

Movimentos de Medicalização na Educação: Entre Práticas Disciplinares, Subjetivações e Resistências

Medicalization on Movement in Education: Disciplinary Practices, Subjectivations and Resistance

Resumo: Este artigo objetiva discutir os movimentos de medicalização também presentes na educação em suas articulações com os modos de funcionamento da máquina escolar. A instituição escolar tanto pode funcionar a favor de processos desejantes e criadores, como, ao contrário, impelir à serialização e ao enrijecimento de certas práticas e modos de constituição de si. Ela materializa os jogos de forças presentificados no corpo social e, portanto, constitui-se como um espaço tensionado por diferentes e variados vetores e confluências. O trabalho reflete ainda sobre como concorrer para a produção de rupturas dos sentidos cristalizados, muitas vezes encontrados nas práticas escolares, a fim de impulsionar a ampliação de questões em torno do processo de medicalização presente nas escolas e, com isso, colaborar para a busca de novas forças para o enfrentamento desta problemática.

Palavras-chave: Máquina Escolar. Medicalização. Subjetivações. Práticas Disciplinares. Resistência.

Abstract: This article aims to discuss the movements of medicalization present in the field of education, as well as its relations with the modes of operation of the scholar machine. The school can either work in favor of desiring and creative processes, as, instead, urging the serialization and hardening of certain practices and ways of building up themselves. She embodies the games of power made present in the social body and thus constitutes itself as a space tensioned by different vectors and different confluences. The work also reflects on how to apply for the production of crystallized disruptions of the senses, often found in school practices in order to boost the expansion of issues around this process of medicalization in schools and, thus, contribute to the pursuit of new strengths to face this problem.

Keywords: Scholar Machine. Medicalization. Subjectivations. Disciplinary Practices. Resistance.

MACHADO, Leila Aparecida Domingues; FREITAS, Maria Carolina Andrade. Movimentos de medicalização na educação: entre práticas disciplinares, subjetivações e resistências. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 45-60, jan./jun. 2014.

Leila Aparecida Domingues Machado

Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Carolina Andrade Freitas

Universidade Federal do Espírito Santo

1 A máquina escolar e as práticas disciplinares

Em 1970, o cartunista italiano Francesco Tonucci desenhou "A grande máquina escolar", reunida em um livro-coletânea sob o título: *Com olhos de criança* - publicada no Brasil em 1997. A ideia desta obra assemelha-se a uma cena retratada por Alan Parker, no filme *The Wall*, em 1982, quando, ao som de uma canção, uma imensa máquina é apresentada dentro de uma instituição escolar. Tal máquina transforma alunos em bonecos sem faces e tritura-os em um moedor de carne. A música, *Another brick in the wall*, revela que cada estudante é parte de um grande muro ou de uma engrenagem disciplinar.

Tais exemplos, cada um em uma década, problematizam a mesma lógica: a da consti-

tuição da escola como engrenagem de um sistema disciplinar que, como bem apontou Foucault (2001), serviu ao controle da existência e à economia do poder, ao fixar os indivíduos no aparelho de produção por meio de tecnologias pedagógicas, programas e dispositivos institucionais de diversas ordens.

Em *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault (2001) mostra como determinadas práticas sociais engendram saberes e, por conseguinte, novos objetos, técnicas e conceitos; ao mesmo tempo em que forjam um novo tipo de sujeito do conhecimento. Demonstra ainda que as produções discursivas são acompanhadas de jogos estratégicos de poder que regulam práticas sociais, ao mesmo tempo em que implementam subjetividades e modificam as relações do homem com a verdade.

No âmbito das práticas judiciárias, Foucault (2001) apresenta a progressiva passagem da prática de inquérito, na Idade Média, para a prática de exame, no século XIX. Essa nova forma de análise é o que dá origem às ciências humanas, que estiveram articuladas aos controles políticos e sociais no momento de formação do capitalismo. Demonstra ainda que, conhecer produz uma relação de força, de luta, de dominação, de subserviência e compensação. Contudo, atrás do conhecimento há uma vontade:

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder (FOUCAULT, 2001, p. 23).

Assim, define o conhecimento como certa estratégia, em que o homem se encontra situado, sendo, portanto, o conhecimento pers-

pectivo, parcial e oblíquo, uma vez que é efeito de batalha. Desta feita, a exemplo das prisões, Foucault (2001) acaba por demonstrar que para assegurar o controle dos indivíduos, nesta sociedade do conhecimento, a instituição penal não pode estar inteiramente nas mãos do poder judiciário. Fazem-se necessários outros poderes laterais: polícia, correção psicológica, médica, psiquiátrica e pedagógica. É assim que, no século XIX, se desenvolve uma gigantesca série de instituições que vai enquadrar os indivíduos ao longo de suas existências.

A escola, como instituição pedagógica, disciplinar, colabora para a função de corrigir as virtualidades dos sujeitos. Ou seja, antes que estes necessitem de punição, a escola produz a ortopedia social, que corrige os sujeitos de suas facetas perigosas – ainda que virtuais. O saber, neste ponto, se organiza em torno da norma, daquilo que é normal ou não, do que se deve fazer ou não fazer. Essa forma de poder é caracterizada pelo autor, como típica da sociedade disciplinar, por oposição às sociedades propriamente penais, anteriormente conhecidas.

Em grande medida, a escola, com sua “missão de instruir os povos”, faz cumprir o controle moral, exercido de uma classe (rica) para outra (pobre); e constitui uma nova polaridade política e social. “Leis para os pobres”, educação também, mas, uma educação que acompanhe a nova forma assumida pela produção: a da materialidade da riqueza. É preciso, mais que nunca, coibir os vagabundos e evitar que sujeitos se tornem potenciais depredadores da propriedade. Para novas distribuições espaciais e sociais da riqueza, tornam-se necessários novos controles sociais.

Foucault (2001) aponta que uma série de movimentos e práticas engendradas desde o século XVIII, vai se transformando, historica-

mente, e torna-se institucionalizada, até a forma última de política interna do século XIX: a sociedade disciplinar. Lembra que tal sociedade panóptica exerce sobre os indivíduos uma vigilância individual contínua, em um tríplice aspecto: vigilância, controle e correção.

A criação de diversas instituições faz variar as finalidades específicas de cada uma, embora todas cumpram papel capital, no sentido único de fixar a população operária e atrelá-la ao aparelho de produção. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2004) traçou paralelos da instituição educacional com a prisão. Em ambas, as estruturas: física e arquitetônica voltam-se para a vigilância e para a disciplinarização.

Cabe considerar que, a disciplina segundo Foucault (2001), estabelece-se por meio: 1. da dimensão temporal da vida dos indivíduos, ou seja, pela extração da totalidade do tempo da existência; 2. do controle dos corpos (por meio das instituições especializadas: a) na fábrica, o corpo que produz; b) no hospital, o corpo que precisa ser curado; c) na prisão, o corpo contido; e d) na escola, o corpo para a educabilidade); 3. de um novo tipo de poder, a saber: o poder econômico; e 4. de um poder que anima outros micropoderes, regulamentando-os e institucionalizando-os em instância maior: o saber é extraído dos próprios indivíduos para permitir um reforço do controle ou a realimentação da engrenagem.

Quando o tempo é transformado em tempo de trabalho e o corpo em corpo de trabalho, há, concomitantemente, o nascimento dos saberes clínicos. A própria pedagogia, como aponta Foucault, se formou a partir das adaptações da criança às tarefas escolares, “[...] adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder sobre a criança” (FOUCAULT, 2001, p. 121).

A disciplina assumiu função de adestramento e correção, pautados pela vigilância hierárquica que julgava, registrava, analisava e classificava, permanentemente, os indivíduos em prol da regulação deste mesmo sistema. Consubstancializada em dispositivo de poder produziu normalização, caricaturada pela “fabricação de indivíduos”, a despeito dos exemplos que a arte (cartunismo e cinema) retratou tão bem. Por dispositivo, segundo Foucault (2006), compreende-se o conjunto de elementos que englobam discursos, instituições, organizações, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e proposições morais e filosóficas, que emolduram uma rede complexa de realidades articuladas umas às outras, e, que estão implicadas em regimes de organização.

Contudo, cabe ressaltar, como situa Heckert (2004) que:

A sociedade disciplinar diz respeito ao adestramento do corpo, ou seja, a ação de dispositivos disciplinares que visam aumentar a capacidade produtiva do corpo e diminuir sua capacidade política, ou seja, escapar aos mecanismos de sujeição. Importa esclarecer que os mecanismos de sujeição não objetivam a passividade e impotência, mas sim, fazer uso das forças de um corpo tornando-o eficaz, funcional, a um outro modo de produção. Entretanto, os processos de normalização em cena na sociedade disciplinar nunca são eficazes de modo absoluto. Foucault salienta que, se as tecnologias de poder se alteram, tentando aperfeiçoar os mecanismos de controle, é porque o funcionamento dessas tecnologias nunca atinge completamente seus objetivos; ou seja o insucesso de sua ação é permanente. Já a ‘sociedade disciplinada’ implicaria uma forma de funcionamento social em que há uma obediência cega às normas. O que as análises de Foucault mostram é que não há sociedade disciplinada, obediente, mas sim luta, confronto permanente (HECKERT, 2004, p. 42).

Assim, tomar a dimensão das forças como exercício possibilita entender que para cada forma de poder produzem-se outros poderes e, no nível da existência do homem - aponta Foucault (2001) - uma trama de poder político microscópico, capilar, se situa em um nível mais baixo. Este conjunto de pequenos poderes pode, por um lado, ser cooptado pelo controle maior, mas também produzir resistência e questionamento.

Foucault (2010) afirma que compreender as relações de poder implica e conclama, a todo instante, abrir-se às possibilidades de resistências. A resistência, neste sentido, se constituiria como certo exercício que, num jogo de força, realça mais as lutas permanentes e múltiplas do que os aparatos estáveis e cristalizados. Para ele seria a resistência uma forma de luta, em termos de tática e estratégia.

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte se está em luta - há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem -, e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer (FOUCAULT, 2010, p. 232).

Neste sentido, cabe-nos afirmar a resistência, como sugere Heckert (2004), como constitutiva dos modos de invenção de si, que escapam aos processos de normalização, uma vez que estes não são absolutos. Esta com-

preensão, em última análise, corrobora para que entendamos a resistência não somente em termos de tática e estratégia, mas como re-existência. Resistir, portanto, atrela-se - segundo a autora - aos modos de ligação com forças instáveis, com a multiplicidade de linhas e fluxos, trazendo a possibilidade de invenção e de novas combinatórias.

Não se trata, portanto, de resistências que se localizariam em algum ponto privilegiado ou ainda, que poderiam ser hierarquizadas. Tampouco se configuram como um subproduto das relações de poder, o pólo negativo que se opõe passivamente aos processos de dominação. Nem emergem como uma promessa futura de transformação. São pontos móveis e transitórios que se deslocam e atravessam indivíduos e estratificações sociais (HECKERT, 2004, p. 46).

Heckert (2004) aponta que, desta forma, a resistência se vincularia a pontos de singularidades dispersos, colocando as linhas de forças sempre em confrontação.

2 Movimentos de medicalização na educação e modos de subjetivação

A máquina escolar objetivou corrigir as virtualidades do sujeito e instituiu-se como forma de poder sobre a criança. Situou-se, portanto, a partir da concepção de falta e imperfeição, que predomina no modo de organização ocidental. Como consequência, desvela uma noção de criança imperfeita - aquela que deve ser corrigida, controlada e "desenvolvida" de acordo com certas práticas e políticas pedagogizantes.

Vargas (2001) demonstrou como a concepção ocidental da "pessoa como criatura imperfeita" (VARGAS, 2001, p. 167) - a quem falta algo - ofereceu suporte para uma corrente

repetitiva e para uma série de agenciamentos que ancoraram a própria sedimentação do capitalismo. Esses agenciamentos resultaram não de um encadeamento causal, mas sim de formas de emergências, de virtualidades, através de encontros fortuitos e situacionais. Afirma o autor que, seguindo este mesmo estado de coisas é que nasce a nova era farmacológica experimental moderna e sua intervenção terapêutica para controle dos sintomas. Assistimos no século XX, a explosão farmacêutica de drogas medicamentosas e o desenvolvimento de biotecnologias.

Vargas (2001) aponta ainda que a cosmologia ocidental, que concebe a pessoa como imperfeita, apresenta uma atenção especial ao corpo, já que é sobre ele que investem as estratégias biopolíticas contemporâneas ao desenvolvimento do capitalismo. Não é a dor apenas que se deve calar, com todas essas descobertas e intervenções farmacológicas; mas sim o próprio corpo. O desenvolvimento do capitalismo só foi possível mediante a socialização do corpo, enquanto objeto e força de produção e de trabalho. O que o tornou uma realidade biopolítica, por diferenciar os mecanismos de poder sob o modo da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção. A medicina, como estratégia também biopolítica, permitiria o processo de medicalização geral dos corpos e da vida, afirma o autor.

Portanto, o exercício do poder disciplinar esteve ligado a certas produções de saberes e a uma máquina integrada à economia. A escola, neste sentido, poderia ser retratada como parte da organização do corpo social que, por meio de uma dinâmica extensiva, materializava o exercício do poder e minimizava os custos da produção econômica capitalista.

Contudo, em meio às capturas e as malhas da disciplina, os escapes e as disrupções não

cansam de insistir. E, como bem indicou Lopes (2006), a vida contemporânea já não cabe nos propósitos disciplinares. Segundo o autor, a partir do século XX, mais precisamente por volta de sua segunda metade, constitui-se certa descontinuidade na sociedade disciplinar, em sua dinâmica de poder e adestramento, decorrentes da produção de novas tecnologias virtuais. Tais produções operam modificações e crises no sistema e fazem com que não seja mais possível abarcar toda a problemática contemporânea em razão de um caráter unicamente econômico. Os processos sociais vão exprimir modos múltiplos de experimentar a realidade e a disciplina; técnicas e tecnologias abrangerão conseqüentemente novas formas de vida, ao indicar a emergência de distintas categorias de indivíduos. Porém, há de se ter cuidado, como ressalta o autor, em buscar as extensões dessa crise na disciplina: "Primeiro, porque essa extensão é ainda incipiente, no sentido do que o próprio Foucault alerta em sua fala. Categorias de indivíduos permitem modos múltiplos de operar e experimentar a realidade" (LOPES, 2006, p.200).

Deleuze (2008) em *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle*, ao fazer uma retomada das contribuições foucaultianas a respeito das sociedades disciplinares, reafirma que, ao suceder às sociedades de soberania, as disciplinas conheceriam sua própria crise: "[...] em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: as sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser" (DELEUZE, 2008, p. 220). Segundo o autor, encontramos-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, como as prisões, os hospitais, as fábricas, as escolas e as famílias. Encaramos um novo modo de organização, denominado por ele de sociedade

de controle. Controle das formas de vida ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas e invocam, cada vez mais, as produções farmacêuticas extraordinárias, as formações nucleares e as manipulações genéticas.

Destaca-se que Deleuze (2008) afirmou que em cada regime de organização se enfrenta liberações e sujeições. Não cabendo, então, temer ou esperar, mas buscar novas armas de enfrentamento, de invenção e de resistência. O autor evoca-nos a fazer frente aos anéis da serpente já que são muito mais poderosos e complicados do que os antigos buracos da toupeira.

A vida volta-se para uma época de assujeitamentos econômicos, políticos e subjetivos, pautados pela determinação do produto, de sua venda e de seu mercado. As organizações, neste regime, são essencialmente dispersivas e caracterizam--se sob a forma de empresa; primam pela busca da eficiência e do controle feito a céu aberto, pulverizado em diversas direções. Esta forma capitalística engendra subjetividades serializadas, conforme nos descrevem Guattari e Rolnik (2005), que cria a opacidade da vida e da produção de diferenças. No campo das produções de subjetividade, a manifestação das metamorfoses sintomáticas atuais, denotam o mal-estar ao qual somos tributários. Conjuntos de forças e fluxos, presentificados em certa temporalidade, circunscrevem paisagens e colocam desafios ao princípio ético de favorecer a vida.

Menezes (2008) especifica que a nova dinâmica de normalização, mais eficaz e mais sutil, define-se pela simulação e virtualização, como efeitos de poder na vida dos indivíduos, condicionados à diferenciação em face às populações. O autor salienta que a produção de modos de subjetivação consiste no conjunto de práticas concretas pelo qual o sujeito é

constituído na produção de certo registro de conhecimento. Ou ainda, que os modos de subjetivações caracterizam experiências singulares de formação e transformação, como formas de apreensão e reconhecimento de si. Sendo, portanto, acontecimentos complexos que se configuram sobre ambivalências, conforme aponta Menezes (2008). A constituição do *si mesmo* como condição do sujeito, resulta tanto das formas de relação consigo, estabelecidas pelos *jogos de verdade*, enquanto efeitos de poder na ordem da simulação; quanto da forma de conhecimento, estabelecida no plano dos modos de objetivação.

Machado (1999) propõe pensarmos a problemática dos modos de subjetivação como forças de transformação, ao devir, ao intempetivo, como processos de dissolução de formas dadas. Afirma a historicidade deste processo ou produção: o incessante engendramento de outras formas. Assim, não há processos de subjetivação desvinculados dos textos concretos da existência em momentos datados.

Guattari (2005) demonstrou como a máquina capitalística gera um duplo registro: serve tanto à captura e à produção de subjetividades serializadas como à produção de singularizações diversas. Deste modo, o campo social ao qual pertencemos é modulado por uma heterogeneidade radical. Os modos de subjetivação denotam as diversas montagens territoriais possíveis de existência e expressão. Na contemporaneidade, assistimos a uma crescente medicalização em várias esferas da existência. Em relação à medicalização da educação e da infância, lembra-nos Rego (2006) que há uma junção entre o não-aprender e o adoecimento:

A doença do não-aprender, em nosso tempo, recebe nova embalagem com novo tratamento, o medicamento [...] prometendo atuar como uma palmatória química para assim

garantir a ordem e progresso. O que parece existir é o “aprisionamento a céu aberto” já que o tratamento proposto para tais transtornos não é mais o isolamento nas instituições de classes especiais para anormais, como aconteceu na primeira metade do século XX (REGO, 2006, p. 22).

Além disso, a autora mostra que se está produzindo a emergência de crianças/ alunos como corpo-consumidores. A criança torna-se uma importante fonte de consumo e alvo do mercado, inclusive farmacêutico.

Aguiar, citado por Rego (2006), situa o surgimento do conceito de medicalização a partir de sua utilização por Irving Zola, em 1972, quando tal termo delimitou a expansão da jurisdição da profissão médica para novos domínios considerados de *ordem espiritual, moral ou legal, criminal*. Na década de 70, o conceito passa a ser utilizado com forte conotação crítica, ao apontar o severo crescimento repressor da medicina, através de suas forças e estratégias coercitivas. Entretanto, como bem apontou Foucault (2006), o poder da medicina não opera somente por sua coerção. Neste sentido, Rego (2006) propõe pensarmos a medicalização não apenas como regulação dos corpos, mas como força produtora que engendra modos de subjetivação.

Vista como um processo que retrata uma longa história de institucionalização do desvio e da diferença como patologia, a medicalização estende seus domínios na contemporaneidade, não somente em relação ao patológico e desviante, mas principalmente, à boa dose de saúde e normalidade pretendida pela civilização. Dessa maneira, pergunta-se se o alcance da racionalidade biomédica no campo escolar encontra-se em consonância com os aclamados pedidos de contenção da infância e a transformação da mesma em uma população

consumidora de remédios?

Nossa vontade de ordem, apontada por Foucault (2004), fez do histórico da disciplina a arte de fabricação do corpo humano, que não somente aumenta suas habilidades e eficiência, como também aprofunda sua sujeição e sua utilidade, inclusive no campo médico. A inovação industrial redefine o investimento político e detalhado do corpo; e ganha, cada vez mais, vastos campos de atuação de uma microfísica do poder. A produção dos espaços: administrativo e político do corpo, acabam por articular-se a um espaço terapêutico e, desta forma, tendem a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes. “Constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas. Nasce da disciplina um espaço útil do ponto de vista médico” (FOUCAULT, 2004, p. 124).

Tais apontamentos colocam uma problemática acerca do redimensionamento do desenho escolar e da função da escola, já que tal espaço – enquanto aparelho de observação, registro e treinamento – coloca-se como análise insuficiente em relação aos novos procedimentos de normalização, caracterizados pela simulação de processos e atualização de procedimentos virtuais.

Em *O Antiédipo*, Deleuze e Guattari (2004) afirmam que as máquinas desejantes estão por todos os lados. Máquinas produtoras, de tal modo que tudo é produção: produção de produções, de ações, de reações, de registros, de distribuição e de consumo. Mostram os autores, como tais máquinas se ligam, para forjar conexões, e o desejo faz, constantemente, a ligação de fluxos contínuos. Os autores defendem que o desejo produz o real, sendo, portanto, máquina; e está sempre próximo às condições de existência objetiva: “Na verdade, a produção social é simplesmente a produção

desejante em determinadas condições” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 33).

Uma vez que as máquinas funcionem, seus regimes de funcionamento podem se diferenciar em: mecânicos e maquínicos. No primeiro sentido, assemelhar-se-iam aos regimes técnicos, engessados, burocratizados, ou, nas palavras dos autores, aos planos molares. Enquanto que, no segundo, corresponderiam aos planos moleculares. Nestes, o ponto central seria as funções de corte, o destacamento e o resto, ou seja, de produção desejante e enunciação. Toda produção de desejo é também social. É então, neste sentido, que os autores definem a categoria da *multiplicidade*, empregada como substantivo e superando as noções de múltiplo e de Uno. A multiplicidade é a única capaz de explicar a produção desejante, como afirmação irreduzível à unidade.

Os autores demonstram que se trata de coexistências de investimentos diversos: tanto a causalidade molar, que faz parte de uma forma de soberania; quanto os investimentos revolucionários inconscientes, moleculares, que operam uma verdadeira ruptura de causalidade na ordem do desejo. Assim, definem que, nos homens, podem coexistir, também, tipos de investimentos variados. Depreendem, portanto, a questão de saber donde virá a revolução? Quais as máquinas desejantes que estão a funcionar? Que usos são dados às transições do molecular ao molar e vice-versa?

Gallo (2008), em relação à educação, propõe, a partir das contribuições de Deleuze, que se pense a função da escola considerando a definição deleuziana de “literatura menor”. Considera o autor, ser possível tomar a educação como uma *educação menor*, de forma inusitada, ousada e arbitrária: “E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca?”

(GALLO, 2008, p. 59). Para ele, a educação se constitui como um compromisso com a singularização.

Ressalta o autor que ao falar de literatura menor, refere-se sempre à certa subversão da língua, no sentido da desterritorialização da mesma. Já que toda língua é imanente a uma realidade, e a literatura menor conduz a novos agenciamentos. Desta forma, a ramificação política da literatura menor, conduziria para a apreensão de um *valor coletivo*, uma vez que ela não fala por si mesma, mas sim por uma coletividade. E assim pergunta Gallo comparativamente: “como conceber uma educação maior, instituída, e uma educação menor, máquina de resistência?” (2008, p.64).

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença (DELEUZE, 2006, p. 271).

A *educação menor* evidenciaria a dupla face do agenciamento maquínico: desde a produção do desejo até o agenciamento coletivo de enunciação. Isso deflagraria efeitos micropolíticos que poderiam configurar-se como uma política do cotidiano. Gallo (2008) propõe que tal educação seja rizomática, fragmentária, sem preocupar-se em instaurar uma falsa totalidade. Assim, importaria não a criação de modelos e imposição de soluções, mas a viabilização de novas conexões, como exercício de produção de multiplicidades.

Esta aposta não é para, ingenuamente, defender um ativismo militante de uma luta minoritária. Mas para entender a proposição deleuziana de *menor* como a genuína produção de diferenças e, como tal, de assunção do de-

serto íntimo, sempre estabelecido a partir de condições coletivas, contudo.

Neste sentido, ouvir o ronco da batalha implica ainda desnaturalizar as evidências de uma escola apenas sucateada e pouco potente para enfrentar os desafios do cotidiano. A escola não tem uma natureza, não é um objeto já dado, “desde-sempre-do-mesmo-modo”, e apreender a complexidade dos processos que aí se materializam requer que desloquemos nossas análises desses objetos tornados naturais – o professor incompetente, desvitalizado, ou o aluno carente, fracassado, ou ainda, a escola anacrônica, fracassada – para compreender o caráter heterogêneo e histórico das práticas que produziram esses objetos (HECKERT, 2004, p. 28).

Com Foucault (2009), podemos dizer que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2009, p. 44). O sistema de ensino, conforme problematiza o autor, ritualiza a palavra, qualifica-a e realiza uma fixação de papéis para os sujeitos falantes, ao afirmar que este *modus operandi* constitui procedimento de certa sujeição do discurso.

Contudo, nas tentativas de subordinação da vida, esta resiste e escapa. Neste sentido, retomamos a proposição de que a escola pode produzir, concomitantemente, funcionamentos mecânicos e maquinais, e que, portanto, pode pôr em curso máquinas serializadoras e/ou máquinas de resistência. Avaliando que o poder não se constitui somente como engrenagem de uma macro-ordem, mas subverte-se em poderes capilares, verdadeiramente microscópicos.

Desta forma, os discursos no interior da escola produzem, junto a uma série de outros fluxos semióticos, vida e modos de subjetiva-

ção diferenciados. Faz-se, portanto, necessário reinscrever o exercício ético, e ao mesmo tempo promover uma abertura à multiplicidade que permita a cada sujeito dizer em seu próprio nome, ou ainda, instaurar, como propõem Deleuze e Guattari (2009), descentramentos, rupturas quanto aos poderes repressivos, e inventar resistência, através de uma política do desejo capaz de romper o ideal normalizador e dar passagem ao acontecimento.

Buscar – no plano da educação – uma discussão das práticas escolares e de suas implicações para os modos de subjetivação concorre para a produção de rupturas dos sentidos cristalizados, a fim de fazer surgir forças micropolíticas no sistema meta-estável da “máquina-escolar”. Com isso, poder-se-ia afirmar a proposição foucaultiana de que as práticas de liberdade compõem a característica ontológica da ética.

3 Ulisses-garoto: um contador de odisseias na escola

A escolha por apresentar Ulisses, nosso “garoto desgovernado”, registra um paralelo com o personagem emprestado pela *Odisseia* de Homero. Em tal obra, Ulisses ou Odisseu é o protagonista de uma série de aventuras. Personagem grego, lendário rei de Ítaca, um dos principais heróis do cerco de Troia, se distingue pela perspicácia e sagacidade em enfrentar os desafios vividos. É ele que inventa a estratégia do cavalo de madeira para vencer os troianos.

Ulisses inventa histórias como ninguém. E no seu retorno à Itaca, quando se vê diante de tantos desafios e perigos, manifesta sua hombridade na astúcia de vencer as situações de risco e até mesmo o poder dos deuses. Para

Todorov (2008), *Ulisses*, da *Odisseia*, provoca uma vertigem: a de narrar a própria narrativa, perdurando ao infinito. Para quem lê, um incessante movimento de variação, próprio, entretanto, de um único acontecimento: a vida. "Em suas narrativas, Ulisses não experimenta esses remorsos. As histórias que ele conta formam, aparentemente, uma série de variações, pois à primeira vista ele trata sempre da mesma coisa: conta sua vida" (TODOROV, 2008, p. 114). Assim, conclui Todorov (2008) que o tema da *Odisseia* não é o retorno de Ulisses à Itaca, mas sim a própria Odisseia, ou seja, a própria contação das inúmeras histórias e peripécias vividas por Ulisses.

Ele disse que era um carro desgovernado. Menino de desatada imaginação!

O nosso primeiro encontro foi por meio de uma tentativa dele de contação de história na escola. Eu estava na sala da diretora, em conversa sobre a autorização da pesquisa, quando o menino entra desatado: "Ei... sabia que eu sei uma história do patinho feio..." A diretora o faz voltar à porta e pedir para entrar direito. Esse menino recalcitrante! Não obedece simplesmente às ordens! E ainda quer contar histórias! Uma simpatia nos entrelaçou.

Agora, de encontro com a família, sua mãe me diz que na cabeça do menino só tem fantasia. Ela até pensa que isso é errado, que não é bom. Mas pode ser fase, avalia também. A realidade da vida é dura. Será que é por isso que o filho fantasia tanto?

A vida teve momentos muito difíceis. O pai do menino teve muitas dívidas, contava mentiras. Será que fantasia demais é mentira? Será que o menino puxou o pai nisso? A mãe teme. A mãe e o pai do menino não conseguiram perma-

necer juntos. O menino sofreu. Fazia campanha para os dois se entenderem. Mas este menino não compreende: não tem volta, certas coisas.

A mãe trabalha. Trabalha. Tem que dar conta da casa, dos filhos, das contas; e ainda tem que acompanhar tanta coisa em movimento que, ora por vez, se cansa, triste. Ela abriu mão de tantas coisas! Da vaidade de mulher! Muitas vezes, decepcionada, sentia-se culpada de sabe lá o que... do menino ser assim, do menino ser assado... Viver daquilo que é da gente dá trabalho, diz a mãe. É bom e é ruim. Como fazer com a agitação do garoto? Da inquietude que ele tem? Dos problemas criados na escola?

Dois filhos, ela tem: uma moça e o menino. Dois filhos, duas histórias. A moça não deu o trabalho que o garoto dá. A menina sempre foi calma. Pegava as coisas, rapidinho no ar, contava a mãe ao lembrar. Estudava sozinha. A menina aprendeu a ler, pequenina ainda. "Ela foi normal!" O garoto, não. Entrar para a escola trouxe problemas, reclamações. Consideravam-no inteligente, mas ele não parava. Não aceitava regras. Saía a derrubar as cadeiras, a fazer perguntas no meio da sala, a incomodar a calmaria moldada no disciplinar.

Porém, a mãe pergunta-se surpresa como é que pode ele ser tão esperto para tantas outras coisas... Ele é rápido! Ele é atento com o sofrimento dos outros. Quer ajudar todo mundo que vê. Ele resolve coisas: "pega o pano para mim?" Pedem-no. Antes de o pedido terminar, o menino já providenciou. "Bota a mangueira lá fora", já botou. Já desentupiu banheiro e fez varal inventado para a mãe dependurar os tapetes. Ao mesmo tempo em que derruba coisas, consegue pegar outras no ar! Vive fazendo invenções. Cada dia 'bola' uma experiência diferente. Fez abridor de latas para o pai. Inventou até freio para bicicleta.

Às vezes, não entende. Pergunta: “como é que é mesmo?” Já foi explicado ao menino tantas vezes, não fixa! Não guarda! Não tem interesse, pensa a mãe. Mas, um dia, a mãe foi ensinar geografia para o menino. Distribuiu biscoitos na mesa. Cada biscoito diferente era um município da região estudada. O menino repetia algumas das informações. Fizeram um trabalho bonito de dar gosto! Divertiram-se a noite toda! Todo o cansaço do dia virou brincadeira e riso! Aprendeu o menino, aprendeu a mãe ensinando. Ela realça: “com ele, tem-se que inventar! Tem que ligar uma coisa com outra! Mas isso dá trabalho. Dá trabalho”. Trabalho a vida dá. O menino sabe disso também. Reclama: “Sempre me dão coisas para fazer. Eu nem acabei uma coisa, já me pedem outra. Eu fico nervoso. Tem que ser um pouco de cada vez”.

Ele é difícil, “tira qualquer um do sério, mas é bom”. É criança! Merece atenção! Merece cuidado... A preocupação é grande! A mãe acha que é preciso dominá-lo. Que deve ser dura com o filho. Acabou descobrindo, entretanto, que ele gosta de ser ouvido!

Os filhos são amados. Cada um exige certos cuidados. Ulisses, a mãe compreende, precisa de atenção. A educação dele é um desafio imenso, pois ele se perde e a mãe também. A mãe diz para ele ir à padaria e não demorar, mas ele se distrai no caminho: quer ver o rio que está cheio! Seu olhar passeia na beira-rio. Fica entretido. Esquece de voltar. A mãe dele o espera em cinco minutos. Ele demora vinte. Ela não pode confiar nele. Sente. Fica com medo. Investiga. Vigia.

Quanto à escola, a mãe compreende: vida de professor não é fácil! “A criança quietinha dá menos trabalho”. Ulisses, a mãe afirma, tumultua a sala de aula. Imagina ela que a professora também deve se exceder. Trabalha em dois horários. Aquele tanto de criança! A mãe

pensa: “como a professora vai lidar com esse tipo de criança?”

Grita lá do fundo da sala, não pára, não copia a tarefa porque não está afim, inquieto, faz que faz fuzuê... Ao mesmo tempo presta atenção em tudo e nota quando se fala dele. O que falam dele, ele remenda: “Não gostei disso, não!” Sabe dizer do que gosta e do que não gosta. “Ansiedade” – explica o menino – “dá e se sente quando muita saudade ataca o pensamento”.

A mãe fala para o filho que ele tem que se controlar. “A gente não pode atrapalhar o outro com nosso jeito de ser”, replica. “Tem gente que não entende, nem compreende, o jeito da gente ser”. Aconselha o garoto a fazer um esforço para se controlar. Ah... os quereres de gente! Eles são tão múltiplos e tão surpreendentes! Se pudéssemos controlá-los... sabê-los... adivinhá-los!!! Tem remédio para isso?

Uma esperança: o médico poderia dar jeito... Começa a puxar fio ao longe sobre a história de procurar solução para tantas surpresas. Diz que certas coisas têm que começar pelo começo. Quando Ulisses estava no maternal, a professora contou à mãe que o menino era muito infantil em comparação com as outras crianças. Que certas atitudes dele não estavam de acordo com o que era esperado. A diretora desta escola infantil dizia que ele era mimado, que tudo era uma questão de birra e de excesso de manha, que a mãe é que não devia educar direito, cobrar adequadamente. Ulisses tinha quatro anos.

A mãe sentiu-se culpada. Diante da diretora a mãe se viu sem saída: “arruma, então, um encaminhamento para eu levá-lo ao psicólogo”. Isso seria suficiente para aplacar tanta angústia e dificuldades? Queria achar uma luz... A escola arrumou. Lá vai o menino e a mãe do menino.

A psicóloga escreve um laudo para a escola, a pedido da mãe. A mãe, já sabia o que a especialista escreveria. A mãe ressalta que certas coisas são caso de prestar atenção, que não precisa ser psicóloga para saber do seu pequeno. Tem-se conhecimento de causa e até tem fatos que o especialista não sabe. O laudo da especialista, contudo, seguiu para a escola. Nele, indicou-se que o menino era peralta. E que a escola deveria fazer dele aliado nas tarefas que fossem exigidas atenção, para que o menino fosse "aproveitado" em sua 'peraltisse'. Mas o que era essa 'peraltisse'? Precisavam ela, ele e a escola de um outro nome?

O tempo corre e o menino sai do ensino infantil e vai para a escola fundamental. Nome engraçado esse da escola! "Fundamental". Funda(mental)... A preocupação tornou-se novamente grande. Era grande o desafio. A mãe recebe da escola várias comunicações. Ela acompanha em casa um menino que não dorme, não pára. Na escola era a mesma coisa. Menino sem limites, inquieto. Ocorrências quase toda semana. A escola chama. Diz que se a criança e a família não mudarem, vai ter que chamar o Conselho Tutelar.

A escola arrumou um teste para ser feito pela mãe, em casa. Ela devia responder a uma série de perguntas, como: "Ele presta pouca atenção em detalhes ou afazeres por falta de atenção nos deveres? Nunca, bastante ou sempre?" Uma série, para marcar com X. Diante do resultado do teste, que indicava nos dizeres da escola que o menino era "hiperativo", outro encaminhamento: desta vez a um neuropediatra. Outra vez, lá vai o menino... Estava na primeira série. Sete anos.

Tal médico, para espanto da mãe, avalia o menino e conclui que ele não se "enquadrava" no diagnóstico de "DDA", uma coisa assim, diz a mãe. "Déficit de atenção". A mãe não se sen-

tiu satisfeita. E agora? Como prosseguir com a busca-explicação-do-que-tem-o-tal-menino? Alguma coisa o menino deveria ter. Deve haver outro médico para olhar isso direito. Achou. Um outro doutor disse que sim! A criança peralta, com aquela ficha da escola, se enquadrava no tal "DDA". A mãe sabia que não podia não ser nada. O que era o tal "DDA", não sabia, mas era bom que seu filho recebesse cuidado. Não aguentava mais aquela situação. A mãe espera a solução da pátria... "quando se está perdida demais se espera socorro de qualquer lugar".

O menino ganhou Ritalina para tomar, prescrita pelo médico e coisa e tal, a mãe aliviou-se. Poderia ela dormir? Ver televisão? Comer junto com ele? Seria essa solução a salvação da pátria? Esperava que sim... Não seria mais o menino uma ovelha negra? Na escola, resolver-se-iam os problemas? De repente uma esperança enorme lhe atingiu. De certa forma, teria alguém para dizer para ela como agir. Não era comodismo, não. Menino tomou Ritalina por dois anos. A mãe sentiu-se mais confiante, apesar de verificar que o remédio não fazia efeito. Aliás, fazia efeito contrário: embora menino tenha conseguido ler, ficou por demais agitado. Quase não dormia e quando dormia, ficava perambulando pela casa, sonâmbulo.

Da Ritalina passou ao Concerta, outro medicamento indicado para tais casos. Mas as reclamações continuavam e os anos corriam. O menino passou de ano e passou de ano. No terceiro ano, contudo, o médico mudou novamente a medicação. O menino passou a tomar Tegrex. A mãe disse que é remédio para criança que tem epilepsia. Ela não sabe por que isso foi passado para seu filho. Mas se o médico falou, "tá falado". "Rótulo de criança hiperativa justifica tudo o mais", ressalta a mãe.

A mãe, o menino e o médico acordaram que o medicamento só fosse usado durante o perí-

odo letivo. Nas férias o menino não precisava tomar, já que estava liberado do escolar. Mas, a vida continua! A vida não tira férias...

É como disse a mãe: "moral da história"... Parece que o humano pede sempre uma moral para as histórias... E quando as histórias são sonhadas? Inventadas? Por que carecem de moral? Qual moral pode explicar saudade tamanha que menino sente? A mãe tinha medo de o menino inventar tanto, tanto, e acabar se perdendo do fio da moral... O menino inventa para dar conta da saudade.

Ulisses havia dito que, de vez em quando, não sabe o que é certo e o que é errado, que isso é difícil para ele. Fica confuso. No entanto, é capaz de saber muitas outras coisas... Ela relembra que o menino foi responsável pela escola receber um troféu de uma olimpíada estadual, certa vez. Ele acertou muitas questões num teste de ciência, o que fez da escola vencedora. A escola venceu. E o menino? Não foi ele também vence(dor)? Ele fez o teste sozinho, no corredor da escola, pois como estava a tumultuar a sala no dia do teste, a professora o colocou para fora. E, ele fez sozinho a tarefa que rendeu uma premiação à escola! Foi assim também na recuperação de matemática. Ele reclama de ter feito toda a prova sem nenhuma ajuda e ter passado de ano. Seus colegas que faziam também a mesma prova foram ajudados. Ele repara.

Na escola, briga e diz que não volta mais. Mas, no dia seguinte se arruma todo e quando alguém pergunta: "aonde vai?" ele diz mais que depressa: "vou para a escola, ué!". Pede para as professoras não brigarem tanto. Ele explica da forma dele: as professoras estão estressadas. Este menino sabe. Explica que todas as crianças fazem bagunça. Falam muito mesmo. A escola, segundo ele: "é para ensinar a ser uma boa pessoa na vida. Para arru-

mar um emprego". Ele sonha em ser como um tio: carreteiro. Explica que carreteiro é aquele homem que tem uma frota de caminhões de transporte de mármore e granito. Quer ganhar dinheiro, ser milionário, para ajudar aos pobres. Aprende sobre isso na igreja.

O problema é que vive se desconcentrando. Foi ao médico porque ficou estressado, o garoto conta. Estressado é assim: quando uma pessoa fica esquentada e quando a veia do pescoço fica aparecendo de nervoso. "Tem gente que enlouquece", diz o menino. "A pessoa pode se estressar e ficar com muita raiva. Tem que ser inteligente". O menino sonha mesmo é com o pai conversar com ele; contar-lhe histórias; fazer-lhe um carinho; dar atenção; perguntar se está tudo bem.

O menino revela o que de mais precioso tem na vida: a mãe, a irmã, o pai e a avó, e, por último, a bicicleta, claro! Quando está na escola, às vezes é atingido por um pensamento estranho: que as pessoas que mais ama, podem morrer. Fica apavorado. Com muito medo, mesmo. Lá se vai a atenção... nem com a cara grudada no quadro, resolve.

"Nos estudos, é aprender". Aprender com tanta coisa - medo e saudade - na cabeça fica difícil. Aí vem logo aquela ansiedade e o menino come, come, come. Não adianta muito, mas continua comendo. "Saudade demais faz ficar assim, ansioso". Lembra-se de quando foi ao médico fazer exames e teve que ficar igual barata morta: quieto. Porque foi fazer um "exame de cabeça" para ver se tinha "distúrbio". Tal exame é para ver se a pessoa é hiperativa. Queria fazer para saber se tinha aquele nome. "É... Eu não sou, o meu deu normal".

Tenta explicar: "uma pessoa hiperativa é uma pessoa hiper - a-ti-va! É quando faz muita bagunça, fica correndo: Uma criança normal", conclui. Foi na escola que contaram que ele era

hiperativo. “Minha mãe pensava que eu era. Eu fazia muita bagunça na escola! Ah, eu saía correndo! Gritando! Brincadeira de criança! O médico mandava abrir o olho, fechar o olho. Ele passou remédio para mim. Tomei Ritalina só que eu não precisava. Pior que foi. Agora que tô tentando me acalmar. Aí ele passou outro remédio, que não sei o nome!”

A máquina de exame é para verificar o seu comportamento, explicava o menino. O médico não conversava muito. Preferia um psicólogo. “Eu era bom, não tinha nada, nem nenhum problema. Eu sou perfeito. Eu penso que não tenho nenhum problema e que tenho que mudar de vida! Sabe o que eu tenho? *Eu tenho é cobrança*, não sou doido nem nada! Não rasgo dinheiro, nem como merda!”

“Doido é um tipo de menino especial”, Ulisses pensa. Ele fala especial, porque não gosta que as pessoas chamem alguém de deficiente mental, nos seus dizeres. Acha uma ofensa. Conta que tem uma colega especial. Ela escreve e é legal! Ela tem duas professoras e entende as coisas. Só que ela é meio diferente. Um dia, se escondeu no armário e fez todo mundo ficar procurando por ela. Esperta, a menina.

Quanto a si mesmo, Ulisses diz que faz desenhos inventados: cartuns, caricaturas e charges. “É a realidade da vida! Ela me ensinou tudinho! Não foi ninguém que me ensinou a desenhar os carrinhos, as coisas que eu faço. Não foi ninguém, não! Aprendi fazendo uns erros, melhorando!” Explica o menino.

Só que na escola, o que mais acontece são brincadeiras ofensivas. Os garotos ficam chamando o menino disso, daquilo outro. Ele fez

uma pesquisa, a pedido da escola, sobre isso e disse ter descoberto que tais ações se chamam *bullying*. A escola quer discutir o *bullying*, quer fazer uma espécie de propaganda sobre nova praga social. E os meninos ganham e distribuem todo tipo de nome, enquanto isso. O que fazer com a oferta de tantos nomes? Qual nome nomeia a vida em todas as suas facetas?

Na escola, as odisseias do garoto são tratadas como “criancisse”, falta de limite, estardalhaço. “Uma coisinha, desse tamaninho, vira uma coisa desse tamanho!” diz uma professora! A escola não quer saber das histórias exageradas de menino.

Quando tomava o remédio, Ulisses diz: ficava dopado. Explica o menino: “Dopado é ficar dormindo!” Teve vezes em que “desmaiou” na escola, dormia horas a fio. A conversa com o médico ajudava um pouco a ficar mais calmo. Mas como iria ficar calmo se não quisesse? Ele se pergunta. “Remédio não cura isso não!” Enfatiza o menino ao contar sua própria história. Nos seus presentimentos, tomava remédio sem precisar.

“Era como se precisasse e não precisasse. Era para ficar calmo. Não fazer nada de errado”. Mas como não errar? Não há como evitar o tropeço... O menino afirma que está tentando melhorar. Que ele não é o que os outros estão pensando. Não é hiperativo. “Eu penso que eu sou um menino normal! Igual aos outros! A maioria dos meninos que eu conheço é hiperativa. Eu acho que é brincadeira de criança! Eu gostava de brincar, como toda criança! Sabe, as pessoas são hiperativas só porque gostam de brincar? É confuso isso!”

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O antiédipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Estratégia, Poder-Saber. Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

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

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Campinas, 2005.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistências: educação e políticas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: 2004.

LOPES, Kleber Jean Matos. **Transfigurações do humano na cibercultura: a análise de um blog que não coube em si**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Rio de Janeiro: 2006.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS, M. E. B. (Org.) **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: EDUFES, 1999.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz. Foucault e as novas tecnologias educacionais: Espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: FILHO, Alípio de Souza (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REGO, Helena Monteiro. **A medicalização da vida escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Departamento de Educação, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VARGAS, Eduardo Viana. **Entre a extensão e a intensidade: corporalidade, subjetivação e uso de “drogas”**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: sociologia e política) – Fafich – UFMG. Belo Horizonte, 2001.

Submetido para avaliação em 16 de abril de 2012.

Aprovado para publicação em 06 de novembro de 2013.

Leila Aparecida Domingues Machado: Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – ES – Brasil. E-mail: leiladomingues@uol.com.br

Maria Carolina Andrade Freitas: Pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – ES – Brasil. E-mail: mariacarol.andrade@gmail.com