in its multiple enredamentos. Consists of four chapters that have as axes experience with psychic suffering and education, public policy of inclusive education and mental health teaching and speeches that allow look psychic suffering and school inclusion. Its fundamentation is based by poststructuralist theories, with special attention to studies of Michel Foucault. The issue of biopolíticas and madness, are paths to look for psychic suffering in the perspective of in/school exclusion. Studies have indicated that the student in psychic suffering, when highlighted, is understood as a student-problem from indicators materials related to diseases or mental disabilities or inadequacy of conduct. Teachers have a naturalised and reductionist understanding that this student is someone who demand necessarily know diagnosis and treatment by a doctor. This treatment await stabilisation results-standardisation, understood as compelling to your standards and common performance at school. Regarding the psychic suffering and inclusion teachers not laity, the student in psychic suffering; It does not exist as between-subject. Not being visible, there are ways to provoke, highlight and move toward knowledge to this demand in/exclusion; not constitute rights demandatários, inclusion biopolíticas School Inclusion and Mental Health. In short, the thesis argues that in/visibility of psychic suffering in student movements still parallel of bio/Inclusive Education policies and Mental Health knowledge and does not move forward actions Inclusive Educational rights for these students.

**Keywords:** Psychic suffering. Biopolíticas. Inclusive Education. Mental Health.

---

## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcional -

BIREME - Biblioteca Virtual em Saúde

CAPSi - Centro de Atendimento Psicossocial

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSAM – Conferência Nacional de Saúde Mental

CIF - Código Internacional de Funcionalidade

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nº 9394, de 1996

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MS - Ministério da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano

SAS - Secretaria de Atenção à Saúde

SEESP - Secretaria de Educação Especial

UFPR - Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>PALAVRAS INICIAIS.....</b>  | <b>10</b>  |
| CAMINHOS DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....  | 18         |
| MOVIMENTOS DA CONSTRUÇÃO EMPÍRICA .....  | 21         |
| <b>CAPITULO I - EXPERIÊNCIAS, SENTIMENTOS E MOVIMENTOS NA<br/>PESQUISA .....</b>   | <b>25</b>  |
| A EXPERIÊNCIA E A VIDA COMO MOTIVAÇÕES FUNDANTES.....  | 26         |
| AS MOTIVAÇÕES ATRAVESSAM A PROFISSÃO .....   | 48         |
| <b>CAPÍTULO II - MOVIMENTOS NA PRODUÇÃO DAS BIOPOLÍTICAS DE<br/>INCLUSÃO ESCOLAR E DE SAÚDE MENTAL .....</b>   | <b>57</b>  |
| ENREDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO SOFRIMENTO<br>PSÍQUICO .....   | 58         |
| <b>CAPÍTULO III - DA NOMINAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO MÉDICA DA DOENÇA<br/>MENTAL AO OLHAR PEDAGÓGICO QUE CONSTITUI ALUNOS EM<br/>SOFRIMENTO PSÍQUICO .....</b>                 | <b>77</b>  |
| “ALGUMA COISA ESTÁ FORA DA ORDEM” .....  | 79         |
| O PODER PSIQUIÁTRICO “CLAUSURA” A LOUCURA .....  | 82         |
| NOMINAR PARA BATIZAR PATOLOGICAMENTE .....   | 85         |
| A ESCOLA E OS BATISMOS PATOLÓGICOS .....   | 90         |
| <b>CAPÍTULO IV - A MAQUINARIA ESCOLAR OPERANDO COM ALUNOS COM<br/>DOENÇA MENTAL: OS DIZERES DOS PROFESSORES SOBRE A<br/>IN/VISIBILIDADE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO .....</b> | <b>93</b>  |
| OS CONTEXTOS DOS DIZERES DOCENTES E OS SEUS MOVIMENTOS<br>SURPREENDENTES.....  | 96         |
| DESCRENÇAS E INCÔMODOS DOCENTES NOS TRAÇOS DE<br>GOVERNAMENTALIDADE .....  | 113        |
| BIOPOLÍTICAS DE SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:<br>IN/VISIBILIDADES E O FAZER VIVER NA ESCOLA “SEM MALES” .....   | 121        |
| A ORDEM DISCURSIVA POSSÍVEL: ALGUNS DIZERES SOBRE O<br>ESTUDANTE EM “SOFRIMENTO PSÍQUICO” .....  | 124        |
| <b>IN/CONCLUSÕES SOBRE IN/EXCLUSÕES.....</b>   | <b>132</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>141</b> |

**APÊNDICES ..... 149**

## PALAVRAS INICIAIS

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras, são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras.

Jorge Larrosa (2002)

**A** escrita desta Tese me permitiu vivenciar uma atitude produtiva diante da minha experiência, envolvendo lembranças e alguns duvidosos saberes. Pouco sabia do que haveria de vir, sentia - bem mais do que sabia - o que me impulsionava a ir; para tanto busquei em Foucault um “parceiro de viagem”. Nessa longa travessia fui conhecendo melhor seus modos intrigantes de perguntar sobre a vida e disto muito me servi, pois, como elucida Veiga-Neto,

podemos nos valer de seu pensamento naquilo que ele puder ser útil para compreendermos a história do presente. O que mais importa não é tanto saber o que ele pensou e disse sobre isso ou aquilo, mas o que podemos nós pensar, com base nele, sobre isso ou aquilo. Isso significa manter, com Foucault, uma atitude de fidelidade infiel, deixando-o de lado naquilo que ele não puder ajudar-nos para entendermos e mudarmos os constrangimentos que o mundo nos impõe ou que nós impomos a nós mesmos (2006, p. 8).

Desde há muito existe em mim uma urgência investigativa a mover-me como pessoa que se sabe implicada com a história de seu tempo e com a problematização das angústias que perpassam as sensações humanas. Vejo em muitas pessoas, certo estado de luto por uma liberdade, uma igualdade e uma fraternidade para o

qual fomos conduzidos culturalmente e que nos incitaram a esperar por certo estado de gozo, de felicidade, ideais que não se consumaram como processo material.

Tornou-se quase um lugar-comum dizer que vivemos numa época de profundas e generalizadas mudanças sociais, incertezas e desilusão. Mais do que nunca, as promessas iluministas de um mundo mais justo, mais igualitário, livre, fraterno e feliz parecem diluir-se no horizonte de nossas esperanças (VEIGA-NETO, 2001, p. 229).

Sobretudo, paradoxalmente, me passa a sensação de que estamos constrangidos em viver tal luto, sequer devemos reconhecê-lo - ainda que o mal estar esteja conosco - justamente por isso, talvez seja imperativo que busquemos viver e demonstremos que vivemos em estado de felicidade. Esta verdade tão duradoura de que a liberdade, a igualdade e a fraternidade nos levariam à felicidade, parece ter se esfumado aos nossos olhos, a incredulidade diante dos seus efeitos é tamanha que estamos continuamente sendo convocados ao lugar dos felizes, dos produtivos.

Deste modo, estar em estado de sofrimento, de prostração não se mostra como adequado às solicitações cotidianas, reiteradas a cada segundo por todos os modos de comunicação. Scliar, em sua obra "Saturno nos trópicos: a melancolia européia chega ao Brasil" afirma que

O mundo globalizado, pós-moderno, é bipolar, e avalia de forma diferente seus pólos: depressão não é muito bem aceita por sociedades que preferem a extroversão à introversão, a ação à inação, o raciocínio rápido e objetivo à lenta e difusa meditação. Saturno é um planeta lento demais para os tempos do Prozac (2003, p. 244).

Estudei, investiguei, me interroguei e problematizei o sofrimento psíquico com uma sensação de contramão ao discurso hegemônico sobre o modo normalizado de estar no mundo hoje. Mais do que negar algo ou contrariar verdades, olhar para esta temática se constituiu meu jeito de dizer que estou no mundo, que pertença, mesmo cortada pelo mal estar, pela sensação imprópria de que não deveria viver, ou admitir que vivo, acompanhada pela experiência da doença mental que se

manifesta em dinâmicas distintas, sempre associadas ao sofrimento psíquico: depressão, pânico, ansiedade, stress, seja qual for o vigor do diagnóstico, com ele está o sofrimento psíquico a me atravessar inteiramente.

Assim, reconheço “trata-se de diferentes exemplos nos quais estão implicados os três elementos fundamentais de toda a experiência: um jogo de verdade, das relações de poder, das formas de relação consigo mesmo e com os outros” (FOUCAULT, 2006, p. 231). Assim, no cerne da minha investigação está minha experiência material, minha curiosidade e meus compromissos profissionais e políticos, eu inteira, sem reservas diante do que há de vir ao longo desta experiência de pesquisadora e ainda depois dela. Seguindo Larrosa (2002, p. 20) “o que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência e sentido”. Esta Tese é lugar onde minha experiência com o sofrimento psíquico se expressa e se ressignifica, simultaneamente, com uma demora, uma longevidade que tem me colocado diante de múltiplas interrogações. Ele ainda observa que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Compreender a experiência e suas múltiplas correlações, trago o sofrimento psíquico como temática central, estimando vê-lo nos acontecimentos contemporâneos da Educação e da Saúde Mental. Essas políticas públicas empreendem inovações traduzidas como a Educação Inclusiva e a reforma Psiquiátrica que vêm cumprir funções de biopoder, produzindo subjetivações cujo argumento performativo está nutrido nos direitos sociais.

A Educação produziu a política pública de Educação Inclusiva, sob responsabilidade de Governo através do Ministério de Educação e Cultura – MEC, da Secretaria de Educação Especial – SEESP. A Saúde produziu a política pública Saúde Mental, sob a gestão do Ministério da Saúde - MS - na responsabilidade mais amíúde da Secretaria de Atenção à Saúde – SAS - Programa de Saúde Mental. Há um aparente apagamento da temática do sofrimento psíquico nos movimentos que dão corpo a ambas as Políticas, concebidas sob forte arcabouço de argumentação à sensibilização aos direitos humanos dos seus sujeitos demandatários. Sujeitos estes compreendidos genealogicamente, inseridos em práticas e redes sociais de saber-poder, espacializados e temporalizados.

Tais Políticas Públicas aqui são entendidas como biopolíticas, pois:

A biopolítica é uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de intervenção do poder e extração de saber, com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela vida na coletividade. É, portanto, um poder massificante atuando no corpo social, gerenciando e defendendo a ordem pública, diminuindo os riscos produzidos, por exemplo, pela fome, pela miséria, pelo desemprego, pela doença, pela deficiência, etc. e aumentando a intervenção para intensificação da vida (LOPES et all, 2010, p. 21).

Tamanho capacidade de governar a vida tem como imprescindíveis alguns suportes que tornam esta gestão exequível, produzindo naturalizada anuência dos governados. Sylvio Gadelha (2010, p. 14) toma Foucault para afirmar que a “biopolítica é aquela voltada para a gestão do corpo-espécie da população”. Gadelha (2010, p. 14) reconhece que “natalidade, morbidade, mortalidade, relacionados, por sua vez, a epidemias, endemias, a questões relativas à saúde coletiva, à segurança pública, à previdência social etc “, exemplificam a biopolítica e seus suportes diante dos processos biológicos. Também Seixas (2009, p. 263), seguindo a análise foucaultiana, afirma que

quando o Estado passa a se ocupar da saúde e da higiene das pessoas (em nome do futuro da espécie, do bem comum, da saúde das populações e/ou da vitalidade do corpo social), temos um ‘novo

corpo', temos a noção de 'população' com a qual a biopolítica passa a trabalhar".

Na via da biopolítica, ao referir-se à governamentalidade, Gadelha (2010, p. 14) a concebe como uma "categoria analítica mais geral, cujo cerne reside, por um lado, na arte de governar, de dirigir, de conduzir a conduta dos indivíduos e das coletividades e, por outro lado, nas maneiras singulares mediante as quais os próprios indivíduos dirigem e regulam suas condutas".

Esta Tese tem por objetivo compreender como os professores narram os alunos em sofrimento psíquico na atualidade e, desses dizeres implementar a problematização da tríade Educação Inclusiva – Saúde Mental – sofrimento psíquico em seus enredamentos. Tanto a Saúde Mental como a Educação Inclusiva são aqui entendidas como biopolíticas pois atuam sobre o corpo-espécie da população, apregoando direitos, extensivos legalmente aos estudantes com doenças mentais.

Destacar como objetivo maior de uma Tese a busca por compreender tais dizeres pode sugerir modesta intenção, porém, decidir por esta porção investigativa, sem uma intencionalidade propositiva consequente se justifica porque não encontrei sustentabilidade para fazê-lo. Assim me posiciono porque, desde minha experiência pessoal e familiar com o sofrimento psíquico, não acessei espaço algum onde ocorresse a problematização - sequer aproximada - ao proposto neste estudo; não encontrei pesquisas sobre a especificidade da temática, não encontrei intersetorialidade entre as políticas públicas, nenhum programa ou projeto que as entrelaçassem; não encontrei materiais escritos nas instâncias de saúde e educação onde recorri, e, com muito esforço, após tentar em cinco municípios diferentes, consegui espaço para compor algum material empírico que somasse os dizeres docentes.

Sob estas condições, buscar conhecer os dizeres dos professores como possibilidade para **implementar o estudo, o debate, a problematização da tríade Educação Inclusiva – Saúde Mental – sofrimento psíquico em seus múltiplos enredamentos** são as intencionalidades possíveis considerando as condições de possibilidades que atravessam esta Tese, no tempo histórico em que ela se

configura. Pretendo gerar *provocações para urgentes conversas entre os potenciais sujeitos* que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com tal tríade.

Isto não significa – *a priori* – que eu entenda que a política pública de Educação Inclusiva deva alargar seus critérios para que o sofrimento psíquico, que não tem sua materialidade marcada no corpo, produza “alunos de inclusão”<sup>1</sup>; tampouco afirmo desde aqui, que a Saúde Mental tenha que transpor seus saberes hegemônicos e ir ao encontro da Educação fazendo-se ouvinte de “nossos” saberes.

O mais honesto que há em mim é que não autorizo a cunhar alguma sugestão sem que a problematização desta tríade venha a ocorrer entre muitas instâncias que permitam sistematizarmos, coletivamente, algum saber e politizadas posições. Entendo que assim será necessário como um reclame à produção de pesquisas, estudos e debates que venham permitir que as biopolíticas, das quais já participamos, possam ser implementadas como um fazer viver distanciado da reprodução da vida capturada pelo Estado que opera na reificação de processos propagados como includentes.

Portanto, sem que esta Tese implique em algum exigente anúncio de contemporâneas e novas demandas para a Educação, defendo que, no mínimo, deva induzir a incômodos e indagações que vivifiquem investigações/proposições ante ao tema. Entendo, convictamente, que os debates, as pesquisas e as proposições, sobretudo aquelas que impactam as políticas públicas devam conter a voz dos muitos sujeitos sociais para que se constituam para além dos agenciamentos biopolíticos, como refere Junges (2010).

Dado que o percurso que me trouxe até a tríade referida é resultante de diversas condições de possibilidade relativas à minha inserção pessoal e também profissional com esta temática, inicialmente apresento algumas facetas da minha experiência com processos de depressão e as implacáveis negociações internas que tive que travar com o sofrimento psíquico.

---

<sup>1</sup> “Alunos de inclusão” é a forma de recorrente uso no cotidiano escolar para referir os alunos que têm características marcadas no corpo, portanto suficientemente visíveis para que sejam admitidos como demandantes de inclusão escolar.

Muitas vezes discutimos no âmbito das minhas relações familiares e das orientações deste estudo acerca da pertinência de fazê-lo num instrumento acadêmico de publicização como este, afinal é o íntimo, o privado adentrando a “fronteira” do público e vice-versa. Coube sempre questionar essa fronteira, porém, persistiu em mim o desejo de fazê-lo, dar a saber, expor a experiência naquilo que ela tem de produtiva, como possibilidade de ressignificação de mim mesma e de outros elementos que sou incapaz de supor.

Esta escrita não é um desabafo pessoal, menos que tudo pretende ser um exemplo meritocrático, não se trata de autopiedade ou a narrativa de uma saga. Cunha (1997) alerta que as narrativas com objetivo pedagógico não têm a perspectiva terapêutica, porém, reconhece que a recuperação histórica dos sujeitos mobiliza, mexe com as subjetividades, com emoções distintas como perdas ou alegrias. Assim, somos atravessados por nosso íntimo e com ele nos defrontamos.

Andrew Solomon (2001) revela suas emoções intensamente ao escrever “O demônio do meio dia: uma anatomia da depressão”; narra sua experiência de sofrimento depressivo em detalhes tão cuidadosos e minuciosos, que seu texto parecia traduzir minha própria experiência com a doença. Ele diz que “se a primeira parte de uma biografia emocional é formada por experiências precursoras, a segunda é formada por experiências desencadeadoras” (2001, p. 43). Escrever para falar da dor como modo de fazê-la ecoar para além das representações sociais que se apressam em afogá-la, baní-la, silenciá-la. Tenho claro que, tornada palavra, e tanto mais quando publicada, a experiência deixa de ser íntima. Tive em Larrosa grande motivação para me (trans)crever no texto, apoiada pela ideia de que

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de expormos, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (2002, p. 24).

Experiência como ação política que me solicita a tencionar fronteiras para que essa conversa seja possível bem além da hegemonia do medo, do constrangimento ou do preconceito, pois “o indivíduo quem quer que seja, torna-se objeto de discurso, sua vida merece ser contada, sua intimidade, sua subjetividade chamam o discurso”, diz Piégay (2006, p. 182) sustentada por Foucault. Assim sendo, narro a minha experiência - em seus traços materiais e de subjetividade<sup>2</sup> bem como todos os pontos que constituem este estudo, estimulada por uma opção ética na concepção foucaultiana, olhando maturada e criticamente para a lógica moral que reveste a questão e as consequentes negociações do eu comigo.

Cunha (1997) aguça minha responsabilidade nesta autoria quando reforça o valor da narrativa da experiência docente alertando da necessária disposição para analisar criticamente a si próprio para desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

Outra negociação comigo mesma foi a de trazer para um texto de natureza e rigor científico alguns excertos literários, poemas que escrevi em momentos de intenso sofrimento psíquico.

Assim, no discurso comum ao delírio e ao sonho, são reunidas a possibilidade de um lirismo do desejo e a possibilidade de uma poesia do mundo; uma vez que loucura e sonho são simultaneamente o momento de extrema subjetividade e o da irônica objetividade, não há aqui nenhuma contradição: a poesia do coração, na solidão final e exasperada de seu lirismo, se revela, através de uma imediata reviravolta, como o canto primitivo das coisas; e o mundo, durante tanto tempo silencioso face ao tumulto do coração, aí reencontra suas vozes[...] (FOUCAULT, 2005, p. 510)

Nessa condição foi fundamental produzir algo de arte, algo de literatura; hoje não vejo como vivenciaria tudo aquilo sem fazê-lo; “encontrei minhas vozes” e escrevi muitos poemas, todos, invariavelmente traduziam parte de toda aquela dor. Decidi por visibilizá-los neste espaço, inspirada em Foucault, que tanto estimou a

---

<sup>2</sup> A subjetividade compreende: padrões pelos quais contextos experimentais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a imagem que uma pessoa faz de si mesma, a percepção que uma pessoa tem de si própria e dos outros e nossas possibilidades de existência (BALL 2005, p. 550, *apud* De Lauretis).

literatura. Piégay ressalta que “esse arquivo ficcional, que produz a literatura submetida à Biblioteca fantástica, é o oposto de um arquivo documental. [...] inventam-se os documentos cinzas sem os quais não há sujeito (2006, p. 185).

## CAMINHOS DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Dentre as motivações que me encaminharam a este estudo estão a curiosidade, o desejo de conhecer mais da temática considerando que são raros os estudos acadêmicos que entrelacem sofrimento psíquico, Saúde Mental e Educação Inclusiva.

Desde o capítulo inicial pondero sobre esse aparente silêncio, sobre esta despercebida ou invisibilizada faceta na problematização da Educação Inclusiva numa contemporaneidade que apresenta estatísticas com crescimento geométrico de doenças mentais, trazendo consigo o sofrimento psíquico, numa época em que a felicidade parece ser quase uma exigência, midiaticamente difundida e naturalizada.

Apresento a temática do sofrimento psíquico mesmo reconhecendo que tal concepção teórica ainda é bastante vaga, mais utilizada pela Psicologia e Psicanálise, bem pouco referida na linguagem médica sobre as doenças mentais. Olho o sofrimento psíquico no recorte das doenças mentais, ou seja, quando ele se configura como parte dos transtornos mentais, pois além de ser um item presente na esmagadora maioria destes diagnósticos, produz formas de subjetivação, constituem o sujeito, neste caso, alunos. Solomon alerta que o sofrimento psíquico toma conta do seu modo de ser e é tamanho que

você sente o tempo todo que quer fazer algo, que há alguma emoção que não está disponível para você, que há uma necessidade física de enorme urgência e um desconforto para o qual não há alívio, como se você estivesse constantemente vomitando mas não tivesse boca. (2001, p. 48)

Desde os momentos iniciais da escrita, até encontrar-me com os dizeres docentes acerca do aluno em sofrimento psíquico foram muitos os títulos imaginados para este trabalho, alguns foram perdendo a intimidade com o estudo na

proporção em que o mesmo se materializava, outros ainda me desafiam e me fazem perguntar por novas questões, dentre eles destaco: MOVIMENTOS QUE PRODUZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E DE SAÚDE MENTAL: dizeres docentes sobre os alunos em sofrimento psíquico; NORMA E NORMALIZAÇÃO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NAS BIO/POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE SAÚDE MENTAL; INCLUSÃO ESCOLAR E SOFRIMENTO PSÍQUICO: bio/políticas nos movimentos da norma; INCLUSÃO ESCOLAR E SOFRIMENTO PSÍQUICO: a escola entre a sociedade disciplinar e a sociedade de seguridade/controla e ainda, INCLUSÃO ESCOLAR E SOFRIMENTO PSÍQUICO E AS BIO/POLÍTICAS: a escola entre sociedade disciplinar e de seguridade. Os movimentos derivados das novidades e desarranjos deste estudo permitiram-me rever muito além de suas possíveis nomações, também a construção metodológica foi um processo de atenção, ressignificações, abandonos e de novas buscas, que também descrevo inicialmente.

Discuto no seguimento do estudo, os movimentos que permitiram que políticas públicas de Educação Inclusiva e Saúde Mental se constituíssem como biopolíticas, traduzindo os difundidos propósitos de Governo<sup>3</sup> na atualidade. Olho para esses movimentos buscando construir a história do presente para problematizar tais biopolíticas em sua governamentalidade, olhando-as em suas possíveis tramas com a Educação, em especial em relação aos professores.

Deste modo, este segundo capítulo tem seu desdobramento em três momentos: parto de uma rápida visitação e análise a documentos nacionais e internacionais de ambas as Políticas para compreender seus processos de construção/instituição, salientando os recortes de Inclusão Escolar e Saúde Mental. Por fim, problematizo suas relações com o cotidiano escolar contemporâneo; esta apreciação também vem traduzida na compreensão de que as políticas públicas são biopolíticas, portanto são estratégias que põem em funcionamento o biopoder para que produza seus efeitos de organizar e conduzir as condutas individuais e da

---

<sup>3</sup> Utilizo o formato de Lopes e Veiga-Neto (2007, p. 952) ao afirmarem que “deixamos a palavra *governo* para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos *governamento* para designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações. Nesse caso, então, governo pode ser grafado com inicial maiúscula – Governo (Municipal, Federal, Estadual, Provincial etc.)”.

população, compreendendo-a como um ser vivo, multifacetado e que tem que se manter vivo.

Ao início do terceiro capítulo trago facetas da construção, nomeação e classificação médica da doença mental. Esses saberes e modos com que aprendemos referir, repetir e reassegurar o saber médico como aquele que tem a autoridade secular para objetivar a loucura. Essa objetivação se constrói definindo e classificando a doença mental, reduzindo-a muito mais a sintomas medicáveis do que à modos de construção de uma subjetividade, em especial, no que tange ao sofrimento psíquico. Junges (2010, p. 25) afirma que, para **Foucault**,

a Modernidade significou o surgimento da gestão e normatização da vida e da saúde das pessoas pelo Estado. Essa é a origem da medicina social ou da saúde pública pela qual o Estado normatizou os corpos dos indivíduos e a saúde das populações a serviço do bom funcionamento do capitalismo, que necessitava de força de trabalho sadia e controlada. Essa gestão da saúde e da vida introduziu um controle biopolítico configurado num biopoder.

Temos nossas vidas conduzidas, com nossa legitimação, por biopolíticas e essas são fundamentadas em saberes científicos que facilitam ao Estado o fazer viver. Vejo como inadiável à Educação e a cada um de nós perpassarmos o olhar com acuidade para quais “relações mantemos com a verdade através do saber científico, quais são nossas relações com esses “jogos de verdade” tão importantes na civilização, e nos quais somos simultaneamente sujeitos e objetos?”, conforme se questiona Foucault (2006, p. 300).

O autor compreende que a produção desses jogos de verdade constituem de modo muito peculiar nossas relações, e por isso questiona “que relações mantemos com os outros, através dessas estranhas estratégias e relações de poder? (2006, p. 300). Estas relações de poder se impregnam na compreensão ou apreensão acerca dos dizeres dos professores sobre os alunos em sofrimento psíquico no cotidiano das escolas para destacá-los, nomeá-los e posicioná-los.

O arcabouço teórico se amplia com reflexões sobre a maquinaria escolar operando com alunos com o sofrimento psíquico, já configurando o quarto capítulo. Este, em especial, tem maior enredamento com materiais empíricos que permitiram compreender ocorrências, recorrências, dinâmicas, que integram a experiência escolarizada do sofrimento psíquico, relacionando-as às indicações das políticas

públicas aqui em análise. A experiência escolarizada é fundamentada no olhar docente.

A produção desta Tese se deu com inesperadas situações; a possibilidade de acesso aos materiais para análise empírica deu-se no fechamento do ano de 2009, este fato, de muitos modos impactou esta Tese, mas destaco principalmente que a escrita, a autoria se configurou em boa parte sem o acesso a materiais empíricos, portanto os capítulos iniciais e as primeiras suspeitas foram perpassadas enfaticamente pela minha experiência, não somente com o sofrimento psíquico, mas desde os meus lugares profissionais como docente e assistente social implicada com as biopolíticas aqui debatidas. O acesso mais tardio ao material empírico sacudiu a construção e, em muito, reconstruí os textos e análises iniciais, bem como os sentidos mais maturados que trago ao texto.

De antemão esclareço que as (re)significações que trago sofreram com a escassez de outras pesquisas nesta área, pelo meu tardio acesso aos materiais empíricos, bem como pela distância geográfica entre minha residência no Paraná e os debates do grupo que compõe a linha de pesquisa a qual esta Tese se vincula.

Mesmo com alguns atravessamentos indesejados, a problematização mais amadurecida acerca da temática da Inclusão Escolar junto à política pública de Saúde Mental foi possível, dois enredamentos ainda fragilmente debatidos e que me deixam marcada em muitos aspectos da minha experiência passada, presente e das que ainda se farão presença na minha vida. Larrosa (2002, p. 26) afirma que “a experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética”, da experiência com o sofrimento psíquico, para a experiência de elaboração reflexiva sobre o sofrimento psíquico muito aprendi e, mais do que antes dessa travessia, me coloco intensamente comprometida em enfrentá-lo como dilema de nossas relações, do eu consigo e com os outros.

## MOVIMENTOS DA CONSTRUÇÃO EMPÍRICA

Lembro que boa porção das reflexões e escritas desta Tese teve como peculiaridade a longa busca por acessar matérias empíricos; infelizmente os

mesmos só puderam “entrar nesta conversa” tardiamente. Creio que mais que um limite, este é um dado daquilo que se passa nessa história do presente, o que de modo algum abrandou as possibilidades deste estudo, mas não deixaram de marcá-lo de algum modo. Diversos foram os processos ressignificados e reconstruídos para a viabilização da pesquisa junto à materialidade escolar, bem como diferentes foram os movimentos e as recombinações para a composição da análise preliminar dos materiais acessados. Desassossegadoras contingências, mas cobertas de sentidos.

A atenção aos movimentos que constituíram o traçado dos meus caminhos investigativos, contam também parte da história sobre como lidamos com a temática aqui em debate.

Foram várias e persistentes as tentativas que empreendi por encontrar espaços que autorizassem o estudo de possíveis materiais escritos que – supus - estariam acumulados no cotidiano das escolas ou em locais de atendimento clínico, quer fossem psicológicos, médicos, psicopedagógicos ou outros. Com a vivência dessas tentativas, recorrentemente frustradas, pude conjecturar que o estudo causava certo constrangimento, isto porque iria ao encontro mais íntimo das posições escritas – portanto confessas - desses profissionais acerca destes alunos encaminhados da escola para os serviços de atendimento.

Repetidamente, em dois estados da Federação - Rio Grande do Sul e Paraná - onde transito profissionalmente e como pesquisadora, houve, em diferentes municípios, justificativas para que os materiais não fossem acessados, ora estas eram de cunho burocrático, ora por troca de gestões municipais, ora por argumentação acerca de sua natureza sigilosa, ou ainda, mais intrigantemente, pela inexistência de qualquer material escrito. Essa busca se deu por cerca de dois anos, e enfim em outubro de 2009, a Secretária de Educação de um município litorâneo do estado do Paraná autorizou-me, formalmente, a pesquisar em escolas que compõem a rede escolar sob sua coordenação.

Desde o início da busca empírica inferi que o estudo dos materiais passaria por diferentes documentos já acumulados e neles eu buscaria compreender os movimentos e posicionamentos propostos; mas a experiência indicava novidades, houve extensa busca em diferentes municípios; ao longo dos últimos três anos procurei conhecer os possíveis documentos que supus existirem, fosse nas escolas

ou documentos que as mesmas utilizassem para os encaminhados e que estariam sob guarda dos espaços de tratamento.

Foram várias as situações com as quais me deparei: estes documentos não existem como formalidade de encaminhamento, tais encaminhamentos são feitos, em maioria, através de contatos telefônicos; ou ainda, quando existem não têm caráter sistemático, não sendo arquivados. Quando os atendimentos são realizados pela Psicologia e geram registros e/ou prontuários, estes são entendidos como sigilosos.

Diante destas circunstâncias limitantes elaborei um questionário para os professores do município no qual a pesquisa foi formalmente aprovada; a escolha deste instrumento justificou-se por permitir o acesso a alguns dizeres dos professores, que, espontânea e anonimamente poderiam se expressar sem gerar os constrangimentos com os quais tantas vezes me deparei. O mesmo consta como apêndice neste estudo.

Destaco que tal proposição investigativa se viabilizou neste último município porque o modelo de gestão do mesmo tem-se mostrado disponível, interessado e já participou de recorrentes pesquisas e parcerias propostas pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Isto tem permitido, também, que as biopolíticas municipais se coloquem em ressignificação, o que firmamos como expectativa e acordo mútuo entre mim e a gestão municipal.

Entendi que estes acontecimentos de “portas fechadas”, em suas recorrências em dois Estados – Rio Grande do Sul e Paraná - e em vários Municípios de ambos, falavam à pesquisa.

A atenção, sensibilidade e inventividade com o próprio processo permitiram-me algumas ressignificações metodológicas, aprendi a vê-lo como carregado de discurso sob linguagens menos óbvias, outras nem tanto, sobre como nos colocamos ante aquilo que nós próprios produzimos, também por escrito, em nossa vida profissional seja como gestores de políticas públicas, da escola ou da sala de aula. Prestar atenção acerca daquilo que prescrevemos, dizemos e do que fazemos com o “outro”, que, como nos lembra Revel (2006, p. 22), “seja ele quem for, é sempre o outro do mesmo – isto é, literalmente dependente dele, definido por ele, modelado, nomeado, identificado e circunscrito por ele”.

Bujes, quando refletia sobre seus caminhos investigativos me incentivou pois aprendi e:

pude fazer a escolha de ferramentas, criar sendas, refazer passos, buscar saídas, sempre que necessário, já que não tinha compromissos com uma metodologia preestabelecida, com estratégias ossificadas, com um trajeto fechado (2002, p. 30).

Do mesmo modo me encontro, refazendo caminhos metodológicos que me permitam manter a ousadia de problematizar as questões investigativas que me perturbam; fui de encontro a construções bem edificadas e que constituem modos de ser e pertencer. Ser e pertencer à pesquisa, perpassada e sob um mal estar, me anima ainda mais a uma desconfiança epistemológica sobre como construímos e olhamos para as verdades que já estão conosco, que nos dizem quem somos e quem o outro é, sobre o que fazemos e ainda deveremos empreender a nós e ao outro.

## CAPITULO I - EXPERIÊNCIAS, SENTIMENTOS E MOVIMENTOS NA PESQUISA

E voltando-se a Sancho, disse-lhe:

- Perdoe-me, amigo, a ocasião na qual o fiz parecer louco como eu, fazendo-o cair no erro em que caí, de que houve e há cavaleiros andantes no mundo.
- Ah, respondeu Sancho, chorando – Não se deixe morrer, meu senhor, e sim siga meu conselho e viva muitos anos, porque a maior loucura que pode fazer um homem nesta vida é deixar-se morrer, sem mais nem menos, sem que ninguém o mate, nem outras mãos com ele acabem a não ser as da melancolia.

(CERVANTES, 2000, p. 575)

**A** incipiência desta escrita é composta por dois desdobramentos, assim organizados meramente para efeito didático. São tão enredados que seria impossível o segundo sem o primeiro. Aí, ao meu modo de ver, reside a sua relevância investigativa, pois esta é uma pesquisa fomentada na existência, no modo de experimentar a vida sob o gosto amargo do sofrimento psíquico. Esta experiência perpassou também boa parte da minha vida profissional, o que também mobiliza sentidos que me trazem a esta temática.

Portanto, a imersão na leitura desta Tese se dá passando pela exposição de mim mesma, de experiências entrelaçadas com pessoas que me são muito caras, de sentimentos, sentidos e movimentos que abraçam existências que dizem da minha pessoa, família e profissão: decisão conflituosa num estudo de natureza acadêmica, mas ousadia prazerosa na busca da ruptura com formatos possivelmente segregadores, que glorificam uma autoria de um sujeito asséptico, sem história pessoal, sem dizer de si, de sua subjetivação.

Vejo este movimento inicial como um modo de anunciar quem fala e de onde fala, buscando exaustiva e enfim animadamente, pela pesquisa, fazer-me outra, desde já e, quem sabe, com o espírito científico, reconstruir processos frente a dilemas existenciais.

## A EXPERIÊNCIA E A VIDA COMO MOTIVAÇÕES FUNDANTES

Os processos e motivações que me inclinam a este estudo são fortemente marcados pela experiência, pelos acontecimentos que me constituíram em muitos jogos de verdade<sup>4</sup>. Vejo em todos formas históricas de subjetivação constituindo minha pessoa-profissional, sujeito de distintos saberes; mas sobretudo vou ao encontro desta pesquisa para ser outra. Um gerúndio incansável me movimenta e chega até meu texto e com ele vou me refazendo, não sem reconhecer “que o problema de explicar um fenômeno ou experiência nunca está na experiência, porque esta se vive no fazer, no momento em que se distingue o fazer que a constitui” (MATURANA, 1998, p. 57).

Ratifico que alguns poemas que trago sob o formato de notas de rodapé são expressões literárias da pessoa Édina e da necessidade que senti em buscar traduzir parte da experiência vivida com o sofrimento psíquico para adiante daquilo que o rigor da linguagem acadêmica requer e, muitas vezes, permite<sup>5</sup>. Produzi um texto de estranhamento e de revisitação ao meu passado-presente; ajudada pela imersão na pesquisa, eu mesma escapo ao que nele traduzo e, ao relê-lo já não o habito de forma tão evidente, talvez porque pude dizer-me na estreiteza de minha experiência e de mim mesma, buscando derrubar os cercados ou fronteiras que delineavam tão intensamente minha anuência a dados pertencimentos: lugares, posições e modos de ser e estar no mundo.

Apresento aqui a materialização possível acerca das representações construídas no processo da pesquisa, desde sua fase mais imatura até aos procedimentos de releitura em seu necessário fechamento; agora, também o estudo e a problematização sobre o sofrimento psíquico compõem minha experiência, travessia foucaultiana que me constituiu para além da dor, num processo de análise

---

<sup>4</sup> Utilizo o entendimento de que os jogos de verdade são tensões no exercício narrativo acerca das verdades sobre o que as coisas e os sujeitos sociais são, os lugares, as posições que ocupam na lógica da hierarquização cultural, seja para sua reprodução e/ou resignificação, portanto são movimentos permeados por exercícios de poderes, costumeiramente assimétricos.

<sup>5</sup> As obras do pintor-escultor equatoriano Oswaldo Guayasamín (1919 – 1999), em especial *Las Manos*, expressam surpreendentemente as diferentes feições dos sentimentos e das dores humanas. Visualizar em <http://www.guayasamin.org/pages/index.html>

sobre o acúmulo da memória, dos saberes que em mim ecoavam, repetidamente. Lembro de Fischer quando diz que

para o analista, é importante observar [...] que a modificação dos enunciados implica a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já-ditos. Dessa forma, qualquer sequência discursiva da qual nos ocupemos poderá conter informações já enunciadas; haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente. Essas redes de formulação – o tecido constituído pelo discurso de referência e pelo já-enunciado – permitiriam descrever efeitos de memória, ou seja, redefinições, transformações, esquecimentos, rupturas, negações, e assim por diante (2001, p. 25).

Impossível não lembrar-me da analítica de Foucault em “Las Meninas” (1992), e metaforicamente sentir-me ocupando uma “posição-Velásquez”<sup>6</sup> nesta obra, pois sou parte da pintura e tenho a possibilidade de escolher os cronos e os ângulos do riscado. E, atenta aos acontecimentos, permitir-me ser inundada por eles, não para descobrir quem sou, mas para poder recusar o que sou para imaginar e construir o que posso ser, me reconstruindo nesta experiência (Foucault, 2002).

E ainda, inspirada por Velásquez, traduzir de onde falo, que lugar ocupo no texto que construo e bem além, como serei capaz de dizer da experiência do sofrimento que vivi, por vezes vivo, mas que a cada linha estará ativo porque simplesmente ele perpassa todas as cenas.

Amadureci para olhar o sofrimento psíquico de frente, ser autora sobre ele; dizer-me, mas dizer deste sofrimento para além de mim, como jamais o fiz, nem em incansáveis sessões de terapia psicológica. Este é meu desgoverno, esta é minha resistência, assim me dessasujeito, me faço outra.

Ressignifiquei meus olhares sobre o sofrimento psíquico para além da hegemonia que sempre me atravessou, compreendendo-o como multifacetado e

---

<sup>6</sup> Las Meninas é o quadro pintado em 1656 pelo pintor espanhol Diego Velázquez sobre o qual Michel Foucault, em sua obra “As palavras e as coisas” problematiza a representação; este texto torna-se especialmente significativo para mim, pois nele vejo que a linguagem da arte permitiu a Foucault muitos dizeres e, a mim, muitos outros pensares. Com suas obras – Velázquez e Foucault fazem com que eu me sinta convidada e ouse a participar dos jogos de poder no tensionamento das representações acerca do objeto em discussão neste estudo.

desejando seja mais fortemente narrado de outros lugares de saber, além do saber médico. Aqui me convoco como educadora a fazê-lo.

Foucault, em sua obra a História da Loucura, dentre os muitos sentidos possíveis, apresenta-a como a contradição daquilo que é a verdade moral e social do homem. Busco olhar para os muitos lugares dos sofrimentos que perpassam toda a construção da multifacetação da loucura e ser sensível àquilo que ele destacou ao citar Leuret: “uma única corda ainda vibra neles, a da dor; tenham coragem suficiente para tocá-la” (2005, p. 514).

Essa advertência também me mostra a necessidade de aproximar-me dos dizeres, das significações, das representações dos professores acerca desses alunos, desses sujeitos pertencentes ao complexo campo da Saúde Mental. Nesta direção sei que terei que tocar na dor, seria impossível dizer de mim e destes sujeitos sem a reimersão na experiência do sofrimento psíquico.

Cumpre-me esclarecer imperativamente o seguinte: trago para a abordagem teórica a emblemática questão da loucura e do sofrimento psíquico; não vejo a loucura como um estado ou lugar de conhecimento que precede a minha questão-foco – o sofrimento psíquico; a primeira – a loucura - não pré-requisita o segundo – o sofrimento psíquico. Mas, olhar para a loucura será valiosa forma de trazer movimentos que, ao longo dos séculos, subjetivam, perpassam e que contribuem com a representação do que vemos hoje acerca do sofrimento psíquico.

[...] os loucos não cederam espaço a novos excluídos [...] os espaços de inclusão é que foram ampliados. Trata-se, de um modo geral, dos espaços reservados à anormalidade. E, assim, voltamos ao problema do binômio normal/anormal [...]. A divisão normal e anormal é encontrada em arquivos que recobrem o campo da psiquiatria brasileira na passagem do século XIX para o XX. Normal/anormal e anormalidade são conceitos operatórios que permitem circunscrever acontecimentos singulares e relações de poder específicas, ao mesmo tempo que ajudam a tornar visíveis certas circunstâncias atuais. Com isso, ajudam a buscar pontos de abertura para um novo campo de invenções, em que as formas de relações de poder permitam fazer ver, hoje, pontos de resistência em cujos fluxos o “outro” seja inteiramente reconhecido como sujeito de ação (PORTOCARRERO, 2006, p. 3).

Minha inferição é que nós educadores não reconhecemos o estudante em sofrimento psíquico como um novo “outro”, pouco ou quase nada temos de

problematização na temática, nem apropriação ou crítica nosológica<sup>7</sup>, para dizermos outra coisa além daquelas que fazem coro à imperativa epistemologia<sup>8</sup> do saber médico. Mas seriamente ainda me parece, não sabermos dizer muito além daquilo que posiciona as pessoas com qualquer um dos múltiplos transtornos afetivos e/ou mentais no grande grupo que tem como mãe a loucura, ou na melhor das hipóteses a anormalidade, referida por Portocarrero; se estão fora da razão plena, são suspeitos de que algo neles, em mim, não vibra adequadamente. E mais, terão que ser corrigidos.

Portocarrero (2002, p. 82, 83) apresenta diferentes autores, Birman, Moreira & Peixoto e Kraepelin que dizem da sociedade em sua relação com a doença mental e destaca a defesa de Moreira e Peixoto de que “a educação será, como no século XIX, o elemento positivo, no sentido saudável, que transforma o indivíduo em sujeito normal, disciplinado, em contraposição ao doente mental, indisciplinável”. Destacando ainda que

o discurso psiquiátrico do início do século XX dirige-se à civilização, ao meio, como no século XIX, abordando os mesmos temas, mas deixará de fazê-lo do ponto de vista negativo, ou seja, da doença. Ela o fará, norteadada por seu saber sobre saúde e sobre normalidade, para qual todo o desviante, doente mental propriamente dito ou anormal, deve ser recuperado (PORTOCARRERO, 2002, p. 84).

Compreendendo que a tentativa de olhar hoje para aquilo que dizemos sobre as pessoas em sofrimento psíquico está inscrito, matizado por processos que aprendemos nas relações de poder e da cultura da alma moderna, a concepção de loucura, entre outras, perpassa o imaginário histórico que temos de pessoas em condições disfuncionais. Foucault lembrou ainda que

não se deveria dizer que a alma [moderna] é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que

---

<sup>7</sup> Nesta Pesquisa, me ocupo da loucura compreendendo-a como matriz objetivada por um saber majoritário na representação da mesma que é o saber psiquiátrico. Esta forma de objetivação perpassa o imaginário dos sujeitos sociais acerca de toda e qualquer questão mental a corrigir, seja de deficiência ou doença.

<sup>8</sup> Adoto a concepção de Veiga-Neto (2001, p. 6) que entende epistemologia “como um conjunto de construções sociais, historicamente datadas e localmente situadas, sempre entrecruzadas com relações de poder, sempre imersas em lutas por dominação”.

são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controle durante toda a existência. (1987a, p. 28)

Ora, se esta captura da loucura e do sujeito-louco como objetos de saber, viabilizou um discurso com estatuto científico, assim, trilho caminhos para “fazer a história do passado nos termos do presente [...] e com isso fazer a história do presente” (1987a, p.29), reconhecendo a importância em investigar academicamente os dizeres docentes sobre seus estudantes em sofrimento psíquico; isto, além de ser uma revisitação tanto à minha experiência como de minha filha, também oportuniza problematizar a história do presente, ressignificando narrativas de hoje, majoritariamente frutos de “como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem relações de poder e como nos constituímos como sujeitos morais de nossa ação” (2008, p. 94).

Início este texto falando do presente, mas tentando trazer acontecimentos históricos que fomentaram as condições para que hoje pudéssemos olhar para as representações, para as formas de nomear, inventadas para minimizar entre outras coisas, os efeitos que “o louco” gera na sociedade moderna, mantendo-o sob controle de um saber. Suspeitei que os dizeres contemporâneos dos educadores sobre o sofrimento psíquico seriam matizados, reificados, colados e reproduzidos nos preconceitos que envolvem uma loucura<sup>9</sup> que, como já afirmei, me parece ainda não problematizada e objetivada, não produzindo uma série discursiva por essa e nessa área de saber – a Educação.

Temos poderes assimétricos para produzir saberes quando, nós educadores, dizemos quem este outro é. Reitero minha suspeita de que estes dizeres venham crivados de representações hegemônicas e do senso comum sobre a loucura, algo que precisa de alguma correção, que está fora da ordem e que constituem este outro que não sei quem é; esta positividade epistemológica é que buscarei nos enunciados que engendram, suspeito, uma prática discursiva.

---

9 O saber médico psiquiátrico produz uma nosologia para as doenças mentais, classificadas no Código Internacional de Doenças - CID 10 e no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM.IV. Este último está sendo revisado ainda sob o enfoque estritamente médico e resultará no D.S.M V, que tem seu lançamento previsto para 2011.

No intento de olhar, narrar e ressignificar a história que me constituiu e me empurrou ao estudo do sofrimento psíquico e Educação, é preciso dizer que há muito, muito tempo, desde as mais tenras lembranças de mim, recordo-me permeada por constante sofrimento. Sofrimento de existir. De forma mais perene ou sazonal, o mesmo vi acontecer com pessoas que me são muito caras, avô materno, tio, mãe, irmãos e mais marcadamente por minha filha, da sua infância à adolescência.

Absurda foi a experiência de aprender do mundo, cortada por dores que, somente na fase cronologicamente madura de minha vida aprendi da sua nomeação, segundo o saber médico: “depressão endógena, hereditária, com disfunção bioquímica”<sup>10</sup>.

Descrever os processos que me acompanharam neste percurso pessoal, afetivo e clínico é de um atravessamento exigente comigo mesma; e embora eu tenha necessidade ou desejo de fazê-lo, também me ficam perguntas acerca de qual espaço textual suportaria tal representação. Dizer do meu eu – confessar-me textualmente, buscar olhar minha experiência como algo que também produza desdobramentos para além das intencionalidades aqui formuladas, desdobramentos desordenados, fora dos meus controles ou desejos, participar do jogo da rede de poderes, ressignificando posições e quem sabe, empreender uma “ontologia histórica de mim mesma” como sugerido por Foucault , "uma vida filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua transgressão possível" (2000, p. 351).

Daí vem uma preocupação que corta todo este texto, de capa a capa, como não torná-lo divã, mas comprometê-lo em rigoroso percurso acadêmico-investigativo? Como não sobrepor a experiência de forma que ela não se torne uma sobre-enunciação aos necessários olhares e problematizações, comprometidas coletivamente e com as questões do presente? Desejosa de manter-me sensível a não pretender mudar a consciência das pessoas, ou o que eles têm na cabeça, mas [problematizar] o regime político, econômico, institucional de produção da verdade

---

10 Diagnóstico médico obtido somente em agosto de 2005.

(Foucault, 1979). Vejo possível comprometer-me em narrar-me na experiência com o sofrimento psíquico e, da mescla desta reflexão, estudo e pesquisa, problematizá-la neste tempo, olhando-a nas políticas públicas e naquilo que compreendem os professores, porque reforça Foucault,

ao intelectual – sem se deixar seduzir por pretensões de um discurso universal ou por qualquer purismo que justifique uma posição imparcial ou neutra – cabe investigar os discursos tidos como “verdadeiros” no âmbito científico, mas também no contexto sócio-político em que vive e participa (1979, p. 14).

Em muitos momentos, escrevi esta Tese ainda recordada<sup>11</sup> das dores, ou mais uma vez, experimentando-as, tentando aprender com elas, olhando-as mais atentamente, como participantes das condições de produção e tensionamento do meu próprio discurso. Meu histórico processo nessa imersão depressiva, às vezes plenamente disfarçável, outras, tão evidente que zombava de qualquer tentativa de disciplinamento, produziu em mim múltiplas induções para que eu me reconheça constituída por complexas e enigmáticas narrativas, que, ao meu aprendizado, entendo que advém de uma invisível/imperceptível soberania disciplinadora da doença.

---

**11 SÓ**

Sou assim sozinha,  
Tão só que já não posso, eu mesma,  
Acompanhar-me.

Até minhas dores parecem não me pertencer,  
Não são minhas... nem são presença,  
São algum assombro,  
São zombaria, a estriar minha'lma sem parar.

E esta alma de tão cansada e só,  
Agoniza em dor, como se, carregar-se a si mesma,  
Fosse por demais penoso.  
E, por tão penoso  
Quer-se só, desacompanhada,  
Só... sem dor alguma,  
A presenciar tamanha solidão.

...

Alma, só,  
Presença do nada...  
Do silêncio e sua denúncia,  
Do não eco...  
Do sem par.  
Só...

Doença-dor como experiência narrativa, como tradução hegemônica de um eu capturado, sequestrado e subjugado ao *modus operandi* e linguagem da própria doença. Entendo hoje ser vital, tanto ao sujeito em sofrimento psíquico depressivo, bem como aos profissionais com ele envolvidos, saber da existência dessa linguagem interna, pensar que seus efeitos narrativos são constitutivos do sujeito, é preciso estudar e significar esta linguagem.

Aprendi que esta doença, não como ente ou objeto, mas como experiência, tem a palavra, o discurso que opera é surpreendentemente hegemônico às experiências constituídas pela cultura (e os saberes médicos) nos quais estamos imersos; a narrativa que sua presa tem sobre e do mundo é tão permeada pelo seu texto que parece não haver qualquer outra narrativa que seja capaz de interditá-la, calá-la, ou com ela conversar.

Dos muitos aprendizados que esta experiência me permitiu e, agora ainda mais intensamente me permite, há em mim a clareza de que é urgente comprometermos diferentes áreas de saber na produção de novas narrativas acadêmicas acerca dessa condição; minimamente, reconhecemos que a doença mental é cravejada de sintomas que não são estéreis de sentidos, mas que criam uma linguagem interna, lugares e posicionamentos de sujeitos. São subjetivações de um poder que, em casos mais extremos parece exercer violência, sob a qual nada há que permita outro lugar de existir. Por isso soberano.

Violência como condenação, um existir fora da lógica da racionalidade, da centralidade produzida pela cultura, pois os ambientes culturais, sociais ou até econômicos rendem-se à sua hegemonia. Frequentemente ouvia: “-Não percebes como a tua vida é boa! - diziam alguns - como podes te sentir assim?”<sup>12</sup>

Tal pergunta tão “natural”, insistente e impertinente, não cala. “A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que

---

**12 AREIAS SEM FIM**

Fui nômade sem tenda,  
Vaguei por muitos desertos.  
Descobri que o que dói no deserto  
É seu silêncio.  
Esse “sem-voz” interminável  
É tudo que tenho de certo.  
(... ?)

alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se”, afirma Larrosa (2002, p. 28). No viés desta crítica,

na perspectiva de uma biopolítica, a vida passa a ser pensada como elemento político por excelência, devendo ser administrada e regada pelo Estado. Assim, teoricamente, as intervenções políticas devem proteger as condições de vida da população. Este fator é importante: o que caracteriza a biopolítica das populações é a crescente importância da norma, que distribui os vivos num campo de valor e utilidade, através das práticas do biopoder (SEIXAS, 2009, p. 264).

Esta é a ignorância da hegemonia que se perpetua no saber médico, um saber desencarnado da experiência da dor da qual todos os itens que compõem a taxionomia das doenças mentais estão imersos. Bem mais do que um sintoma, ele constitui, recheia todos os significados dos demais sintomas – e quanto mais busco por pesquisas neste recorte, menos encontro a atenção dos saberes médicos (e educacionais) com o sofrimento psíquico.

A ignorância acerca desse lugar de significação do mundo torna este outro, apenas mais um outro, que, na relação com a identidade depressiva, pouco ou nada tem a ver com seus sentidos, tornando a conversa estéril. Tudo o que o outro sabe é que ele não é assim, que sua identidade não está na nau, no hospital geral ou suficientemente traduzida pelo olhar médico, a lhe narrar objetivamente quem ele e sua doença são (Foucault, 2005).

Ainda desse lugar da experiência que me perpassa, ao longo da vida sempre soube que havia algo em mim a corrigir, sem dúvida em mim, disto eu não suspeitava. Não poderia ser normal viver tão retilineamente em experiência de sofrimento interno; com o passar dos anos pude associar, ainda muito intuitivamente, minhas sensações àquelas vividas por algumas pessoas dos meus vínculos parentais maternos. E, com persistentes idas e vindas a diferentes especialidades médicas, descobrir da pior forma o mesmo quadro de dor, ansiedade e pânico em minha filha mais velha, já em sua adolescência.

Neste momento, didaticamente, minha experiência com a doença mental me soou como uma *episteme*, uma esperança de que ela não viveria isto num vácuo de sentidos, que havia algum saber que nós duas compartilharíamos com solidariedade, mas ao mesmo tempo haveria uma solidão que a experiência, por tão

singular, não me permitiria protegê-la, não haveria escape às suas novidades. Por maior que fosse nossa conversa, nosso diálogo ela – a experiência – seria brutalmente solitária. Larrosa me ajuda a compreender que

no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez (2002, p. 28)

Desde seu nascimento ela expressava grande desconforto, muito choro, mãos e pés em ondas de sudorese, dificuldade em dormir, e, quando apossada da fala, dizer-se em muito medo. Acionamos muitos saberes médicos, diferentes exames clínicos sobre sua saúde foram feitos; até algumas explicações espirituais foram dadas, tantos dizeres e a permanência do quadro, e, sua visível dor e nossa quase impossibilidade em buscar resolvê-la, mesmo encharcados pela profunda sensibilidade e esforço de pais atentos e amorosos.

Se a experiência em sua magnitude é irrepetível diante das similitudes de acontecimentos há tecnologias a serem ativadas e que compõem rituais culturais e técnicos. Ambas haveríamos de cumpri-los, um a um, como a uma prescrição, mas infelizmente, foram vivenciados numa ótica reducionista do

conhecimento (como sendo) essencialmente a ciência e a tecnologia [...] de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. (LARROSA, 2002, p. 27)

Com este imperativo de um saber fora de nós, ela e eu, separada e repetidamente, nos colocamos ao longo dos anos em processos de terapias psicológicas, diferentes profissionais e de diferentes correntes teóricas nos ouviam e as angústias, resistiam. Muitas tecnologias de correção do eu foram acionadas, e os seus efeitos terapêuticos resultavam quase desanimadores. Infiro, hoje, que os profissionais daquela época, desconheciam a força linguística de subjetivação do sujeito, inerente ao sofrimento psíquico. Suspeito que ainda pouco sabem, estranham ou problematizam acerca dos sentidos de/da linguagem diante da

constituição da realidade, ainda mais de linguagens que, ao meu ver, têm poder de narração hegemônica, como a depressão.

Esta linguagem pouco tem coerência com uma materialidade, baseada na ordem racional de um discurso, mas dialoga constantemente com o íntimo daquele em quem se hospeda, produzindo realidades. Nela há uma série discursiva a falar-nos interna e incessantemente, uma espécie de tecnologia do eu muito poderosa, persuasiva, gerando subjetivação e posição de sujeito.

Nossos quadros chegaram, aos extremos<sup>13</sup>, nos sentíamos próximas à narrativa de Miguel de Cervantes ao emprestar suas palavras ao fiel escudeiro do cavaleiro das ilusões, Don Quixote de la Mancha: “a maior loucura que pode fazer um homem nesta vida é desejar morrer, sem mais nem menos, sem que nada lhe mate, nem outras mãos lhe acabe que não seja a melancolia” ( 2000 p. 575).

Nossa saúde do corpo e da mente dava anúncios evidentes que era urgente buscar novos saberes, atualmente, já nos tempos de uma psiquiatria mais acessível, não manicomial ou, quem dera de representações menos preconceituosas.

Na cidade em que morávamos, no extremo oeste do Estado do Paraná, à época de 2003, havia poucos profissionais disponíveis nesta área. As consultas médicas preliminares anunciaram rapidamente um quadro de sintomas que permitia diagnósticos evidentes. Intervenções químicas resolveriam as disfunções

---

<sup>13</sup> **EM GOTAS**

Então só eu estava...  
Doía tanta solidão.  
Tão fundo e sempre  
Que já pouco podia ou acreditava.

Como gotas a escorrer  
De um corpo com veias rompidas  
A vida escoava, sem pressa...

Neste gotejar, eu, por tão só,  
Não cria que em mim,  
Em qualquer parte, algo pudesse cicatrizar.

Puz-me então a correr...  
De viver, ser ou pertencer!  
Tanto corri que vento virei...  
Agora, carrego aonde vou,  
A segura d'alma que sobrou.

bioquímicas e tudo estaria sob controle. Mas como disse anteriormente, não são sintomas estéreis. Eles têm consigo o imperativo narrativo de uma linguagem própria da depressão e seu extremo sofrimento. Na esmagadora maioria das diferentes doenças mentais está a presença do sofrimento psíquico, operando sentidos ao nosso olhar e experimentação do mundo – sejamos depressivos ou não.

Sobre os efeitos desses sentidos discursivos, próprios do sofrimento psíquico sinto um silêncio atordoante, um silêncio de saber - profissional ou não - que seja capaz de significar/interpretar esta ordem discursiva, subjetivante e produtiva do sujeito. Deste sujeito em sofrimento psíquico que é constituído no jogo das verdades que os diferentes saberes operam sobre ele e, acentuadamente, ele próprio participa dessa engenharia sobre si, permeado pela força dessas verdades.

Sendo possível provocar deslocamentos no pensamento, aprender com a estranheza ao mistério subjetivante do sofrimento psíquico, insisto no meu maior aprendizado: a doença não opera no vazio de significação, pelo contrário, traz sua própria e imperativa palavra, sua narrativa sobre nosso lugar e identidade no mundo. Araújo lembra que “todo discurso reserva uma posição de sujeito que precisa qualificar-se para ocupá-la” (2008, p. 71).

Lugar-sentimento de uma exclusão da vida. Essa exclusão não está alojada, demarcada em qualquer lógica institucional, mas nem por isso deixa de gerar efeitos de ser ou pertencer a lugares, identidades, bem-estares, possibilidades, empoderamentos para ser ou pertencer a outros modos de estar no mundo. Gosto de recordar as palavras de Araújo acerca da trajetória do pensamento foucaultiano em seus principais escritos quando afirma que

[...] mesmo os dois primeiros sistemas de exclusão, o interdito e a repartição entre loucura e razão, tendem a pautar-se pela vontade de verdade. Poucos reconhecem o poder desta vontade nos discursos de verdade, talvez por esta vir sempre revestida de um valor impessoal, insuspeito, intocável (2008, p. 70).

Ponho acento na “lógica de repartição entre loucura e razão”, forma unilateral de referenciar, excluir este outro, dizendo quem ele é, onde e como deve viver. Reforça ainda a autora que

na região da loucura, o discurso não está ligado ao interdito, mas sim a quem pode e quem não pode dele lançar mão. O primeiro é o são,

o segundo é o louco, cujo discurso é ora desprezível, ora visto como original ou esquisito, mas nunca é registrado (2008, p. 71).

As experiências depressivas dos meus antecessores parentais aconteceram entre “ensaios e erros”; a minha também, pouco os saberes a que tivemos acesso até a última década nos ampararam para olhar o processo para além da nossa própria subjetivação-constituição pessimista, fracassada e infeliz<sup>14</sup> diante da vida.

Há a intensa presença de discursos que afirmam, até hoje, que tais pessoas não se esforçam o suficiente para serem mais fortes ou felizes pelas benesses visíveis ( ou prometidas) a que têm acesso. Tal olhar remonta nosso jeito moderno de olhar a vida: antropocêntrico, para o mérito e o demérito. Tudo se aloja no sujeito, agenciado para ser agenciador, empreendedor de si. “A responsabilização pessoal e a autonomia, essenciais para o reiterado princípio de que o sujeito se constrói a si mesmo, são os invariantes maiores de via políticas, social e econômica da época contemporânea” ( Ó, 2003, p. 37).

Esse antropocentrismo ainda se torna mais evidente quando há recorrentes chamados midiáticos à lógica da felicidade plena, hoje talvez mais destacadas até que a tríade Iluminista: liberdade, igualdade e fraternidade<sup>15</sup> prometidas pela

---

**14 Oi felicidade...**

Fazes o que aqui?  
Viestes te assegurar  
Da tua própria ausência???

Que queres comigo?  
Nada sabes de mim,  
Vês-me à distância,  
Mal sabes meu nome...

Então apedia-te de mim...  
Vai p'ra bem longe  
E que eu de ti  
Jamais ouça falar.

Serei eu e algum ácido vazio,  
Posso suportá-lo e sabê-lo  
Incapaz de sarar.

Só não suporto de ti  
O mais leve pulsar,  
Porque és tão distante,  
Que mal consigo respirar.

<sup>15</sup> Bauman (1999, p.287-297) faz uma interessante análise da tríade dos valores iluministas na pós-modernidade, destacando em especial a fraternidade, que ganha relevância acentuada em se tratando da temática da inclusão e de viabilização de políticas públicas que tratam de direitos sociais como educação e saúde.

Modernidade. Estamos vivendo como um compromisso de sermos felizes e assim nos expressarmos felizes. Bauman reflete que

Os novos horizontes que parecem hoje inspirar a imaginação e a ação humanas são os da *liberdade, diversidade e tolerância*. São novos valores que informam a *mentalidade* pós-moderna. Quanto à *prática* pós-moderna, no entanto, não parece nem um pouquinho menos defeituosa que a sua antecessora (1999, p.289).

Aprendemos, nos subjetivamos na produção do sujeito moderno. Bauman ressalta ainda que

no auge do sonho moderno da sociedade perfeita logo depois da esquina e da determinação de dobrar essa esquina assim que os recursos permitissem, chegou-se a um acordo tácito entre os administradores e os administrados sobre as prioridades a observar no caminho para a felicidade global (1999, p. 272).

A felicidade é prioritária, urgente, sinônimo de saúde econômica, estabilidade, controle sobre si. Tal “felicidade” é perpassada, prometida e cobrada pelo mercado aos seus consumidores, nos coloca ante a um *Carpe Diem* sem eco, esvaziado, que não dá conta de suprir o mal estar contemporâneo. Bauman defende que “a defasagem entre os estados de felicidade desejáveis e aqueles efetivamente alcançados resulta no crescente fascínio com as seduções do mercado e a posse de mercadorias” (1999, p. 277).

Isto parece impingir outro drama ao depressivo crônico, sutil drama, talvez inconsciente drama: será que saberá viver em outra condição que não esta, a do sofrimento, tendo ele sua identidade fundida não só pela cunha da doença, mas também tendo sua identidade produzida e reificada nas condições de mal-estar, próprias do sujeito pós-moderno - este cidadão-consumidor em eterna incompletude?

Suspeito que buscar constituir-se para além do sofrimento psíquico é tarefa árdua, parece que em algum momento, desenvolvemos uma espécie de “Síndrome de Estocolmo”, podemos nos identificar, nos fundir de tal modo com a doença que é como se tivéssemos medo de nos desapegar, de não sabermos ser sem esta referência individual, intransferível; pode ser que isto aparente descaso ou apatia diante da vida, quando por exemplo, nos dispensamos dos tratamentos

farmacêuticos, justamente ao começarem a trazer algum bem-estar, pois se já estamos bem, parece ser impossível o retorno àquela condição anterior.

Na sujeição que opera, a doença imprime, veladamente ou não, profunda subjetivação no sujeito em que se aloja, o que também abarca os sujeitos que participam do universo de sofrimento psíquico em que ela implica. Todos têm algo a dizer enquanto a doença, que carrega argumentos com poderes de metanarrativas, nem sequer verbaliza seu texto, nem sequer, a maioria, supõe que ele exista e de forma tão operante.

Também as minhas experiências profissionais, todas vividas em espaços educacionais formais, foram imersas por esse véu, permeadas por esse mal-estar-sentir-viver-ser.

Como fruto da lógica moderna, também me constituí como ser obediente e assimilei, desde cedo, que esse meu estado interno, de sofrimento na alma, era algo a submeter a outro modo de ser que não o que latejava em mim. Assim, vivi constantemente ocupada em me corrigir, disfarçar, evitar, controlar, negar, silenciar e, quando fora desses controles, justificar, nomear com adjetivos ou diagnósticos mais racionais e aceitáveis meus estados emocionais como “crise de stress”, “excesso de trabalho e problemas”, ou... qualquer outra nomeação que justificasse ou explicasse o nó na garganta, o choro, o medo, a ansiedade, o pânico, a sensação de incapacidade, de desistência, mesmo e contrariando a materialidade de “- eu ter uma vida e pessoas tão boas ao meu redor”. E mais, num duelo por parecer feliz, como poderiam entender o que se passava comigo?

Aquilo que significo como uma “esquizofrenia” entre o dizem, o que nos passa e as vozes e repercussões internas da doença, me remete ao quanto precisamos produzir novas formas de saberes sobre a subjetivação humana numa contemporaneidade na qual, reconhecemos, operam múltiplos dispositivos na constituição do sujeito. Candiotta (2010) analisando o pensamento de Foucault pondera que são muitos os jogos de verdade que perpassam alguém quando se percebe como louco ou se reconhece doente.

Constituída pelos saberes da minha experiência e de muitos que me são caros e íntimos, reafirmo que os sintomas da depressão, acompanhados invariavelmente pelo sofrimento psíquico, chegaram à escola, e nela e fora dela

produzem desconhecidos e múltiplos efeitos na subjetivação do sujeito, neste caso o aluno. É preciso que nos atentemos para que forma de dizer quem são e como devem ser está balizada em saberes extra-escolares, sejam os saberes médicos, técnicos, e/ou sejam os saberes da lógica cultural dominante.

Conforme expus, tudo isto me sugere um grito à exigir novos contornos, novas pesquisas e novas narrativas<sup>16</sup> segundo o olhar de diferentes profissões, pois esperada mas infelizmente, mesmo conhecendo os alertas de Foucault acerca do saber médico ter a imperativa palavra sobre a doença mental, me surpreendi por haver ainda hoje aviltante escassez de estudos fora da área clínica, ou, se há pesquisas a respeito, essas não me estiveram acessíveis nas diferentes bases de dados por onde, recorrentemente, investiguei.

É opondo-me a esse apagamento investigativo, tomo a lembrança de Cunha (1997) quando afirma que foi preciso algum tempo para entendermos que se a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Podemos, devemos impregnar os discursos hegemônicos acerca do sofrimento psíquico com novas narrativas, trazendo-as ao debate científico para além dos saberes já naturalizados, além do que, devemos fazê-lo pois a produção de narrativas carrega consigo a possibilidade de ser procedimento de pesquisa e também uma alternativa de formação (Cunha, 1997). Se temos formação, temos subjetivação do sujeito.

Nesta persuasão, entendo que as ações políticas por lógicas educacionais e societárias mais justas têm riscos de ingenuidade quando não identificam ou não consideram as múltiplas subjetivações que o sofrimento psíquico produz na constituição do sujeito moderno contemporâneo.

---

<sup>16</sup> **PARA SUBMERGIR**

Olho caminhos, atalhos e estradas,  
Nascentes e rios

De tanto olhar  
Já não suporto o horizonte.

Ah!!... ter apenas pernas e braços,  
Quando as estradas e rios são tantos...

Faz doer tal humanidade...  
Precisaria então de asas e guelras!!!

Pois preciso submergir...  
Buscar alguma Atlântida!!!

É imprescindível à Educação uma relação de troca de saberes com tais processos subjetivantes do sujeito, diante do que o sofrimento psíquico - advindo de doenças como depressão, pânico, de transtornos mentais, sejam quais forem - tem a soberania lingüística com uma narrativa que está no íntimo do sujeito doente, uma materialidade da doença, como se operasse sentido constituindo-se uma tecnologia de si.

No trato com a temática, entendo, não sem lamentar, que a Educação tem e terá suas fontes e interações menos com o sujeito e a textualidade lingüística do sofrimento psíquico que nele habita e o subjetiva e muito mais com a objetividade daquilo que narram ou diagnosticam os saberes psíquicos ou populares.

E a experiência de minha filha? Do lugar familiar e de mãe senti numa duplicada dor: identificarmos tão tardiamente, somente na sua adolescência, que seus sintomas desde bebê carregavam algo que eu já experienciava, aprendemos sozinhas, sem amparo de qualquer saber clínico. Afinal, como compreender, há 20 anos atrás que um bebê, uma criança seria depressiva? De um jovem, um adolescente sim, esperava-se esta possibilidade considerando o modo como os compreendemos sob o nosso regime de verdade ocidental contemporâneo. As crianças-estudantes ainda estão invisibilizadas como pessoas que sofrem psiquicamente, portanto não estão na ordem das preocupações das biopolíticas de inclusão.

Olhando para a experiência escolar de minha filha ao longo da educação infantil, fundamental e média, trago novamente minha representação do processo, buscando reconstruí-lo neste hoje: desde a educação infantil até a finalização das séries iniciais a maior e mais terapêutica condição pedagógica a que ela teve acesso alojava-se na “sorte” de contar com perfis de professoras afetivas, sensíveis e acolhedoras. Tudo fragilmente ancorado neste acaso acerca do modo de ser das suas professoras, ano após ano. Cada novo ano uma tentativa de buscar contar com a sensibilidade, o acolhimento, o cuidado da professora diante dos sofrimentos que ela apresentava ao início do ano e não raramente, ao longo dos anos letivos.

No seguimento das seriações, já com diversos professores simultaneamente, sem que nunca tivéssemos dialogado sobre o assunto, pois o mesmo ainda não estava na ordem do nosso discurso familiar, ela também tentou corrigir-se, disfarçar,

evitar, controlar, negar, silenciar e, quando as crises imperavam a estes controles, apresentando visíveis situações de sofrimento, recebia a autorização de sair alguns minutos da sala, respirar e voltar. Ainda no ano de 2003, seu caso era visto apenas como uma aluna ansiosa, que vivenciava crises naturais da adolescência. Adolescência como fenômeno dado, mais uma vez algo inventado segundo um modelo hegemônico, sob o qual se esmaece as complexas subjetivações do mal-estar desta contemporaneidade.

Nas séries da Educação Infantil até a sétima série do Ensino Fundamental, ela contou com um perfil de escola baseado na premissa de olhar-se pedagogicamente com desconfiança ante as questões que eram trazidas pelos seus alunos, mas na oitava série, por mudança de cidade ela foi estudar em uma escola com um perfil baseado na organização, cumprimento severo das normas, cuja relação professor-aluno baseava-se na hierarquização indiscutível. Ali seus sintomas de pânico e sofrimento estavam mais evidentes, mas no âmbito doméstico, criamos que resultavam deste contraste pedagógico.

Quando a narrativa da doença assumiu seu controle mais intenso, no ano de 2006, ela estava finalizando os estudos médios; então a escola constituiu-se como sua maior representação simbólica de medo. Ao início do segundo semestre letivo, por ordem médica, afastou-se por tempo indeterminado das rotinas escolares não retornando à sala de aula regular até a finalização do ano letivo. A acentuar seu “fracasso” estava a mídia convocando os jovens ao percurso bem sucedido do vestibular.

Diante de todo este processo nos parecia evidente, mais uma vez, um saber limitado da escola acerca daquilo que vai além dos sintomas do sofrimento psíquico. Por seis meses ela resumiu apostilas e fez provas pontuais. Tal “direito” lhe foi concedido porque apresentamos à escola uma série de legislações sobre inclusão escolar, tentando deixar a instituição tranquila quanto à sua reputação no cumprimento das normas, mas também assegurando seus direitos de estudante; a discussão pedagógica da experiência sequer entrou na pauta. Reconheço que nos faltou energia para brigarmos por isto, diante da fragilidade em que estávamos familiarmente imersos.

Em 2006, quando de sua entrada na desejada formação em Ciências Biológicas, seu sofrimento foi, mais uma vez, explícito e relevante. Enfrentou, dia após dia o pânico de sair de casa e ir para a universidade, até que encontramos, ao acaso, a indicação de um médico – clínico geral - que havia tratado de uma pessoa das nossas relações pessoais, com resultados inovadoramente bem sucedidos.

Desde então, depois de muitas buscas profissionais, somos, ela e eu, tratadas clinicamente através deste profissional que solicitou exames laboratoriais que ofereceram comprovações às nossas disfunções bioquímicas, geneticamente herdadas. Tais índices bioquímicos exigem averiguação e controle constantes, o que nos permite vivências cotidianas comuns, na lógica da normalidade, sem excessivo esforço por parecer normal, sem precisarmos nos submeter a sessões de auto-exames psicológicos constantes.

Hoje vejo que tal condição de bem-estar permite-nos a conversa para além da linguagem da doença. Pesquisar, estudar, ressignificar este percurso, sem que a palavra, os sentidos sejam dogmatizados, comandados pela doença e pelo saber médico. Posso retomá-la<sup>17</sup>; retomando-a, visitar a experiência com os olhos e saberes do presente, fazendo-a outra, escrevendo novos textos e porque não, esmaecendo seu poder, eu também tornar-me outra. Mas estou dentro do

---

<sup>17</sup> **O MAGO E AS MANHÃS**

Nem sei o dia,  
 Algo sacudiu em mim um mago da dor.  
 E me vi sufocada, em cem destinadas noites,  
 Para as quais não haveria qualquer sonolência.  
 Era assim, um tempo vazio, dormente,  
 Que extravasava dor e morte.  
 Tempo que gargalhava escandalosamente,  
 Debochava de mim e da minha linda obra,  
 Não me deixava ser feliz com ela,  
 Admirá-la, amá-la com tamanha leveza...  
 Que desejaria ser um vento para embalá-la sem parar.

Então, também nem sei o dia, zombei da morte...  
 Zombei como quem sabe poder fechar a porta da dor  
 Porque há, enfim (...) um acordar das cem noites (...)

E desde então cem vidas eu desejo ter,  
 E, a cada manhã, nessas cem vidas, poder respirar.  
 Acordarei surpreendentemente feliz  
 Que desejarei jamais saber contar o tempo...  
 Só para fingir que, está tudo por começar.

diagnóstico e seus sintomas, estou na pintura do quadro, não me esqueço que ela – a doença – também é parte da obra e ainda tem poderes de subjetivação sobre mim.

Fischer nos lembra que

o convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nós é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obras de arte (2001, p.9).

É também necessário aprender, mesmo com feições de frustração, que as recorrências, as reincidências são parte do processo, há momentos, fases, muito difíceis, que podem aparecer a qualquer hora, sem necessários avisos ou sinalizações. Elas vêm rapidamente e, mesmo apossada de uma lógica racional e crítica sobre suas rotinas em nossa vida, reanimam seus textos ou paradoxalmente, se alojam em nosso íntimo, sem a menor previsão de ir embora, parecendo que, dali, sequer vagaram. Me autorizo a dizer que a doença tem poder performativo, que se intensifica com os muitos desempenhos esperados dos sujeitos da contemporaneidade.

Há um recaptura, uma espécie de sequestro do qual a doença é capaz, ela regenera a lembrança de que é preciso ser vigilante, precavido, cuidadoso, viver em constante avaliação e tratamento e, mesmo assim, o sofrimento pode voltar como se jamais tivesse partido e, com ares soberanos, fixar seu endereço em nossa alma, fazendo-o como uma espécie de condenação. Há, nestes momentos, em minha filha e em mim, a revitalização de velhas narrativas, que a subjetivação que até aqui vivemos não deixou morrer, pois

parecerá agora talvez mais claro que toda esta associação entre medicina e moral trabalhe para estabelecer a regra de que o indivíduo – além das imperfeições próprias, que o obrigam a ser continuamente corrigido e educado – se tem de reconhecer como doente ou ameaçado pela presença constante da doença (Ó, 2003, p.43).

Há neste processo de adoecimento aquilo que venho referindo neste texto como sendo a linguagem da doença, ou seja, aprendi que ela imprime uma materialidade no corpo sobre o qual a doença se inscreve. Com ela a sensação, a crença e a reiteração que somos fracas, incapazes, improdutivas, que estamos num lugar de sujeito que não é bendito na lógica mercadológica e em que vivemos, onde somos todos chamados a novos desempenhos estressores, respondendo à flexibilidade produtiva, a sermos empreendedores de nós mesmos. Candiotta indica que

produtividade, competitividade, empreendedorismo e criatividade têm sido constituídos como imperativos mercadológicos tão relevantes nas sociedades atuais que demandam continuamente uma ortopedia moral, mediante contínuas avaliações de desempenho, investimento infundável em capital humano, cumprimento irretocável de todas as regras organizacionais de acordo com códigos de deontologia específicos, e, principalmente, mensuração da qualidade do comportamento e da conduta pelos resultados práticos – econômicos – a serem alcançados (2010, p. 2).

Nesta direção Bauman entende que “na sociedade pós-moderna de consumo, o fracasso redonda em culpa e *vergonha*, não em *protesto* político. A frustração alimenta o embaraço, não a dissensão” (1999, p. 276). O mesmo autor e sociólogo defende ainda que “toda dissensão possível é assim de antemão despolitizada, dissolvida em ansiedades e preocupações ainda mais pessoais [...]” (1999, p. 277). Debord também reforça uma crítica a essa produção e agenciamento contemporâneos.

O espetáculo que é a extinção dos limites do *moi* e do mundo pelo esmagamento do *moi* que a presença-ausência do mundo assedia, é igualmente a supressão dos limites do verdadeiro e do falso pelo recalçamento de toda a verdade vivida sob a *presença real da falsidade* que a organização da aparência assegura. Aquele que sofre passivamente a sua sorte quotidianamente estranha é, pois, levado a uma loucura que reage ilusoriamente a essa sorte, ao recorrer a técnicas mágicas. O reconhecimento e o consumo das mercadorias estão no centro desta pseudo-resposta a uma comunicação sem resposta (2003, p.137).

Mas o mais grave nisto, é que pouco minoriza o sofrimento psíquico, sabermos racionalmente e com algum esforço crítico sobre as armadilhas desses lugares de mal estar como produções do e para além do sujeito, mas produzidas

pela lógica que diz quem ele é e como deve ser: um feliz consumidor, empreendedor e vencedor.

Em contrastante desassossego, nos momentos imperativos da doença, seja em crise aguda ou crônica, é a doença que fala, ela tem a palavra e desmedido poder, que reitera o risco e vergonha de ocuparmos modernos lugares, desde então inventados para os fracos. “É assim possível verificar que, em torno dos cuidados de si, existe um estilo de preocupações, uma prática de vigilância altamente particularizada” é o que lembra Jorge do Ó na sua obra sobre o “Governo de si mesmo” (2003 p.43); ele ainda acentua que

todo o jogo da subjetivação (*subjectivation*) que Foucault procurou desvendar se assenta sobre esta oposição: identificando o seu próprio nome como o nome de um sujeito particular, o ser humano está afinal a trabalhar sobre um conjunto de *alter* identificações [...] hegemônicas que estão na origem da relação do indivíduo consigo próprio, nos tipos de disposições e hábitos que vai inculcando. (2003, p. 38)

Reconhecendo o sujeito como assujeitado a diferentes processos de racionalidade, mas não determinadamente, busco por “olhos postos numa vontade de resistência,[...] espaço para ver outras “saídas” e que estamos num jogo de poder coberto de perigos”; ainda desde minha experiência, me empenho numa reação produtiva, que se sabe circunstancial, que se refaz no movimento em que opera, busco outras identificações, revitalizando comigo mesma o compromisso em fazer-me outra, contribuindo militantemente com deslocamentos, tensionamentos acerca das narrativas aqui em problematização, fazendo circular a conversa entre muitos, produzindo novos lugares de sujeito.

A experiência e meus estudos tem me possibilitado, mesmo antes da introdução desta escrita, a problematizar “como o sujeito pode dizer algo como uma verdade de si e como ele veio a precisar a “dizer verdade” e o tipo de racionalidade que aí intervém (ARAÚJO, 2008, p. 94). Esta leitura tem me permitido subjetivações reposicionadas ante aos muitos lugares menores em que a complexidade do sofrimento psíquico me endereçou.

Insisto que a temática aqui acentuada requer novas falas, novos falantes para a produção de novos lugares de estar no mundo. São motivações que me traduzem na presentificação do vivido e me movem ante as revoluções possíveis.

## AS MOTIVAÇÕES ATRAVESSAM A PROFISSÃO

A pessoa Édina, do modo que me enxergo e sinto, em muito, se constituiu na pedagogia exercitada e por mim bem aprendida em minha educação familiar-cristã. Lugar onde é inegociável a valiosa atitude do cuidado com o outro. Mas, e principalmente marcada pelos traços do sofrimento dos quais sempre me vi carregada, perceber as dores que habitavam os outros me causava profundo impacto. Elas sempre me capturavam, era algo que me parecia urgente ser a perguntado, falado; me parecia poder senti-las, era como se eu soubesse algo sobre esta materialidade, independentemente de haver entre este alguém e eu, alguma relação de afeto ou alguma aproximação.

As explícitas manifestações dos muitos lugares de subposicionamentos, econômicos, culturais e sociais aos quais o outro, seja quem fosse, estivesse exposto, me requisitavam profissionalmente com uma inserção social combativa, que fosse de encontro com os múltiplos jogos de poder que sustentam a ordem que viola e expropria as pessoas de seus direitos. Portanto eu soube, desde cedo, que me mobilizaria por ações profissionais no campo do social e da educação.

Minhas primeiras problematizações sobre apropriação, expropriação, lugar de classe econômica, Estado, etc, foram rapidamente legitimadas por mim na perspectiva teórica marxista.

Muito ajudada pelos debates inerentes à formação acadêmica e ao movimento Estudantil da década de 80, pude me aproximar e me equipar para a revolucionária participação civil e profissional nos jogos de poder opressor-oprimido. Assim definida, desde meu estágio acadêmico em 1982, vinculei minha ação profissional à educação e ao social; cursei magistério, pude graduar-me em Serviço Social em 1984 e fazer muitas incursões de formação continuada na Educação. Dois acalentados sonhos, permeados por uma lógica moderna de ser capaz de prover

justiça, de que havia em mim um compromisso social inegociável, portanto um compromisso com o coletivo.

Desde minha graduação pude perceber mais criticamente, que a justificativa para esta condição de expropriação aos direitos, bens e serviços sociais não era de responsabilidade unilateral do sujeito. Continuar estudando formalmente em especializações e mestrado onde pude entrelaçar educação e as expressões da questão social foi me permitindo olhares mais cuidadosos e ocupados em ressignificar, perguntar, olhar o quadro, como quem pinta e se pinta.

Posições de submissão, exclusão, expropriação, pobreza, perda de dignidade, de expressão, de perspectivas, sempre fizeram parte do meu incômodo com o mundo; mas também havia em mim um cansaço militante, um mal-estar (Bauman, 1988), “vozes” que me diziam, que para além da minha dor, das minhas mobilizações e da possibilidade de crença na sociedade sem classes, algo, que não sabia identificar, me parecia gritar. Nesta etapa, então em 2000, quando entro para a formação do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas, pude acessar materiais teóricos que me possibilitaram compreender que tais questões de injustiça e o enfrentamento das mesmas eram produções culturais e sociais e que não estavam submissas a uma metanarrativa que lhes balizava e que também permitiria uma construção *a priori* do lugar “de chegada”. Compreendi aquilo que se aproxima à posição de Castel quando afirma que

não penso que seria preciso uma revolução para colocar fim à problemática da exclusão. Mas penso que, como em outras ocorrências históricas, é o *mesmo deslocamento do centro à periferia* que se opera quando hoje se reduz a questão social à questão da exclusão (2007, p. 34)

Continuei a compreender que todo o universo de in-exclusões a bens, serviços, lugares culturais, jamais poderiam ser aceitos como naturais ou desarticuladas de um compromisso político dos sujeitos, quer sejam gestores, executores ou pesquisadores de políticas públicas, especialmente daquelas pretendidamente universais, como a educação. As expressões de sofrimento delas derivadas não poderiam ser silenciadas, desconsideradas como constituintes dos sujeitos e de múltiplos resultados, inclusive na vida escolar.

Então, na repintura de mim mesma, menos ideal e ingenuamente corresponsável na promoção da revolução da Educação e do modo de produção capitalista, continuei a me inserir como pessoa, militante e profissional em distintos espaços educacionais, agora com acentuado olhar e intervenção nos jogos de poder que produzem as sequelas da questão social, sempre em ambientes pedagógicos. Tais fossem na gestão da educação básica ou na docência do ensino superior, ou ainda como assistente social.

Reforço que desde meu estágio curricular em Serviço Social na então Escola Técnica Federal de Pelotas (RS), em 1982, compreendi o quanto estes espaços educacionais eram requisitados, formalmente, por pessoas com demandas muito particulares: as deficiências, fossem físicas ou mentais.

Subposicionadas e diferenciadas da “dita” normalidade, era costumeiro que suas matrículas fossem impedidas, evitadas ou questionadas e, quando permitidas, lhes acompanharia a sombra da concessão, pois nem o hábito cultural daqueles tempos, nem as políticas públicas colocadas problematizavam tal exclusão e os direitos dessas pessoas.

Participar em coro da nomeação ou assumir a condição cultural hegemônica que os colocava como não pertencentes ou não aprendentes no contexto da escola comum gerava em mim sentimentos de incapacidade. Era um sentimento de avesso às minhas mobilizações frente aos direitos sociais e humanos que deveriam ser materializados na vida de todas as pessoas, então, entendi muito cedo que profissionalmente havia urgências pedagógicas e filosóficas a trilhar frente tais diferenciações.

As diversas situações de sofrimento emocional que capturam crianças, adolescentes e adultos reiteradamente no contexto escolar agiam em mim feito fermento e se tornava ainda maior pela materialidade que o meu quadro depressivo endógeno produzia em mim, diante do que me parecia impossível: apenas constatar este estado de dor e transferi-lo para além da escola. Muitos diziam: “afinal”, “este espaço não é uma clínica terapêutica ou não tem status científico para lidar com tamanha complexidade humana”. Ouvi isto de supervisoras de estágio, de colegas de profissão, de diferentes técnicos e profissionais. Uma confissão velada que a

escola pouco pode diante disto, pois não é sua área e nem lhe diz respeito, afinal, na última das hipóteses trata-se da “intimidade” da pessoa e da sua família.

Suspeitando da pedagogia normalizada e normalizante e duvidando também dos apressados posicionamentos “clínicos” que ela facilmente reproduz, percebia-me costumeiramente problematizando política e pedagogicamente tais quadros, suspeitando dessa reiterada e quase dada intervenção da escola em afastar de si qualquer ação sobre os sofrimentos mentais/emocionais. Tais questões parecem ainda não pertencer ao seu território de saberes e/ou compromissos entrelaçados com sua natureza pedagógica.

Tal forma de relação produzia em mim suspeitas contínuas sobre esta escola que delegava para fora de si todo o qualquer saber acerca desses sujeitos em sofrimento psíquico. Dizer sobre eles no campo pedagógico parecia ser sua única função, mas como murar tais dizeres? Indagava-me em como seria possível transferir as narrativas sobre este aluno ao campo de saberes da Saúde Mental/psíquica, aos universos já territorializados pelas áreas psi? “[...] os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (VEIGA-NETO 2004, p.138).

Estes entendimentos e experiências, desde meu iniciante estágio em 1982, me permitiram buscar muitos percursos profissionais e, no cursar do mestrado em Educação, dezoito anos depois, fui ao encontro de estudos que fundamentassem e aprofundassem a temática, busquei rever as contas com o passado e as presentes demandas de diferentes alunos, que sempre ecoaram tão alto em minha atuação profissional.

Por conta dos estudos no mestrado em Educação, acreditava firmemente que não era mais possível buscar “viabilizar” a problemática desses sujeitos dentro das estruturas pedagógicas instituídas, mas sim, problematizar a ação pedagógica frente às pessoas com deficiências, inclusive mental e em sofrimento psíquico à luz do conceito diferença.

Tal alargamento do olhar implicava em suspeitar da acentuada ideia de que há uma condição normal para que os sujeitos sejam bem sucedidos na escola. E esta suspeita remete ao questionando por que a previsibilidade legal da

universalidade educacional não se confirma no pertencimento e no bem suceder-se para todos?

Também nessa oportunidade de estudo, deparo-me mais amiúde com os estudos foucaultianos, ocorrendo tamanho rebatimento em mim que não poderia deixar de olhar para os modos de produção de verdade em que estava imersa, olhar para a vida estava diferente.

Por mim perpassavam muitas questões sobre estes sujeitos da inclusão: agora, não mais podia olhá-los a partir de uma verdade científica dada sem sentir enorme desconforto. Estava, enfim, deflagrada em mim uma impertinência ante as verdades que já me habitavam, carregada por uma enorme vontade de saber, que não seria saciada facilmente, pois, compreendi que não poderia mais acalantar a produção do pretense “modo certo” para a efetivação da inclusão, que apesar de me parecer tão tardia, mas justa e possível.

À época do curso de mestrado, eu ocupava um espaço de gestão escolar e assim estava comprometida com o estudo dos documentos legais que consubstanciavam estas novas verdades que se formavam a partir do anúncio formal da inclusão das pessoas com deficiências nas escolas comuns. Provavelmente muitos outros profissionais da Educação sentiram-se um tanto atrasados naquilo que certos documentos já anunciavam idealmente há alguns anos. Estes materiais, hoje acessíveis, não o eram no final da década de 90 e início do novo século, mas, quando acessíveis e problematizados nas escolas, produziam tremendo impacto e mal estar, pois provocavam questionamentos ao que havíamos feito antes e um desconforto por tudo o que agora nos era requisitado.

Entender a inclusão como um direito, tanto do ponto de vista moral quanto humano, parece inquestionável. Mas as escolas comuns demonstram ainda ser, em boa parte, excludentes dessa população, desde sua história, sua arquitetura, sua formação docente, suas narrativas, suas propostas curriculares, suas metodologias, suas matrículas, entre outros aspectos. Esse traçado cultural encontra-se exposto em seu próprio entorno, matizado por uma parceria indissociável de in/exclusão (Lopes e Veiga-Neto, 2007).

Por seis anos seguidos, de 2003 a 2009 atuei na formação acadêmica de assistentes sociais e professores, buscando a problematização e exercício de

processos de inclusão desde a educação infantil, ao ensino superior e ao mundo do trabalho. São muitos os olhares, as conversas, as contingências da formação de pessoas onde muitas já estão vivenciando o cotidiano de trabalho na educação, onde se entremetem a materialidade histórica de exclusão pela normalização escolar e as prescrições idealizadas da Política que ora se consagra.

Era nítido em minhas alunas o estranhamento e o valor que inferem ao debate envolvendo as complexas tramas das in/exclusões, que são identificadas e tratadas de forma politicamente correta pela lógica da governamentalidade que perpassa as políticas públicas que vemos germinar nestes tempos onde “tudo é de todos” e a inclusão<sup>18</sup> é um dos caminhos pelo qual há a promessa de participação dos bens e serviços econômicos, sociais e culturais. Acompanhei um alargamento de seus olhares ao se perceberem capazes de discutir uma política cultural hegemônica, significando entre si e com seus alunos outros posicionamentos que se descobrem diferentes, não mais prescritos por um padrão de normalidade que lhes naturalizava o entendimento da reprodução da ordem hegemônica.

Justifico também minha mobilização investigativa por este estudo, pois como já assinali, a imersão que fiz nas trinta e duas pesquisas que compuseram o estado da arte, denunciam, seja por rupturas, ausências, desconexões e recorrências, que os estudos que se aproximam da temática da qual aqui me ocupo têm seus acentos investigativos permeados pela hegemonia do olhar clínico. À época deste levantamento em 2008, para localizar tais pesquisas iniciei a busca nas bases de dados com palavras-chave bastante precisas como: sofrimento psíquico, Saúde Mental, Educação Inclusiva, políticas públicas. Deste modo não obtive nenhum documento que contemplasse tais recortes.

Continuei a busca com palavras mais abrangentes como sofrimento psíquico, educação e Saúde Mental, neste enfoque os estudos encontrados diziam respeito ao sofrimento psíquico docente, conhecido como mal-estar docente, que não respondia aos meus recortes investigativos. Procedi a uma varredura nas bases de dados, utilizando-me de palavras-chave bastante variadas, buscando materiais que se avizinhassem com o estudo que busco fazer. Selecionei então um material maior

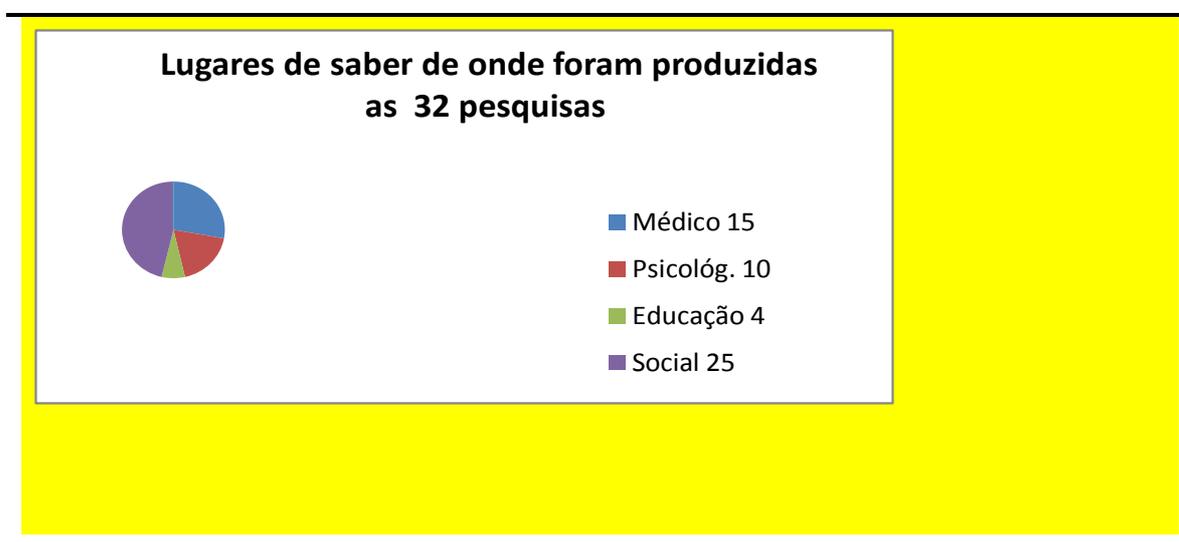
---

<sup>18</sup> Social, educacional, laboral, digital, esportiva, cultural.

do estado da arte, trinta e duas pesquisas, tendo como fontes da maior parte delas três bases principais: Biblioteca Virtual em Saúde – Bireme, que abriga a Lilacs e Scielo Brasil.

Do levantamento mais geral, listei os títulos das pesquisas para mapear possíveis recorrências, entendi haver ali a possibilidade de alguns agrupamentos que denominei de blocos de estudos; estes materializam os lugares de saber dos quais são produzidas tais pesquisas.

A seguir apresento a figuração destes estudos considerando lugares de conhecimento a partir de onde foram produzidas.



Esta figura permite visualizar que os saberes da área clínica (medicina e psicologia) têm majoritariamente se ocupado com a produção investigativa que envolve a Saúde Mental/sofrimento psíquico.

Não raramente as pesquisas têm dilatações relacionadas ao social, ainda que este social apareça em múltiplos enfoques, tornando-se uma concepção difusa, majoritariamente ligada ou reduzida às condições econômicas, e, mesmo nestas o saber médico é referido, ocupa a palavra para dizer o que é a doença mental/sofrimento psíquico e quem são as pessoas a serem foco da Saúde Mental e como deve ser empreendido tal intento.

É importante acentuar que, desde a Reforma Psiquiátrica, a Saúde Mental passou a ser anunciada pela própria política pública que a materializa, como parte

da rede social na qual se inserem os sujeitos que dela são demandatários ou agentes; acentuo a pertinência desta observação no capítulo dois.

Seria possível ponderar a variedade de títulos com os quais me deparei quando fiz a busca nas bases de dados utilizando palavras-chave mais abertas, poderia, com tal variedade de palavras-chave chegar a muitas outras. Porém ao decurso de alguns meses, na busca da composição desse estado da arte, pude entender que há uma espécie de vacância de produção na temática, uma fragilidade investigativa quanto ao recorte a que me proponho; mesmo no que se refere à conversa mais ampla, a intersetorialidade das políticas públicas de Saúde Mental e Educação Inclusiva, por exemplo.

Nos sentidos descritos nestas trinta e duas pesquisas que selecionei entendi, que de algum modo, falavam à minha investigação; alguns destes títulos se aproximam, outros têm seu enfoque numa distância incompatível ao que aqui me proponho, mas têm uma função importantíssima pois me permitiram pensar positivamente para também me estimular a efetivação deste estudo, compreendendo sua potencial validade, em especial, na problematização imediata acerca do distanciamento, o paralelismo no qual estão sendo produzidas as políticas públicas de Saúde Mental e inclusão escolar.

Pela experiência pessoal e pela escassez de pesquisas que enredem as políticas públicas de Saúde Mental e Educação Inclusiva, entendo que a temática precisa, do mesmo modo, ser pensada no âmbito educacional da pós-graduação, participando vivamente dos movimentos desta atualidade, operando a problematização entre os educadores que somos buscando construir a crítica aos exercícios opressores, o enfrentamento de preconceitos e uma escola menos homogeneizante.

Comungo do pensamento de estudiosos como Tony Hara que, escrevendo sobre os descaminhos da nau foucaultiana, assim declara:

Quando a curiosidade, a vontade irresistível de conhecer e de viver aquilo que se conhece é superior ao medo, ao desespero e ao desejo de quietude, a aventura de pensamento vai além de mero exercício da razão, da produção do Conhecimento puro e simples. Esse tipo de curiosidade é semelhante a um chamamento, a uma

espécie de convocação que não se pode declinar porque se trata de um apelo da própria vida. (2006, p.272)

É pela vida – conforme refere Larrosa (2002, p. 27) que ingresso, me fixo, escapo e me transformo com o estudo desta temática, reconhecendo que “a maior loucura que pode fazer um homem nesta vida é deixar-se morrer, sem mais nem menos, sem que ninguém o mate, nem outras mãos com ele acabem a não ser as da melancolia” (CERVANTES, 2000, p. 575). Assim tenho – da vida e da temática - aprendido muito sobre mim, agora aprendo com a autoridade e a reação de quem torna a doença objeto de si, olhando-a como pesquisadora da Educação para além do que ela imprimiu em mim, do que me foi dito, do que e por quem já foi dito, além das fronteiras e verdades já solidificadas, e sem medo, reposicionar-me ante a minha própria história, fazendo-a presença revisitada.

E, mais ainda, o navegante retorna ao porto, para avisar aos outros homens que não há o que temer; a experiência é possível, apesar dos perigos e agitações das águas. Feito o comunicado, o relato da experiência, a curiosidade novamente transborda do peito e solicita novos mares, novas dimensões e ensaios de movimento (HARA, 2006, p.273).

E reavivando nas letras o compromisso do estudo para além do divã, de fazer-me outra, de não temer em retratar-me na pintura, de entrar na nau sem a certeza das calmas marés ou do porto seguro, logo ali, ao norte; deste modo sigo o texto problematizando alguns acontecimentos que permitiram que hoje tenhamos as políticas públicas de Saúde Mental e de Educação Inclusiva, ambas como fenômeno dados, causando impactos culturais, pedagógicos, adensando-se como biopolíticas a reconfigurar relações de poderes intra e extra escolares, gerando novos efeitos de controle sobre a população. Me empenho em problematizá-las naquilo que engendram nos dizeres dos professores sobre o estudante em sofrimento psíquico na atualidade. É disso que trato no seguimento do estudo.

## CAPÍTULO II - MOVIMENTOS NA PRODUÇÃO DAS BIOPOLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E DE SAÚDE MENTAL

Amanhã de manhã, na hora da visita, quando, sem nenhum dicionário, tentarem se comunicar com esses homens queiram lembrar e reconhecer que, diante deles os senhores têm apenas uma única superioridade: a força (BASAGLIA, *apud*, AMARANTE, 2005, p.21)<sup>19</sup>

**O** Brasil, na aurora decenal deste século XXI vivencia a expansão das políticas públicas. As políticas públicas de Saúde Mental e de Inclusão Escolar vêm ao encontro das pessoas como construções de Governo para que a vida social responda mais e melhor aos processos de regulação, segurança e gestão da vida para além da lógica individual, mas, mais que nunca para o controle da população.

Na Educação percebemos diversos impactos que a política de inclusão escolar tem produzido<sup>20</sup>, basta, por exemplo acessarmos as bases de dados para encontrarmos vasto acervo de pesquisas na área, quase todas produzidas na última década. Porém, a Reforma Psiquiátrica e os acontecimentos que a mesma engendrou à organicidade da vida social, parece, que pouco tem se relacionado criticamente com o cotidiano das escolas, justifico isto recolocando a fragilidade na produção investigativa abarcando Educação e Saúde, no recorte do sofrimento psíquico, como já exemplificada no estado da arte.

---

<sup>19</sup> Basaglia, no primeiro capítulo da obra em que discute a destruição do hospital psiquiátrico como lugar de institucionalização, olhando a mortificação e liberdade do “espaço fechado” e as considerações sobre o sistema open the door”, apresenta este excerto de um manifesto de artistas franceses que em 1925 assinavam “La révolution surréaliste”, dirigido aos diretores dos manicômios.

<sup>20</sup> Alguns desses constam no artigo apresentado no V Seminário Internacional de Educação, In/exclusão na escola contemporânea: olhando atravessamentos, movimentos e seus desarranjos. CASTAMAN, Ana Sara e FAGUNDES, Edina Vergara. UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2009.

Visibilizando os objetivos desta pesquisa, busco olhar para o processo de produção da política pública de Educação Especial, especificamente no recorte da Inclusão Escolar e da política pública de Saúde Mental chegando ao enredamento destas com o cotidiano escolar atual; me interessa mais profundamente olhar para as narrativas dos professores acerca deste aluno em sofrimento psíquico, no modo como os descrevem e posicionam no cotidiano escolar. Para tanto, divido esta análise em três momentos: no primeiro olho para a produção da política pública de Inclusão Escolar tal qual se apresenta em suas prescrições; do mesmo modo acerca da política pública de Saúde Mental e por fim, nesta unidade de significação, procuro sinalizar questões na atualidade de ambas ante a Educação e o sofrimento psíquico.

## ENREDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO SOFRIMENTO PSÍQUICO

Não são raras as publicações, sejam em livros, bases de dados ou em sites de órgãos vinculados à proteção, militância, formação, propagação dos direitos das pessoas com deficiência ou doença mental onde lemos recorrentes registros históricos que indicam a ausência secular de Governo - internacional e brasileiro - ante as demandas dessas pessoas. Estes estudos apontam seguidamente a produção cultural – naturalizada - que envolvia o abandono familiar ou o confinamento doméstico das pessoas com deficiência física e/ou mental ou ainda com doença mental.

Nada menos “legítimo” foi a internação dessas em espaços institucionais específicos, abrigos e hospitais, comumente sob responsabilidade de religiosos que eram encarregados de zelar por esses incapazes, para quem as aprendizagens escolares eram impensadas, portanto, não havia preocupação que ensejassem espaços educativos coletivos. Lopes e Veiga-Neto afirmam que

em termos históricos e institucionais, foi assim que ocorreu um deslocamento nos objetivos de reclusão. Ao passo que a operação de reclusão, no século XVIII, visava à limpeza pela exclusão dos indesejados (pela família, pelo grupo social), [...] no século XIX a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão (desses indesejados), de modo que seja possível normalizá-los. Num eco a Foucault, podemos dizer que se passou, então, de uma “reclusão de

exclusão” para uma “reclusão de inclusão” ou, se quisermos, uma “reclusão de normalização”. (2007b, p. 957)

Das muitas segregações, o Brasil do século XX ainda vivenciou a “reclusão da exclusão”. Ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - nº 4.024, de 1961, quanto na nº 5692, de 1971, o estudo das pessoas com deficiência não é assumido como compromisso do ensino público. Essa última lei preocupa-se em caracterizar a clientela da Educação Especial (Art. 9º) e acena para serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da “clientela” da educação especial. Note-se que há a previsão dessa escola regular, porém de forma especial, ou seja, à parte das turmas comuns, e para tanto isto deveria ser regulamentado pelos Conselhos de Educação.

Martino (1999, p. 39) esclarece que no período de 1920 a 1970, por impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte de crianças e jovens portadores de deficiência, suas famílias uniram-se para criar escolas especiais. As Associações de Pais e Amigos do Excepcional - APAEs - são exemplos desse esforço, normatizado no Brasil em 1961, cujo nome denuncia justamente a ausência de Governo.

Com os movimentos internacionais, globalizados nas últimas décadas do século, ritos de passagem para a “reclusão da inclusão” e a captura destes excluídos acentuam-se, marcando as funções de Governo, ampliando e adensando políticas públicas.

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, em seu Art. 208, inciso III, garante “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.” Esse posicionamento sugere que as necessidades educacionais especiais não serão mais objeto apenas da Educação Especial, mas da própria educação. Isto, somado a esses tensionamentos internacionais, criam condições de possibilidade para tal “reclusão da inclusão”.

Neste recorte, o cenário mundial consolida importante marco: a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, no dia 10 de junho de 1994, promovida pela União das Nações Unidas - UNESCO, composta por mais de trezentos representantes de

noventa e dois governos de vinte e cinco organizações internacionais; esta aponta princípios, políticas e práticas relativas às pessoas portadoras<sup>21</sup> de necessidades educacionais especiais, explicitamente na perspectiva inclusiva, na escola regular<sup>22</sup>. No Brasil, em 1994 são esboçadas a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura - MEC e o Plano Decenal de Educação para Todos, que inspiram ainda mais a escola inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394, de 1996, reserva um capítulo próprio, o de nº V, para a educação especial. Ferreira faz uma análise desse capítulo e seus artigos 58, 59 e 60 e afirma que:

O alinhamento das propostas brasileiras com a tendência da chamada escola inclusiva e das necessidades especiais favorecem mais a linha da educação + escola comum do que dá existência social + instituição especializada, para ampla maioria dos alunos potenciais. Um dos desafios para os sistemas estaduais e municipais de ensino parece estar na necessidade - muitas vezes não explicitada - de assumir uma parte significativa dos alunos hoje dependente das instituições e também aqueles que não têm acesso a qualquer serviço educacional. Tal necessidade se coloca para esses sistemas num momento que muitos deles tem reavaliado e mesmo desativado os ensinamentos de serviços especiais, até para reduzir processos de estigmatização e segregação (1998, p. 12-13).

Esta crítica, que o acesso do estudante com deficiência à escola regular seja tratado na ótica do barateamento dos custos, pela extinção das instituições especializadas, tem merecido análises específicas em vários estudos.

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, à instituição da nova LDB, em 1996, tem-se, somente em 11 de setembro de 2001, o texto da Resolução do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, nº 2, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fundamentada no Parecer nº 17, de 2001, emitido pelos mesmos Conselho e Câmara. Essa Resolução, em seu Art. 7º, destaca a Educação Especial na perspectiva de uma necessidade educacional especial (caracterizada no Art. 5º), que deve ser atendida

---

<sup>21</sup> Essa era forma hegemônica de nominar as pessoas com deficiência nesse tempo.

<sup>22</sup> Vejo de relevante sentido investigativo pesquisar como se constituiu essa organização para a feitura dessa Declaração. Por que nesse tempo, desse modo, com tais países, por que tão abrangentemente?

em classes comuns do ensino regular em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. De tal forma, sua organização e ação pedagógica podem ser inovadoras, já que é permitida a certificação de estudantes com deficiências mentais graves ou múltiplas (Art. 16º), bem como a temporalidade flexível do ano letivo (Art. 8º § VII).

Essas referências comprometem as escolas a enfrentar a inclusão de forma crítico-propositiva, pois devem resultar em um esforço para promover a aprendizagem e não o descompromisso com a formação desse/a estudante.

Merece também destaque o Art. 2º dessa resolução que anuncia claramente que

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Este artigo segundo dá um caráter urgente à instituição de condições, por parte do governo, para a execução da política que apresenta, bem como a mobilização das escolas, seus diretores, técnicos e docentes, no sentido de buscarem respostas consequentes às demandas da inclusão, não somente pela responsabilidade legal instituída irreversivelmente, mas principalmente, pelos anúncios dos direitos de cidadania que a inclusão social está a publicar<sup>23</sup>, em todas as perspectivas. Política de uma governabilidade para os sujeitos tanto executores e como mandatários deste sinal de cidadania que o Brasil precisa visibilizar frente aos debates e compromissos internacionais que se multiplicam.

O processo de construção dos textos legais, quanto sua pretensa execução dá-se do aparente silenciamento histórico, tanto das redes regulares de ensino, de seus sujeitos, quanto mais e sobretudo do silenciamento da própria população à que se destina ou que tem que levá-la a efeito, à uma ativação apressada e com parcas problematizações com tais sujeitos.

---

<sup>23</sup> Publicar no sentido dos textos legais, não da concepção de efetivar-se com e para o público que pretende atingir.

A citada Resolução bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares para a Educação Especial indicavam, ainda, vários elementos acerca dos pressupostos, procedimentos e recomendações que envolvem essa inclusão. Portanto no nosso país, debates mais recorrentes acerca da complexidade que envolve a formação escolar dos estudantes com deficiência pode ser considerado assunto recente. Indico algumas das condições de possibilidade que convergiram para isto, os indicativos dos Documentos Internacionais, desde a Declaração de Salamanca em 1994, a regulamentação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a instauração de governos federativos com forte acento na expansão e diversificação de políticas públicas atentas a diferentes parcelas da população

Quanto às pressões internacionais para dilatação de determinadas políticas, dentre elas a da Educação Inclusiva, a Organização das Nações Unidas – ONU, aprovou em 2006 a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência; o Brasil tornou-se signatário em 30 de março de 2007 quando em Nova York o governo brasileiro assinou tal documento e somente teve sua promulgação no dia 11 de em Nova York e a promulgação do decreto que aprova o texto da convenção ocorreu no Salão Nobre do Senado em Brasília – D.F. - em julho de 2008. A ONU é uma das instancias internacionais que exerce forte influencia sobre as políticas públicas de inclusão educacional, laboral, de lazer, entre outras, em diferentes países.

O estudo detalhado de tal documento, bem como do documento que detalha a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ainda do Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 que reestruturou a Educação Especial deveriam merecer espaço em cada escola. Sua discussão é fundamental no sentido da compreensão de seus limites e possibilidades de execução, o que necessariamente demandará análise do papel docente, da equipe técnica, das condições estruturais de cada escola, da política de cada estado, município e rede de ensino; não podemos subjugar que isto dificilmente resultará em possibilidade de inclusão se não nos dermos conta que qualquer política será arbitrária se construída desde o lugar da identidade.

Chamo a atenção que tal Decreto dispõe sobre o atendimento educacional especializado vem regulamentar o Art. 60º em seu parágrafo único, da LDB de 1996. Assim o mesmo prescreve:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Este ainda amplia a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a qual regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Retomando o sentido do citado Decreto, o Presidente da República faz publicar no dia 17 de setembro que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

A identidade quer algo para esse diferente, silenciando-o na gestação daquilo que “oferece”: a participação na construção da proposição a ser materializada em seu proveito. Parece-me que poucos avanços ocorreram nesta direção, muitas pessoas com deficiências e escolas sequer conhecem os documentos básicos de composição da política pretendida, já citados anteriormente. Mas os anúncios são feitos, os textos são escritos e ‘o espetáculo não pode parar’ pois é a *afirmação* da aparência e [...] de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a

*negação* visível da vida; uma negação da vida que se *tornou visível* (DEBORD, 2003, p. 11)

. Nosso modo de contemplarmos todo o arsenal produzido e mediatizado, em especial por aquelas biopolíticas que se nos apresentam como renovadoras, embasam a nossa visão. Diz Debord,

A alienação do espectador em proveito do objeto contemplado (que é o resultado da sua própria atividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo (2003, p.19)

Cabe retomar a preocupação acerca da normalização como jogo discreto, sutil, que faz o outro da hierarquização, que determina o local de subjugação do diferente. “Normalização, um dos grandes instrumentos de poder a partir do final da época clássica, constrange para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças” (PORTOCARRERO, 2006, p. 7). Assim, exige o melhor lugar, para, a partir dele, com sofisticadas técnicas, definir e classificar as diferenças, seus espaços e funções. “A principal característica das técnicas de normalização consiste no fato de integrarem no corpo social a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades”, afirma Portocarrero (2006, p. 7).

Veiga-Neto, ao indagar a “resposta foucaultiana à pergunta “que tem a *disciplinaridade* a ver com a *Modernidade*?”” entende que a mesma “possa ser dada em duas instâncias igualmente importantes e que se complementam: a do indivíduo e a política.” E afirma que “em primeiro lugar, está a *instância do indivíduo*, do indivíduo que vai se tornar sujeito, a instância de seu corpo e da sua existência: a instância do entendimento que ele tem do próprio corpo e da sua posição no mundo” (1996, p. 285).

A sociedade disciplinar produz uma adesão do indivíduo ao propósito e ao mérito de seu auto-governo, as técnicas de si parecem ser tão mais eficazes na normalização das condutas quanto mais difusos e esmaecidos parecem ser os poderes que as solicitam e as operam. Veiga-Neto vai ressaltar ainda o valor de

saber observar para distinguir as diferenças, saber medir para conhecer a medida, conhecer a norma para poder identificar a normalidade, e, por fim, dominar o cálculo das posições de sujeito que cada um e todos os demais ocupam — que a vontade de poder engendra uma vontade de saber [...] saber de uma determinada maneira, saber segundo uma disposição disciplinar. [...] Ser capaz de *olhar a si mesmo e por si mesmo* (1996, p. 286).

Mas não bastaria o desejo de governar a si, com a sensação do auto-governo, do exercício da liberdade para a prestigiada aquisição de conduta avaliada e admirável ao bem comum, quase promotora da igualdade e da fraternidade entre os cidadãos, seria necessário ir além para instaurar uma conduta das condutas a mais produtiva possível, um desejo que sermos reconhecidos em nosso mérito de auto-governos, um desejo e admiração de aprovação.

A questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o “levar a termo” das performances — o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados [...] Esta é a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como *Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório?*

Neste auto-governo, neste cuidado de si também buscamos normalizar cada um e normalizar a todos, conduzir condutas não é tarefa simples ou apenas do convencimento racional do um e da população. Governar condutas implica em ir

de um disciplinamento mais fechado — quase que só institucional — para um disciplinamento mais aberto, mais amplo. Se aquele primeiro disciplinamento estava confinado às prisões, aos patronatos, à polícia, esse outro, mais aberto, passou a ser tarefa de muitas outras instâncias: serviram-lhe de lócus, além daquelas acima citadas, o hospital, o manicômio, a escola, a fábrica, o exército, a família, as agremiações. (VEIGA-NETO, 1996, p.289).

Homogeneizar, normalizar corpos e condutas implica na sutileza, no não anúncio do desejo de fazê-lo “e é da quase invisibilidade do papel ordenador, normalizador e produtivo da disciplinaridade que essa adquire parte de sua força (VEIGA-NETO, 1996, p.289). Docilizados, somos impregnados pelo poder de Estado que organiza a população, com acentuado refinamento na arte contemporânea de governar. “Dificilmente existe uma modalidade de biopoder que pertença

exclusivamente ao século XXI. Mais prudente é apontar algumas tendências que reconfiguram práticas recorrentes do século passado: uma primeira é o investimento exacerbado em torno da vida biologicamente regulada por parte da aliança entre ciências médicas, empresas e governos [...]” (CANDIOTTO, 2010, p. 1). Foucault (2003, p. 285) denomina este fenômeno de “estatização do biológico”

Das muitas estratégias que põem em funcionamento o biopoder, entendo as biopolíticas, no formato contemporâneo das políticas públicas brasileiras, como elementos que geram grande efeito de governamentalidade. Candiotto (2010, p.1) afirma que “a disciplina normaliza os corpos, o biopoder regula a vida e a governamentalidade administra as possibilidades das ações livres”. Somos seduzidos pelo espetáculo.

As recorrentes solicitações de Governo para que todos, de algum modo, estejam incorporados, atingidos, educados, normalizados por uma ou outra biopolítica é narrativa cotidiana, circulante em diferentes modos, repetitiva e processualmente refabricada. Há uma produção constante de novas configurações a destacar na população e, sobre elas efetivar o biopoder. Revel destaca que:

Cada época traça limites à sua própria normalidade e designa dessa forma o além do limite. Mas, para fazer de modo que este além não represente dano e seja governável, é preciso construí-lo como sua própria alteridade, produzir o saber, inventar o lugar físico. Os limites, os saberes, as práticas e os lugares podem, sim, mudar; os espaços simbólicos aos quais eles se aplicam (a loucura, a clínica, a normalidade social, a produção do discurso inteligente, a sexualidade...) podem, sim, variar segundo as periodizações e as culturas, mas o mecanismo é sempre o mesmo. O outro é ao mesmo tempo uma invenção, uma necessidade e um apêndice do poder. (2006, p. 22)

A lógica da redistribuição espacial da população é uma movimentação planejada, uma redistribuição de sujeitos sociais categorizados como diferentes e portanto destinados à lugares menos prestigiados culturalmente. Isto porém deve ser feito ordena e espetacularmente, há um novo ajustamento “positivo” a fazer para que a ordem social – agora mais “justa” – nos ensine a reconhecer e legitimar seu biopoder; talvez seja esta dimensão que caracterize ao que refere Noguera (2010) como sendo o *Homo discendes*, aquele que sendo coberto pelo *Homo civilis* aprende incessantemente, até cuidar de si e cooperar para o cuidado com a vida do outro, é a governamentalidade nos constituindo largamente.

Utilizando-me das nomações utilizadas por Noguera (2010), este Estado educador nos produz com um convencimento que, nesta reordenação dos lugares sociais nós, professores, teremos função ativa, em especial na lógica de inclusão educacional que nos é sobreposta. Isso nos impacta com tamanha mobilização que naturalizamos verdades e as sustentamos, nisto também damos vitalidade ao nosso *Home docilis* (Noguera, 2010) constituído e partícipe da nossa subjetivação desde a Modernidade.

As atuais biopolíticas de Educação Inclusiva e de Saúde Mental pós Reforma Psiquiátrica, anunciam direitos, avisam que tais recortes da população, ou seja, as pessoas com deficiências e os com doença mental são chamados ao seu novo lugar de cidadania: a escola comum e espaços abertos de tratamento mental.

Os novos endereçamentos propostos levam em maioria, os demais *Homo civilis* a referendarem espontaneamente os anunciados princípios includentes, contidos em tais atitudes de Governo. Atitudes estas que são fundadas bem mais em indicações internacionais e menos nas problematizações advindas das pessoas com deficiência e/ou com sofrimento psíquico ou ainda das entidades civis organizadas em torno da militância por novas práticas públicas em Saúde Mental ou Educação Inclusiva. Veiga-Neto (2001) nos lembra de que para buscarmos combater a exclusão, é possível ampliarmos os espaços e empoderarmos as vozes a um número cada vez maior de pessoas.

Através do modo que naturalizamos e legitimamos em nossa convivência com a inclusão sugere que esse *Homo discendes* não somente aprendeu mas também formou “parceria” tácita, voluntária, para fazer acontecer as “benesses” da ativação includente, contidos nestes reordenamentos espaciais e sociais da população. Lopes et all (2010, p. 21) acreditam que “a inclusão pode ser entendida como uma estratégia biopolítica de gerenciamento dos riscos sociais e de manutenção da seguridade da população”, talvez por isso mobilize fáceis e rápidas aprendizagens acerca da sua relevância para o bem de todos, portanto, reafirmam as autoras “a população é constituída como um conjunto que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que, estando perto e sendo conhecida, pode ser regulada, controlada e, portanto, governada” (2010, p. 21).

Lopes afirma que “inclusão e exclusão estão tão imbricadas que, talvez, devessem compor uma única palavra ou uma única unidade de sentido – in/exclusão” (2004, p. 10), par indissociável na compreensão desta tão ambivalente produção, tanto que a palavra desta contemporaneidade em se tratando das funções de Estado neoliberal para o é inclusão.

Hoje, como sempre, há uma enorme quantidade de excluídos. Testemunha disso são os inúmeros programas de inclusão, sua marcante propaganda política em veículos de grande publicidade. Os trabalhos de inclusão na sociedade, como, por exemplo, na saúde mental, na educação [...] da pobreza, enfim, de todas as “anormalidades” do liberalismo. Os maiores excluídos, então, são aqueles que são “anormais” e terceiro-mundistas (PORTOCARRERO, 2006, p. 6).

Isto permite melhor compreender que biopolíticas busquem minimizar efeitos históricos da exclusão, neste caso, do estudante com deficiência da escola regular, buscando agora anunciá-los como sujeitos incluídos em suas rotinas de ensino; compartilho da posição de muitos pesquisadores e profissionais que tal inclusão precisa de uma leitura crítica desde sua lógica econômica, social e cultural, que exclui e inclui, numa constante relação, com uma majoritária preocupação na manutenção da sua própria lógica desigual. Bauman (2005, p. 42) afirma que “caos, desordem, anarquia anunciam a infinidade de possibilidades e o caráter ilimitado da inclusão”.

Um recorte da inclusão é “pela via do sujeito - e se utilizando dos órgãos que os mapeiam, acompanham e atendem as necessidades educacionais, de saúde, de trabalho e de segurança -, o Estado agencia à inclusão ampliando o espectro de suas ações” (LOPES *et all*, 2010, p. 20). Incluir, via biopolíticas, visibiliza o biopoder do Estado neoliberal e nos induz à crermos em sua ação e função, inclusive a de nos ensinar a pensarmos sobre a condução das nossas vidas.

Interessada em tensionar os ensinamentos que estabilizam o biopoder na sociedade capitalista – fonte inexorável de exclusões hierarquizantes, busco contribuir com uma analítica para desgovernar condutas conduzidas por tamanha captura, ao mínimo disseminar a desconfiança acerca dessas tecnologias, na direção do que enfatiza Candiotta (2010, p. 347),

hoje se procura dirigir a consciência para limitar seu potencial transformador, de modo que os indivíduos pensem, sintam e decidam a partir de escolhas que outros já fizeram por eles. Isso não significa, por outro lado, que eles tenham que se deixar governar dessa maneira e por estes agentes.

Olhar para os ensinamentos de fácil adesão, trazidos pelas pedagogias que são ativadas com o aparato da inclusão e que têm efeitos legitimadores desse Estado neoliberal, é um grande desafio numa contemporaneidade que trata de suas inclusões como uma verdade de avanço ante à materialização de direitos historicamente violados.

Buscando maior cuidado crítico diante dos discursos includentes, e, concordando que há uma lógica relacional que envolve a in/exclusão, compartilho da posição de Castel quando afirma que há de se dar visibilidade aos processos que geram os lugares que Bauman anteriormente lembrou como *in* e *out*, num mesmo lugar social. Castel observa que

descreve-se da melhor forma *estados de despossuir*, mas criam-se impasses sobre os processos que os geram; [...] há hoje os *in* e os *out*, mas eles não estão em universos separados [...] o que está em questão é reconstruir o *continuum* de posições que ligam os *in* e os *out*, e compreender a lógica a partir da qual os *in* produzem os *out* (207, p. 25).

Na naturalizada forma dos **in** produzirem os **out** e para os **out** definirem espaços e posições culturais e sociais, diferentes Governos e Organizações, produzem e divulgam<sup>24</sup> uma gama de documentos nacionais e internacionais gerados a partir de encontros e conferências que delineiam a performance dos princípios que instalam aquilo que conhecemos como Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Tal Política foi oficialmente apresentada no “V Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, realizado pelo Ministério da Educação -

---

<sup>24</sup> Além dos espaços oficiais do Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP, um exemplo atual desta divulgação massiva é a Rede Saci que é acessada na internet pelo site [WWW.saci.org.br](http://WWW.saci.org.br). Consultada em 25 de maio de 2009, a mesma conta com 2.896.183 de acessos desde que foi ao ar em novembro de 1999. A Rede, entre outros tantos materiais, divulga tais documentos na íntegra.

MEC, através da Secretaria de Educação Especial - SEESP, entre seis e oito de maio de 2009, em Brasília - DF, onde se reuniu cerca de 400 pessoas de todo o Brasil, com a finalidade de apresentar oficialmente tal Política, síntese dos percursos do governo brasileiro neste processo de compromissos internacionais.

Estes compromissos são retomados e reassegurados na Conferência Nacional de Educação – CONAE - em 2010, cujo documento final Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, dedica espaço específico para a Educação Especial distribuído em vinte e três itens. O primeiro explicita o compromisso de:

- a) Garantir as condições políticas, pedagógicas e financeiras para uma Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso, na escola, aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação – na educação básica e na educação superior.

Tal universalidade, afirmada por boa parte das Convenções e Documentos Internacionais é afirmada desde a Constituição Nacional de 1988, melhor detalhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, apontando que a educação dos estudantes com deficiências não mais deveria ser uma responsabilidade específica, tratada à parte pela Educação Especial, mas sim uma responsabilidade da educação, enquanto política pública, o que atinge sua maior importância propositiva nesta recente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entendo que os elementos constitutivos desta pouco trazem as narrativas dos sujeitos a quem tal política se destina bem como daqueles que serão seus executores, nós os sujeitos da educação.

Se dessa forma se anuncia como sendo para todos, o quadro educacional brasileiro de abandono e fracasso escolar provoca indagações acerca das contingências que constroem o uso-fruto do direito que todos têm, de estar e bem suceder-se na escola comum, permanece uma produção daqueles **in** e daqueles **out**.

Estamos, sujeitos da educação e sociedade civil, fragilmente participantes da avaliação da tão recente e atual política, da análise das proposições que brotariam se consideradas as poucas experiências vivenciadas nas escolas brasileiras, das

contribuições dos pesquisadores desta área e por certo das representações dos próprios sujeitos com deficiência.

É necessária a leitura crítica acerca das desiguais relações de poder entre a normalidade hegemônica e as diferenças, pois afinal, estamos todos incluídos de algum modo, porém, muitas vezes, perversamente. Há visível correlação deste quadro com lugares de in/exclusão.

Não estamos autorizado/as por nossa função educativa a repetir o que pensamos querer superar, instituindo velhos espaços e modos para reafirmar uma antiga governabilidade, afinal se mais do que isto não for, a política de inclusão apenas nos autoriza (ou preceitua) a utilizarmos o mesmo *lócus* de governamentalidade, agora, para as pessoas com deficiência.

Séculos depois de Comenius (séc. XVI - XVII), ainda com uma escola moderna, no mínimo, desde a política instituída, temos que problematizar se poderemos/queremos/devemos nos comprometer em ensinar tudo a todos e através de que *modus operandi*. Haveremos de nos indagar sobre os acentos culturais que estiveram e estarão conosco nos exercícios de pedagogizarmos estes “novos” estudantes, estes sujeitos desde sempre aí, tão secularmente assujeitados, narrado/as, reduzido/as e subjugado/as à sua deficiência - ou doença mental.

Vou ao encontro do compromisso de Bauman, pois “ainda queremos que o trabalho seja feito. Apenas deixamos cair as ferramentas que se revelaram inúteis e procuramos obter outras – que, quem sabe, ainda possam realizar a tarefa” (1998, p. 101), pois as reconfigurações de lugar social e cultural são móveis, para o bem e para o mal, e o mesmo autor ainda afirma que:

[...] em nossa sociedade pós moderna, estamos todos – de uma forma ou de outra, no corpo ou no espírito, aqui e agora ou no futuro antecipado, de bom ou de mau grado – em movimento; nenhum de nós pode estar certo/a de que adquiriu o direito a algum lugar, para sempre, é uma perspectiva provável. (BAUMAN, 1998, p. 118).

E nesta estreiteza da extensão de opções realistas as pessoas com deficiências não só não participaram da formulação da Política que a elas se remete, como estava preconizado pelo próprio Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP, que as escolas especiais deveriam ser desativadas gradualmente, pois apostam na idealização pansófica de que o lugar

indiscutivelmente mais adequado para a aprendizagem de todos é a escola comum. Quando envolvido mais detidamente com a materialidade das escolas e as demandas inovadoras da inclusão, o atual o Ministro da Educação Fernando Haddad declinou da anunciada obrigatoriedade das pessoas com deficiência em matricularem-se nas escolas comuns, isto porque o mesmo reconhece que as escolas não têm condições objetivas para incluir a todos, não porque seja um direito destas pessoas optarem por ela ou não (Zahar, 2009).

Talvez seja este um dos preços que Governo tem a pagar quando se torna signatário de Documentos Internacionais, pensados numa lógica neoliberal mais polida, sugerindo que o Estado permanece ativo, vigilante em fazer viver. No Brasil, ainda temos movimentos que constroem políticas públicas como no caso da Educação Inclusiva, legitimados mais pela sensibilidade textual que contém do que sustentados pelas condições de operação, historicamente falhas do ponto de vista objetivo, mais do que fazer importa anunciar o desejo comprometido de fazê-lo.

Os diferentes sujeitos da educação já vivenciavam a ausência de condições de acessibilidade pedagógica, arquitetônica ou de formação profissional para que tais preceitos inclusivos fossem responsavelmente implementados; não bastasse os sujeitos, operadores dessa política, não serem ouvidos para sua produção, portanto dela não se apropriaram, não a legitimaram, não vislumbravam sequer sua materialização – sabiam de antemão que não se efetivaria como obrigatoriedade universal.

Vejo como mais importante ainda o fato de que tal política se contradiz naquilo mesmo que vem propor, sua produção se embasou, naturalizadamente, na arrogância da normalidade que fez dizer, mais uma vez, o que deve ser, para quem deve ser, como deve ser, sem desconfiar de que em si não reside a verdade toda, não desconfiou da condição de sobreposição sobre as muitas outras verdades que circulam no contexto da vida.

Sei que problematizar a questão dessa forma implica num modo de ver, que, sensível às diferentes dimensões de verdades que circulam tem que entender-se na própria limitação daquilo que diz, porém minha ocupação passou em buscar alguns aspectos dos documentos, que foram escritos como mais como expressão de um

desejo de organizações internacionais do que daquilo que os potenciais sujeitos da inclusão pudessem suportar aqui em nosso país.

Os indicadores internacionais chegam como uma indispensável lição de casa para o Governo brasileiro, que se efetivou na precariedade do debate, na ilusão de que a escola comum é um bom lugar para todos e que uma vez, sendo de todos, portanto dos diferentes, ainda assim poderia funcionar no seu secular papel de normalizar para docilizar e flexibilizar os cidadãos e a população.

A normalização é solicitada como fundante no e do exercício consequente e responsável da cidadania neoliberal, apregoada como sendo necessária para a ordem da vida da população e mais que isso, inferindo a normalização como possível e ideal para todos, mesmo que para tanto muitas tecnologias do eu sejam ativadas, entre elas aquelas previstas nas políticas públicas.

Nos acontecimentos contemporâneos de políticas públicas elementares como educação e saúde, temos nesta segunda a segmentação da Saúde Mental e dentro dessa ramificação a Reforma Psiquiátrica, talvez esteja em importância similar que a Educação Inclusiva está para a história da Educação no Brasil.

Tendo construído este estudo pelos fundamentos da experiência, busquei atravessá-lo também por uma leitura dos movimentos, dos acontecimentos que foram se enredando para que tivéssemos as políticas públicas de Saúde Mental e Educação Inclusiva, tais quais estão nos textos legais de hoje. De posse destes referentes, no seguimento deste texto, procuro visibilizar alguns aspectos mais teóricos, contemplando movimentos que deram a *performance* para aquilo que compreendemos e dizemos sobre a doença mental e a Educação Inclusiva hoje.

Estes três blocos de compreensão: a experiência, a constituição das políticas públicas e dos movimentos que produziram a doença mental e as verdades que dela dizemos, me sustentaram para buscar, compreender e lidar com os dizeres – e silêncios - dos professores acerca de seus alunos em sofrimento psíquico.

Sardinha (2006, p.12) entende que o liberalismo é a sociedade das liberdades. E aí a dimensão disciplinar perde um pouco de espaço e permite o aparecimento de outras estruturas, de outras modalidades de governo, sobretudo no aspecto da biopolítica. Estas outras modalidades, em se tratando tanto da Educação

Inclusiva como da Reforma Psiquiátrica foram divulgadas como boas novas no que concerne o cuidado de nosso País com direitos zelados universalmente sejam humanos, sociais, civis, políticos ou expandidos. Há uma exemplificação da preocupação acerca do modo de operação dessas biopolíticas, neste caso na Saúde Mental, quando Portocarrero afirma que

[...] não se trata somente de uma questão de metas de política de saúde mental, nem de uma questão científica, menos ainda do problema de uma organização mais racional das instituições. Trata-se, sim, da tentativa do estabelecimento de novas relações de forças relativas aos processos de exclusão e normalização dos indivíduos na nossa sociedade; da busca da invenção e da experimentação que permitam oferecer resistências às atuais formas de articulação dos saberes com as práticas. Considero isso uma grande conquista, porém estas medidas continuam a consistir, em grande parte, na extensão do cuidado psiquiátrico a todo o espaço social, só que de forma mais complexa e sutil – este é seu perigo (2006, p. 6).

Ambas as biopolíticas são carregadas de ambigüidades, de forma que exigiriam rupturas com modos culturais e históricos de efetivação da Educação e da Saúde Mental, mas, também permitiram o refinamento no modo do Estado governar a população na contemporaneidade neoliberal.

Entendo que a política pública de Educação, desdobrada em Educação Inclusiva e a de Saúde Mental, desdobrada na Reforma Psiquiátrica, foram grandemente absorvidas por dentro e sob a habilidade da governamentalidade que nos faz a todos, de algum modo ou outro, sensíveis aos méritos destas biopolíticas. É preciso fazer viver, alcançar e governar a todos, sem romper com modos de governar na lógica do empobrecimento de grande parcela da população. Mais do que incluir como forma de confessar criticamente séculos de exclusão a bens e serviços que mantiveram minoridade de partes da população, hoje facilmente mapeados e visibilizados, é preciso pôr a todos em movimento; isto ensina e faz reconhecer de longe, mérito, legitimação e poder de governar. Dávila nos reforça a possibilidade de estranharmos tamanha captura e legitimação quando afirma que:

a disciplina refinada de nossa sociedade contemporânea mascara e legitima a injustiça, fazendo-nos falar aos borbotões da exclusão. Quando nos referimos às grotescas “exclusões”, marcamos com o estigma de excluídos aos que, certamente, estão incluídos, porém num sistema em que ocupam a parte da dor e da pena fruto da

desigualdade social e da injustiça na repartição da riqueza (2006, p. 17).

As políticas públicas operam por dentro de uma lógica de governmentação, quanto mais se constituem como biopolíticas, mais se institui a governamentalidade; nós educadores parecemos saber do alargamento das convocações que elas nos trazem para nossa função docente, fazemos uma adesão permissiva porque nos é reiterado que é preciso pagar dívidas sociais com as etnias, com as pessoas com deficiência, com os outros; isto não só para normalizá-los ou torná-los produtivos no mundo do trabalho, mas para mobilizar um reparo aparente que promova uma ressignificação do modo de governar. Este em não se (com)promete com um fazer viver, contrapondo-se, rompendo com as forças que fazem morrer.

Nesta atualidade o jogo de in/exclusão ainda é jogado em campo conhecido e com isso a lógica da governamentalidade se faz e refaz, solidificando poderes sócio-econômicos e culturais constituídos e fortalecidos historicamente. As “novidades abrandam” a perversão das exclusões, mas novos desenhos de contingentes da população continuarão excluídos, serão apenas reposicionados no jogo e postos na vitrine sob o apelido de incluídos.

Compreendo que somos profissionais formados culturalmente para mobilizarmos a Educação como força que materializa ou materializará, em um determinado tempo, alguma justiça social. E, outra vez nos esperamos porque já aprendemos as novas e hábeis lições contidas nas cartilhas de biopolíticas tão significantes à vida quanto Educação e Saúde, legitimamos novos e nossos esforços humano-profissionais para que, com isso, cooperemos na salvação de todos porque sabemos e acreditamos que é preciso fazer viver. Importa mais compreendermos os jogos de poder e de quais jogos participamos e com que poder e desnaturalizar algumas destas modernas construções.

Dávila (2006, p.18) reitera a defesa foucaultiana de exercitarmos uma atitude ética que nos coloque em questão frente aquilo que “justificamos no sistema de desigualdade injusta que inclui os despossuídos na sua própria condição de despossuídos”. E como Revel (2006, p. 23) perguntar-nos sobre “qual é o ethos de nossa época, [...] compreender o que nós não somos mais, a fim de nos perguntar, ao contrário, o que nós somos hoje [...] e o que nós podemos e queremos, ao contrário, tornar-nos”.



### CAPÍTULO III - DA NOMINAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO MÉDICA DA DOENÇA MENTAL AO OLHAR PEDAGÓGICO QUE CONSTITUI ALUNOS EM SOFRIMENTO PSÍQUICO

Não acredito na eternidade dos combates,  
Nem nas receitas de felicidade.  
Sea - Jorge Drexler

**N**os estudos que pude empreender no capítulo anterior problematizei a construção e instituição paralela das duas biopolíticas aqui em foco. Neste terceiro capítulo tenho por intencionalidade ampliar o olhar sobre as mesmas e desde aí problematizá-las em seus possíveis enredamentos com o contexto escolar.

Tanto a Saúde Mental quanto a Inclusão Escolar se endereçam aos sujeitos estudantes, então busco compreender movimentos, acontecimentos que produzem o que se diz da loucura na escola hoje, olhando para seus efeitos de poder, que hoje datam e localizam o sujeito em sofrimento psíquico.

A Modernidade inventa a classificação e a ordenação dos sujeitos. Muitas são as formas de fazê-las, são deslocadas, assimiladas, disseminadas, filtradas, renomeadas até chegarem ao requinte de uma depuração, uma pasteurização da identidade do outro, remetendo-nos à alusões politicamente corretas, que ecoam aos nossos sentidos como uma “mesmidade benigna” (SKLIAR, 2003, p.125).

Somos produzidos e produzimos, pela discursividade, um aparente bem-estar com a diferença, que em nada nos solicita a problematizarmos as hierarquias construídas entre as diferentes formas de classificar e posicionar o outro. “Com efeito, nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade”, é o que nos afirma Ball (2010, p.39). Optei por participar do jogo, dizer da minha experiência como forma de jogar por novas

visibilizações tanto sobre o que se diz tanto quanto sobre quem diz da doença mental, e, em especial do sofrimento psíquico.

São muitas as classificações alcançadas ao nosso repertório discursivo por estudiosos como Darwin (1809-1882), Freud (1856-1939), Piaget (1896-1990) e aquelas contidas no C.I.F.(1980) ou no C.I.D. 10 (1992). Na utilização destes referentes ou daqueles produzidos na cultura popular, reificamos o uso que fazemos destas fontes, classificamos para posicionar e, não raro, posicionamos para regular, hierarquizar, docilizar, normalizar, flexibilizar.

Os critérios desenhados e que constituem as diferentes posições dos sujeitos classificados são produções histórico-culturais, frutos das tramas de poder que circulam numa coletividade, portanto tal produção não é dada em si mesma, senão na fusão de diferentes tempos, lugares e compreensões acerca dos valores de classificação. Já nos conhecemos como pessoas no exercício naturalizado da classificação, constituímos lugares e posições verticalizadas de sujeito, e inclusive as definimos como pessoas a incluir.

A loucura, hoje comprimida aos dizeres da racionalização, da ciência, da classificação, é parte subjugada nesses jogos de classificação-hierarquização, sobre ela e/ou sobre processos que envolvem a questão do sofrimento psíquico, o sujeito é capturado e classificado, silenciado sobre sua experiência e nas negociações de suas relações consigo e com os outros. Foucault (2006, p. 127), ao estudar a história da loucura compreende que

aquilo que estava logo de início implicado nestas relações de poder, era o direito absoluto da não-loucura sobre a loucura. Direito transcrito em termos de competência exercendo-se sobre uma ignorância, de bom senso no acesso à realidade corrigindo erros (ilusões, alucinações, fantasmas), de normalidade se impondo à desordem e ao desvio. É este triplo poder que constituía a loucura como objeto de conhecimento possível para uma ciência médica, que constituía como doença, no exato momento em que o 'sujeito' que dela sofre encontrava-se desqualificado como louco, ou seja, despojado de todo poder e todo saber quanto à sua doença.

Alguns espaços, como o acadêmico, dedicam um maior empenho na problematização acerca da lógica que movimenta, sustenta e/ou rompe a construção desses critérios classificatórios: que metodologias os constituem, como são

interpretados, explicados, justificados e, usualmente, repetidos, acatados, assimilados, reificados, até não mais desconfiarmos que podemos perguntar por sua função, sua utilidade na trama dos poderes circulantes, na sua força nos contratos sociais que se re)traçam continuamente na historicidade humana.

Poderíamos viver em ordem social sem critérios que permitam o anúncio, a sensação e a visibilização da ordem e/ou sem “a certeza” de que ela se faz presente e necessária? Parece haver uma disposição prévia ao lugar que cada um deve ocupar para que o mapa da ordem se traduza, mesmo às mais desapercibidas pessoas.

A necessidade classificatória, da ordenação da vida coletiva não se traduz aqui em boa ou ruim, válida ou não, a questão é como são construídos os critérios de territorialização, como e quem tem maior poder no jogo cultural, social e econômico para definir os lugares de prestígio, desprestígio, de saciedade, de fome, de marcas culturais que subposicionam, hierarquizam, confinam, in/excluem. Ao Estado cabe conhecer os riscos, classificá-los e fazê-los migrar aos endereços de controle, lá normalizá-los para que através da funcionalidade operada os perigos sejam administráveis.

Bauman (2005, p. 42) afirma que “o caos é o *alter ego* da ordem, uma ordem com sinal negativo: condição em que alguma coisa *não está* no lugar adequado e *não* executa a função apropriada [...]”, este *não estar no lugar*, quanto mais facilmente identificado, denunciado pela sua simples existência, revela a capacidade da ordem traduzir-se, e quanto mais reivindicamos sua função, mais segurança parecemos ter.

#### “ALGUMA COISA ESTÁ FORA DA ORDEM”<sup>25</sup>

A ordem se traduz como boa e necessária porque permite a sensação do dever cumprido, do trabalho feito, trabalho este legitimado pela promessa da qualificação da vida coletiva, que a ordem há muito quer fazer parecer cumprir.

---

<sup>25</sup> Frase poética de Caetano Veloso na canção Fora de Ordem.

Araújo aponta que “havendo sistema, há significação; havendo regra, há oposição; e havendo norma, há função” (2008, p. 53). Há farta pedagogia a indicar quando estamos operando nosso ofício na lógica desejada da normalidade, quando nossa posição de sujeito está organicamente funcional.

Argumenta Bauman (2005) que nós, os sujeitos sociais, temos facilidade em atribuir valor positivo ao proveito esperado de qualquer trabalho, produção ou obra e, da mesma forma, atribuir valor negativo à natural e inevitável porção de lixo, sobras que dela resultam. É nossa prontidão em classificar, com critérios assegurados pela legitimidade da necessária ordem, que nos faz sujeitos de poder, sujeitos de in/exclusão que se desdobram em múltiplas facetas.

Deixar algo em ordem é não permitir que os refugos se misturem aos produtos da boa obra, saber a diferença entre ambos, saber separá-los e ainda, operar e sustentar a separação é atitude esperada e de valorizado sentido cultural.

Nesta perspectiva, por exemplo, a invenção da prisão na Idade Média poderia ser vista como um avanço na convivência coletiva daquele tempo, pois permitia separar o justo do criminoso, sem necessariamente exterminar, extirpar a vida do segundo. Uma vez identificado, facilmente classificado, este poderia - e ainda pode - ser separado: a boa parte e o inconveniente lixo. Porém uma “nova encarnação do mal” parecia denunciar um novo lixo. “Um objeto novo acaba de fazer seu aparecimento na paisagem imaginária de Renascença; e nela, logo ocupará lugar privilegiado: é a Nau dos Loucos, estranho barco que desliza ao longo dos calmos rios de Renânia e dos canais flamengos” (FOUCAULT, 2005, p. 9)

Sensível à expressiva representação imaginária e simbólica que a literatura acerca da Nau dos Loucos traduzia, Foucault (2005, p.9) também problematizou a dura realidade vivida na Renascença da *Narrenschiff*<sup>26</sup>, cujos “barcos levavam sua carga insana de uma cidade para outra. “[...] confiar o louco aos marinheiros é com certeza evitar que ele ficasse vagando indefinidamente entre os muros da cidade, é ter certeza de que ele irá para longe, é torná-lo prisioneiro de sua própria partida.” (2005, p. 11-12). Diz ainda que “é para o outro mundo que parte o louco em sua

---

<sup>26</sup> Segundo o autor (2005, p.9) o costume era frequente na Europa, especialmente na Alemanha, durante a primeira metade do século XV.

barca louca; é do outro mundo que ele chega quando desembarca” (FOUCAULT, 2005, p. 12).

Eles – os loucos - sempre vinham de um outro lugar e nestas infindáveis viagens, a loucura ficava sem endereço, nômade, errante num mar sem fim. Este certo ar de não pertencimento, de um outro não daqui, parecia conferir aos daqui, a pureza, a centralidade, o referente da perfeição à imagem e semelhança de Deus. Foucault (2005) salienta que na antiguidade grega, a representação da loucura estava relacionada a algo sobrenatural, divino e revelador. O “louco” manifestava em seu comportamento algo que escondia, uma revelação acerca de si e da humanidade.

Olhando para a história da loucura, Foucault problematizou movimentos e discursos que (1999) impulsionaram as condições de possibilidade para que, em diferentes períodos históricos se produza diferentes loucuras, conforme o discurso legitimador das práticas, que em cada época influenciam a compreensão sobre os diferentes acontecimentos. “O que Foucault pretendia era relativizar as razões que damos na presente para a loucura, mostrar que ela tem uma história e que, portanto, não pode ser representada como uma realidade fixada objetivamente de antemão” (ARAÚJO, 2008, p.34).

Busco movimentos que produzem o que se diz da loucura hoje, seus efeitos de poder, que datam e localizam o sujeito em sofrimento psíquico, em especial, nas escolas.

A Nau não se sustentou como possibilidade contínua, foi preciso ir à captura da loucura, controlá-la, e é na Renascença, reconheceu Foucault (2005), que são cunhadas duas representações distintas da loucura: a “experiência trágica” e a “experiência crítica”.

Na primeira, “Bosch, Brueghel, Thierry Bouts, Durer e todo o silêncio das imagens” (2005, p. 27), [...] na pintura do século XV, como sendo a trágica loucura do mundo” (2005, p. 28). Na representação da experiência trágica, Foucault reforça que a loucura possui saber. Como é possível aos sujeitos que tinham o poder de narrá-la permanecerem fora dessa ordem discursiva? Era preciso dar âncora à Nau.

De outro lado, em Brant e Erasmo, a função da loucura é diversa. Não mais trágica, mas crítica, e na tradição humanista,

a loucura é considerada uma experiência no campo da linguagem [...] onde o homem era confrontado com sua verdade moral, com as regras próprias à sua natureza e à sua verdade moral. Em suma, a consciência crítica da loucura viu-se cada vez mais posta sob uma luz mais forte, enquanto penetravam progressivamente na penumbra de suas figuras trágicas. [...] a experiência trágica e cósmica da loucura viu-se mascarada pelos privilégios exclusivos de uma consciência crítica” (FOUCAULT, 2005, p. 28-19).

Acentuou que tal representação se mostra propícia para aquilo que a Modernidade conheceu a partir do século XVI e se estende até hoje, os dizeres científicos sobre o mundo da loucura; estudos que possibilitaram, há décadas, o alerta de Foucault que “a bela retidão que conduz o pensamento racional à análise da loucura como doença mental deve ser reinterpretada” (2005, p. 29).

Considerando que as condições de existência, acontecimentos, contribuem para novos regimes discursivos, a lógica de buscar tratar a loucura, internando-a, contribuiu para aglomerar e fortalecer verdades psiquiátricas; o dispositivo estratégico materializa-se no hospício, *lócus* de onde parte a promessa e a ação do controle sobre essa escorregadia identidade; há mistérios dessa loucura trágica a exterminar, encerrar enfim, seu significado em ciência. Foucault afirma que “o louco não é manifesto em seu ser: mas se ele é indubitável é porque é *outro*” (2005, p. 185).

A loucura supõe como principal dificuldade o convívio (o contato, o poder ver e perceber o outro) e contraditoriamente, sempre foi tratada impossibilitando a troca, o relacionamento da pessoa enlouquecida. Como a doença da relação é muito próxima de qualquer indivíduo, trancafiá-la foi um consenso fácil (FOUCAULT, 2005).

O PODER PSIQUIÁTRICO “CLAUSURA” A LOUCURA

O poder psiquiátrico, como nomina Foucault (2005) se empodera substantivamente nessa demarcação manicomial, isto ocorre com tamanha anuência que, a reclusão asilar soava como imperativa ao tratamento do louco, que, assistido psiquiatricamente, teria sobre si e sua conduta, o domínio do saber médico, e, como resultado de poder, concordando com Foucault, “todo saber está ligado a formas essenciais de crueldade” (1994, p. 84).

O saber dá um novo sentido para a loucura, mal que com o cuidado médico-asilar torna-se objeto de disciplinamento, correção, e finalmente estava sob domínio, na cidade. Se há a quem classificar como inadequado, separar, prender e reparar sua conduta, não só temos a sensação de segurança, como também teremos o dispositivo no qual confiar como fonte desta tranquilidade, produzindo efeitos de uma certa legitimação de fácil adesão.

Na sua incansável tentativa de distinguir a ordem do caos, o progresso do atraso, a luz da escuridão, a Modernidade levou às últimas conseqüências os exercícios de nomear e classificar, com a promessa de fixar ultimamente todos os sentidos, de exorcizar a casualidade, determinar a causalidade, eliminar o imprevisto, incluir toda a diferença, domesticar a ambivalência. (VEIGA-NETO, 2001, p.230)

Para que a segurança da cidade, o louco, este outro estranho a corrigir ou segregar, foi sujeitado a ações violentas na internação institucional inventada no século XVII. Este asilamento tornou-se ainda mais proveitoso considerando seu serviço diante do demérito de outras classificações que, geralmente, acompanhavam este sujeito.

Na história do destino, ela [a internação] designa um evento decisivo: o momento em que a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de integrar-se no grupo; o momento em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade. (FOUCAULT, 2005, p.72)

Internar a loucura e os indesejados atributos que com ela se enredavam, era um procedimento de fácil legitimação social, ademais a este serviço se balizaria pelo saber psiquiátrico e pelo arcabouço jurídico.

Recluso, o louco e a experiência trágica da loucura - não mais estão ao sabor do vento que conduzia a Nau ao incógnito ou lhe permitia chegar e partir sem endereçar-se, sem fixar presença (ou mesmo NAUfragar) sem que dela dessem por falta. Tal nomadismo não dava conta de assegurar o controle da loucura, que sem endereço, não estava sujeitada à ordem, não permitia ao Estado e ao saber médico dizer o que ela era, o que deveria deixar de ser e em que deveria se transformar.

Esses errantes anunciavam, com seu trânsito, habitarem um espaço recluso, a Nau, e ao mesmo tempo serem capazes de ancorar e partir, esta escolha e/ou condição de viajante, de não pertencimento, também anunciava um não domínio sobre si, a ausência de uma palavra final sobre aquele barco e seus mistérios.

Em todo o livro *História da Loucura*, Foucault atenta para os “tempos da sobriedade punitiva (2005, p. 123), traduzindo ao longo da obra vários adjetivos que vão narrando o entorno da loucura até sua institucionalização. Utiliza termos como “a mania e melancolia” (2005, p. 269), “o desatino” (2005, p. 359), “o medo/imaginação” (2005, p. 355), “ciclos da loucura” (2005, p. 374 377), ainda cita DOUBLET e sua classificação das doenças do espírito: “o frenesi, a mania, a melancolia e a imbecilidade” (2005, p.534).

Todos estes dizeres têm um eixo comum: são enfoques classificatórios de uma loucura crítica sob a lógica de saber médico, cujo poder é alojado, “centrado institucionalmente” como adverte Motta na apresentação do livro de Foucault (2006b, p. XXX), portanto, ainda não “visibilizado microfisicamente” (idem).

Segundo Machado, “para Foucault a loucura, além de figura histórica, é também e fundamentalmente uma experiência originária, essencial, que a razão, ao invés de descobrir, encobriu, mascarou, dominou, embora não a tenha destruído totalmente” (2006, p.28). Objetificada por uma lógica científica, a imagem da loucura e seu o fantasma da desrazão eram convocados, inscrevendo os comportamentos numa concepção das normas sociais consideradas desviantes.

Na produção dessa lógica de saber, institucional e/ou microfisicamente, há um *referendun* cultural que tem o poder de dizer o que a loucura é, como deve ser tratada, quem deve tratá-la, quem e onde deve ser tratada, permitiu o que Foucault chamou de “reorganização das relações entre loucura e razão” (2005, p. 484),

durante séculos num mesmo regime de verdade: a loucura deve ser captura, internada e tratada, “pois tudo é organizado para que o louco se reconheça nesse mundo de juízo que o envolve de todos os lados” (2005, p. 494) e, também, como nos Revel nos lembra, “o louco é uma invenção do espírito são” (2006, p. 22).

Foucault olha para a história da loucura inicialmente construindo uma análise das representações, produzindo ainda deslocamentos, abandona o conceito de violência e de poder repressivo para atentar em como o poder produz a prática psiquiátrica; entende que a análise da microfísica do poder na instituição psiquiátrica exige uma leitura técnica e estratégica, cingindo as relações de poder, os dispositivos táticos que o veiculam e que se distribuem na instituição, indo além desta (MOTTA in FOUCAULT, 2006b, p.XXX). Machado aponta que

a primeira pesquisa arqueológica de Foucault é a interpretação da história da racionalização da loucura, a partir de seu confronto com uma experiência trágica, que denuncia como encobrimento esse processo histórico que, em sua etapa moderna, define a loucura como doença mental (2006, p. 30).

Desde então, a loucura não parou mais de ser interpretada, nominada e classificada, produzindo, na contemporaneidade um sem número de figurinos, prontos para serem vestidos nos sujeitos que, de alguma forma, causam estranhamento à lógica daquilo que a normalidade mental reitera sobre si mesma, com a anuência deste “discurso da área psi”, que, acreditamos, da loucura “tudo saber”. E, como no dizer de Revel, “as singularidades – as que coabitam na multidão – amedrontam: é preciso reduzi-las a taxionomias eficazes (2006, p. 25). Há muito nominar parece traduzir conhecimento sobre a coisa ou o ente: a loucura – a matriarca – conhecida, interpretada e escalonada pelo saber médico, gerou descendência, que cresceu e se multiplicou.

## NOMINAR PARA BATIZAR PATOLOGICAMENTE

Esta complexa e microfísica classificação das doenças mentais é pormenorizada meticulosamente, de tal modo que é possível que nos requisite a

todos como doentes mentais, e enfim, como referido por Foucault (2006b, p.317) receberemos o “batismo patológico”.

Como assinala no capítulo anterior, a Organização Mundial da Saúde organizou o difundido Código Internacional de Doenças – CID 10, que recebeu esta numeração por estar em sua 10ª atualização, datada de 1992, apresentando a classificação daquilo que envolve o campo da Saúde Mental seja Doença Mental, Deficiência Mental, Sofrimento Psíquico, Viciados e Síndromicos. Constatam ainda Transtornos Mentais Orgânicos; Transtornos Mentais Psíquicos; Transtornos Mentais e Psíquicos; Deficiências; Incapacidades e Desvantagens, entre muitos outros. Em toda essa classificação e caracterização o poder psi é hegemônico, e, o sofrimento psíquico é raramente aludido, quando o é, reduz-se a um sintoma de menor relevância. Revel sugere que “a verdadeira transgressão é reintroduzir liberdade nas malhas da taxionomia: [...] recusar deixar-se fechar num sistema de classificação binário [...]. É jogar com as máscaras (2006, p. 25)

Se a este leque acrescentarmos os muitos adjetivos que Foucault (2005) utilizou para olhar tanto história da loucura trágica quanto a loucura crítica, hoje afirmada como doença mental, chegamos às respostas de Governo apresentadas sob forma de políticas públicas. Da objetivação da loucura, entregue ao conhecimento do saber clínico, à instauração da lógica que sua reclusão era necessária e legítima (ARAÚJO 2008, p. 30) para que pudesse ser tratada, medicalizada, reconfigurada, classificada, depois de séculos de reclusão manicomial, a contemporaneidade cria as condições de possibilidade para um anunciado “reverso”: a Reforma Psiquiátrica, já referida anteriormente.

Consultando os textos dos documentos internacionais e nacionais que compõem a Política Pública de Inclusão Escolar, em especial os citados no capítulo anterior, bem como aqueles que compõem a Política Pública de Saúde Mental, buscando os pormenores dos Programas e Projetos materializados a partir das mesmas não encontrei qualquer convergência propositiva em relação à saúde mental, nem sequer nas nomenclaturas utilizadas para indicar os sujeitos em condições de sofrimento psíquico sugerem qualquer aproximação.

Se ambas se instauram no mesmo tempo histórico e, semelhantemente efetivadas como biopolíticas pelo Estado Brasileiro, convergindo com as tendências e exigências internacionais neoliberais, penso que fechar os manicômios, diminuir os leitos psiquiátricos, implementar Centros de Atendimentos Psicossociais - CAPSi – e, mais que tudo, conduzir a loucura à escola moderna que reproduzimos ainda hoje, pode deslocar-se para outra forma de asilamento; pior até que estar na Nau dos Loucos, porque agora há um endereço fixo – a escola - e rotinas de disciplinamento a cumprir.

Olhando para as pesquisas acerca da temática da inclusão escolar, os professores costumeiramente não expressam resistência política, ao contrário, mesmo com situações, tantas vezes queixadas, como a precariedade de suas formações e condições estruturais e pedagógicas para a inclusão escolar, respondem positivamente ao agenciamento da mesma. Aderem à proposição, seja pela sua crença de que é necessário educar/normalizar a todos, seja pelo forte apelo de respeitabilidade a direitos elementares que a mesma apresenta. E mais, não raro, parece haver um desejo de fazê-lo, mesmo sob condições adversas, algo que está no horizonte de “fazer a diferença”, perfil estimulado, um diferencial individual e institucionalmente valorizado na sociedade performativa (Ball, 2010).

O professor vê-se diante da possibilidade rotineira de, em qualquer momento, “receber” o “estudante de inclusão” e, se feitos os esforços normalizadores este não acompanhar os procedimentos escolares ele assumirá novo lugar. O do sujeito inadaptado. Mas nada há de estranho no inadaptado, ele já é previsto, tenha ele deficiências ou não, ele é foco da lógica positivista do olhar, quase como o personagem principal dos movimentos em busca da ordenação da vida. Este também será passível de ser encaminhado ao campo de saber clínico, que, sendo extra-escolar, desobriga, ou melhor, não incita a Educação a pensar-se ante o seu silêncio pedagógico acerca de seus estudantes<sup>27</sup> com deficiências, e/ou em sofrimento psíquico, e/ou com doenças mentais, e/ou desataptados.

Lembro que o estudo de ambas as políticas permitiu-me encontrar uma cronologia simultânea - e aparentemente imprevista - perpassando as biopolíticas de

---

<sup>27</sup> Há poucas obras, mas já se materializam pesquisas de educadores que estudam o sofrimento psíquico na docência. Tem adquirido destaque a Síndrome de Bornout.

Saúde Mental e Educação Inclusiva. Numa coincidência histórica, no Brasil, Manicômios são fechados - Reforma Psiquiátrica em 2002 - e as escolas são abertas para todos, conforme a Declaração de Salamanca de 2004.

Esse “todos” supõe também a migração das pessoas com deficiências, inclusive mentais, das escolas especiais para as comuns. Mas, nesse universo, desconsideramos, ou melhor, muitas vezes ainda nem estranhamos que deficiência e doença mental não são sinônimos e nós educadores, não suspeitávamos que a loucura contemporânea vestiria um novo uniforme – o escolar.

Uma vez que os sujeitos escolares entendam que a loucura, via deficiência mental, ainda está por chegar ou recentemente se aproxima da escola através da Inclusão Escolar, penso que isto fragiliza o entendimento de que as doenças mentais em seus muitos transtornos, cada vez mais anunciados e decodificados – CID 10 – sempre estiveram presentes naqueles já pertencentes à escola comum, supostamente apagados, mas estavam lá.

Há os rumores do desconhecido, um trabalho docente que é exigido ao extremo quando se trata de normalizar o outro, porque estes estranhos alunos agora vêm para ficar; curiosamente na atualidade há uma produção de estudos que têm visibilizado o sofrimento psíquico como faceta do adoecimento docente. Dentre tais estudos destaca-se a Síndrome de Burnout, resultante de situações estressoras do mundo do trabalho. Esta Síndrome tem como peculiaridade a geração da depressão, da desistência profissional como resultante das tensões humanas presentes nas “performatividades e fabricações presentes na economia educacional” (Ball, 2010) em se tratando do trabalho no pós-estado de bem-estar (Ball, 2004). Tenho tido a oportunidade de estranhar as raras pesquisas ou visibilizações acerca do mal-estar discente, quando o é, há costumeiros estudos sobre sua conduta como algo a corrigir, como por exemplo o Bullying escolar.

Isto implicaria que nós professores refletíssemos sobre nossa resposta educativa a esses alunos que desistem ou sequer aderem aos processos de corrigibilidade<sup>28</sup>, flexibilidade, aprendizagem, enfim, ao elenco de respostas

---

<sup>28</sup> ARNOLD, Delci Knebelkamp, em sua dissertação Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos. 2006, discute a questão da corrigibilidade.

presumíveis às quais os alunos devem corresponder e que circulam naturalizadamente nas rotinas escolares, pois entendemos que , pois “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2006, p. 130).

No conjunto dos acontecimentos, vejo uma “esquisofrenia social”: a escola ouve vozes que informam sobre a existência de muitos transtornos, até então menos identificáveis no seu cotidiano, ouve vozes de um reconhecido e soberano saber psi sobre quem é esse sujeito louco - com doença mental, portanto com transtornos mentais, portanto em sofrimento psíquico - e num conjunto de enunciados que (com)formam historicamente saberes pedagógicos sobre a loucura, sobre a exclusão, sobre os a/normais, sobre os não aprendentes.

Disso entendo que, sobre este sujeito há um aparente e enganoso vazio de significação pedagógica no espaço discursivo escolar. Em não havendo um saber pedagógico puro, esse posicionamento tem se constituído em interfaces discursivas, baseados em nossos parcos saberes herdados da área psi/médica.

Pensar numa escola para todos, implica em problematizar esses sujeitos como sendo foco ou, quem dera mandatários dos mesmos direitos anunciados em dezenas de documentos legais que compõem, por escrito, os registros das biopolíticas. Mas, olhar os materiais empíricos me permitiu ir além da infirção de que, além do apagamento, da fragilidade da escola frente a problematização acerca da temática em estudo nesta pesquisa, ainda há outros nexos a destacar.

Um destes elementos é que herdamos processos históricos de envergadura paradigmática como in/exclusão soberamente assentados nas deficiências físicas (inclusive neurológicas), classificação interminável e indecodificável às rotinas escolares acerca das múltiplas nomenclaturas utilizadas atualmente na Saúde Mental oficializadas pelo C.I.D. 10.

Fica claro que estes não são do domínio do saber disciplinar da educação, e definidas as fronteiras, nos ausentamos mais ainda de produção de saber investigativo neste campo; o grave é que isto nos torna dependentes de um saber que, estamos convencidos ser inerente, próprio do campo das ciências da saúde, e,

---

continuamos a naturalizar que não há saberes possíveis ou necessários que possamos produzir, pois sequer estamos autorizados às perguntas; isto favorece pensar que, talvez a escola sequer se veja como demandada a produzir respostas pedagógicas para a inclusão dos sujeitos em sofrimento psíquico, além do que, nestes não há nem marcas explícitas no corpo, que costumam denunciar à escola (e seu meio) haver providências a serem tomadas. Foucault afirma que

o homem moderno não se comunica mais com o louco: há, de um lado, o homem de razão que delega para a loucura o médico, não autorizando assim relacionamento senão através da universalidade abstrata da doença; há, do outro lado, o homem de loucura que não se comunica com o outro senão pelo intermediário de uma razão igualmente abstrata, que é a ordem, coação física e moral, pressão anônima do grupo, exigência de conformidade. Linguagem comum não há. (2006b, p. 153)

Se os saberes instituídos e os a produzir acerca desta temática são legitimados como próprios do exercício dos profissionais da saúde, me parece que até mesmo o ensaio de possíveis “conversas” multidisciplinares está imerso nesta lógica já estabelecida: talvez a educação apenas ouça a saúde mental, pois não há nada a que esteja autorizada a dizer, a menos que seja inquirida, segundo uma anamnese, governada pelas necessidades instrumentais do saber médico, para que haja uma palavra batismal - a mais “precisa” possível - acerca deste sujeito; mas a palavra diagnóstica, com valor de verdade e veredicto, é inerente a esse saber. Isto parece estar posto. Nada há para desconfiar.

## A ESCOLA E OS BATISMOS PATOLÓGICOS

Costumeiramente, quando o “estudante está fora da ordem”, a escola solicita aos serviços de saúde os necessários diagnósticos; a escola seguirá recomendações médicas, em especial na vigilância do uso das medicações e cumprimento de rituais terapêuticos, e, mesmo nesta condição, provavelmente, este aluno será convocado à bem sucedida experiência normalizante da escola para todos. Mais gravemente me parece que linguagem comum não há.

Linguagem comum, conversa, entre este aluno em sofrimento psíquico e esse ser de razão, o professor. Minha filha-estudante em seu processo de doença mental, esmagada pelo sofrimento psíquico jamais foi ouvida por qualquer segmento da escola que freqüentava; de nossa parte familiar, também não sabíamos sequer por qual outro eixo conversaríamos com a escola, senão pela via dos direitos inclusivos mais gerais, estabelecidos para a inclusão à época de 2006.

Diante deste cenário, agora não mais no manicômio ou no hospital, mas migrando dele ou da escola especial para a escola comum, o transtorno mental seguirá ainda os preceitos do saber médico, sobre o qual a escola diante deste novo contexto institucional não se vê convocada à curiosidade, à dúvida, à pesquisa e mais que tudo, à ressignificação de si e na produção de novos olhares sobre si e este outro; Foucault encontra “uma surpreendente convergência entre o movimento das instituições básicas e essa evolução da loucura no mundo do internamento” (2005, p. 484). Portanto, importa menos em qual instituição, mas necessário é manter a todos em vigilância, microfisicamente.

Relembro minha suspeita de que os dizeres contemporâneos dos educadores sobre o sofrimento psíquico são conformados e reificados em múltiplos preconceitos que envolvem a loucura e seus deslocamentos, ainda não problematizada e objetivada por essa e nessa área de saber.

Tudo isso infere a nós, educadores, um certo constrangimento em lidar com a loucura e sua imprevisibilidade, talvez ela nos pareça pouco submetível aos nossos rituais de normalidade.

Múltiplos preconceitos e técnicas de produção do sujeito podem circular e ter as colorações simultâneas tanto da Idade Antiga, Média, Moderna e/ou Contemporânea sobre a loucura, trajando-a ainda com a roupagem do mistério maligno ou reivindicando a Nau, o asilamento ou a medicalização e, quem dera, um olhar que problematize a escola como responsável por se ressignificar e se constituir como espaço legítimo de inclusão potencial deste sujeito em sofrimento psíquico, ainda que convencida pelo sonho de discipliná-lo. Contudo, reconheço que

olhar-se como instituição, como maquinaria e os discursos que por ela circulam, como funciona produzindo realidades e modos de subjetivação e como estes se expressam, talvez ainda esteja fora do regime discursivo deste início de século, mas as condições de

possibilidade para que isto ocorra já se avizinham, pois se assim não fosse sequer estariam supostas na linguagem deste texto ( FOUCAULT, 1996, p.8).

A instituição escolar nos perpassa a experiência ao longo da vida, impetra bem mais do que marcas na conduta, nos induz ao desejo de sermos, pertencermos, negarmos modos e lugares de pertencimento, mas assim opera e nos impacta de modo sutil, microfísico, mesmo quando nela se instala feições mais macro como as políticas públicas contemporâneas.

Procurei problematizar alguns elementos que compuseram as condições de possibilidade que residem na lógica que instituiu as políticas públicas de Saúde Mental e Educação Inclusiva, visibilizando como conhecemos e dizemos da doença mental.

Buscar conhecer os dizeres docentes sobre os sujeitos em sofrimento psíquico é ouvir modos de compreender que absorvem também as experiências de minha filha e de mim mesma... mas, na ânsia da contraversão entendo que “não se trata de uma história do conhecimento, mas dos movimentos rudimentares de uma experiência [...] é tratar de aperceber tantas imagens que jamais foram poesia” (FOUCAULT, 2006b, p. 157).

Para este percurso, que também é a releitura de mim mesma, da minha experiência, Foucault tem sido, como no dizer de Bastos (2008), um companheiro de viagem amigável e perturbador. Mas é assim que pretendo seguir nessa construção, sem certezas ou controle sobre as condições de navegação, nem sequer do dever, da possibilidade ou desejo da ancoragem.

## CAPÍTULO IV - A MAQUINARIA ESCOLAR OPERANDO COM ALUNOS COM DOENÇA MENTAL: OS DIZERES DOS PROFESSORES SOBRE A IN/VISIBILIDADE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO

Esse argumento foca em uma luta por visibilidade. Eu explorarei um paradoxo, argumentando que as táticas de transparência produzem uma resistência de opacidade, de ilusão; contudo, essa resistência é também paradoxal e disciplinar (BALL, 2010, p 38).

Já acentuei até aqui que as pessoas<sup>29</sup> em ou com sofrimento mental/psíquico/emocional, costumeiramente nomeados como depressivos são um contingente populacional crescente, como crescente é o contingente de pessoas que acessam a escola comum.

Reiterando que, a escola apoiada no saber médico-científico parece saber identificar facilmente que as pessoas com doença mental e/ou sofrimento psíquico são sujeitos a corrigir, pois “(...) poder-se-á, finalmente, pronunciar sobre o indivíduo um discurso de estrutura científica” (FOUCAULT, 1987b, p.13), permitindo que esses dizeres sejam sustentados no modo de produção de verdade muito precioso no seio educacional, a verdade com base científica, que autoriza a escola a reproduzir verdades sobre os sujeitos com quem opera. Suspeito também que tal produção de sujeito, enganosamente, se sustenta numa lógica também do senso comum, que cogita que situações que envolvam a doença mental, sejam quais forem, têm vínculo estreito com processos de loucura.

---

<sup>29</sup> O Código Internacional de Doenças em vigência conhecido como CID 10 abarca várias denominações/classificações/nosologia: pessoas com deficiência, incapacidade, desvantagem mental; pessoas com doença mental, com ou sem comprometimento neurológico: “loucos”, esquizofrênicos, hiperativos, com déficit de atenção, depressivos, ansiosos, com pânico, síndromicos. O sofrimento psíquico não está catalogado, é compreendido hoje como uma forma de subjetivação gerada pelos processos de doença mental. A complexidade e desdobramentos dessas classificações exigiria uma análise à parte, em especial se relacionadas ao Código internacional de Funcionalidade – CIF, ao seja, há em contrapartida à classificação das doenças este Código que pormenoriza o que é considerado normal para cada etapa do desenvolvimento humano. Há pesquisas brasileiras em execução, em especial da área de Fisioterapia, que pretendem aproximação dos perfis de funcionalidade dos brasileiros aos referentes internacionais.

O que me parece preocupante é que, independentemente daquilo que mais produza verdade sobre quem é esse sujeito ou a intensidade do vínculo que este estabelece com a loucura, o natural e até pretensamente correto como verdade, é que este é um sujeito a corrigir. Vejo como mais preocupante ainda é que tal correção parece ser mais reivindicada do que indagada pela própria escola, tendo nela – a correção - um pré-requisito de aprendizagem e, ainda, a escola vê que esta correção é competência inata a um universo de saberes extra-escolar onde os saberes médicos têm a hegemonia.

Defendo que desse lugar extra-escolar, os professores esperam resultados que acenem em direção de um sujeito aquietado (portanto, menos hiper/ativo), concentrado (com menos déficit de atenção) e mais animado e disponível ao aprender (portanto menos deprimido), ou seja, há um necessário perfil que deverá estar disponível às exigências pré-requisitadas para que a aprendizagem e a normalização sejam otimizadas, contextualizando Santos que

ao submeter-se tal corpo às práticas corretivas, terapêuticas ou de outra instância, a finalidade é normalizar e fixar identidades de acordo com os padrões sociais e culturais do contexto político e econômico vigente (2009, p.79).

Na contemporaneidade a escola naturalizou a posse de um saber legítimo que lhe confere poder para classificar sujeitos e, balizada por ele, a mesma implementa seu papel de aprendizagem-disciplinamento.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina [...] (FOUCAULT, 1987a, p.119).

No universo escolar há um contingente de crianças e adolescentes em sofrimento psiquiátrico/emocional/mental que apresentam peculiaridades acentuadas em sua forma e tempo de aprender, essa probabilidade parece não ser difícil ao pensamento escolar. Mas insisto ser necessário problematizar como a escola vem produzindo verdades sobre esses sujeitos, como identifica e posiciona

estes alunos e se esse mesmo universo de pessoas é compreendido como demandatário da política de inclusão.

Os professores compreendem que os mesmos são parte das preocupações inerentes à Educação Inclusiva e/ou têm que ser corrigidos para além da escola, para uma posterior ou, na melhor da hipótese, simultânea, mas raramente entrelaçada ação Saúde Mental-educação? Questões como estas me inserem nessa investigação desde seu princípio, esclareço-as mais detalhadamente posteriormente.

Foucault (1996, p.30), ao discutir os modos como os discursos científicos constituem-se em regimes de verdade que formam sujeitos, questiona não apenas as possibilidades e limitações desta Ciência e dos saberes psi, mas propõe pensar que outras formas estes podem assumir, não com a intenção de buscar para si o caráter científico, mas problematizando questões tais como: a que objetivos tais saberes vinculam-se ou podem vincular-se, como “funcionam” produzindo realidades e modos de subjetivação.

Dentre as concepções que se instituem desde a Modernidade acerca dos outros, cujos estados mentais requerem ou autorizam posicionamentos e intervenções de correção, os professores constituem-se como operadores de uma “maquinaria escolar”, termo evocado por Varela e Alvarez-Úria em 1992. Seu poder é multifacetado, microfísico e se renova em serviços criados para si e para além de si, com vistas à produção do sujeito normalizado e da produzindo e/ou reprodução de saberes.

Ora, sujeitos em estados mentais considerados anormais não escapariam da ritualização e convicções naturalizadas há muitos séculos, a boa escola produz sujeitos educados, e, sobretudo, quando estes lhe escapam é preciso enviá-los para fora, estes anormais que demandam avaliações, serviços, saberes não “inerentes” ao saber escolar, mas há muito reconhecidos como campo de saber médico. Borges faz um estudo da necessidade escolar em “dividir com ela [a clínica]

---

a tarefa de tornar conhecido este sujeito do desvio para governá-lo, discipliná-lo, corrigi-lo e normalizá-lo” (2006, p.30).

Chegar a indagação central desta pesquisa, a ter elementos e condições para formular perguntas que a tornassem possível não foi processo rápido e sem exigências; houve uma longa trajetória pessoal e profissional, carregada de dores, frustrações, inquietações, perturbações e ânimos que hoje me permitem ir além do incômodo, mas lançar-me, com desejos, nas provocações e desassossegos que uma pesquisa requer.

Depois de muitas outras formulações, de abandonos e retomadas, foi possível a formulação do objetivo central desta construção e ainda entender acontecimentos que possibilitaram a atualização de políticas públicas de Saúde Mental e de políticas educacionais inclusivas para ser possível compreender o enredamento dessas biopolíticas no cotidiano escolar e numa pretensa e dinâmica relação dos espaços educacionais com os espaços de tratamento.

Com essas acentuações adentro aos materiais empíricos.

## OS CONTEXTOS DOS DIZERES DOCENTES E OS SEUS MOVIMENTOS SURPREENDENTES

Registrar alguns acontecimentos e movimentos da pesquisa, significar o processo metodológico até aqui é o que pretendo retomar neste espaço, ainda que fazê-lo com transparência e suficiência me escape à condição, já seletiva da linguagem escrita; vejo-me sempre em perseguição às palavras para responder o melhor possível aos desejos de representação das reflexões que momentos me atropelam, momentos me parecem tão inexplicáveis, por isso enfrento o difícil uso, o arranjo adequado das palavras para que eu possa visibilizar, através da escritura, a complexidade em que me vejo imersa e comprometida.

Foram muitas as intercorrências para que a investigação empírica até aqui fosse operada. Estas limitações, se consideradas nas idealizações que somos tentados a fazer me trariam um gosto amargo de fracasso pois seguidas tentativas de acesso à materiais se mostravam ineficientes. Assim convém narrar os modos, as

condições, a processualidade material que tornaram inviáveis algumas intenções iniciais no modo de operar esta investigação, como narro a seguir.

Pensava, que a análise sobre os escritos presentes nos materiais que imaginei serem utilizados pelas escolas para encaminhamentos de alunos aos serviços de Saúde Mental, permitiriam acuidade quanto à compreensão das muitas intencionalidades que me traziam para a empiria.

Concebi que seria um percurso promissor buscar tais registros pois, a partir deles, supus ser possível compreender a forma como os professores descreviam e posicionavam estes alunos, caracterizados como mandatários dos serviços de Saúde Mental, mesmo que não apresentados como doentes mentais ou em sofrimento psíquico; bem como imaginei ser possível compreender suas expectativas diante do tratamento.

Conhecer tais dizeres se mostra importante para problematizarmos o perfil e demandas destes estudantes, superando a expectativa acerca da condição de “normalidade” dada - ou a ser conquistada - na educação de todos os alunos, endossando assim a preocupação de Fabris e Lopes quando acentuam que

precisamos nos movimentar na escola dentro de um campo de possibilidades que nos propicie condições de reflexão sobre a Educação, a Pedagogia e as verdades que criamos, que utilizamos e que acabam produzindo mais e mais exclusões. Precisamos, longe de uma esperança salvacionista e imobilizadora, olhar para os sujeitos buscando conhecer melhor as condições de possibilidade que estão produzindo as posições de aprendizagem e não-aprendizagem que eles ocupam em suas especificidades (2005, p.10).

Como estipulam os textos das Leis, a Educação Fundamental é espaço da inclusão dos sujeitos com deficiências, sejam estas mentais, sensoriais ou físicas, da mesma forma deve sê-lo daqueles com transtornos globais do desenvolvimento, termo utilizado nos documentos mais recentes expedidos pela Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura. Consta, por exemplo, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) que

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.

Similar é a concepção publicada no ano seguinte na Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE - na Educação Básica, modalidade Educação Especial, referindo:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Como ambos os documentos não sinalizam os sofrimentos psíquicos nem fazem alusão ao variado leque das demais doenças mentais, infiro que poucos avanços de inclusão escolar são possíveis para as pessoas em sofrimento psíquico porque esta condição do sujeito estudante não compõe o universo discursivo da Política Pública de Inclusão Escolar.

Não são lembrados como demandatários de inclusão escolar, portanto menos supõem que considerá-los como parte dos sujeitos contemplados pelas proposições inclusivas seja necessário para o bom desempenho da função escolar ante a expectativa ainda contemporânea da formação do sujeito normalizado, disciplinado, dócil. Suponho que tão pouco a escola dará conta de formar o sujeito flexível, tão valorizado para contribuir com a excelência da pós-modernidade em sua habilidade para com as relações politicamente corretas com as diferenças.

Assim considero porque para a convivência com a diferença é requerido um sujeito flexível, capaz da produção narrativa do politicamente correto (SKLIAR,

2003) e do exercício de um “projeto assimilatório [...] disfarçado de benevolência e tolerância [...] que entrou para a história como parte do programa político *liberal*, da posição tolerante e esclarecida” (BAUMAN, 1999, p.119).

Lopes também faz alusão às complexas tramas para que se problematize as artinhas que compõem o legado da era da inclusão, apontando que

tratar a questão da inclusão pela diferença não significa anular a diferença ou não; pelo contrário, pode significar, entre outras coisas, redimensioná-la. Significa pensar a diferença dentro de um campo político, onde experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças (2006, p.8).

Os sujeitos da Educação, neste recorte de estudo, os professores, vivem a inclusão nesta complexidade multifacetada: dever, benevolência, desconforto, despreparo, esforço, desafio, entre outros, são sentimentos que comumente são expressos em eventos de formação de professores. Neste universo dos outros, há significativo apagamento das pessoas em sofrimento psíquico. Para estes não há a lembrança de que também estão assimilados pela proposta da política pública da escola para todos, onde a inclusão é a convocatória para esta dimensão.

Inspirada pela experiência, estudo e formação de professores e suas inquietações implementei o processo de seleção e produção dos materiais de pesquisa empírica.

Num primeiro momento havia a ideia de consultar como potenciais materiais empíricos, aqueles documentos, fichas, pareceres que pretensamente seriam utilizados pelas escolas para o encaminhamento dos estudantes em sofrimento psíquico ao tratamento no campo da Saúde Mental, buscando conhecer os dizeres, o perfil que ali se constituía acerca dos alunos compreendidos como em sofrimento mental/psiquiátrico. A definição mais amiúde do enfoque e potenciais objetivos de pesquisa desta pesquisa me permitiram, nos meses finais de 2008, buscar autorização junto às Secretarias Municipais de Educação de duas cidades da região do Vale dos Sinos para a efetivação da mesma.

Na primeira expliquei do que tratava a pesquisa e deixei material que sumariava sua proposição. Houve interesse explícito da Secretaria de Educação e fui solicitada a entrar com o pedido formal, via protocolo e que o mesmo fosse

enviado também para a Secretaria de Saúde, pois os materiais que eu buscava estariam arquivados no acervo da mesma.

Antes mesmo de obter a resposta formal, houve a troca de governo municipal e fui orientada que teria que iniciar todo o processo novamente; como a primeira solicitação já havia sido feita há quatro meses e ainda estava sem resposta e todo o processo deveria ser recomeçado, optei então por fazê-lo em um município menor, inferindo que haveria menos burocracia, portanto maior agilidade na análise e potencial aprovação da proposta.

Do mesmo modo, busquei contato com a Secretaria de Educação deste segundo município, também no Vale dos Sinos, agendei horário e levei os materiais que explicavam a proposição da pesquisa. Por indicação da Secretária, fui atendida pela equipe responsável pela Educação Inclusiva, que me ouvindo, pediu tempo para avaliar e posteriormente definir sua posição. Aguardei a resposta por semanas, e depois de estabelecer vários contatos, obtive o retorno informal de que a avaliação e posição ao meu pedido não seria de competência daquela Secretaria e sim eu deveria solicitar anuência da Comissão de Ética da Universidade responsável por minha formação.

Inferi muitas coisas para os sentidos que estariam presentes nesta posição, porém não passaram de suposições.

Nas semanas seguintes, por motivos intrafamiliares, minha vida pessoal teve novo direcionamento e fui morar em um pequeno município do litoral paranaense. Ali seria meu novo endereço; mesmo sem retorno positivo às minhas solicitações, me pareceu pertinente desenvolver a pesquisa neste novo ambiente, pois seu processo e seus achados poderiam movimentar potenciais proposições para a implementação dos direitos dos sujeitos escolares, já explicitados nas políticas públicas de Saúde Mental e Inclusão Escolar e com os quais eu poderia ter um processo de comprometimento cotidiano mais intenso, chamado constante desde minha inserção na vida profissional.

Com esta decisão problematizada em orientação desta Tese, também agendei horários, desta vez simultaneamente com as Secretarias de Educação e Saúde num primeiro município dos sete que compõem o litoral paranaense.

Com a proposição da investigação em mãos, fui recebida, em primeiro lugar pela Secretaria de Saúde. Nesta oportunidade, conversei brevemente com a Secretária e fui atendida com mais vagar pela Assistente Social, membro da equipe por ela coordenada. Nesta oportunidade a pesquisa foi muito bem acolhida e fui convidada para uma reunião que ocorreria naquela tarde junto a Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, para participar do debate de um programa intitulado Gerando Saúde Mental, que a Universidade pretendia que fosse de co-responsabilidade da comunidade e poder público municipal.

Esta reunião foi mobilizada pela coordenadora do Projeto Gerando Saúde Mental no Litoral que também se insere como representante da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, a mesma tinha por objetivo mobilizar profissionais e comunidades litorâneas para o fomento da rede que venha implementar junto ao poder público dos municípios do litoral da Paraná a Política Pública de Saúde Mental.

Nesta ocasião foi apresentada a proposta de trabalho do Projeto Gerando Saúde Mental e a proposta da UFPR – Setor Litoral é viabilizá-lo como incentivador da citada rede e política. Particpei desta reunião na intencionalidade de estabelecer meu enredamento nas problematizações que envolvem minha temática de estudo no ambiente em que me agora me insiro. O grupo se fez com a presença da citada coordenação do Programa, assistente social, psicólogos e outros técnicos ou gestores das secretarias de saúde e educação de dois dos sete municípios da região litorânea, representantes da sociedade civil e eu. Convém destacar que os sete municípios que compõem a Região do Litoral do Paraná, haviam sido convidados.

A coordenadora, depois de expor a proposição da UFPR – Litoral, bem como do Programa Gerando Saúde Mental, solicitou que os presentes falassem sobre a operação das Políticas Públicas de Saúde Mental em seus municípios e os mesmos deixaram claro que ainda estão distantes dos pressupostos indicados pelo Ministério da Saúde; há municípios que sequer contam com a disponibilidade de médico psiquiatra, o que seria mínimo considerando os pressupostos contidos na Política Nacional de Saúde Mental.

Compreendi haver uma confissão pública e constrangida destes profissionais municipais sobre a fragilidade ou até ausência mínima daquilo que já deveria estar em operação e naquilo que já se opera, há a falta de sistematização nas raras e pontuais documentações de encaminhamentos da população e estudantes para atendimentos nas redes de saúde disponíveis, há fragilidades inclusive nas dinâmicas destes encaminhamentos, seja por quem encaminha, para quem, através de que forma.

Nesse momento percebo possíveis sentidos para a pesquisa pouco pudesse ir adiante além da escuta inicial dos gestores municipais da saúde e educação, pois ao que tudo indicava sequer havia materiais que sustentassem os encaminhamentos entre escolas e atendimentos na Saúde Mental.

Procurei novamente a Secretaria da Educação do primeiro município para estudarmos as formas de acesso aos possíveis materiais ou como buscar novas alternativas para a investigação, o que por várias justificativas não se consolidou. Então busquei mais dois municípios simultaneamente, um deles solicitou a proposição da pesquisa e do mesmo modo que os anteriores, justificou-se repetidamente, ventilando possíveis modos de efetivação da pesquisa que o tempo se encarregava de fragilizar.

Na tentativa de busca de materiais de pesquisa, agendei novos horários com os gestores da educação e/ou saúde e recebendo retorno cheguei a um terceiro município da região litorânea do Paraná. Ali fui recebida pela secretária municipal de educação com explícita intenção de ouvir e em seguida de viabilizar a pesquisa. O perfil desse município vem acompanhado de um processo de reeleição de um gestor municipal que já estabelecia parceria com a UFPR – Setor Litoral há vários anos, em especial para a formação continuada dos professores da rede pública, creio que isto foi fundamental para que minha proposta fosse bem-vinda.

Em conversas sequentes com a Secretária de Educação, finalmente vários acordos foram firmados, inclusive a assinatura de termo de consentimento e livre esclarecido. Agendei ainda reunião com a Secretária de Saúde, recentemente empossada, onde também apresentei os propósitos deste estudo, como a mesma estava em imersão no seu cargo, me sugeriu conversar com o psicólogo da rede de saúde municipal, de forma que eu pudesse melhor me esclarecer quanto aos

possíveis materiais; este afirmou não haver em poder da Secretaria da Saúde materiais sistematizados para o encaminhamento de estudantes entre escola-serviço de Saúde Mental. Afirmou que tem seus próprios registros dos inúmeros casos que atende e que estes têm um caráter sigiloso. Assim sendo, retornei à Secretaria de Educação e com a gestora combinamos que eu iria elaborar um questionário para os professores para que fosse possível uma experiência piloto.

Elaborado o material, este foi encaminhado a duas das sete escolas municipais, num total aproximado de 2550 alunos desde a educação infantil à quarta série do ensino fundamental, dos quais 140 ainda estão na educação especial. O município ainda possui 113 alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A Secretária deixou-me à vontade para eleger as escolas e assim o fiz aleatoriamente. Entreguei o material em cada uma delas sem encontrar-me com os professores, apenas expliquei para as direções a natureza do que se tratava e solicitei que seguissem as orientações contidas no envelope (apêndice 1). Em cada um coloquei o número de quinze questionários, anexados de uma folha de almaço para as respostas. Tratava-se de pequenas escolas de ensino fundamental e em um município litorâneo do estado do Paraná. Deixei claro que me interessava muito pela participação dos professores de forma voluntária, considerando que são muitos os materiais que “chegam” nas escolas para preenchimentos obrigatórios e entendo que estas questões exigem reflexões mais densas e que demandariam uma certa vontade de fazê-lo. Assim ocorreu e em duas semanas depois, no contexto escolar do fechamento do ano letivo de 2009, voltei para recolher o material e na primeira escola, de onde foram devolvidos apenas quatro questionários e na segunda cinco questionários.

Ressalto que neste tempo de vivência, entre fevereiro de 2009 a julho de 2010, na região litorânea do Paraná, tenho tido várias oportunidades de participação nas formações de professores de diferentes municípios, o que tem me permitido contatos também com os técnicos destas cidades. Percebo que nesta região há uma vulnerabilidade expressiva dos sujeitos, seja da pessoa, família ou escolas que demandem os serviços públicos de Saúde Mental, pois a implementação da política de Saúde Mental nos sete municípios é inexistente ou embrionária.

O número de leitos hospitalares para atendimento psiquiátrico, previstos desde a Reforma Psiquiátrica, que deveriam estar disponíveis para a Região, ainda não existem. Há um único hospital de referência na cidade de Paranaguá, que teria esta incumbência, mas ainda não a operou. Como não há o serviço de psiquiatria no sistema público de saúde nem os leitos hospitalares, as pessoas em surto psiquiátrico têm que ser removidas por 110 km em média em busca dos serviços médicos da capital do Estado – Curitiba - sem que tenha havido qualquer intervenção médica. Lá só serão hospitalizadas<sup>31</sup> caso ainda permaneçam no estado de surto, do contrário são devolvidas às suas redes municipais de atendimento.

Atualmente está na agenda das discussões - Universidade e municípios - a construção urgente de espaços alternativos de apoio em Saúde Mental e Educação Inclusiva, em especial na implantação dos CAPS1<sup>32</sup>, previstos desde 2002 pela portaria 336/MS para implantação nacional, vejo tais intentos com maior possibilidade de materialização pela legitimidade e autoridade do Projeto Político Pedagógico da UFPR – Setor Litoral<sup>33</sup>, que desde sua implantação em 2005 visa impactar a região a partir da Educação Pública nos seus diferentes níveis.

O saber acadêmico, debatido com os gestores municipais e profissionais que implementam as biopolíticas, tem mobilizado novos desenhos também para a Saúde Mental e para a inclusão escolar; estes diferentes tempos, o da barbárie em especial na operação da Saúde Mental nesta região e o tempo da sociedade das políticas bem escritas (antimanicomial e de inclusão escolar) têm gerado descompassos de tempo, de espaço, de pensamento, de intervenção, tais biopolíticas e sua materialização estão separados por séculos nesta Região.

Percebo profissionais, de diferentes instituições, áreas de saber e cidades, todos experimentados numa Saúde Mental institucionalizada, medicalizada, explicitarem-se confusos pela proposição da Reforma Psiquiátrica, que requisita

---

<sup>31</sup> Esta forma de atendimento é prevista no SUS, por se tratar de um sistema único de saúde, cada município ou região terá que atender integralmente as demandas de saúde de seus municípios.

<sup>32</sup> O CAPS 2 é considerado mais especializado, e por ser mais especializado exige que haja um população contingente populacional maior para sua implantação em um determinado território. Quando isso não ocorre, a legislação prevê o CAPS 1, que atenderá as demandas da Saúde Mental (CID 10), desde a infância até os adultos.

<sup>33</sup> Sobre este assunto o site [WWW.ufpr.litoral.br](http://WWW.ufpr.litoral.br), o link Projeto Político Pedagógico oferece o detalhamento do mesmo.

enredamentos com outras áreas de saber e diferentes instâncias sociais. Portocarrero reconhece, em especial no movimento conhecido como antipsiquiatria, a “importância à radicalização da possibilidade de medidas de antiinstitucionalização da loucura e da “des-hospitalização” da doença mental “ (2006, p. 6) porém entende que estas estão “ articuladas com práticas ainda tímidas, cuja ênfase é o tratamento ambulatorial” (2006, p. 6).

Estes profissionais têm suas dúvidas agravadas porque são implicados, simultânea e paralelamente aos profissionais da Educação, à execução de uma política de inclusão escolar dizendo que é preciso educar a todos, inclusive aqueles com déficit ou doença mental. É simples perceber neste processo a falta histórica de integralidade, intersetorialidade, mesmo quando ambas biopolíticas se endereçam ao mesmo sujeito; tenho destacado este fenômeno como paralelismo das biopolíticas. Ambas aqui em estudo têm que fazer viver, mas o fazem sem conversas elementares acerca do reforço mútuo de tamanha responsabilização.

As problematizações que foram possíveis construir até então, mais me mobilizaram a investigar sobre o que as escolas têm escrito ou pensado sobre seus estudantes em sofrimento psíquico, vejo um não lugar, um desatino dos profissionais da saúde, da educação e dos gestores no enfrentamento da questão, vejo Governos Municipais fragilizados para a operação deste modo de governo desejado pela União há mais de vinte anos e me questiono sobre os efeitos de governamentalidade que tais processos produzem.

São muitas as questões dos nossos dias, em se tratando de Educação Inclusiva, por exemplo, LOPES e HATTGE buscam entender como a inclusão e, na mesma matriz, a exclusão, se tornaram preocupações fundamentais no presente, principalmente no campo da educação. Junges (2010) questiona quais são, hoje, “as manifestações e as incidências do bio-poder na saúde? [...] A saúde, na modernidade tardia, passou a ser mais do que cultivada; ela tornou-se uma mania cultural coletiva”. Estes estranhamentos nos impulsionam, de algum modo, a estarmos mais vigilantes a não “tomarmos gosto” pela governamentalidade, resistindo à eficácia pedagógica do biopoder sobre nosso *Homo discendes*, podemos aprender também a escolher sobre quais decisões tomarmos sobre nós

mesmos, nossos corpos, nossas vidas. Diante da tentativa permanente dos poderes em determinar nossas ações e atentos às suas muitas e discretas condições de possibilidades para tal, podemos criar espaços de reversibilidade a partir de ações que as tensionem.

Vejo como uma questão do presente a inegociável premência em problematização da Educação, adensando pesquisas e debates para além das verdades que participam naturalizadamente do nosso modo de encaminhar crianças e adolescentes para a medicalização e serviços especializados em saúde, pois “a intervenção médica especializada era de antemão legitimada pela decisão original de prescrever papéis” (BAUMAN, 1999, p. 224) de onde, quase sempre, esperamos um diagnóstico que confirme nossas suspeitas do quanto são “anormais”. Além do diagnóstico inferimos que haverá prescrições médicas a serem acatadas e que permitirão a “cura” dos nossos alunos anormais. Machado afirma que

a medicina mental apresenta a cura como sua aquisição científica [...] Por outro lado, essa reconhecida incapacidade terapêutica, longe de pôr em questão a própria psiquiatria, serve de apoio a uma exigência de maior medicalização da sociedade. Faz a psiquiatria refinar seus conceitos para atingir novas faixas da população - numa evolução que vai do doente mental ao anormal e do anormal ao próprio normal -, tornando a sociedade uma espécie de asilo sem fronteiras, um asilo ilimitado. (2006, p. 32)

Somos de algum modo arquitetos, executores e espectraldoress da construção desses “asilos ilimitados”, pois demandamos e valorizamos cada vez mais intensamente os “batismos patológicos”, naturalizamos a idéia de que através dos diagnósticos e adequada medicalização, sofreremos menos ; Junges (2010, p. 27) avalia que “trata-se de agenciamentos simbólicos para o consumo de produtos identificados com a saúde. A subjetividade é moldada a tal ponto que a pessoa encontra o sentido da cura no consumo daquele produto para o qual foi agenciada.” Pouco estranhamos estes rituais, este asilamento sem fronteiras, vejo como inadiável prestarmos atenção no que estamos fazendo a nós mesmos e a nossos alunos através de nossas verdades e de nosso trabalho e, reafirmando os dizeres de Gallo e Veiga-Neto (2009, p. 12)

Trata-se, sim, de estarmos sempre atentos, desconfiados e humildes frente às verdades que nós mesmos, como professores e alunos, ajudamos a construir e a disseminar, de modo a estarmos preparados para, a qualquer momento, revisá-las e, se preciso for, buscarmos articular outras que consigam responder melhor aos nossos anseios e propósitos por uma vida melhor.

Importa-me desconfiar dos modos, dos movimentos de produção dessas verdades, pinchá-las e arregimentar elementos para indagá-las acerca das subjetivações que produzem em nós mesmos e em nossos estudantes. Podemos tensionar verdades para irmos além, para sermos menos assujeitados diante daquilo que temos construído nesta época em que o sofrimento psíquico se agiganta e vem ao nosso encontro como uma visita inesperada, afinal, nos foi prometido, esperávamos e fizemos tudo até aqui para nossa longevidade, para vivermos melhor e mais seguros. Para Bauman (1999, p. 247), neste presente, “o farfalhar de palavras secas, sem seiva, nos recorda incessantemente e de forma intrusiva o vazio que está hoje, onde antes estava a esperança”.

Relembrando que foi apenas no quinto município, no litoral paranaense, onde foi possível acessar materiais de investigação pois encontrei espaço para efetivar a pesquisa empírica que envolve esta Tese. Como esclareci anteriormente, os questionários foram recolhidos e entregues a mim através da Secretária de Educação do município pesquisado ao cabo do ano letivo de 2009.

Já relatei o quanto havia em mim a expectativa de viabilizar com mais facilidade essa pesquisa junto às redes educacionais de municípios, com os quais me fosse possível alguma relação mais sistemática, pois me mobiliza também possíveis desdobramentos que qualifiquem as políticas públicas de educação inclusiva e saúde mental.

Também supus a existência de rotinas de encaminhamentos dos alunos para a Saúde Mental e que tais materiais constituir-se-iam fontes para que me fosse possível compreender como descrevem e posicionam seus alunos encaminhados aos serviços de Saúde Mental. Mais que tudo, supus que os processos que viabilizam a Educação Inclusiva e os serviços de Saúde Mental estariam melhor constituídos nos municípios, visto que ambos estão na pauta das políticas nacionais há mais de 20 anos, antecidos por uma Constituição que sacudiu os princípios e modos como se fez governo em nosso país.

Considerando os muitos entraves às minhas projeções iniciais, percebi que em cada acontecimento que desconstruía tais suposições havia muitos sentidos e, reitero, todos falavam à pesquisa. Se esses movimentos compõem o *modus operandi* com que o Governo Federativo, os Estaduais e Municipais constroem seus governamentos, todos eles parecem fragilizar uma lógica de governamentalidade pretendidamente mais astuta e impactante junto à população.

Esses “limbos” entre aquilo que os governamentos apregoam fazer e o que materializam junto à população mereceriam estudos aprofundados<sup>34</sup>, pois à primeira vista pode parecer que há uma certa displicência do Estado com a efetividade de sua ação, ainda que com uma aparente aplicação mínima de poder - pois todos aceitamos senão legitimamos a Reforma Psiquiátrica e a Educação Inclusiva – vejo um certo desleixo com a obtenção máxima dos resultados, com a lição de casa, que já havia anunciado tanto em âmbito nacional quanto internacional que cumpriria com desvelo.

Resgatando o entendimento que o Governo - em suas diferentes instâncias de gestão - para ir além da sua função de fazer viver, precisa ensinar com a gestão que opera. Precisa demonstrar que governa, mas sobretudo é preciso imprimir na subjetivação da população lições sobre o seu modo de funcionamento.

Por esta via, inventar narrativas em políticas públicas reformadas, permitem uma *performance* com “novos” sentidos, mais espetacularizados. Debord entende ser “evidente que nenhuma ideia pode conduzir para além do espetáculo, mas somente para além das ideias existentes sobre o espetáculo” (2003, p. 129).

Assim, com nuance biopolítica, indicando novos mandatários o Estado dissemina saberes que lembram a todos nós que ele governa e o faz estendendo sua função de fazer viver; essas biopolíticas estão dentro de uma mesma ordem

---

<sup>34</sup> Os dados oficiais do Ministério da Saúde, divulgados em dezembro de 2006 colocam o estado do Paraná no décimo lugar nacional com um índice de atendimento psicossocial regular/baixo (entre 0,35 a 0,49) pois possui 0,45 de cobertura CAPS/100.000 hab., quando o indicado pelo próprio Ministério da Saúde como cobertura muito boa seria de 0,70. Também por este estudo, o Paraná ocupa o quinto lugar nacional com 0,25 leitos/SUS por 100.000 hab. No geral, o Brasil vem diminuindo investimentos em hospitais de grande porte, e em 2006 equilibrou investimentos em gastos hospitalares (48,67%) com aqueles em gastos extra hospitalares (51,33%). Este princípio é defendido pela Reforma Psiquiátrica.

discursiva, política e econômica capaz de gerar novos ecos, novas escutas visto que, lembrando Candiotto “os direitos, garantidos entre os iguais e que têm voz, sobrevive à custa daqueles tornados desiguais e sem possibilidade nenhuma de reagir” (2010, p.10). Assim as biopolíticas os definem como sujeitos de novos direitos nunca antes imaginados no contexto da Saúde Mental, nem tampouco da Educação. Compreendo que isto dilata uma gama de poderes de Estado que, em profusão e com sua epistemologia nos produzem como *Homo discendes*, conforme referí, apoiada por Noguera (2010).

Se as biopolíticas se efetivam também como dispositivos de segurança junto à população, há múltiplos saberes que os discursos contidos nas biopolíticas de Saúde Mental e Educação Inclusiva têm gerado nos sujeitos que as operam ou delas usufruem. Entendo que neste movimento são operadas diferentes tecnologias que se entrelaçam nessa complexa migração de desinstitucionalização manicomial e hospitalar para a institucionalização escolar das pessoas implicadas com a Saúde Mental, sobre os quais operamos frágeis investigações.

As escassas investigações na temática e as dificuldades para acessar materiais para a maior qualificação deste estudo me fizeram valorizar enormemente os questionários que foram respondidos. Como dito, se tratava de uma incursão mais modesta na rotina escolar, portanto eram quinze questionários para cada escola, a serem preenchidos voluntariamente pelos docentes no esgotamento do ano letivo de 2009; então, dos trinta questionários distribuídos, quinze em cada escola, retornaram nove.

Para efeito de designação de cada escola uso as siglas Esc1 e Esc2, para as escolas um e dois, respectivamente. Na Esc1, acrescento a sigla P1, P2 e assim sucessivamente para designar os professores do número um ao número quatro. Do mesmo modo P1 para os professores da Esc2, do número um ao cinco.

Ambas oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental; na primeira escola as professoras participantes têm exatos 12, 12, 14 e 21 anos de atuação no trabalho docente. Na segunda este tempo de trabalho é de 6, 11, 13, 29 e 30 anos. Reforço que valorizo intensamente cada questionário que chegou tão trabalhosamente às minhas mãos, entendendo que

mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual -, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER 2001, p.10).

Dar sentido ao “falante e ao falado” implicou em fazer negociações comigo mesma, com a lógica cultural que me produziu e me produz, pois do lugar de pesquisadora estou com a palavra para produzir sentido sobre aquilo que o outro diz. Trago um esforço genealógico para esta análise, entendendo que terão tons de um tempo, de um espaço onde ocupo lugares profissionais, pessoais e teóricos que me sinalizam compreensões relativizadas e interrogadas culturalmente.

Fischer diz que

[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, o que afirmei, a partir de Foucault, é que um determinado objeto [...] existe sob condições "positivas", na dinâmica de um feixe de relações, e que há condições de aparecimento histórico de um determinado discurso, relativas às formações não discursivas (instituições, processos sociais e econômicos) (FISCHER 2001, p.21).

Considerando esses elementos desejo, através da análise de relatos dos docentes, olhar para a versão de realidade que produzem acerca dos alunos em sofrimento psíquico, no contexto das biopolíticas de Saúde Mental e Educação Inclusiva, buscando acentuar aquilo que se pode dizer num momento histórico específico (Foucault, 1987a).

Com este viés, o material aqui em foco se produziu sob condições de diferentes matizes, dentre elas ressalto que a discussão sobre o sofrimento psíquico não está dita neste tempo histórico na lógica que permeia a Educação Inclusiva, também não o é nas pesquisas ou nas políticas públicas. Não há intersetorialidade, sequer entrecruzamento entre ambas para além do construído até aqui; vejo que a Saúde Mental tem seu território e a Inclusão Escolar do mesmo modo, há nítidas fronteiras a recortar tais espacialidades.

Reitero que ocupar o lugar investigativo e de dizeres através do outro e pelo outro me requisita perguntar-me intensamente sobre os meus e seus textos. Estarei nas falas que eu ler e nas que eu produzir, pessoas a quem amo muito estão comigo na experiência desta produção, tal pertencimento radical me produziu intensamente como pesquisadora, como autora, como quem tem algum poder e autorização certificada para dizer algo sobre o outro.

Esta preocupação também se robustece quando me recordo de situações em que os sujeitos escolares se expressam cansados em expor suas fragilidades institucionalizadas, darem-se como sujeitos e lugar de pesquisa implica em humildade profissional, ao desgoverno e ao rigor da palavra do outro. Por isso o meu imenso respeito às construções que operam no seu cotidiano profissional, além do que não se trata de buscar fontes do bem ou o mal, mas as condições de possibilidade em que se produz este ou aquele modo de se dizer algo.

Para a arquitetura da análise dos materiais, busquei agrupá-los em unidades de sentido que se compuseram observando sensivelmente recorrências, silenciamentos, des/continuidades, ênfases que se mostravam como indicativas à pesquisa. Compreendendo os questionários dos professores como preciosos materiais, não só pelas dificuldades já relatadas para acessá-los, mas pelos sentidos que deles ecoam. É de pessoas que se trata, é com um arsenal cultural que dizemos delas e buscar por estes dizeres me exige tato ético. Flexibilizo a autoria na contingência da minha experiência pessoal, familiar e profissional com o sofrimento psíquico, e, porque, já imersa no quadro que pinte até aqui, desejo olhar cuidadosamente para as cores que os outros me alcançam.

Pensei que seria oportuno e até tentador, por ser mais didático e de fácil operacionalidade, analisar tais materiais num enredamento mais direto das questões e suas respostas, articulando-as num agrupamento prévio tendo os objetivos específicos da pesquisa como eixo.

Permeada o tempo todo pelo vigor e impactos desta pesquisa, exercitei diferentes modos de olhar para os significados potenciais que os materiais dos professores enunciavam, quaisquer que fossem, sem apagá-los ou destituí-los ou otimizá-los em sua força.

Em busca constante da maturação nas investigações foucaultianas, operei aproximações entre minhas intencionalidades e delas busquei ao longo das respostas apresentadas pelos docentes, encontrar os sentidos, as possíveis indicações que me permitissem algum encontro ante minhas curiosidades. Enfim, no debate das orientações e leituras pude compreender que era necessário me desprender das objetivações pré-postas, para poder olhar o que estava lá, seja em silêncio, em recorrência explícita ou em ambigüidade.

As possíveis unidades de sentido que eu tanto procurava não estavam organizadas explicitamente na sequencia das respostas às minhas arguições, tão ávidas e carregadas das minhas intencionalidades. Mas precisei problematizar, colocar-me na escuta atenta nas sessões de orientação deste estudo, abandonar modos mais estruturados de olhar para entender que nos materiais havia significações, talvez ordenadas ou embaralhadas, explícitas ou não. Preocupei-me em encontrá-las, sem imprimir sentidos ajustados às minhas unidades de busca, construídas pelas dúvidas e interesses que me trouxeram até aqui.

Ressignificando olhares, acontecimentos, movimentos, sentidos majoritários e/ou naturalizados, exercitei inicialmente a análise dos materiais, desconfiando do óbvio pragmático, experimentando lentes e atenta à experiência e apreensão teórica que me põem em metamorfose; assim me movo, com vigília para perceber e produzir olhares - num jogo de verdades - onde um recorte não assuma a condição imperativa – atenta para que nem mesmo a linguagem depressiva<sup>35</sup>, a lógica cultural hegemônica ou o conhecimento médico tenham para si a possibilidade de calar a conversa acerca do aluno em sofrimento psíquico.

Preliminarmente fiz um levantamento do tempo em que as professoras estão em atividade nas escolas, a maioria tem acima de dez anos de experiênciaprofissional, o que permite inferir que todas têm uma longa imersão na cultura escolar, ocupadas deste lugar da docência que constrói saberes e dizeres numa predominância curricular e institucional moderna.

---

<sup>35</sup> O inverno  
Para meus ácidos, nenhum estômago.  
Para meu choro, lágrimas secas.  
Para meu suor, nenhum sal.  
Para meu sangue, veias cortadas.  
Para eu mesma... nenhum endereço.

Na busca de sentidos encontrei recorrências, reforços, silêncios, todas retomadas das falas dos professores; estas me causaram um maior estranhamento somente na fase de releituras e reescritas na maturidade mais intensa da escrita. Sequer as imaginei anteriormente. Olhar para os dizeres dos professores implicou em ver-me em jogos de significação, de onde procurei arrolar sentidos.

Na proporção em que eu tomava mais e mais intimidade com os materiais dos professores, me sentia como se meus escritos – em boa parte – tivessem sido soprados pelo vento. Precisei rever, pensar, ressignificar as construções que até então tinham sido possíveis ao meu entendimento.

Apoiada na minha experiência, nos estudos requeridos para esta pesquisa, e, em especial enriquecida pelos materiais empíricos produzidos pelos docentes desenhei como Tese que **os professores não visibilizam o estudante em sofrimento psíquico; este, quando destacado, o é por indicadores relacionados com doenças ou a deficiência mental. Os professores têm uma compreensão naturalizada e reduzida de que esse “doente mental” é alguém que demanda necessariamente diagnóstico e tratamento pelo saber médico. Desse tratamento esperam resultados de estabilização-normalização, compreendidos como preponderantes para o desempenho destes estudantes na escola comum. Estes estudantes não são posicionados como pessoas que têm direito aos processos previstos na biopolítica de Educação Inclusiva, não inferindo ser imprescindível a problematização-construção de saberes e práticas pedagógicas acerca desta como crescente demanda de inclusão.**

Esses argumentos estão sedimentados nos feixes de aproximações que pude construir com os materiais empíricos, dentre as múltiplas cores que brotam dos materiais.

## DESCRENÇAS E INCÔMODOS DOCENTES NOS TRAÇOS DE GOVERNAMENTALIDADE

Nos argumentos docentes há sentidos que beiram o lamento, a descrença, a denúncia frente aos compromissos que as políticas públicas de inclusão escolar

traduzem, deixando claro haver austeras ações de governo a serem implementadas. “O que está no papel é muito bom, porém a realidade é totalmente diferente em todos os aspectos humanos, físicos, relações interpessoais, material, pedagógico, preparo dos profissionais e acompanhamento”. Esc1P1

Estes dizeres dos professores me permitiram entender que os mesmos estabelecem com a política pública da inclusão escolar uma relação de descrença e de incômodo profissional; explicitam que as políticas públicas têm um forte apelo textual, mas são como que tratados de intenções, um dever ser que não se materializa por diversas circunstâncias, tais como as condições de acessibilidade, de sobrecarga na função docente. “Suas propostas são frágeis ao atender ajustes físicos em cada escola. Também a preocupação desde o início com relação à sobrecarga sobre os professores em um tempo em que muitas exigências estão sendo feitas a eles.” Esc2P5

Ainda há argumentos que indicam clara preocupação com essa inclusão excludente.

*Perigosa e arriscada, pois nem nós professores e nem as escolas estamos preparados para uma “verdadeira” inclusão o que ao meu ver, poderá gerar uma exclusão e, aumentando os problemas da educação diminuindo ainda mais o rendimento dos alunos que já não é dos melhores. Também assustará muitos professores podendo desencadear patologias ao corpo docente. Esc1P3*

*Em minha opinião, há uma política pública preocupada em apenas incluir o aluno com deficiência no ensino regular, porém não há nenhuma preocupação em oferecer condições necessárias para que esses alunos tenham uma educação de qualidade, atualmente as escolas não estão totalmente preparadas para receber esses alunos, não á uma boa infraestrutura física e pedagógica e nem especialistas para dar apoio e acompanhamento aos alunos. Esc2P2*

Os professores indicam incômodos ante as rotinas pedagógicas que fragilizam o cumprimento dos deveres inclusivos colocados à sua profissão, denunciando as parcas condições de suas formações, das estruturas escolares para as quais são endereçadas as *peçoas com deficiências*. “O objetivo é bom, porém

atualmente falta formação na área, material adequado e pessoal para auxiliar neste trabalho. O governo visa a inclusão, mas não nós dá condições para que esta ocorra verdadeiramente”. Esc2P3. Entendo claramente tratar-se de indícios da relação indissociável da in/exclusão pois “[...] da mesma forma que ele está sendo incluído pelas políticas públicas ele acaba sendo excluído pela escola, o aluno que frequenta uma escola do ensino regular e esta não consegue atingir os objetivos em relação a esse aluno, ela passa a excluí-lo”. Esc2P2

Ainda é forte a ideia de que há atividades que escapam à função docente, que dependem de outros saberes extra-escolares, afinal, Bauman acentua que “são os especialistas que estabelecem os padrões de normalidade” (1999 p. 224). Mesmo quando vêem a ausência ao seu direito à formação para o trabalho inclusivo, ainda assim cumprem - como se assim devesse ser – todo o possível para a sedimentação da inclusão escolar.

*Sim, moroso nos processos de avaliação dos casos, perde-se muito tempo, até mais de anos, entre o problema detectado e o laudo final das avaliações. Após esta etapa, ou seja a novela da avaliação, não há um acompanhamento efetivo pelas equipes técnicas destes casos, acontecendo de termos casos na classe especial há mais de 5 anos com apenas a primeira avaliação. Quando a escola solicita a reavaliação ou acompanhamento, precisa explicar-se e aguardar muito tempo por estas providências. Simplificando, moroso e sem acompanhamento técnico. Esc1P1*

*Recentemente trabalhei com uma turma onde havia três alunas surdas. Sem intérprete e desconhecendo a linguagem libras, me senti no meio de uma tormenta e com uma sensação de incapacidade para entendê-los. Da mesma forma que elas tinham o direito de ali estar entendo que também tenho direito de poder ser preparada para tal fato. Esc1P4*

*Possuímos três alunos com doença mental e um autista. Com os alunos com deficiência mental o sucesso é maior, tanto na aprendizagem, tanto como na integração com os colegas, porém com aluno autista as dificuldades são maiores, pois possuímos uma professora de sala de recursos e sua especialização não é esta, ele apresentou evolução na socialização, mas no*

pedagógico não obteve grandes mudanças. Esc2P3

O anúncio que fazem é de que não se sentem em condição de desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo sem a presença de outros profissionais na escola, isto é expresso claramente. “ [...] temos consciência de que não estamos capacitados, pois teríamos que ter alguém especializado na área para nos auxiliar quanto a como agir com o aluno (Esc2P1). Trabalhar com este estranho sujeito com deficiência é um processo que exige ressignificar uma construção cultural secular e que, contemporânea e repentinamente chega às rotinas dos profissionais da Educação.

Há recomendações reiteradas, desde organismos internacionais como a UNESCO, afirmando que escola deverá ser espaço para todos e teremos que aprender a conviver, a ser, a fazer e aprender a aprender com as diferenças. Destes e outros sentidos as biopolíticas de Educação e Saúde Mental estão recheados de indicadores, que todos sabemos nos atropelarão em avaliações de larga escala que têm que fazer parecer, espetacularizar, e talvez isto nos atravesse a cada um, como salienta Ball:

Em relação à prática individual [...] existe a possibilidade de que o compromisso, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sejam sacrificadas pela imagem e pela performance. Há uma potencial *cisão* entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma *boa prática* e as *necessidades* dos estudantes e, de outro, o rigor da performance (2010, p.42).

Mas no contraponto o docente afirma que “em todos os níveis, essas políticas vêm demonstrando pouco conhecimento em torno do tema e despreocupação com os envolvidos. Nesse caso os danos serão irreversíveis ao sistema inclusivo (Esc1P4).

Se a biopolítica da Inclusão Escolar está “andando a passos muito pequenos. Muitos assuntos importantes ficam só no papel. A teoria fica muito distante da prática”(Esc1P2), isto revela um “espetáculo que não pode parar”. Há descrenças na sustentabilidade estatal para a efetivação desta, se reconhecem que as realidades escolares instaladas pouco facilitam a “verdadeira inclusão”, se a mesma pouco é

reconhecida como política que opera direitos dos sujeitos com deficiência e, se pouco conhecem sobre os sujeitos a quem elas se endereçam, percebo uma tácita aceitação dos professores frente ao seu “dever” de obediência executiva de tal biopolítica.

Tanto essa tácita aceitação como as migrações que se operam por conta dos contornos dados pelas biopolíticas contemporâneas geram aquilo que Ball (2010) denomina *performatividade*, movida por uma lógica de espetacularização. O autor apresenta uma leitura acerca das induções de Estado na rotina do trabalhador público da educação, afirmando:

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis [...] (2004, p. 116)

Reconheço que os processos de inclusão escolar experimentados até aqui pouco têm permitido a interrogação crítica dos professores; sobre isto Carvalho nos diz:

A crítica vai exercer, em primeiríssima mão, uma função interventora de limite diante dos excessos de governo e condução, que atingem amplas esferas da existência, da vida abstraída nos processos massificadores que passam a ser administrados no formato de população, que é a prospecção mais profunda do poder sujeitador (2006, p.36).

Para uma desobediência aos efeitos de *performatividade*<sup>36</sup> contidos nos humanitários preceitos inclusivos em educação, para provocarmos condições de possibilidade para uma crítica à biopolítica posta, para buscarmos aquilo que Candiotta (2010, p. 9) nominou como uma “subjetivação ética como desgoverno biopolítico da vida humana”, temos que avaliarmos a nossa relação conosco mesmos, nosso modo de sermos; para tanto, é imprescindível olharmos para os modos de sujeição nos quais estamos imersos, olhar para o modos como aderimos, rejeitamos, nos relacionamos com as biopolíticas, em especial àquelas afetas aos sujeitos da educação. Vislumbrarmos, conforme Negri (2008) que a análise dos processos de subjetivação sejam ocupados com a relação estética de si e com a relação do cuidado político com os outros, cujo cruzamento se chama ética

Entendo que esses professores esbarram numa lógica cultural que lhes diz ser improvável desobedecer ao difundido “fazer viver” do Estado, fazer viver que depende da sua boa-vontade e adesão profissional aos bons propósitos de seu governo da população. Para tal movimento, Nascimento afirma que “o indivíduo não pode mudar seu modo de ser sem mudar simultaneamente as relações consigo mesmo, as relações com os outros e as relações com a verdade” (2008, p.6)

Nós, professores, fomos constituídos e permanecemos imersos em discursos que traduzem a Educação como espaço de redentor, capaz de salvar os sujeitos ditos excluídos – seja de bens, serviços ou políticas públicas - das mazelas em que vivem.

Diante de tamanha responsabilização em que os professores se vêem tomados como operadores das políticas inclusivas em Educação talvez não haja condições para resistir ao processo de inclusão escolar, por mais natimorto que o mesmo ainda se mostre na materialidade da vida cotidiana da escola e ao olhar dos professores.

Entendo predominar uma adesão obediente, aquilo que Ball (2010, p. 48) chama de “fabricações representacionais”, para um dever-ser inclusivo que se

---

<sup>36</sup> “Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (BALL, 2010, p 38).

impregna rapidamente à lógica das novas exigências e dilatação do papel docente. O professor parece não considerar a hipótese de estranhamento a estes recentes “deveres” permeados por apelos da biopolítica de Inclusão Escolar, que de algum modo indicam a “atualização da escola” a um repertório de modos de ser.

Tais apelos vêm traduzidos como sendo o professor o responsável pela materialização dos direitos das pessoas com deficiências, o que sensibiliza fortemente pois, reconhecemos, essas mesmas pessoas foram historicamente subposicionadas nas diferentes hierarquias que a cultura hegemônica nos impetrou.

Desde esta lógica, atitudes-limite que se indisponham à governamentalidade com que o Estado nos constitui soam improváveis. Transpor limites ou desobedecer tais preceitos inclusivos desta biopolítica não está na possibilidade ou na base das reflexões ou ousadias docentes.

Ao contrário, somos apresentados a outras maneiras de dizer quem nós somos e de representar a nós mesmos. Nós temos uma oportunidade para ficarmos entusiasmados. Nós também temos oportunidades diárias para recusar esses modos de responsabilização de nós mesmos, não como uma forma de apatia, e sim como um “hiper e pessimista ativismo” (BALL, 2010, p.51).

Nos vemos capturados à uma adesão, não raramente passiva, àquilo que percebemos como in/excludente, isto se dá por muito mais nos queixarmos do que nos contrapormos às condições mínimas de formação, de sustentação pedagógica, de acessibilidade universal à escola, isto sem considerar os processos históricos que calcificaram preconceitos acerca deste outro – cujas “identidades” sequer ousamos problematizar.

Tais adesões sugerem ações obedientes, aderência aos desígnios daquilo que o Estado promete nas políticas públicas – colocadas como incompletas caso não cumpramos nossa parte de executores – somos ensinados a sermos os profissionais que farão acontecer a potencial mobilidade de ascendência desses sujeitos nesta hierarquia que reiteradamente os subjugou.

Estamos movidos por uma convicção de que somos operadores dessa justiça social, isto nos mobiliza a um dever que assumimos sem indagações que lhe problematize ou contrarie. Há um aparente querer, um desejo de cumprir aquilo que o Estado nos designa a efetivar, mesmo sem os meios mínimos para nos fazer a

acreditar em seus possíveis resultados. Mesmo assim executamos os desígnios, cumprimos mais esta função, pouco ou nada resistimos, a não ser pela queixa, pela repetida constatação das fragilidades já sabidas nestes últimos anos.

Se os “anormais” são sujeitos de direitos à escola comum, normalizante, não há como negar-nos às problematizações que vêm imbricadas nessa correlação de forças. Portocarrero (2006, p. 7) afirma que

normal/anormal e anormalidade são conceitos operatórios que permitem circunscrever acontecimentos singulares e relações de poder específicas, ao mesmo tempo que ajudam a tornar visíveis certas circunstâncias atuais. Com isso, ajudam a buscar pontos de abertura para um novo campo de invenções, em que as formas de relações de poder permitam fazer ver, hoje, pontos de resistência em cujos fluxos o “outro” seja inteiramente reconhecido como sujeito de ação.

No revés desta sujeição e adesão obediente, quando os professores se defrontam com a materialidade das demandas que as pessoas com deficiências ou doenças mentais trazem ao cotidiano escolar, há um enorme desconforto. Neste caso, parecem imediatamente reinvidicar soluções que passam por solicitações e desejo de uma maior e mais eficiente presença do governo do Estado em seus labores.

Queixam-se da morosidade com que o exercício deste governo opera a sustentabilidade do projeto de Inclusão Escolar. Esta vontade de uma maior presença efetiva das instâncias de gestão de Governo na escola é evidente e traduzem tal convencimento, posto que entendem lhes caber operar os preceitos de tal política.

Este convencimento pouco passa por argumentos políticos vinculados à lógica dos direitos sociais desses sujeitos, garantidos desde a Constituição de nosso país, ou ainda, pela lógica de uma posição pessoal-profissional-coletiva que defenda tal projeto inclusivo. Mas há um desejo, individualmente expresso, de efetivação da política de inclusão escolar; nesta há explícitos indicadores esboçando deveres profissionais que parecem suficientes para sustentar um desejo de cumprimento, afinal assim está sendo reiteradamente indicado à escola contemporânea, com apelos humanitários e de horizontalização das posições sociais. Castel (2007, p. 27) afirma que “as ações de inserção são essencialmente operações de reposição para

preparar dias melhores”, em sendo assim, parece impossível não cumprirmos nossa parcela como educadores.

Não só aderimos à função de operar tais proposições, como parcamente reagimos aos modos frágeis e quebradiços de fazê-lo: a governamentalidade nos toca e, estranhamente não nos permite questionar os modos de governo, que também nos atravessam, limitam e nos põem num incômodo exercício profissional, pois como lembram Lopes e Haddge (2009) importa mais o desejo coletivo de acolher do que de desejar estar fisicamente incluído.

Há uma espiral da queixa – cíclica e repetidamente colocada entre os docentes de diferentes municípios do país – esta queixa explicita a ineficácia do governo para a “verdadeira inclusão escolar” (Esc1P3); mas nada que nos incite à luta por condições para cumprirmos suficientemente nosso trabalho, entendendo a suficiência segundo critérios demandados pela própria Política.

E a execução deste trabalho é uma dilatação dada ao fazer docente? Como já mencionei, não sabemos bem se ele nos cabe: mas ousar dizer de nossa dúvida seria uma afronta àquilo que quase todos afirmam acerca da escola para todos.

Sobrepõe-se ao modo de ser professor em escolas para todos, uma aderência tão densa que parece nem mesmo interrogar a forma com que o Estado indica aos professores como devem cooperar para sua ação de fazer viver, nessa contemporaneidade inclusiva. Isto contribui sobremaneira àquilo que Ball chama de “uma versão da instituição construída para a apreciação do público externo [...] *uma instituição que se importa*” (2010, p. 47). Uma performance demandada, sustentada e avaliada pelas biopolíticas, neste governo e governamentalidade da vida para fazer viver.

Tamanha ciranda de in/exclusão permite uma difusão de ideais de reconfigurações sociais, jogos que nos remetem a uma sensação de fortalecimento da justiça, operada por dentro da ordem social, permitindo harmonização entre as diferenças, como se doravante as hierarquias culturais fossem superáveis.

BIOPOLÍTICAS DE SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
IN/VISIBILIDADES E O FAZER VIVER NA ESCOLA “SEM MALES”

Permeada pelas análises até aqui explicitadas, trago mais alguns excertos das falas docentes como pigmentos que se agrupam por afinidade de sentidos, o que me permitiu significar suas relações com as políticas públicas, mais detidamente a que refere à Inclusão Escolar.

Difundir, destacar mais e mais as políticas de inclusão parece apregoar algum alento, enquanto problemas econômicos e sociais resultantes da questão social, dentre eles a distribuição de renda permanecem obscurecidos, amortecidos. Castel observa que

parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social do que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo *técnico* enquanto que o controle do processo exige um tratamento *político* (2007, p. 32).

Esses são modos produzidos para pôr em funcionamento um sentimento de adesão a um “dever-ser” profissional, que porque aprendido sem parecer que o é, naturaliza uma conduta obediente: a escola normaliza aos que educa e todos nos educamos com ela, mesmo em diferentes posições, nos educamos nela, inclusive quando ocupamos lugares (in)visibilizados.

Este sujeito em sofrimento psíquico não existe nem quando o professor reconhece a presença de algum aluno com doença mental. Mais me surpreende que este sujeito em sofrimento psíquico seja invisível, pois, contemporaneamente há um avassalador processo de fabricação do sujeito deprimido em índices espantosos, como alertam Horwitz e Wakefield (2010). O primeiro autor é da área das Ciências Sociais e Wakefield é doutor em Serviço Social. Esta é uma rara pesquisa porque ambos falam de outros lugares de saber – que não o saber psiquiátrico - e evidenciam em seu livro intitulado “A tristeza perdida: como a psiquiatria transformou a depressão em moda”, que, nos Estados Unidos o tratamento da depressão feito em ambulatórios cresceu 300% entre 1987 e 1997.

Havendo tamanha fabricação - banalizada como moda – a depressão mais e mais é naturalizada como doença mental contemporânea, algo dado. Mas, apesar de, sabidamente trazer consigo severos processos de sofrimento psíquico, impera a ideia que, porque doença pertence à fronteira do saber médico, e, porque doença

lhe cabe a naturalizada medicalização. Candiotto também nos chama a atenção para tal situação em diferentes aspectos da vida contemporânea e afirma.

Provavelmente, vivamos numa sociedade mais medicalizada que no passado: obesidade beira o pecado, ausência de consultas rotineiras é identificada com irresponsabilidade, furtar-se às práticas de vacinação assemelha-se ao delito, a inadequação aos padrões de beleza estéticos significa descuido de si mesmo. Contudo, as ciências médicas que demandam o cuidado, são as mesmas que colocam em risco a vida dos cidadãos, sua exposição à morte. A indústria farmacêutica, por exemplo, afirma cuidar da vida de maneira segura e legítima, mas para isso utiliza cobaias humanas sem consentimento informado em países periféricos do mundo onde a legislação é laxa (2010, p.1)

O docente com seu saber empírico reconhece na materialidade do corpo alguma marca, alguma conduta, alguma diferença que cause estranhamento; destacado este aluno dos demais, sua função é buscar encaminhá-lo aos serviços de saúde. Esta é a ação costumeira e naturalizada no cotidiano escolar dos docentes, sendo deste modo, no conjunto da esperada e possível normalização da pessoa com doença mental, não tem sido possível ou necessário destacar, problematizar e enfrentar o estado de sofrimento psíquico do discente.

Deste modo, o estudante em sofrimento psíquico, cujo corpo não visibiliza indícios materiais de doença mental, não foi apagado, não foi esquecido, este sujeito não é categorizável, destacável, não existe na lógica posta. “Aparentemente (ele) não (está)”. Esc2P3

Sobre ele não se pensou pedagogicamente, não se fez inclusão, não se fez política pública - porque simplesmente ele não existe como sujeito excluído. Os condicionantes relatados idealizam alguns requisitos para – a partir deles – haver a possibilidade de serem incluídos na escola. “Como já comentei anteriormente, depende de cada caso, pois se existe todo o amparo familiar, acompanhamento médico, se isso acontece e o aluno tem um comportamento sociável claro que ele pode ser incluso” Esc2P1. Não existe como sujeito anormal, conseqüentemente não esteve fora da norma, assim não há porque capturá-lo e sobre ele produzir saber empírico ou científico ou políticas inclusivas.

A ideia de que o sofrimento psíquico é algo que se supera com algumas providências, inspira distanciamento do universo deste aluno. Afirma a docente que

“com o tratamento, a integração e envolvimento familiar, o estudante poderá levar uma vida em harmonia socialmente e consigo mesmo”. Esc2P5. Esta lógica de que a vida harmonizada consigo e socialmente ainda é parte das promessas Iluministas, que a Modernidade tão bem nos ensinou. E delas parece, sentimos saudades, sem termos podidos encontrá-las.

#### A ORDEM DISCURSIVA POSSÍVEL: ALGUNS DIZERES SOBRE O ESTUDANTE EM “SOFRIMENTO PSÍQUICO”

A invisibilidade do aluno em sofrimento psíquico se apresenta recorrentemente nos modos como os professores buscaram traduzir sua possível presença na escola. Mesmo quando indagados diretamente acerca da suas presenças, os professores, repetidamente disseram que ele não estava lá, “acredito que não, e se tem, infelizmente não sou capaz de apontar “ Esc1P3

Por vezes ele também está invisível na escola pelos modos como os caracterizamos, posicionamos e por aquilo que dizemos dele; falamos de alguém como se falássemos dos anormais escolares, eles estão contidos num divisor mais amplo entre a identidade normal e a identidade anormal.

A identidade impetrada ao aluno em sofrimento psíquico o descreve como alguém que é dotado de modos de conduta que demandam, em maioria, correção, normalização, beirando o perfil hegemonicamente alardeado acerca do aluno-problema. É recorrente que depois do sujeito “aluno”, o qualificativo “problema” abarque uma legião de diferentes agrupamentos de anormais: aqueles que têm sofrimento psíquico, os não aprendentes, os que têm altas habilidades, os estranhos, os empobrecidos, os indóceis....

Os sentidos que estão na ordem discursiva dos docentes são cunhados por séculos de epistemologia acerca do mérito em formarmos através da escola este sujeito dócil, o sujeito aprendente, o sujeito racional, estas facetas *homo* normalizáveis, que asseguram uma involuntária, mas consentida, adesão a um modo poderoso de ser, conviver e fazer viver a si e, bom seria – à população.

Nesta construção do que somos e devemos ser, somos cravejados de uma lógica *a priori* do adequado modo de ser. Nós e este outro, quem quer que ele seja - ou ainda venha a ser produzido como novo estranho - somos movidos a isto porque já fizemos esforço para fortalecer nossa identidade normal, desde antes mesmo de o sabermos.

Obedecemos a esse idealizado *a priori*, o desejamos e nos contentamos quando esse perfil engrossa suas fileiras, preferencialmente, na “minha” sala de aula. cremos na inclusão normalizante de nossos alunos, no direito de serem trazidos para a vida cotidiana da escola e cremos que temos que aderir a um esperado esforço a empenhar no sentido da sua crível reparação, porém não sem a ressalva de que isto ocorra “desde que seu comportamento não prejudique o rendimento dos demais alunos em sala de aula” Esc2P2. Nesta afirmação está a implícita e reconhecida probabilidade deste aluno trazer prejuízo para os “demais” e normais alunos e do mesmo modo pode perturbar o ensino capaz de viabilizar a aprendizagem da maioria.

Deste modo, no imaginário docente sobre este aluno em sofrimento psíquico há o aluno-problema que se apresenta como risco, aquele que parece estar fora da previsibilidade, que o risco, como in/exclusão é relacional, uma produção em relação a uma normalidade. O risco é estimado como tanto maior quanto mais se afasta da média.

O docente explicita que este estudante “não têm controle sobre os seus impulsos e acaba apresentando algum tipo de risco para os demais” Esc2P1. Ou ainda este aluno é aquele que não estando na explícita normalidade desperta a suspeição, pois mesmo não sendo “diagnosticado [...] percebe-se muitas atitudes estranhas e que possivelmente seriam ocasionadas por sofrimentos psíquicos” Esc1P1.

Há a leitura de que o aluno em sofrimento psíquico não possui, necessariamente, a condição intelectual insuficiente, mas apresenta peculiaridades no comportamento e “embora se perceba que não apresentem deficiências de aprendizagem intelectual estes alunos não conseguem bom desempenho por serem bastante agitados dispersivos, desinteressados, e agressivos, intuitivamente concluo que alguma coisa está errada”. Esc1P1

Aqui, quero destacar o excerto “intuitivamente concluo que alguma coisa está errada”, apresentado pelo professor um da escola um. Acrescento os depoimentos que relatavam sobre a possibilidade da presença de alunos em sofrimento psíquico na escola em que trabalhavam e de modo semelhante foi respondido “acho que não existe” Esc1P2. “Acredito que não, e se tem, infelizmente, não sou capaz de apontar” Esc1P3, dentre outros.

Considerando estes dizeres, em especial, “não sou capaz de apontar” ou “aparentemente não (está na escola)” Esc2P3, entendi que há uma desvalorização da proximidade mais íntima do professor – como profissional e pessoa - com a pessoa-aluno desde sua infância, visto se tratar aqui de docentes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tenho, por outro enfoque, lembrando as nuances da Sociedade do Espetáculo, estudada por Debord (2003) a indagação sobre quais argumentos, saberes nos revestimos, lançamos mão, quando buscamos responder às pesquisas acadêmicas. Compreendo que, quando somos “informantes” de pesquisas, mesmo em anonimato, há em nós uma sensação de que devemos apresentar “respostas politicamente corretas”, pois somos ensinados, inclusive por textos performáticos sobre “ como respeitar as diferenças”, aludindo exacerbadamente sobre o modo como nominamos o outro. Em muitos momentos, “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação” (DEBORD, 2003, p.8).

Tendo em conta que é por este modo de dizer do outro que me dedico neste estudo, em alguma porção, entendo que os docentes desmereceram a sua experiência e os saberes do convívio para dizerem de seus alunos, isto por confiarem mais numa epistemologia alheia sobre como devemos dizer que eles são.

Para o conhecimento do sofrimento psíquico de infantes alunos há uma dependência do diagnóstico médico como um pré-requisito. “Que tenhamos mais profissionais da saúde para agilidade no tratamento, para os casos mais graves que tenhamos as classes e escolas especiais que a inclusão aconteça gradativamente” Esc2P5. Esta dependência não se reduz considerando que advém de um saber afastado do ente que classifica.

|  |
|--|
| Sim, (são reconhecidos) através de avaliações psicoeducacionais e encaminhamentos a especialistas. Esc2P2  |
| Sim, através de intervenção clínica que a escola buscou. Esc2P4  |
| Sim, como eu qualquer outra escola, através dos professores e acompanhamento observacional de um profissional competente faz-se as investigações pertinentes para confirmação ao fato e tomada de soluções. Esc1P4 |

É preciso compreender quais atravessamentos nos fragilizam a confiança na “intuição” de saberes que são produzidos na convivência rotineira e por longos anos entre crianças-estudantes e adultos-professores; entendo haver um imenso valor no saber humano e profissional dos sujeitos da Educação, essas pessoas imersas e tão implicadas com a vida de seus estudantes. Nesta implicação com a vida, observa Sanson:

Vale dizer que saímos da esfera da simples reprodução do capital e estamos diante da possibilidade da biopolítica – da produção da vida. O trabalho na sociedade pósfordista não produz apenas mercadorias, não produz apenas bens materiais, mas também relações e, em última análise, a própria vida (2010, p. 48).

Se (co)operamos com as biopolíticas porque também fazemos viver, é questionável não validarmos nossos saberes docentes mesmo quando cultivamos uma estética sensível ao aluno, de modo a irmos além das conclusões antecipadas que são impregnadas pelas insígnias que carregam em seu corpo, em sua conduta, em sua vivência social, em seu universo cultural. Aprendemos a lê-las a partir de tantos saberes que nos espantaríamos com as novidades ao exercitarmos a interessada escuta da pessoa-estudante, esteja ela vivendo processos de sofrimento psíquico ou não.

Num argumento insistente penso ser vital pesquisar, ouvir ao estudante, narrado por ele mesmo, em especial quanto às representações, dores e alegrias que estão engendradas nas posições de sujeito que a doença mental, que a escola, que a sociedade de consumo, adulta, lhe assujeita. Nada me parece mais comprometido com um currículo desestabilizador dos lugares de subordinação, ainda perpassados pela opressão, pela menos valia, mesmo quando se divulga como inovador pela via da inclusão.

Mesmo convivendo com seus alunos diariamente e não raramente por anos seguidos, percebi essa tênue valorização da intimidade que a relação escolar permite, uma (in)visibilidade da riqueza de seus saberes sobre a experiência da vida, a subjetivação de seus estudantes. As posições de desmerecimento de seus saberes, os faz confiar que seja uma alternativa à inclusão desses estudantes “equipar as escolas com profissionais preparados para detectar, auxiliar no diagnóstico e acompanhar os casos”. Esc1P1. Esta posição sobre si os faz subjugados ao saber alheio acerca de seus alunos e seus sofrimentos.

Ainda reconhecem e confiam nos diagnósticos e seus resultados objetivos quando se trata dos estudantes posicionados como “não aprendentes” e/ou daqueles que têm problemas em suas condutas; através deste saber extra-escolar compreenderão que “algo” está errado e que talvez esse “algo” tenha relação com sofrimento psíquico. “São observados devido ao atraso de aprendizagem, desinteresse, diferenças comportamentais” Esc2P5. Alarga a compreensão desse outro como problema, são citados os estudantes cujas condutas não asseguram a normalidade recorrente, “aqueles que apresentam oscilações em diversos âmbitos, sejam essas sócio-afetivos, sócio-emocionais, patológicos, neuropsíquicos” Esc1P4.

Também a família costumeiramente é chamada à escola para ser conhecida, e assim fazer conhecer esse aluno. Este é um saber sobre o qual parece haver alguma validação por parte dos docentes. “Já encontrei várias situações: aluno ansioso, inseguro, mal estar psicológico, atraso mental. Após análise com família se conhece melhor os problemas que os envolvem e assim são encaminhados para profissionais de saúde mental que ajudam no tratamento e nos orienta”. Esc2P5

Houve um olhar mais ampliado na compreensão sobre o sofrimento psíquico, tanto como possível a um grupo – neste caso ao grupo familiar – quanto como

sendo uma condição que extrapola o subjetivo, mas se relaciona com as diferentes facetas da vida, apontando-o como possível à “toda criança e família que vivem em situações que geram desconforto ao seu bem estar físico em mental” Esc2P4. É bastante interessante esta noção de que o sofrimento abarca o desconforto tanto físico como mental dado por este docente, pois a Organização Mundial da Saúde afirma que *saúde* não é a ausência de doença, mas uma situação de perfeito bem-estar físico, mental e assim sendo, as biopolíticas se multiplicam, pois têm, nesse utópico conceito um campo em 360º para fazer viver.

Um outro modo de compreensão acerca do estudante em sofrimento psíquico é vê-lo como sujeitado à complexas situações afetadas à sobrevivência, resultantes do empobrecimento da sociedade capitalista em que vivemos, em especial quando se trata de municípios com problemas de sazonalidade do trabalho, como é o caso de seis dos sete municípios do litoral paranaense. “Alunos desde a educação infantil ao ensino médio, porque temos pelo menos dois em casa cinquenta que necessitam de ajuda e tudo vem do problemas sócio-econômico do município e da população flutuante que aqui reside”. Esc2P4.

Em alguma porção, essa população migratória, que busca o Litoral Paraense em períodos de veraneio na suposição de ir ao encontro do trabalho, não se fixa, não se “inclui” no ambiente social, cultural e escolar do lugar, porque não são incluídos em um modo de trabalho que lhes permita o pertencimento, pois o capital produtivo naquilo que Sanson (2010) define como sociedade pós-industrial se utiliza menos do controle sobre os corpos e as vidas e mais no investimento sobre ambos, menos subordiná-los e mais para ativar sua cooperação produtiva.

Esse ir e vir, o ser nômade na busca de trabalhos temporários, é um modo reconhecido de sobrevivência nesta Região, os muitos outros chegam com o verão, vêm, mas não “são daqui”, não ficarão, não trarão demandas mais densas e perenes aos sistemas educacionais locais; mas esses “cidadãos” sabem que terão que buscar, de algum modo, manter as matrículas de seus filhos para acessar outras formas de “investimento nas vidas e nos corpos”, advindos de biopolíticas ligadas à Assistência Social, em especial o Programa Bolsa Família, sob responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Vejo esse ativo processo de deslocamento em busca do trabalho como a 'nova atualização do *homo oeconomicus*' como afirma Gadelha (2006). O autor lembra da solicitação atual para sermos 'parceiros de troca, empresários de nós mesmos' (2006). Neste olhar, sofrimentos, sejam quais forem, têm mais relação com fracassos individuais, de um agenciamento empreendedor de si mal sucedido, do que com situações de exploração macro, dadas pelo modo de produção econômica do capitalismo reeditado na atualidade, que nos coloca competitivamente em nossas relações com os "iguais" e com os outros.

A presença do "socorro" biopolítico é para fazer viver a todos, em especial os outros, inclusive os empreendedores fracassados, que com ou sem seus sofrimentos, nos mobilizam, pois a partir de agora, "o capital requer, sempre mais, uma cooperação do trabalhador, uma cooperação social e socializada" (SANSON, 2010, p.39).

Por isso mesmo, retomando o fôlego para pensarmos em resistência ante as conjugações desse modo subjetivação, produzido numa sociedade mutante a cada segundo, podemos observar que o investimento do Governo e Capital vão ao encontro do fazer viver, vida esta que sempre será simultaneamente individual e comum, pois,

O capital investe na *bios* do trabalhador e, também por isso, se afirma que a resposta à dominação pode ser biopolítica – as mesmas capacidades ativadas pelo capital podem voltar-se contra ele. A possibilidade do singular, daquilo que é de cada trabalhador, somar-se à singularidade do outro trabalhador, está no *comum*. Há elementos da singularidade que são comum e o *the commun* é a argamassa da *multidão*, daquilo que um dia foi a classe. No sentido da revolta contra o capital, classe e multidão possuem o mesmo significado e não se opõem, ao contrário do que muitos pensam. A produção do comum, da potencialidade da multidão, pode ser encontrada numa subjetividade em metamorfose (SANSON, 2010, p. 59).

Na perspectiva que aprendemos sempre, que precisamos fazer valer as diferentes vozes na composição daquilo que nos subjetiva – individual e coletivamente. Se o estudante em sofrimento psíquico tem sua condição (in)visibilizada, ele responde presença. Estando na escola, deixa pistas que permitem denotar que nele algo "não vibra bem" e ele é um aluno a normalizar, com

“dificuldades” a reparar. Nós, que vivemos esta condição sabemos que algo não vai bem, e costumeiramente, aceitamos o que os especialistas dizem de nós.

Essas sobreposições ou somas identitárias materializáveis embriagam o nosso olhar sobre o sujeito em sofrimento psíquico, ofuscando as atitudes mesmo daqueles professores comprometidos com a horizontalização das posições menores ou oprimidas na escola. E, sendo assim, ao “pensarem sobre o seu pensamento” o fazem na ausência das múltiplas significações subjetivantes contidas na linguagem vivificada pelo sofrimento psíquico. Que opera incessantemente nesse estudante. Mas a subjetividade é móvel, tanto mais o é a subjetividade coletiva, como nos anima Sanson (2010). Sendo assim, trabalhamos por subjetivações que resultem em novas posições de sujeito, focados especialmente naqueles a quem tão recentemente as biopolíticas querem fazer viver. Viver?? Longe do viver pasteurizado pela metanarrativa que evoca a felicidade sobrehumana, pois em acordo com a canção e poética de Jorge Drexler<sup>37</sup> “já passou, já deixei de me enganar com a ilusão de que viver é indolor”.

---

<sup>37</sup> Jorge Drexler é cantor e compositor contemporâneo, nascido em Montevideo – Uruguai. Suas canções, em maioria, são cantadas em sua língua nativa, o Espanhol.

## IN/CONCLUSÕES SOBRE IN/EXCLUSÕES

### SE CADA DIA CAI

Se cada dia cai,  
dentro de cada noite, há um poço  
onde a claridade está presa.

Há que sentar-se na beira  
do poço da sombra  
e pescar luz caída com paciência.

Pablo Neruda (1904-1973)

Desde a produção dos escritos iniciais quando buscava trazer os desejos de pesquisa para um texto, me vi como agente da escolha: selecionei as referências, acentuei argumentos, entre outros elementos com os quais se produz a autoria acadêmica. Gigantesco exercício ético a empurrar-me para que a pesquisa seja para além de mim, sem um sentido utilitarista que se renda aos anseios que me acompanham como pessoa que se vê e se ressignifica na problemática que investiga.

As leituras, os escritos dos professores participantes ainda me provocam em várias direções, vejo-os como à vaga-lumes, sinalizações para a investigação se materializar em muitas outras direções.

Os dizeres dos professores sobre destaques, nomeações e posicionamentos de seus alunos em sofrimento psíquico e os possíveis enredamentos com as biopolíticas de Saúde Mental e da Inclusão Escolar sinalizam que os estudantes em sofrimento psíquico – neste caso estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental - não existem.

Há uma (in)visibilidade do sujeito em sofrimento psíquico em suas rotinas, o que me chega com certo lamento. Este sujeito não está, não é, não é problema nem problemático. Portanto, invisível pedagogicamente, não produz qualquer questão à docência, não há indicações que permitam seu acontecimento no contexto escolar.

Este não é reconhecido, não existe como expressão, como impertinência, sequer causa incômodo ou queixa profissional aos docentes. Se ele não existe não há como destacá-lo, nomeá-lo, sequer posicioná-lo, portanto, como incluí-lo.

Há uma gama de pistas no material empírico que traduzem esta invisibilidade, este não ser. Entendo que o estudante em sofrimento psíquico não tendo sua vitalidade reconhecida na rotina da escola, não fomenta modos de provocar, apresentar demandas que movimentem saberes na direção da sua in/exclusão. Isto me remete a ideia de que as políticas públicas de Inclusão Escolar e Saúde Mental - ainda pensadas e operadas paralelamente - não se sabem nesta forma.

Esses agrupamentos de significações, feixes que foram possíveis agregar quanto mais estreitei o convívio e a releitura dos materiais, trouxeram muitos indícios que me surpreenderam neste estudo, não supunha a (in)visibilidade do sofrimento psíquico, parti da suposição que haveria dizeres, posições e até problematizações sobre esses estudantes.

Assim sendo, desde os preliminares títulos que elenquei na apresentação da Tese, foram muitos os movimentos, as novidades que se mostraram. O título: “A (in)visibilidade do sofrimento psíquico *nas bio/políticas* de Educação Inclusiva e de Saúde Mental” teve preponderância como a melhor tradução do estudo até então. Tradução provisória, como tudo nessa empreitada; quanto mais móvel tudo se mostra mais adenso minha convicção sobre a urgência de pesquisas, debates, problematizações sobre as questões aqui estudadas e, como argumenta Sanson, “trata-se de desvelar os elementos que não estão na superfície, mas que se encontram adormecidos e que a qualquer momento podem vir à tona” (2010, p. 60). Talvez tenha sido esta a minha maior aprendizagem: buscar ver onde aparentemente não há, pode somente não estar à tona.

A produção desta Tese me trouxe como demanda ético-política reivindicar aos saberes da educação a expansão da pesquisa sobre esse outro, capaz de conversar com o saber instituído; ao meu ver isto dilata irrevogavelmente “nosso campo” de produção de saber.

Indagar sobre o que não sabemos que não sabemos, porque estamos destituídos desta curiosidade e como nos relacionamos e como vamos nos relacionar com ela. Saber adiante, para além do (in)visível expande a função

docente, nos compromete com outros atravessamentos produzidos no mal-estar desta contemporaneidade.

Na Contemporaneidade docente me parece impossível ser professor sem estar “enredado” com o fazer viver das biopolíticas, assim sendo, para fazer viver para além do que até aqui já assistimos é preciso fazê-lo com o outro. Para dizer do Outro em sofrimento psíquico e destacá-lo como outro é preciso ter saber. Construir estes saberes implica em diferentes vozes, sem o que não há conversa, apenas revitalizamos a obediência. Não se trata apenas de estimular um desgoverno biopolítico, mas saber porquê e se queremos obedecer ou desobeder.

Inegavelmente, somos militantes de uma inclusão que se opera por dentro da ordem, somos agenciados para ajustar os parafusos da engrenagem dessa maquinaria escolar, hoje requisitada para “abarcá”<sup>38</sup> a desinstitucionalização hospitalar, das clínicas ou escolas especiais. Trocar o endereço desses outros com o máximo de economia e proveito para fazer viver: a inclusão escolar é uma biopolítica e como tal nos requisita

As biopolíticas aqui discutidas entraram na nossa vida profissional como se não operassem na ordem da captura e adaptação do sujeito e sim na lógica da operação de um direito de pertencimento destes estudantes a espaços nunca antes frequentados. Se é pertencimento está espacializado, está datado, e vem antecedido da confessa ausência desse sujeito, agora convocado para exercer o direito vir habitar a secular escola.

Em se tratando do desdobramento da biopolítica da Saúde Mental pós reforma psiquiátrica, temos os Centros de Atendimentos de Psicossocial caso do CAPS<sup>39</sup>. A casa é nova, mas seus gestores precisam ser investidos de ressignificadas leituras sobre a secular loucura/doença mental, com quais saberes e como aprenderam aquilo que operam. A escola especial não fechou suas portas, nem a escola comum o fez, estamos operando com maquinarias replicadas quase sem alteração, são demais instituídas e instituintes.

---

<sup>38</sup> Será uma nova Nau?

<sup>39</sup> No litoral do Paraná, há apenas uma unidade na cidade de Paranaguá, os outros seis municípios ainda não dispõem deste serviço estruturado.

Penso que a Educação nas possíveis relações com a Saúde Mental, precisará problematizar o sofrimento psíquico, pois não estamos diante apenas de dilemas científicos ou de formas inovadoras de fazer viver e menos ainda de uma reorganização institucional do atendimento, mas é preciso indagar sobre a forma como nos relacionamos, nos constituímos e fazemos constituir tanto a doença mental, o sofrimento psíquico e seus sujeitos, diante dos processos contemporâneos de in/exclusão.

As biopolíticas que tentam fazer viver a partir da escola contam com seus professores para o esforço da corrigibilidade, da docilização, da normalização do sujeito, há a obediência... mas esta ainda não opera com garantias de resultados pois atuam numa compreensão de que seu papel é fazer viver num recorte mínimo como lembra Larrosa (2002) – viver como desempenho para o mercado, viver como sujeito que consome a felicidade através do Mac'lanche feliz ou da medicalização do sofrimento que, sem cumprir suas promessas de felicidade nos faz olhar para a precariedade a que o mal estar, o sofrimento psíquico – derivado ou não das doenças mentais nos submete, a todos, invariavelmente, em algum momento da vida.

Portocarrero (2006) lembra que não se trata somente de uma questão de metas de política de saúde mental, nem de uma questão científica, menos ainda do problema de uma organização mais racional das instituições, a contemporaneidade nos flexibiliza em muitos aspectos, porém parecemos reeditar velhas formas de entendermos a complexidade da doença mental. Muitas vezes pouco superamos os modos mais arbitrários de compreensão acerca de sofrimentos humanos, resumidos à nomações e sintomas. Oportunamente endoço o pensamento de Portocarrero nesta luta por visibilizar questões tão íntimas a este estudo:

Os medicamentos, as condições de diagnósticos e prognósticos desenvolveram-se de forma espantosa. Neste sentido, nossa sociedade continua fabricando a loucura de forma cada vez mais científica, precisa e acelerada. Eu diria que nossos párias são “trancafiados” não mais exatamente em naus que navegam nas águas para bem longe, mas continuam a ser colocados em espaços de exclusão no interior mesmo da sociedade: em instituições, nas próprias casas, até nas ruas [...] (PORTOCARRERO, 2010, p. 6).

Do mesmo modo que a autora, entendo que estamos longe de superarmos o uso de velhas “camisas de força” do pensamento asilar que nos ensinou verdades

sobre a loucura, sobre o que ela é, sobre o seu lugar, sobre como devemos e podemos agir sobre ela. A palavra loucura nos assusta, nos causa um certo desassossego. Não menor tem sido nosso constrangimento em se tratando da renomeação da loucura em doença mental, acompanhada de seu leque aberto no CID 10.

Em se tratando da Educação e seus distanciamentos frente aos dilemas da doença mental, compartilho do pensamento de Portocarrero (2006) quando afirma que ainda não podemos traçar uma nova descontinuidade histórica, mesmo com toda a velocidade da informação e dos avanços tecnológicos, nos falta o distanciamento mínimo necessário para este tipo de análise. Entendo que esse tempo histórico não oferece às pesquisas, às biopolíticas, às formações de professores, às interfaces das diferentes instâncias de gestão da vida da população as condições de possibilidades para enxergar o que sempre esteve aí. Mas, porque (in)visibilizado, escapa ao olhar, e como no dizer de Ball (2010) esta Tese é uma luta por visibilidade.

É preciso visibilizar que o sofrimento psíquico é um desdobramento gritante das diferentes doenças mentais; compreendermos o sofrimento psíquico como contingência da vida e não necessariamente como pertinente à doença mental precisa ser significado por nós educadores nas nossas vidas e de nossos alunos e, por conseqüência, nas rotinas de nossas escolas. Sofrer é da condição do humano, podemos enfrentar o mal-estar que nos assola e escapar às exigências do consumo da felicidade em drágeas.

O consumo quer seja de biopolíticas, quer seja de bens ou diferentes instâncias de serviços, tem nos colocado defronte ao nosso próprio compromisso de viver, o Estado fará de tudo para que vivamos. A saúde, fundamentada na longevidade – o fazer viver”- é um dos três critérios internacionais que definem o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH - de uma Nação; na Educação o critério se sustenta pela escolarização e na Economia na renda nacional bruta *per capita*.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD - o conceito de Desenvolvimento Humano é a base do 20º Relatório de Desenvolvimento Humano - RDH, publicado anualmente desde o ano de 1990. A

recente edição foi divulgada dia 04 de novembro de 2010 e enfatiza que para aferir o avanço de uma população não se deve considerar apenas a dimensão econômica, mas também outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana, por isso receberá ampliação nos critérios atuais.

Nesta edição o Brasil ocupa, no índice geral, a 73ª posição entre 169 países. Nosso país é o 11º no ranking do IDH da América Latina. Na Educação a escolaridade que é de 7,2 anos de estudo, e a expectativa de vida escolar é de 13,8 anos. Esclarece o economista Flávio Comin, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD -, que o novo IDH apresentará critérios mais qualitativos sob os quais seremos avaliados.

Os critérios avaliativos das grandes instituições internacionais também compõem a performance de nossas biopolíticas. No domínio Educação somos um país ainda fragilmente capaz. É uma biopolítica com debilidades. Nisso reitero os dizeres dos professores que contribuíram diretamente com esta pesquisa: somos chamados e respondemos a biopolíticas que vêm para tentar, elas mesmas serem vivificadas, para que elas mesmas sejam veículo de fazer viver a qualquer custo. Anunciam bem mais do que operam.

Se a escola é também lugar de fazer viver, a docência implicada com a “rede social” e suas biopolíticas, sob esse prisma precisamos discutir a vida em suas múltiplas objetividades e subjetividades. A vida e o cuidado de si e da população, a vida no seu tempo, na sua espacialidade micro e macro, na sua relação com a vida dos outros e do nosso planeta, a vida em suas dores e em suas alegrias, em seus desejos e suas frustrações, a vida na vida e na morte. Nossa cultura ocidental produz distanciamentos entre as condições humanas materiais e o que elas deveriam ser, (in)visibiliza para fazer crer – espetacularmente - que não está implicada com temáticas tão humanas.

Tamanha complexidade – neste caso refiro-me ao sofrimento psíquico dos alunos nas suas implicações com a escola e as biopolíticas citadas - talvez não esteja na ordem das disciplinas que tanto constituem a Escola. O sofrimento psíquico também não está na ordem dos debates da doença mental, mal figura como sintoma quanto

menos como modo que permeia com intensidade a condição humana contemporânea de estar na vida.

Tomando o sofrimento psíquico como acontecimento – (in)visibilizado ou não – é premente que enfrentemos as fronteiras ainda preservadas entre os saberes médicos e educacionais que são ativados através das biopolíticas. Aprendi que ‘alguma coisa está fora da ordem’ entre os saberes e as fronteiras do fazer viver.

**Numa tentativa de sumariar a Tese deste estudo, entendo que a in/visibilidade do sofrimento psíquico discente nos movimentos ainda paralelos das biopolíticas de educação inclusiva e de saúde mental não permite movimentar saberes e ações frente aos direitos educacionais inclusivos.**

Na menor expectativa, mesmo que acomodados aos agenciamentos da reprodução da sociedade neoliberal-globalizada e espetacularizada em que estamos imersos, de algum modo temos buscado espaços de fuga. Entendo que podemos fazê-lo jogando com poderes para fazer viver, mas problematizando sobre o viver. Não acontecerá uma “libertação milagrosa” dos males que nos assolam, – não podemos apenas engoli-los como já fizemos com o “olho do rei” - e mais, em tendo de vivê-los, nos perguntarmos Nietzscheanamente: que estamos fazendo de nós mesmos?, que estão os outros fazendo de nós? (Veiga-Neto, 2006), nesse momento que nos contém.

Há uma maquinaria operando na construção dos adjetivos que adotamos e sobre aqueles com que batizam nossa identidade *Homos*. Ao exercitar a acuidade sobre o modo como penso o aluno, entendo que esta significação diz de mim, luto por condições de possibilidade para “pensar sobre meu próprio pensamento; e mais, radicalizar a valorização da escuta, da conversa com aqueles que tantas vezes – facilmente – transformamos em outro. Não operamos significações descolados das biopolíticas, somos convocados e aderimos aos chamamentos que fazem, e são muitos, por isso o capital investe na *bios* do trabalhador e a resposta à dominação pode ser biopolítica – as mesmas capacidades ativadas pelo capital podem voltar-se contra ele (Sanson 2010).

Assinalo desde as primeiras letras desta Tese que é pela vida que me dei a esta pesquisa; nosso quinhão de cidadãos-profissionais desta época nos implica com a *bios*, e, levo comigo outras impertinentes perguntas, mas uma me cala muito especialmente: qual “fazer viver” nos constitui e constituímos? Da experiência do sofrimento psíquico me fiz, refiz e me faço mais sensível aos horrores e dramas que sabemos, compõem o espetáculo da vida neste capitalismo biopolítico, dramas comuns e que de forma comum precisam de enfrentamento. Negri (2008) afirma que a nova condição imperial na qual vivemos e nos construimos centraliza no contexto biopolítico o que em comum construimos para assegurar à humanidade a possibilidade de se produzir e de se reproduzir.

Para fazer viver, a discussão da temática aqui problematizada no âmbito da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral – no sentido de formar parcerias com os sete municípios do litoral paranaense – com possibilidade de expansão para o Vale da Ribeira. É urgente implementar políticas públicas que encaminhem os direitos à saúde mental e inclusão escolar aproximando os sujeitos demandatários e aqueles que delas se ocupam profissionalmente, buscando compreenderem-se, além de operadores das mesmas, também em dimensões mais criativas, mais dilatadas e menos colonialistas, mais materiais e menos espetaculares, diante do que o papel da Universidade é imprescindível.

Nessa experiência de subjetivação-objetivação interminável espero senão o resistente desassossego diante dos sofrimentos humanos, também transformados em espetáculo ou in/visibilizados para não desfigurá-lo. Expor as ideias desta Tese para problematizar o sofrimento psíquico nas biopolíticas in/excludentes, talvez mova a palavra de muitas gargantas silenciadas pela astúcia subjetivante do biopoder; pois é “somente, onde o diálogo se estabelece para fazer vencer as suas próprias condições” (DEBORD 2003, p.129); conversa **com os outros** que supere a arrogância da verdade final sobre suas verdades. E, com a sabedoria poética de Neruda ‘sentar-se na beira do poço da sombra e pescar luz caída com paciência’.

**E??**

Se a melancolia de mim se afastasse,  
Um tanto, o suficiente para ficar ao lado.

Eu seria uma porção de estrelas,  
O aroma do pão recém assado.

Teria o beijo de Deus a me tocar a pele,  
Riria tanto que alegraria funerais.

Esta mesma, eu outra, já não saberia viver,  
Sem alegrar-me nos carnavais.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos [2006].

BALL, Stephan. **Profissionalismo, gerenciamento e performatividade**. In. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004 1105. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. UFRGS: Educação & Realidade. Nº 35(2):37-55, maio/ago, 2010.

BASAGLIA, Franco, 1924. **Escritos selecionados em Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica**. AMARANTE, Paulo. (org); MELO, Joana Angélica d'Ávila. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BASTOS, Christina Pinto da Silva. **Foucault: companheiro de viagem amigável e perturbador**. In. *Psico*. v. 39, n. 1, pp. 113-117, Rio de Janeiro:UERJ, jan./mar. 2008.

BAUMAN, Zigmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BORGES, Nara Raquel Nehme. **Na maquinaria escolar: a engrenagem clínica normaliza sujeitos infantis**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2006, 153f.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP. 1994.

\_\_\_\_\_. (23/12/96), **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº. 9394, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (14/09/01), CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Câmara de Educação Básica*. **Resolução CNE/CEB 2/2001**, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma Psiquiátrica e política de Saúde Mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS, Brasília, novembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação de Saúde Mental. **Saúde Mental em Dados 3**. Brasília, dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Censo nacional da educação básica**. Brasília. MEC/INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dados da educação especial**. Brasília. MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: CORDE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília:DOU, 18 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.571**. Brasília:DOU, 17 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Brasília:DOU, 5 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – 2011-2020**. In. <http://conae.mec.gov.br>. Acessado em 2 de novembro de 2010.

BRIDI, Vera Lúcia. **Organização do trabalho e psicopatologia: um estudo de caso envolvendo o trabalho em telefonia**. PPG Eng. Produção mestrado UFSC, 1997.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDIOTTO, Cesar. **A subjetivação ética como desgoverno biopolítico da vida humana**. In. IHU On-line Nº 344, 2010.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento - Subjetividade e verdade no último Foucault**. In. <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/6367/conhecimento-subjetividade-e-verdade-no-ultimo-foucault>, 2008. Acessado em 29 de outubro de 2010.

CASTEL, Robert, WANDERLEY, Luis Eduardo e WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo:EDUC, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la mancha**. Cátedra: Madrid, 2000.

CHEMAMA, Roland. **Depressão, a grande neurose contemporânea**. Porto Alegre: CMCE Editora, 2007.

CONAE – 2010. **Construindo o Sistema Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília: MEC, 2010.

COMIN, Flávio. **IDH – PNUD** In.<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/11/brasil-ocupa-73-posicao-entre-169-paises-no-idh-2010.html>. Acessado em 29 de novembro de 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ. [online], 1997, vol. 23, n.1-2 ISSN 0102-2555. doi: 10.1590/S0102-25551997000100010.

D'AVILA, Jorge. **Nosso castigo simbólico mais eficaz é nossa própria mudez diante da imagem**. In. Foucault 80 anos. Cadernos IHU on-line. Edição 203, novembro, 2006.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**, 2003. Versão eletrônica produzida pelo Coletivo Periferia <http://www.geocities.com/projetoperiferia>. Acessado em 20 de novembro de 2010.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum: sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Formas de apresentação do sofrimento psíquico: tipos clínicos no Brasil contemporâneo**. Revista Mal-estar e Subjetividade / Fortaleza / v. iv / n. 1 / p. 94 - 111 / mar. 2004

FABRIS, Elí e LOPES, Maura Corcini. **Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna**. ANPED, 2005.

FAGUNDES, Édina Vergara. **A inclusão do estudante com necessidades educacionais na rede regular de ensino em Pelotas – RS: limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2002.

FAGUNDES, Mauricio Cesar Vitoria. **Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2009.

FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** Cad. CEDES, v.19, n.46, Campinas, set/1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em Educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001

FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos. *In:* FOUCAULT, Michel. **O que são as luzes.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade e política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986 a.

\_\_\_\_\_. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986 b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987 a.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da Clínica.** Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária. 1987b.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Doença mental e psicologia.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **As regularidades discursivas.** *In:* FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber.* 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 b.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000 c.

\_\_\_\_\_. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **História da loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GADELHA, Sylvio. **A cultura do empreendedorismo na Educação.** *In:* IHU on-line, N 344, 2010.

GALLO, Silvio e VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e filosofia**. (UFO. Impresso), v.21, p. 01-23, 2007.

GINÉ, Núria. O Projeto curricular da escola e a atenção à diversidade. *In*: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOFFMAN, Erwing. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HARA, Tony. Os descaminhos da Nau foucaultiana: o pensamento e a experimentação. *In*. BRANCO, Guilherme Castelo & PORTOCARRERO, Vera (orgs). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HORWITZ, Allan e WAKEFIELD, Jerome. **A tristeza perdida: como a psiquiatria transformou a depressão em moda**. São Paulo (SP): SUMMUS, 2010.

IBGE. Disponível em <[http:// www.agenciabrasil.Gov.br](http://www.agenciabrasil.Gov.br).

JUNGES, José Roque. **Agenciamentos imunitários e biopolíticos do direito à saúde**. *In*. IHU on-line, Nº 344, Ano X, 2010.

LAMPERT, Ernani (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *In*. Revista brasileira de Educação. Nº 19 Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LOPES, Maura Corcini. **A inclusão como ficção moderna**. *In*: Pedagogia: a revista do curso. Vol. 3, n. 6 São Miguel do Oeste: UNOESC, 2004.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Org.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini e VEIGA NETO, Alfredo. **Inclusão e governamentalidade**. Educ. Soc., vol.28, nº100. Campinas. Oct. 2007 b, p. 947-963, 2007

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: diversidade, diferença e processos identitários**. 2007, (mimeo)(b).

\_\_\_\_\_. **Inclusão e Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini, LOCKMANN, Kamila e HATTGE, Morgana Domênica. **A articulação entre inclusão e biopolítica**. *In*. IHU on-line Nº 344. Ano X, 2010.

LUNARDI, Márcia Lise e SANTOS, Angela Nediane. **A produção do aluno “problema” no discurso escolar: o livro “negro” como estratégia do gerenciamento do risco.** ANPED:GT: Educação Especial / n.15 Agência Financiadora: CAPES (s/d)

MARTINO, Luis Mauro. **Sem distinção.** Educação, v. 26, n. 224, , dez. 1999. São Paulo Descrição: p. 34-36

MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MOTTA, Manoel de Barros. **Arqueologia das ciências e História dos Sistemas de Pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. Coleção Ditos e Escritos, vol. II. 2000.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Nos rastros de Foucault: ética e subjetivação.** In. [www.filoesco.unb.br/foucault](http://www.filoesco.unb.br/foucault) (s/d). Acessado em abril de 2010.

NEGRI, Antonio. **Uma contribuição sobre Foucault.** IHU entrevista, 26/06/2008. In. [http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com\\_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=14906](http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=14906). Acessado em 13 de novembro de 2010.

NOGUERA, Carlos. **Modernidade: uma sociedade educativa.** In. IHU on-line. Nº 344, Ano X, 2010.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal** (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

PEREIRA NETO, André de Faria. **Foucault, Derrida e a História da Loucura: notas sobre uma polêmica.** *Cad. Saúde Pública* [online]. 1998, vol.14, n.3, pp. 367-641. ISSN 0102-311X. doi: 10.1590/S0102-311X1998000300022.

PIÉGAY, Nathalie. A erudição imaginária. In. RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Figuras de Foucault.** São Paulo:Autêntica, 2006.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1999.

PORTOCARRERO, Vera. **Arquivos da loucura: Juliano Moreira e a descontinuidade histórica da psiquiatria.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

\_\_\_\_\_. **Foucault e antipsiquiatria: um vínculo possível.** IHU (entrevista), 7/11/2006. In.

[http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com\\_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=1493](http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=1493). Acessado em 02/10/2010

\_\_\_\_\_. Ciências, um conhecimento sempre inacabado. **IHU on-line, Nº 344, 2010.**

**REVEL, Judith.** Uma subjetividade que jamais cessa de inventar-se a si própria. *In.* **Foucault 80 anos. cadernos ihu on-line. edição 203, novembro, 2006.**

ROUDINESCO, Elisabeth et al. **Leituras da história da loucura.** Rio de Janeiro:Relume-dumará,1994.

ROUDINESCO, Elisabeth . Por que a psicanálise? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SANSON, Cesar. **Trabalho e Subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial.** UNISINOS: Cadernos IHU. Ano 8. Nº 32, 2010.

SANTOS, Iolanda Montano dos. Um corpo mais perfeito. *In.* LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.) **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SARDINHA, Diogo. **Uma filosofia da emancipação.** *In.* IHU on-line Nº 203, Ano VI, 2006.

SCLIAR, Moacir. **A melancolia chega aos trópicos.** São Paulo: Cia das Letras, 2003.

SEIXAS, Rogério Luis da Rocha. **A questão da biopolítica no agenciamento da vida humana nas perspectivas de Hannah Arendt e Michel Foucault.** PPGF-UFRJ, 2009.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.** *In:* Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 24, n.2, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOLOMON, Andrew. **O Demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

TENÓRIO, F. **A Reforma Psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceito.** História, Ciências, Saúde. Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 9(1):25-59, jan.-abr. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas.** Tese doutoramento: UFRGS 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades.** In BRANCO, Guilherme Castelo & PORTOCARRERO, Vera (orgs). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro:NAU, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo e exclusão social. *In:* CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001. p.229-240.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Repensando a educação a partir de Michel Foucault.** IHU-Entrevista.06/11/2006.*In.:*

[http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com\\_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=1484](http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=1484). Acessado em 24 de novembro de 2010.

WOLPERT, Lewis. **Tristeza maligna.** São Paulo:WMF, 2009.

ZAHAR, André. **MEC rejeita texto que obriga a pôr deficiente em escola comum.** *In.:* <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u611795.shtml> Acessado em 14/12/2009.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA PARA DOUTORAMENTO  
A INVISIBILIDADE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NAS *BIO*/POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE SAÚDE MENTAL  
ÉDINA MAYER VERGARA  
ORIENTAÇÃO: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MAURA CORCINI LOPES**

Orientações para cada escola acerca do preenchimento do quinze questionários, descritos no apêndice 2 e destinados a cada uma das duas escolas participantes. Tais orientações estavam descritas na parte externa do envelope lacrado

### PESQUISA EM EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL – ORIENTAÇÕES PARA A APLICAÇÃO

Este questionário visa apoiar uma pesquisa em educação e saúde mental no litoral paranaense. Maiores informações foram evitadas para que as respostas possam ser as mais genuínas e francas possíveis.

A aplicação do mesmo está autorizada pela secretaria municipal de educação;

-foram preparados para 15 professores, podendo participar também a equipe da gestão escolar;

-depois de respondidos, favor usar a etiqueta que está no envelope para lacrá-lo e entregá-lo na secretaria de educação até dia 20 de novembro de 2009, sexta feira;

-não há necessidade de identificação do município, escola ou da pessoa participante, nem de sua função;

-as respostas serão lidas somente pela pesquisadora.

-sua contribuição é fundamental para que processos educacionais sejam mais adequados às exigências dos sujeitos escolares deste século.

Muito obrigada desde já.

## APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA PARA DOUTORAMENTO  
A INVISIBILIDADE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NAS *BIO*/POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE SAÚDE MENTAL  
ÉDINA MAYER VERGARA  
ORIENTAÇÃO: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MAURA CORCINI LOPES**

### QUESTIONÁRIO

#### PESQUISA EM EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL NO LITORAL PARANAENSE

- 1) Há quanto tempo é professor/a?
- 2) Como você vê a política pública (nacional/estadual/municipal) de inclusão escolar?
- 3) Há pessoas com deficiência que estudem em sua escola ou classe? Caso afirmativo, que avaliação você faz deste processo?
- 4) Comente as possíveis relações entre a política de inclusão escolar e a política de Saúde Mental? Justifique, por favor.
- 5) Em sua opinião, quem seriam os estudantes que hoje precisam dos serviços de Saúde Mental?
- 6) Estudantes com sofrimento psíquico deveriam ser considerados sujeitos de inclusão? Em caso afirmativo ou negativo, por favor, justifique.
- 7) Há estudantes em sua sala ou escola que apresentam sofrimento psíquico? Se sim, como ele foi reconhecido?
- 8) Como você percebe a rotina escolar e de aprendizagem deste(s) aluno(s) em sofrimento psíquico?
- 9) Você já observou situações que envolvam: estudantes em sofrimento psíquico, inclusão e as instâncias educacionais e de Saúde Mental? Quais?

**10)** Sugeres algum procedimento para a melhoria das políticas de inclusão e Saúde Mental neste município?

**Muito obrigada por sua gentil participação. Quando finalizada, a pesquisa será encaminhada para todas as escolas municipais para conhecimento.**

## APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA PARA DOUTORAMENTO  
A IN/VISIBILIDADE DO SOFRIMENTO PSÍQUICO NAS *BIO*/POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE SAÚDE MENTAL  
ÉDINA MAYER VERGARA  
ORIENTAÇÃO: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MAURA CORCINI LOPES

### O EXTRATO DO ESTUDO

## EIXO DA PESQUISA

---

**Compreender como professores destacam, nomeiam e posicionam alunos em sofrimento psíquico e desses dizeres problematizar a tríade Educação Inclusiva – Saúde Mental – sofrimento psíquico, em seus múltiplos enredamentos.**

## CONSTITUI A TESE

### – QUANTO AOS ALUNOS EM SOFRIMENTO PSÍQUICO

Quando destacado, este estudante é compreendido como aluno-problema a partir de indicadores materiais relacionados às doenças ou deficiências mentais ou à inadequação da conduta. Em todos os casos os professores têm uma compreensão naturalizada e reducionista de que este aluno é alguém que demanda necessariamente diagnóstico e tratamento pelo saber médico. Desse tratamento esperam resultados de estabilização-normalização, compreendidos como preponderantes para sua normalização e desempenho na escola comum.

### – QUANTO AO SOFRIMENTO PSÍQUICO E A INCLUSÃO

Os professores não visibilizam o estudante em sofrimento psíquico; ele não existe como ente-sujeito. Não sendo visível, não há modos de provocar, destacar e movimentar saberes na direção para essa demanda de in/exclusão.

### - QUANTO AS BIOPOLÍTICAS EM ESTUDO

Invisíveis em seu sofrimento psíquico, não há demandatários de direitos de inclusão e as biopolíticas de Inclusão Escolar e Saúde Mental – continuam pensadas e operadas paralelamente – sequer se reconhecendo neste formato.

Como os professores não os visibilizam como pessoas que têm direito aos processos previstos na política de Educação Inclusiva, não inferem ser imprescindível à Educação a problematização-construção de saberes e práticas pedagógicas neste campo.

## SUMARIANDO A TESE

**A in/visibilidade do sofrimento psíquico discente nos movimentos ainda paralelos das bio/políticas de educação inclusiva e de saúde mental não permite movimentar saberes e ações frente aos direitos educacionais inclusivos.**

---

---

---

**SOBRE OS DIZERES DOCENTES**


---

| <b>PROFESSORES SEUS INCÔMODO COM BIOPOLÍTICAS EM ESTUDO</b>                   | <b>E PROFESSORES SUAS OBEDIÊNCIAS ÀS BIOPOLÍTICAS EM ESTUDO</b>   | <b>E RELAÇÕES QUE ESTABELECEM COM AS BIOPOLÍTICAS EM ESTUDO</b>  |
|---|---|--|
| Perigosa e arriscada  | A saúde mental/sofrimento psíquico e sua relação com a Educação Inclusiva não estão na ordem discursiva dos professores; há uma naturalizada adesão/dever de cumprir uma generalizada inclusão de todas as pessoas com deficiência na escola comum. | Crítica à falta de serviços e profissionais especializados   |
| Boa no papel mas desconhece a “realidade”<br>Daqueles a incluir e das escolas | Gera adesão e legitimação dos sujeitos sociais (professores) à responsabilização para “fazer viver” sob a égide da ética universal de validação aos direitos dos “excluídos”.   | Reconhecimento do desconhecimento pleno da política de SM  |
| Fragilidade na formação docente   | Há intuições, esforços, boa-vontade em cumprir os preceitos das biopolíticas em foco, também há muitos incômodos. Ambos não geram uma crítica acerca da questão.  | Solicitação de formação, em especial frente à política pública de SM<br><br>Sugestão de implantação municipal do trabalho em rede, em especial saúde e educação. |

| <b>ALUNO SOFRIMENTO PSÍQUICO SUJEITO INVISIBILIZADO</b>                          | <b>EM COMO</b> | <b>O ALUNO SOFRIMENTO PSÍQUICO VISIBILIZADO POSICIONADO COMO ALUNO-PROBLEMA</b>      | <b>EM E</b> | <b>O ALUNO SOFRIMENTO PSÍQUICO, O MÉDICO E A INCLUSÃO</b>         | <b>EM SABER A</b> |
|--|----------------|--|-------------|---|-------------------|
| “Sou incapaz de apontar”   |                | Problema pela sua conduta anormal  |             | Oscila patológica e neuropsíquicamente                            |                   |
| “Não sei identificá-lo”  |                | Atitudes estranhas   |             | Necessidade de diagnóstico  |                   |
| “Aparentemente desconheço”   |                | Risco para os demais   |             | Necessidade de tratamento   |                   |
| São identificados a partir dos diagnósticos dos serviços de saúde especializados |                | Desinteressado   |             | Necessidade de apoio da rede social                               |                   |
| São identificados pelos serviços pedagógicos especializados                      |                | Ansioso  |             | Depois do diagnóstico e tratamento, normalizado, poderá aprender. |                   |
| São identificados pela família   |                | Inseguro   |             |   |                   |
| Percebidos intuitivamente pelo docente   |                | Oscila sócio, afetiva e emocionalmente   |             |   |                   |
| Ausência da lógica ontológica na relação com a infância                          |                | Potencial aprendente, mas fracassa em função da inadequada conduta<br>Não aprendente |             |   |                   |

| SOBRE O ESTADO   | SOBRE A SAÚDE MENTAL   | SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA   |
|--|--|--|
| <p>Centrado na lógica neoliberal, anuncia sua força e função de biopoder sob novos formatos de “fazer viver”.</p> <p>Este modo de “fazer viver” implica em movimento espacial de parcelas da população.</p> <p>Movimenta os novos excluídos para reorganizar a vida coletiva, diminuindo os riscos e governar mais e melhor.</p> <p>Anuncia com estas migrações uma renovada configuração social, mais segura, justa e humanizada.</p> <p>Anuncia mensagem clara de pagamento de dívidas sociais históricas – clausura da doença mental e ausência de Estado na educação das pessoas com deficiências.</p> <p>Exerce o biopoder através de biopolíticas com feições internacionais (globalizantes) e destacados princípios nacionais homogêneos, mas sem dispensar contornos e demandas locais; para diagnóstico, proposições e efetivações destas especificidades na instância micro são convocados os sujeitos sociais locais.</p> | <p>Anuncia novidades e dilatação em direitos mais históricos como a saúde (mental), a desmanicominalização e desospitalização da doença mental exemplificam isto.</p> <p>Utiliza novos endereçamentos para sujeitos subalternizados historicamente no uso-fruto das políticas públicas elementares ao fazer viver; com isto obtém fácil legitimação pelos preceitos de defesa de direitos universais e includentes que propagam.</p> | <p>Anuncia novidades e dilatação em direitos mais históricos como a educação, a migração/inclusão de pessoas com deficiência na escola comum e a ideia que todos podem aprender algo ( no limite, aprender a ser/conviver)</p> |

-As biopolíticas aqui discutidas entraram na nossa vida profissional como se não operassem na ordem da captura e adaptação do sujeito e sim na lógica da operação de um direito de pertencimento destes estudantes a espaços nunca antes freqüentados

-É preciso visibilizar que o sofrimento psíquico é um desdobramento gritante das diferentes doenças mentais; compreendermos o sofrimento psíquico como contingência da vida e não necessariamente como pertinente à doença mental precisa ser significado por nós educadores nas nossas vidas e de nossos alunos e, por conseqüência, nas rotinas de nossas escolas. Sofrer é da condição do humano, podemos enfrentar o mal-estar que nos assola e escapar às exigências do consumo da felicidade em drágeas.

-O consumo quer seja de biopolíticas, quer seja de bens ou diferentes instâncias de serviços, tem nos colocado defronte ao nosso próprio compromisso de viver, o Estado fará de tudo para que vivamos.

-O sofrimento psíquico também não está na ordem dos debates da doença mental, mal figura como sintoma quanto menos como modo que permeia com intensidade a condição humana contemporânea de estar na vida.