

A PRODUÇÃO DE
PRÁTICAS DE
LIBERDADE NA ESCOLA
COMO ATIVIDADE
MILITANTE DO
PROFESSOR



Carolina Noya

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carolina Pereira Noya

**A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIBERDADE NA ESCOLA COMO
ATIVIDADE MILITANTE DO PROFESSOR**

Santa Maria, RS
2023

Carolina Pereira Noya

**A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIBERDADE NA ESCOLA COMO
ATIVIDADE MILITANTE DO PROFESSOR**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS
2023

Noya, Carolina
A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIBERDADE NA ESCOLA COMO
ATIVIDADE MILITANTE DO PROFESSOR / Carolina Noya.- 2023.
111 p.; 30 cm

Orientador: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Escola 2. Educação Especial 3. Heterotopias 4.
Anarqueologia 5. Professor- Militante I. Lise Lunardi
Lazzarin, Márcia II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CAROLINA NOYA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Carolina Pereira Noya

**A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIBERDADE NA ESCOLA COMO
ATIVIDADE MILITANTE DO PROFESSOR**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 26 de abril de 2023:

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM) - Presidente/Orientadora

Silvio Gallo - UNICAMP

Kamila Lockmann - FURG

Eliana de Menezes - UFSM

Marilda de Oliveira - UFSM

Santa Maria, RS
2023

*Para aquela que mostrou ser possível viver de modos outros. Que em nosso cotidiano, ensina sobre estar integrada a tudo o que somos, sem medos, sem culpas, sem juízos de valores, sem a retidão da lógica dual e dicotômica, e sem violência. Assim, vivendo com alegria na relação consigo e com os outros, abre os caminhos nas encruzilhadas da vida. Para você, **Manuela Noya Eckert**, por ser a condição ontológica de minha ética de cuidado de si, com quem exercito a cada instante a coragem de ser livre! Amor da mamãe, essa é uma escrita dedicada a você, que me ensina sobre práticas de liberdade. Uma escrita encantada, dedicada a um ser encantado!*

*Laís Jacques Marques, ser você em mim e eu em você é
vida livre e encantada, te amo!
Seguimos, com força e a certeza de que não andamos sós!*

Com essa escrita, desejo prestar homenagem a uma professora que, por viver a militância da educação menor, possibilitou que esta pesquisa, bem como toda a minha prática docente em Educação Especial, fosse possível de um lugar mais livre e mais ético. Obrigada, professora *Márcia Lise Lunardi-Lazzarin*, por acreditar na potência das brechas, das fissuras, dos encontros, das encruzadas e por lutar pela produção de saberes outros em Educação Especial, que defendem a diferença como heterotopia.

DAS SETE CORES

*As palavras foram inventadas
para o cotidiano:
casa, fruta, roupa.
As cores foram nomeadas no cotidiano:
para pintar a casa, identificar a fruta,
escolher a roupa.
Mesmo os sentimentos foram nomeados
para responder a questões práticas:
sono, fome, frio...
Ainda os mais excepcionais:
amor, solidariedade...
Surgiram para explicar questões
mais ou menos cotidianas.*

*Por isso, ao olhar algo novo,
tão novo
(que não nos é permitido ver na luta
pela sobrevivência cotidiana)
nos faltam palavras
para nomear o incrível.*

*Novos afazeres,
novas formas de fazer as coisas,
novos sentimentos...
novas cores?*

*Esse monte, por exemplo,
sem relógios nem obrigações
(sem contratos nem patrões)
é de um azul-nostalgia
amarelo-ímpeto
verde-infinito
marrom-história
roxo-carícia
branco-síntese
vermelho-futuro!*

GOLONDRINA FERREIRA

RESUMO

A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIBERDADE NA ESCOLA COMO ATIVIDADE MILITANTE DO PROFESSOR

AUTORA: Carolina Pereira Noya

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

A defesa da escola, sobretudo, a pública, como um espaço que pode e deve produzir sujeitos, que na relação ética consigo e com o outro, vivam de maneira mais livre, é a tese desenvolvida nesta pesquisa, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença. Por meio das experiências de uma professora que já não acredita que pode mudar o mundo, mas sabe que pode - e deve - mudar a si, buscou-se realizar um diagnóstico do presente para pensar e problematizar a educação escolar. Com esse movimento metodológico, inspirado na anarqueologia, de Michel Foucault, as práticas discursivas que produzem a relação com a docência em Educação Especial, foram condições de exercício analítico. Com essa proposta de materialidade de pesquisa, composta pela atuação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes, foi delimitado o olhar analítico e o desafio de pensar a escrita da tese, como a escrita de si, em Foucault. Com o objetivo central de mostrar as possibilidades de produção de práticas de liberdade, como uma atividade militante do professor, no encontro com a diferença no espaço comum da escola pública, pretendeu-se apontar que, na relação do sujeito com ele mesmo, pode-se defender a escola como espaço heterotópico. Assim, foram apresentadas partes de documentos, em pareceres, relatórios e planos de ação/ensino, elaborados na função de professora de Educação Especial, em uma escola pública de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Uma professora de Educação Especial na escola comum, que aposta na possibilidade de estar nesse espaço, como resistência à necessidade da avaliação, classificação, normalização e correção. Assim, com esse escopo empírico, a intenção foi defender a produção de sujeitos mais livres, mais encantados e mais éticos. E por meio da escrita da tese como uma escrita de si em Foucault, defender a escola como espaço de produção de práticas de liberdade. Desse modo, essa é uma escrita sobre professores que lutam com coragem pelo exercício das práticas de liberdade, que compreendem que essas são as condições ontológicas para a ética de si, conforme Michel Foucault. Uma escrita sobre educação menor, sobre professor-militante como aquele que cava espaços para produzir vida na escola. É, portanto, uma escrita sobre professores que apostam na potência do encontro com a diferença. Por fim, é uma escrita sobre fissuras, brechas, frestas, sabedorias que operam nos vazios. Sabedorias nas quais podemos encontrar condições de exercer a vida como obra de arte, em uma ética de si em busca do encantamento.

Palavras-chave: Escola. Educação Especial. Heterotopias. Anarqueologia. Professor-Militante

RESUMEN

LA PRODUCCIÓN DE PRÁCTICAS DE LIBERTAD EN LA ESCUELA COMO ACTIVIDAD MILITANTE DEL PROFESOR

AUTORA: Carolina Pereira Noya

DIRECTORA: Prof^a. Dr^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

La defensa de la escuela, especialmente la pública, como espacio que puede y debe producir sujetos, que en la relación ética consigo mismos y con el otro, vivan más libremente, es la tesis desarrollada en esta investigación, en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Maria (PPGE/UFMS), en la Línea de Investigación en Educación Especial, Inclusión y Diferencia. A través de las experiencias de una profesora que ya no cree poder cambiar el mundo, pero sabe que puede -y debe- cambiarse a sí misma, buscamos realizar un diagnóstico del presente para pensar y problematizar la educación escolar. Con este movimiento metodológico, inspirado en la anarqueología de Michel Foucault, las prácticas discursivas que producen la relación con la enseñanza en la Educación Especial fueron condiciones para el ejercicio analítico. Con esta propuesta de materialidad de investigación, compuesta por la actuación en la Escuela Primaria Municipal Bernardino Fernandes, se delimitó la mirada analítica y el desafío de pensar la escritura de la tesis, como escritura de sí, en Foucault. Con el objetivo central de mostrar las posibilidades de producir prácticas de libertad, como actividad militante del profesor, en el encuentro con la diferencia en el espacio común de la escuela pública, se pretendió señalar que, en la relación del sujeto consigo mismo, la escuela puede ser defendida como un espacio heterotópico. Así, se presentaron partes de documentos, pareceres, informes y planes de acción/enseñanza, elaborados en el rol de profesor de Educación Especial, en una escuela pública de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Un profesor de Educación Especial en la escuela común, que apuesta en la posibilidad de estar en este espacio, como resistencia a la necesidad de evaluación, clasificación, normalización y corrección. Así, con este alcance empírico, la intención fue defender la producción de sujetos más libres, más encantados y más éticos. Y a través de la escritura de la tesis como escritura de sí en Foucault, defender la escuela como espacio de producción de prácticas de libertad, como espacio heterotópico. Así, este es un escrito sobre profesores que luchan valientemente por el ejercicio de prácticas de libertad, que entienden que estas son las condiciones ontológicas para la ética de sí, según Michel Foucault. Es una escritura sobre la educación menor, sobre los maestros-militantes como aquellos que cavan espacios para producir la vida en la escuela. Es, por lo tanto, una escritura sobre profesores que apuestan por el poder del encuentro con la diferencia. Finalmente, es una escritura sobre fisuras, brechas, grietas, sabidurías que operan en los vacíos. Sabidurías en las que podemos encontrar las condiciones para ejercer la vida como obra de arte, en una ética de sí en busca de encantamiento.

Palabras clave: Escuela. Educación Especial. Heterotopías. Anarqueología. Profesor militante

ABSTRACT

THE PRODUCTION OF FREEDOM PRACTICES AT SCHOOL AS TEACHER'S MILITANT ACTIVITY

AUTHOR: Carolina Pereira Noya

PhD Supervisor: Prof. Dr. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

The defense of the school, especially the public school, as a space that can and should produce subjects, who in the ethical relationship with themselves and with the other, live more freely, is the thesis developed in this research, in the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria (PPGE/UFSM), in the Line of Research in Special Education, Inclusion and Difference. Through the experiences of a teacher who no longer believes she can change the world, but knows that she can - and must - change herself, we seek to make a diagnosis of the present in order to think about and problematize school education. With this methodological movement, inspired by Michel Foucault's anarchoeology, the discursive practices that produce the relationship with teaching in Special Education were conditions for the analytical exercise. With this proposal of research materiality, composed by the performance in the Municipal Elementary School Bernardino Fernandes, the analytical gaze and the challenge of thinking the writing of the thesis, writing of oneself, in Foucault were delimited. With the central objective of showing the possibilities of producing practices of freedom, as a militant activity of the teacher, in the encounter with the difference in the common space of the public school, it was intended to point out that, in the relationship of the subject with himself, the school can be defended as a heterotopic space. Thus, parts of documents were presented, in opinions, reports and action/teaching plans, elaborated in the role of Special Education teacher, in a public school in Santa Maria, Rio Grande do Sul. A Special Education teacher in the common school, who bets on the possibility of being in this space, as resistance to the need for evaluation, classification, standardization and correction. Thus, with this empirical scope, the intention was to defend the production of freer, more enchanted and more ethical subjects. And through the writing of the thesis as writing of the self in Foucault, to defend the school as a space for the production of practices of freedom, as a heterotopic space. Thus, this is a writing about teachers who fight bravely for the exercise of practices of freedom, who understand that these are the ontological conditions for the ethics of the self, according to Michel Foucault. It is a writing about minor education, about teacher-militants as those who dig spaces to produce life in the school. It is, therefore, a writing about teachers who bet on the power of the encounter with difference. Finally, it is a writing about fissures, gaps, cracks, wisdoms that operate in the voids. Wisdom in which we can find the conditions to exercise life as a work of art, in an ethics of the self in search of enchantment.

Key words: School. Special Education. Heterotopias. Anarchoeology. Militant teacher.

SUMÁRIO

<i>EntreCruza Zero:</i>	
Uma tese, uma escrita de si?	13
<i>EntreCruza UM:</i>	
Anarqueologia e o fascínio por romper com quem sou	27
- <i>Um ponto Um:</i>	
Viver anarqueologicamente, é possível?	31
- <i>Um ponto Dois:</i>	
Notas biografemáticas	38
<i>EntreCruza DOIS:</i>	
Fascismos e a liberdade na contemporaneidade	49
- <i>Dois ponto Um:</i>	
A escola dos corpos dóceis também é a escola dos corpos livres?	55
- <i>Dois ponto Dois:</i>	
E os corpos não eficientes?	66
<i>EntreCruza TRÊS:</i>	
A escola como grau zero do mundo	79
- <i>Três ponto Um:</i>	
A escola das práticas de liberdade e as heterotopias	87
<i>EntreCruza final:</i>	
Praticar liberdade para continuar acreditando	94
Referências	103
Anexos	109

ENTRECRUZA ZERO:
UMA TESE, UMA ESCRITA DE SI?



O desafio de iniciar uma escrita. Por onde começar? Será interessante? Isso faz sentido? Sim, para mim faz! Mas, será o suficiente? Infinitas questões. Não sei - e talvez nem pretendo saber - se será interessante e/ou suficiente, as respostas têm pouca (ou nenhuma) centralidade neste momento. Para dar início (e seguir produzindo essa escrita), intencionei *apenas* dar vazão ao que sinto. Apresentar o que pretendo com essa pesquisa, por meio do meu sentir, foi a grande questão e a minha principal escolha. Escolha essa que passa por colocar meus sentidos em jogo, trazer o meu corpo para essa criação e, assim, com minha existência (e como a sinto), defender (dentre outras) a ideia de que as perguntas se apresentam como meios bem eficazes de iniciar a escrita, assim como de mobilizar/movimentar o pensamento e, com isso, a vida.

Assim, ao longo desta escrita, muitas foram as questões levantadas. Questões que uso de modo a aumentar as brechas, os respiros, as frestas ou, como já escrevi em outras oportunidades: questões que fazem circular o ar, quando as dúvidas sufocam. O famoso “para não sufocar”, de Deleuze sobre Foucault. Perguntar de modo retórico - especialmente a mim mesma -, representou uma possibilidade de respirar, abrir espaços por onde o ar pudesse passar. Nas palavras de Deleuze (1992, p. 131), “um pouco de possível, senão eu sufoco”. Portanto, assim fui seguindo com essa escrita, que pretendeu ser uma escrita de si, para olhar para mim, transformar e trazer encanto à vida. Segui nesse movimento potente e perigoso, transitando entre as perguntas que mobilizaram o meu pensamento e transformaram modos de vida (meus e das relações que me constituem) e a pergunta central que a investigação pretende responder.

Diante da pergunta central da tese: *como a escola pública pode ser um espaço que produz sujeitos, que na relação ética consigo e com o outro, vivem de maneira mais livre?* fiz uma retomada de experiências escolhidas de forma endereçada, bem como alianças teórico-metodológicas que auxiliaram na problematização de como venho produzindo a minha existência, sobretudo como venho estabelecendo relações comigo e com os outros no contexto de atuação como professora e defensora da escola pública. Experiências de uma professora que já não acredita que pode mudar o mundo, mas sabe que pode - e deve - mudar a si. Uma professora que entende que “uma experiência deixa marcas. Uma experiência muda nossos rumos, nossos sonhos, nossas vidas” (SERPA, 2018, p. 100). Uma professora que acredita que “quando narramos uma experiência, convidamos outros seres humanos a compartilharem conosco de nossa humanidade” (SERPA, 2018, p. 101). Uma professora que, por meio da busca pela intensificação das relações, a partir das

experiências docentes/de vida, acredita no cuidado de si (e cuidado dos outros), pois compreende, como Foucault (2017, p. 69), que:

Acontece também de o jogo entre os cuidados de si e a ajuda do outro inserir-se em relações preexistentes às quais ele dá uma nova coloração e um calor maior. O cuidado de si – ou os cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos – aparece então como uma intensificação das relações sociais.

Ainda, uma professora que toma o ato de educar como um cão que cava seu buraco ou como um rato que faz sua toca (GALLO, 2008). Assim, fui buscando apresentar vivências e experiências que foram me constituindo, no que compreendo com Gallo (2008), como sendo uma professora-militante. Para Gallo (2008, p. 60), há “uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam”. Talvez sejam essas transformações sutis que criam esse terceiro mundo, assim como as condições de exercer o que estou tomando por produção de práticas de liberdade. Uma professora do cuidado de si será inevitavelmente uma professora-militante e vice-versa, nas perspectivas dos autores supracitados.

Uma professora que, inspirada por dois autores cariocas: Simas e Rufino (2018), defende que precisamos recuperar o encanto e o encantamento com a vida. Para os autores:

A perspectiva do encantamento é elemento e prática indispensável nas produções de conhecimentos. É a partir do encante que os saberes se dinamizam e pegam carona nas asas do vento, encruzando caminhos, atando versos, desenhando gestos, soprando sons, assentando chãos e encarnando corpos. Na miudeza da vida comum os saberes se encantam, e são reinventados os sentidos do mundo (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 12-13).

Lutar para recuperar e exercer um encantamento pela vida é da ordem de mobilizar movimentos que vão na contramão da esteira neoliberal, pois não irão se ocupar de sustentar a colonização de umas vidas sobre as outras, e muito menos de manter a lógica do consumo, concorrência e competição. Ao contrário disso, buscarão dar voz ao canto que “em nome da raridade do belo, da dificuldade do verdadeiro, do lirismo da erudição - faz ouvir a singularidade do autêntico comum”, como nos propõe Frédéric Gros (2018, p. 108), na obra *Desobedecer*.

No entanto, em que medida é possível para uma tese ser uma escrita de si? Na banca de qualificação fui convidada a pensar se pode uma tese ser uma escrita de si; e se uma tese não seria sempre uma escrita de si. Os convites foram tantos, tão belos e potentes, que os aceitei prontamente e me esforcei para dar conta de todos eles. Outro

desses convites foi seguir acompanhada (e ao som) da minha *playlist* ao longo desta escrita, trazendo trechos de músicas que auxiliam na exteriorização daquilo que sinto e que pretendo com a defesa desta tese. Sinto que este é um exercício que aumenta a minha conexão comigo e com o que acredito, fortalece-me! Segui, portanto, trazendo as canções que me embalam, balançam-me, e assim, trazendo o que há de belo em mim, de livre, de movimento e de encantamento. Seus efeitos são da ordem do “embrulho no estômago” (PEREIRA, 2012, p. 187). Sinto, com esse balanço ao som das canções, que se abre uma “zona de potência, um campo de possibilidades, o porvir de uma nova realidade” (PEREIRA, 2012, p. 187), que acontece:

Quando se produz um arranjo entre sujeito e mundo (entendido o mundo aqui como qualquer daquelas realidades - existentes ou não - a que me referi logo acima: uma música, o silêncio, uma paisagem, uma cena, um sentimento, um sonho) e esse arranjo gera um estado diferente, um potencial deslocamento no modo de ser do sujeito, uma vertigem, um embrulho no estômago, estamos falando do aparecimento do primeiro movimento de emergência da obra de arte (PEREIRA, 2012, p. 187).

E por falar em balançar, uma dessas canções já trago aqui na apresentação, pois ela representa a lembrança de que sim, vale a pena seguir acreditando, seguir balançando, encantando-se e se movimentando! A canção *Balanço*¹ faz parte do álbum denominado *Nordeste Ficção*, de Juliana Linhares, assim, destaco a parte em que a autora canta:

Eu não posso mudar o mundo
Mas eu balanço
Mas eu balanço
Mas eu balanço o mundo
Balanço só por balançar
Balanço às vezes por querer
Balanço só pra me amostrar
Balanço pra sobreviver²

Esta tese (esta escrita de si - sem a pretensão responder à questão: é possível essa relação?) é uma escrita para pensar em possibilidades de práticas de condução mais livres e mais éticas no contexto da educação contemporânea, mas, especialmente, no contexto da minha relação comigo e com os outros. Paradoxo é pensar que quando assumimos

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JaxdJf8ftLw>.

² Apresentarei todas as canções na mesma fonte e espaçamento do corpo do texto, porém centralizadas e em itálico.

condução de condutas, as possamos fazer em liberdade, nesse meandro, também sem esgotar as complexas possibilidades de problematização acerca da produção dos sujeitos a partir da lógica binária, produzida pela modernidade; é que propus olhar para outros modos de vida que podem ser colocados em operação nessa relação ética da existência, seja na escola pública, seja na vida.

Dessa forma, busquei olhar e pensar em outras formas de existência, para além daquilo que é considerado bom ou ruim, bonito ou feio, positivo ou negativo, normal ou anormal, entre tantos outros binômios violentos que instituem as relações de oposição tão presentes na contemporaneidade. E, ainda, provocar rupturas na malha normativa da ordem do caos na modernidade, subverter ritmos, romper constâncias, achar soluções imprevisíveis e criar maneiras imaginativas de preencher o vazio, com corpos, vozes, cantos (SIMAS; RUFINO, 2018). Sendo assim, compreender:

A educação como levante/encantamento dos seres, como força vital e potência de transformação daqueles afetados pelo terror das injustiças cognitivas/sociais. Princípio e invocação de responsabilidade para com a vida em toda a sua diversidade e como forma de 'desaprendizagem' das investidas totalitárias empregadas pelo modelo de produção de escassez e morte (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 13).

A escolha por esse movimento me fez perceber as condições de viver relações sofisticadas de cuidado de si, em uma relação ética consigo e com os outros, o que passa na compreensão da perspectiva teórica que filiei ao meu pensamento pela produção de práticas de liberdade. É essa a condição ontológica para o que Michel Foucault chamou de ética – o interesse pelas práticas de si e dos outros. Assumi, assim, o risco e o desejo de uma escrita que possibilitasse pensar a produção de práticas de liberdade, no que chamam de *terceiro Foucault* – da estética da existência. Para Veiga-Neto (2011), falar em domínios do pensamento de Foucault exige muitas ressalvas, pois é complexo; mesmo assim, optei por compreender com esse autor o “terceiro domínio: o ser-consigo”, ou seja, o domínio da ética. Chamamos de terceiro domínio considerando que “a maior parte dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de arqueologia, genealogia e ética” (VEIGA-NETO, 2011, p. 35).

Nesse meandro da ética em Foucault, percebi uma única possibilidade de condição de pesquisa - e de vida: a necessidade de desenvolver em mim e produzir por meio da minha relação com a docência outras formas de pensar e estar na escola. Mas são possíveis outras formas de pensar os processos escolares? E outros modos de vida? É possível/necessário produzir espaços de liberdade? Como chegamos ao que vivemos hoje,

considerando a ascensão de modelo conservador de política e condução das vidas? Como sustentamos esse sistema de organização social pautado em estímulos de consumo, competitividade, meritocracia, concorrência, competição, individualismo e performatividade?

Diante da *pergunta central da pesquisa: como a escola pública pode ser um espaço que produz sujeitos, que na relação ética consigo e com o outro, vivem de maneira mais livre?* busquei trazer à tona diálogos que estabeleço com a docência. Acredito que no contexto dessa problematização seja possível um exercício com inspiração de ordem do que Gallo (2017) chamou de “operador metodológico” ao se referir à anarqueologia em Foucault. Gallo (2017, p. 50), em seu texto que compõe o livro *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*³, nos diz que:

Tras sus huellas, pienso que podemos hablar, también, de ‘operadores metodológicos’ los cuales no se pueden confundir con los operadores conceptuales. Si estos últimos son herramientas que encontramos listas para nuestro uso teórico-conceptual, los operadores metodológicos son herramientas para hacer investigación, son maneras de actuar y de pensar, son el establecimiento de protocolos de actividad investigativa.

Então, com essas ferramentas para fazer pesquisa, de acordo com o autor supracitado, busquei mudar minha forma de pensar e de agir em uma atividade investigativa e, assim, romper com as malhas que flertam com o fascismo que habita em todos nós e com todo o tipo de violência consequentemente gerada; para produzir, em mim e para os outros, vidas mais livres e encantadas. Dessa forma, como nos diz o pastor Henrique Vieira, deputado federal pelo Rio Janeiro eleito em 2022 e militante dos direitos humanos, em sua obra *O amor como revolução*, de que “há algo de fascista em cada um de nós, pois é mais fácil distribuir raiva e frustração do que refletir sobre nossas verdadeiras motivações. Aliás, são raros os momentos em que conseguimos olhar para dentro em busca de nossa própria verdade” (VIEIRA, 2019, p. 16).

Essa dobra sobre mim e a necessidade de ser outra, por meio da produção de práticas de liberdade, pareceu-me possível através do movimento que Foucault chamou de anarqueologia. Busquei, com essa inspiração, desenvolver uma espécie de exercício de presença, um diagnóstico do que vivo (e vivemos) atualmente, em uma postura que buscou ser uma “atitude filosófica de transgressão diante do poder da verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 33).

³ Optei por trazer os excertos em espanhol, sem tradução livre, tais como estão no texto original.

Com a anarqueologia, Foucault aferiu grau de complexidade às suas pesquisas, culminando no que mais adiante se formula no tema estética da existência. Nesse meandro, destaco, com auxílio nos estudos em relação à ética em Foucault, que esse é o campo que possibilitou ao filósofo francês apresentar os estudos do sujeito e os processos de subjetivação. Dada a complexidade nesse domínio dos estudos em Foucault, saliento a ressalva feita por Gallo (2017, p. 44):

No, la concepción que el filósofo tiene de ética no corresponde a la tradicional; para él, ética es el campo de las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, que permiten un ‘trabajo de sí sobre sí mismo’; en otras palabras, un proceso de subjetivación a través del cual uno se constituye a sí mismo como sujeto.

Sendo assim, aqui entendi ser possível problematizar sobre as vivências de minha existência/experiências de docência em escola pública enquanto professora de Educação Especial, que lutou (e luta) para dar conta de não capturar a diferença na lógica da representação, que não pretende corrigir ou recuperar, mas, sim, tensionar as condições de possibilidade de pensar a escola como espaço para produção de sujeitos mais livres e encantados. Aponto, assim, para possibilidades de pesquisa de uma materialidade discursiva, material composto pela minha relação com a escola. A partir da inserção e do trânsito nos últimos doze anos de vida como professora de Educação Especial na rede municipal de ensino em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, fui resgatando práticas desse trabalho pedagógico, constituído pelos pareceres pedagógicos e sobretudo, pelos planejamentos educacionais, tais como projetos interdisciplinares e plano de ação pedagógico escolar (apresentados no próximo capítulo).

Desse modo, destaco o **OBJETIVO GERAL** nesta pesquisa:

MOSTRAR AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIBERDADE COMO UMA ATIVIDADE MILITANTE DO PROFESSOR NO ENCONTRO COM A DIFERENÇA NO ESPAÇO COMUM DA ESCOLA PÚBLICA.

Esse é um grande desafio, constituído de memórias que foram - e ainda são - momentos de altos e baixos em minha vivência. Posso dizer que estar na escola é meu alento e meu tormento. Momentos em que falta o ar e que o sufocamento parece que será fatal, em que o corpo parece imóvel, estático e paralisado são presenças nessa experiência docente. Parece-me que esse tormento, de corpo imóvel e sufocamento, é/pode ser causado por aquilo que Gallo (2008, p. 64) denominou de educação maior.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Essas amarras que envolvem a educação moderna, podem e devem ser tensionadas e transgredidas quando se pretende pensar a escola como um lugar de exercício de práticas de liberdade, cuidado de si para uma vida mais ética, mais livre e mais encantada.

Por isso, com o **PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO**, busquei:

- ★ DENUNCIAR OS EFEITOS NA PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS CONTEMPORÂNEAS, QUE SE MOSTRAM MUITO MAIS ALINHADAS À NORMA DO QUE À VONTADE DE TENSIONAMENTO DA MESMA.

Estou completando dez anos de exercício da docência em uma mesma escola municipal em Santa Maria. Trata-se de uma escola considerada do campo, pois situa-se em um distrito rural do município. Nela, fui professora de Educação Especial até 2021, atuei assim, como professora responsável pelo atendimento dos alunos incluídos nesta escola comum. Sai dessa função e assumi a função que exerço atualmente, de coordenação pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais. As experiências nesse espaço possibilitam exercitar o pensamento e o olhar sobre mim e sobre os outros. A atuação como professora de Educação Especial foi permitindo que se tensionassem as políticas da educação maior e, em meu próprio buraco, fui produzindo uma educação menor (GALLO, 2008). Sinto esse movimento como um exercício de cuidado de si, com base nos estudos em Foucault, especialmente quando o filósofo desloca do tema poder-saber para a ética do sujeito, com o cuidado de si. Também sinto que a entrega a esse exercício tem possibilitado que eu esteja no mundo de (várias) outras formas. Considero que “a estética da existência, na medida em que é uma prática ética de produção de subjetividade, é tanto assujeitada quanto resistente: é, assim, um gesto eminentemente político” (REVEL, 2011, p. 55).

Esse movimento, com inspiração na estética da existência, vem possibilitando perceber e fazer da minha vida uma obra de arte, constituindo-se em meu alento em relação à docência! Alento que faz o corpo vibrar e se movimentar com a certeza de que a escola é um espaço privilegiado e de potência para as brechas de respiro, que são da

ordem da micropolítica, que rompe com a ideia de emancipação do sujeito pela via do conhecimento e centram na transformação social mobilizada por processos de produção de práticas mais livres e ética de cuidado de si.

Esse alento se dá por meio da transgressão que coloca o corpo a gritar que a escola é central na constituição de sujeitos livres e integrados a tudo o que somos, que a diferença é potência humana e que podemos viver de forma mais harmônica em uma sociedade mais justa, igualitária e saudável. Viver dessa forma, reconhecendo e problematizando os tormentos, mas, sobretudo, acreditando e focando nos alentos, olhando com verdade para minha existência, tem sido um ato de revolta com esse viver automatizado que não tensiona como vivemos e muito menos como chegamos a essa contemporaneidade normativa e excludente. É preciso negar o que somos e o que fizeram de nós.

Essa é a forma como escolho colocar meu corpo na rua, a produzir essa escrita de si, nesta tese, como um corpo que recusa a ser governado e sujeitado dentro desse mundo de oposições binárias, almejado na busca do que Larrosa e Skliar (2011, p. 11) compreende ser a necessidade de aprender dos homens atualmente: “viver juntos e comunicar-se ordenadamente”. Esta escrita, que desejo chamar de escrita de si, inspirada em Michel Foucault, nos seus estudos sobre a estética da existência e o domínio de si e dos outros, compreendendo que “escrever é, portanto, se ‘mostrar’, se expor, fazer aparecer o seu próprio rosto perto do outro” (FOUCAULT, 2017, p. 152). Sendo assim, é também uma escrita marcada por esse tempo pandêmico, de acentuada e vertiginosa ascensão de práticas conservadoras, no Brasil e no mundo.

É diante dessa concepção da contemporaneidade nebulosa que me percebi, ao longo de toda esta escrita, analisando, de certo modo, os deslocamentos nas formas de condução da vida operadas a partir do encontro entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Percebi, assim, uma reconfiguração na forma em como se produz política e se governa a vida (e a morte) da população, que se dá no deslocamento de uma governamentalidade democrática (GALLO, 2017) para uma governamentalidade fascista ou conservadora (LOCKMANN, 2020). Nesse meandro, busquei apontar a potência da escola pública, pelo encontro com o outro e com a diferença. Também pretendi defender a escola como espaço heterotópico, com inspiração em Michel Foucault, quando nos desafia a pensar que podemos fazer outras coisas dentro daquilo que temos.

Atualmente, tem se levantado a discussão em relação ao deslocamento e a reconfiguração do imperativo da inclusão no qual, dentre diversos autores, Lockmann (2020, p 71) afirma que “a governamentalidade neoliberal conservadora, como podemos nomear essa nova face do neoliberalismo brasileiro, mantém como princípio a inclusão de certos grupos da população, mas não de todos”. Olhar para as questões da escola contemporânea, a partir das problematizações que constituem o desejo por esta tese, viabiliza possibilidades de aumentar o alento e ir além: além das lentes do universalismo; e além das lentes universais que engessam o que é fluido, movimento e potência humana, já que:

Universais tais como progresso, família, pátria e a própria ideia de humano são vistos como violências totalitárias que impedem a emergência do nômade, daquele que se desloca, se desterritorializa e em sua errância não assume um lugar (nem ao menos um não-lugar como sugere ainda as grandes utopias) pois o espaço e tempo se reconfiguram (MENEZES, 2008, p. 1).

Esse movimento do pensamento tem sido um suspiro e um sopro de vida em minha existência como professora e como sujeito. Tem sido a possibilidade de não me deixar sucumbir, por considerar o nomadismo, conforme a autora supracitada, como um fenômeno de não identificação com o uno, pensando em uma educação nômade que não assume nenhum projeto a não ser a tarefa infinita de se fazer e desfazer constantemente (MENEZES, 2008). Esta tese diz muito de mim, das buscas e dos investimentos que venho fazendo em relação à minha existência e suas possibilidades. E, especialmente, fala de um modo de vida. Portanto, começo já na apresentação antecipando o final ou olhando para o final e percebendo que é sempre sobre inconstância, impermanência e sobre um constante sair do lugar. É sobre reconhecer que tudo começa e termina em nós mesmos, em como nós decidimos viver. É sobre cada um, que se constrói na relação com os outros. É como um gesto político, como um sopro de esperança, como um modo de vida, como o cuidado de si. Gesto que se apresenta vital em um contexto com a esfera política do Brasil em 2022, ao finalizar o mandato de um candidato que, para dizer o mínimo, é *fake*. Um Brasil, que como cantam a banda Aláfia, em *Faca fake*⁴:

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=obyeye4SQ7k>.

*Entorte um juiz
Num bobo da corte
A morte é um triz
Infeliz é a sorte
Daquela faca fake*

O que se tem aqui é um exercício que abre para tantas possibilidades de existência, seja a minha ou a dos outros, em acordo com o sentido do que Foucault (2017, p. 62) apresenta no terceiro volume da obra *História da sexualidade* como “um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida”, assim como Pagni (2019, p. 9), considerando as “linhas de fuga capazes justamente de resistir-lhes e de criar modos outros de existência em que se potencialize a vida, antes do que esvaziá-la”, acreditando que “no âmbito da biopolítica atual, os processos de subjetivação catalisam tanto a potência de vida para subordiná-la a um controle excessivo quanto resistem a tal domínio em busca de modos de existências mais livres”.

Assim, destaco o **SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO**, em que busquei:

- ★ INTENSIFICAR A ESCUTA DAQUELES QUE FALAM SOBRE A EXPERIÊNCIA SUBJETIVA DE PRODUZIR UM CONHECIMENTO CONSIDERADO À MARGEM, PARA, ENTÃO, ENGROSSAR O CORO DAS LUTAS DE QUEM, AO FALAR DE SI, EXIGE RESPEITO (PARA SI E PARA OS OUTROS) E UMA EXISTÊNCIA NÃO COLONIZADA, SUBALTERNIZADA E HIERARQUIZADA.

Esse objetivo costurou a escrita desta tese - essa escrita de mim - por meio de “exercícios de pensamento para pensar e ver o mundo de outra maneira, para atentar e habitar de outras formas o mundo comum” (LARROSA, 2017, p. 80-81), em que busquei realizar o exercício de escrita de si, que tem me permitido viver, compreendendo a escrita como algo próximo ao que Aquino (2011, p. 644) constata da escrita de Foucault, compreendendo que:

Escrever consistiria, assim, numa experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é; é uma experiência avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo. Em última instância, apenas superfície de inscrição de uma vida: seus revezes, suas circunvoluções, seu inacabamento compulsório.

Diante desse desdobrar de mim sobre mim mesma, fui me encontrando no movimento de escrever, fui narrando em primeira pessoa enquanto pensava e criava

possíveis caminhos para a produção desta tese em um movimento de entrega ao caminhar. Ou seja, entrega ao caminho e a tudo que chega nas encruzilhadas, nas múltiplas possibilidades; fui cunhando a ideia de organização dos capítulos em *Cruzos*, em *EntreCruzas*, aprendendo com Simas e Rufino (2018, p. 22), que “os cruzos atravessam e demarcam zonas de fronteira. Essas zonas cruzadas, fronteiriças, são os lugares de vazio que serão preenchidos pelos corpos, sons e palavras”. Assim, avancei de forma orgânica, inspirada em um movimento no qual o ensaísta é um passeador, um transeunte e no qual:

O ensaio não procede nem por indução ou dedução, nem por análise ou síntese. Sua forma é orgânica e não mecânica ou arquitetônica, nisso se parecendo com as obras de arte, especialmente com a música e a pintura. O ensaio se situa, de entrada, no complexo (LARROSA, 2016, p. 27).

Esse movimento complexo me ensinou sobre ser um corpo disponível e à espreita, sobre “[...] exposição e disponibilidade. Uma atitude de atenção, escuta, abertura. Aprender a não predeterminar. Corpo disponível e à espreita da pesquisadora, da professora – um desafio” (KASPER; TOFFOLI, 2018, p. 91). Como professora-militante, defensora de escola pública há mais de dez anos, creio que é necessária a discussão a respeito dos processos de disciplinarização/normalização operados na escola moderna e seus efeitos nas práticas de liberdade. Buscando, dessa forma, transformar a mim e ao contexto, por que estou:

Entendendo a transformação social não só como um projeto político, mas como um estilo de vida, uma ‘estética da existência’ criada na experiência individual e social, Foucault busca fazer a história das ‘técnicas de si’ e das ‘artes do viver’, uma história das experiências de construção da vida como arte (RAGO, 2013, p. 49).

Na relação da escrita de si com a produção desta tese, decidi, inspirada em Preciosa (2010, p. 48), tomar a noção de “biografia às avessas”, que, segundo a autora, “movimenta um núcleo nu do sujeito, que cartografa seus espaços sempre desmontáveis: pessoa que nasce num local qualquer, que renasce em uma cidade ainda maior, e que se percebe sempre outra, de um modo sempre diverso do anterior”. Talvez um lugar de encruzilhada, e aqui me parecer ser o coro com autores que me inspiram na crítica ao colonial, alguns dos que chamei para dar conta deste objetivo, os quais consideram:

A noção de encruzilhada emerge como possibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, práticas de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. A encruza emerge como potência que nos possibilita estripulias. Nesse sentido, miremos a descolonização (RUFINO, 2019, p. 13).

Dessa forma, no primeiro capítulo, que chamei de **ENTRECRUZA UM: ANARQUEOLOGIA E O FASCÍNIO POR ROMPER COM QUEM SOU**, apresentei o

empreendimento de ordem epistemológica, ferramentas conceituais e metodológica. Movimento esse realizado com inspiração no exercício da anarqueologia em Foucault. Os leitores encontrarão nessa escrita partes da biografia de uma professora-militante, que olha para as relações que estabelece com a vida, em busca de estar no mundo de forma mais ética, mais encantada e mais livre. O movimento metodológico, com inspiração na anarqueologia, trouxe a dúvida se poderia ser defendido um viver anarqueologicamente, em tons de notas biografemáticas, essa discussão é visualizada nos subcapítulos **Um ponto Um: VIVER ANARQUEOLOGICAMENTE, É POSSÍVEL?** e **Um ponto Dois: NOTAS BIOGRAFEMÁTICAS**. Tudo porque acredito, conforme Rufino (2019, p. 22), na *Pedagogia das encruzilhadas*, que é versada como contragolpe, como “um projeto político/epistemológico/educativo que tem como finalidade desobsediar os carregos do racismo/colonialismo através da transgressão do cânone ocidental”.

Na **ENTRECRUZA DOIS: FASCISMOS E A LIBERDADE NA CONTEMPORANEIDADE**, a noção de liberdade tão aclamada no liberalismo, acionada pelos discursos de direita e esquerda é discutida, dada a sua centralidade para a democracia e os processos de produção de práticas de liberdade. Nesse sentido, no subcapítulo **Dois ponto Um: A ESCOLA DOS CORPOS DÓCEIS TAMBÉM É A ESCOLA DOS CORPOS LIVRES?** desenvolvi, com o auxílio de vários autores, a problematização acerca da liberdade individualizada, que impossibilita a produção de práticas sofisticadas de cuidado de si e do outro. Neste capítulo, em meio a esse tensionamento, propus pensar nos discursos, princípios e práticas que têm se colocado, de modo cada vez mais acentuado, como o que alguns autores têm chamado de neofascismo. Minha intenção com isso foi trazer para o centro da discussão as facetas do fascismo molar que sustentamos. O subcapítulo **Dois ponto Dois: E OS CORPOS NÃO EFICIENTES?** foi dedicado a desenvolver uma escrita que pudesse **DENUNCIAR OS EFEITOS NA PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS CONTEMPORÂNEAS, QUE SE MOSTRAM MUITO MAIS ALINHADAS À NORMA DO QUE À VONTADE DE TENSIONAMENTO DA MESMA**, e com isso destacar a aposta no encontro com a diferença.

Já na **ENTRECRUZA TRÊS: A ESCOLA COMO GRAU ZERO DO MUNDO** - em analogia ao livro *O Corpo utópico, as heterotopias*, de Foucault (2013), quando trata do corpo como grau zero do mundo -, busquei dar conta da discussão em relação ao cuidado de si, como uma ética de condução de condutas que possibilita o exercício da educação menor, por meio da ideia de professor-militante, que, tomando sua vida como obra de arte, pode e deve produzir práticas de liberdade. Para dar conta da defesa desta tese, desenvolvi o

objetivo específico no qual busquei *INTENSIFICAR A ESCUTA DE QUEM FALA DA EXPERIÊNCIA SUBJETIVA DE PRODUZIR UM CONHECIMENTO CONSIDERADO A MARGEM E COM ISSO, LUTAM POR UMA EXISTÊNCIA NÃO COLONIZADA, SUBALTERNIZADA E HIERARQUIZADA.*

No subcapítulo *Três ponto Um: A ESCOLA DAS PRÁTICAS DE LIBERDADE E AS HETEROTOPIAS*, pensei em como, em uma racionalidade que se articula por meio de princípios fascistas, conseguimos olhar para a escola que se encontra com a diferença e mostrar a potência desse encontro. Dessa forma, tensionei e discuti a escola enquanto projeto colonizador por excelência e defendi a possibilidade de interromper e produzir “descontinuidades no fluxo normal de como nos relacionamos com espaço, mas também com o pensamento, com o corpo, com a subjetividade, com o desejo e, para o que nos interessa, com a normalidade” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 12).

Por fim, com uma intenção conclusiva momentânea, na *ENTRECRUZA FINAL: PRATICAR LIBERDADE PARA CONTINUAR ACREDITANDO*, fui retomando a escrita de si como a “técnica de si, na qual há movimento ativo de autoconstituição de subjetividade, a partir de práticas da liberdade” (RAGO, 2013, p. 52). Dessa forma, apresentei com encantamento a escolha de tomar a vida como movimento, possibilidades, caminhos diversos, esquinas e encruzadas nas quais, ao dobrar, “flechas voam para desassombrar o medo e encantar o mundo” (SIMAS; RUFINO, 2019, nota introdutória). Tudo na defesa do exercício de práticas de liberdade, que se dá na relação ética que estabelecemos com o mundo.

ENTRECRUZA UM:
ANARQUEOLOGIA E O FASCÍNIO POR ROMPER COM QUEM SOU



Este capítulo buscou dar conta de um exercício metodológico para a elaboração desta tese/escrita de si. Aqui, terá um pouco mais do caráter biográfico, trazendo a constituição de uma existência marcada por movimento de lutas e militâncias nos mais de doze anos como professora de escola pública. Partilhei partes da caminhada, marcando as encruzilhadas para tensionar as condições de possibilidades para a produção de práticas de liberdade na escola e seus efeitos na suspensão de verdades/discursos universalistas que limitam o habitar do mundo comum. Cito o comum de Hannah Arendt (2008), discutido em *A condição humana*, que pensa o comum como esfera pública, ressaltando que “o que a esfera pública considera irrelevante pode ter um encanto tão extraordinário e contagiante que todo um povo pode adotá-lo como modo de vida” (ARENDR, 2008, p. 61).

Refletir sobre o comum se apresentou como as condições de produzir a mim mesma a partir de um lugar mais livre, mais ético e mais encantado. Talvez pudesse afirmar que foi um movimento de técnicas de si, compreendendo-as junto com Gallo (2017), como as que fazem possíveis as ações do sujeito sobre ele mesmo:

Que puede, a partir de su condición, construirse, hacer de su vida una ‘obra de arte’. Si los sujetos son sometidos por los poderes, las luchas contra la sujeción son también constituyentes del sujeto, siendo estas las luchas más importantes de nuestros días (GALLO, 2017, p. 53).

Nesse meandro, trata-se aqui de uma pesquisa sobre o presente e, sobretudo, de uma denúncia de um viver contemporâneo de acentuadas práticas fascistas. Uma pesquisa para dar visibilidade ao meu movimento de professora de Educação Especial, que busca não ser a mesma, que busca romper com a condição de quem deve avaliar, separar, corrigir/compensar e normalizar. Uma pesquisa para defender que devemos seguir a esmo, apostando no que pode a vida e os encontros. Assim, seguir como cantam Kiko Dinucci, Juçara Marçal e Thiago França, no álbum *Metá Metá*, na faixa *Vias de Fato*⁵:

Linha reta, caminhar sem saber onde vai dar

No breu sigo só

E o corpo no espaço é bom

Me alimento desse breu

Já nem sinto quem sou eu

Noturno, fugaz

Já não sei se sou capaz de parar

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uGSSr3DdnXo>.

Bifurcação, entroncamento, contramão
São ruas sem fim
Vias de fato aos pés de quem
Desrespeitou sinais e atravessou ileso
Decidiu flutuar, quis se plantar de peso
Quando a noite cansar e a luz brotar à esmo
Sigo o meu caminhar, nunca amanheço o mesmo

Foi assim que fiz desta tese um exercício de escrever “para se desintoxicar, sucatear ideias, muitas vezes entrar numa fria e malograr. Para aprender a tensionar o discurso e desmanchar-se em lágrimas, sem que o gesto pareça sentimental. Para recepcionar um corpo sofrido que pede socorro e espaço para viver” (PRECIOSA, 2010, p. 21). Nesta pesquisa, que buscou mostrar e ressaltar as brechas, intencionei desenvolver o conceito de professor-militante e sua relação com o movimento teórico-metodológico da anarqueologia em Foucault. É difícil apresentar a materialidade, que, em um âmbito mais amplo, entendo tratar-se do corpo como central: meu corpo e o que vai me acontecendo diariamente, de modo constante e impermanente. Mais fácil é dizer o que não é material analítico nesta tese, pois não se trata de entrevistas, rodas de conversa, questionários ou qualquer instrumento mais conhecido em pesquisas da área da educação.

Em uma analogia aos estudos de Foucault em relação ao arquivo, poderia dizer que minha materialidade é o meu arquivo? De modo ousado, me atrevo a dizer que sim. E o que teria nesse arquivo? Tem basicamente elementos de uma conversa comigo mesma, que fui, ao longo dos capítulos que seguem, empreendendo uma analítica aos fatos que foram produzindo em mim outros modos de relação com a escola. Nesse arquivo, destaco os dez anos de atuação em uma mesma escola pública de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, além dos desdobramentos dessa docência em Educação Especial em atividades concentradas no Projeto Mudança de Hábitos⁶. No subcapítulo ***Um ponto Um***, apresento o escopo metodológico, descrevendo no Quadro 1, a forma como você fui montando o arquivo com algumas experiências vividas na escola comum, enquanto professora de Educação Especial que, mesmo sem saber buscava cavar buracos para praticar a educação

⁶ Projeto interdisciplinar que vem, desde 2017, pautando o trabalho pedagógico na EMEF Bernardino Fernandes e pode ser conhecido por meio do Plano de Ação de 2022 da EMEF Bernardino Fernandes.

menor e produzir práticas de liberdade na escola. Documentos produzidos por uma professora de Educação Especial que tenta provocar outros modos possíveis para estarmos na escola em encontro com os estudantes. São documentos elaborados em solo árido da escola, mas que buscaram por meio de planos de ação da escola, projetos diferenciados, pareceres pedagógicos de um estudante em específico, que chamei nesta escrita pelo codinome Curupira, a captura das brechas e frestas que trouxeram o respiro necessário para que pudesse compreender que algo diferente aconteceu ali. Algo que possibilitou dar um outro significado para o tanto de vontade de vida que há no encontro com a diferença.

Assim, nessa encruzilhada como professora (de Educação Especial) que ousa borrar as linhas prescritivas da normalidade e passa a defender a escola porque acredita na potência do “*entre*”, das “*cruzas*”, é que defendo a necessidade de fazer um diagnóstico do presente para a transformação de mim mesma e dos outros. Assim, entendo com Gallo (2017, p. 62-63), que, com a anarqueologia de Foucault:

Producir saber es siempre una descreencia, una reacción a los poderes instituidos. Es tal el acto de desacreditación que debe ser buscado en una investigación anarqueológica que une así, herramientas de excavación arqueológica con herramientas genealógicas de investigación de las relaciones de poder, pero ambas transformadas una vez que su objeto es el sujeto, son los procesos de producción de subjetividad.

Produzir subjetividades livres, éticas e amorosas no espaço da escola por meio de práticas de liberdade, é resistir aos microfascismos que nos habitam e sua relação com a escola, tema que busquei desenvolver no segundo subcapítulo ***Um ponto Dois*** deste capítulo.

Um ponto Um:
VIVER ANARQUEOLOGICAMENTE, É POSSÍVEL?



Manter a suspensão de quem sou, abrir-me às possibilidades de ser de outras formas e, assim, focar na problematização em torno da invenção da escola moderna no Brasil para compreender como a educação escolar pode se constituir em uma prática social que se ocupa em não realimentar relações de colonização de algumas vidas sobre as outras. Esse foi e seguirá sendo um modo de fazer diagnóstico do presente e produzir subjetividades, que sejam alinhadas ao tensionamento da escola que produz e sustenta as frágeis questões sociais de discriminação, violência e desigualdade. E, ainda, defender na estética de existência a escola como espaço para práticas de liberdade na sua relação com a atividade militante do professor.

De modo sintético e resumindo, posso dizer que esse movimento é o que desejei com a ideia de viver a vida de modo anarquiológico, sendo mobilizada a problematizar o sentido da educação na contenção das injustiças sociais. Viver anarquiológicamente poderá ser viver com o efêmero, com o transitório, com o impermanente, com as sensações e sentidos em minha existência e em meu corpo nos modos de estar na escola de outras formas. Assim, é viver e pensar de modo menor, com inspiração em Gallo (2008) na problemática desta tese, **defendendo a escola como um espaço que pode e deve produzir sujeitos, que, na relação ética consigo e com o outro, vivam de maneira mais livre, mais amorosa e mais encantada.**

Viver de modo a se abrir para a porosidade/abertura de encontro com o novo, assim como viver a escola e estar à espreita, é se perguntar: o que faz com que a escola seja uma escola? A partir da complexidade e profundidade que há nessa questão, desejei movimentar o pensamento em relação à estética da existência em Michel Foucault e, por meio dessa “simples” questão - que foi inspirada na obra *Em defesa da escola*, de Masschelein e Simons (2015) -, posso sentir meu corpo se abrindo para o movimento de tomar a produção da vida como obra de arte, como uma estética da existência, entendendo que:

O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino. Percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Capturada pelo deleite deste exercício, tomo-o como um convite para reinventar a escola e a mim mesma. Dessa forma, produzir subjetividades que recusem-se a ser governadas e que recusem a lógica imposta pelo neoliberalismo que institui o esfacelamento de corpos para que caibam na caixa da norma; e reconectar com esse corpo, buscar pelas partes que foram sendo amputadas ao longo dos caminhos retos e sem possibilidades de fugas, sem encruzilhadas, foram o aceite ao convite de me produzir diferente. Esse movimento é da ordem de “sair do conforto dos sofás epistemológicos e nos lançar na encruzilhada da alteridade, menos como mecanismos de compreensão apenas (normalmente estéril) e mais como vivência compartilhada” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 19).

Seria isso a anarqueologia como um movimento de modo de vida? No que isso implicaria? Afinal, poderíamos falar em viver anarqueologicamente? As perguntas continuam. Quais são as possibilidades de viver de forma atenta, interessada em mim e no outro? O que a escola poderia ter a ver com tudo isso? Qual a relação desse movimento com a vida? Inspirada em Larrosa (2017), na obra denominada *Elogio da escola*, entendo ser produtiva a compreensão dos efeitos da busca pelo ordenamento do caos empreendida pela escola moderna, para que possamos ir além, estabelecer outras relações e produzir outros modos de ser sujeitos, não para responder às questões acima, mas para sustentar possibilidades de existir e, nesse caso, potencialmente a minha, pois:

Trata-se de afirmar a vida de um sujeito como exercício, um trabalho de si sobre si por parte de quem não quer ser governado pelo outro ou pelos dispositivos de biopoder...São exercícios de atenção para alimentar uma vida atenta, à espreita, uma espécie de atletismo escolar, um expor-se para estar preparado à exposição, uma vida estudantil de experimentos e exercícios com outros, de exercícios de pensamento para pensar e ver o mundo de outra maneira, para atentar e habitar de outras formas o mundo comum (LARROSA, 2017, p. 80-81).

Nesse exercício de pensar e ver o mundo de outras maneiras, as perguntas abrem brechas e permitem que o ar passe. Nesta escrita de si/pesquisa de tese, entendo que “pesquisamos sobre aquilo que nos dói como povo ou sobre o que nos convoca a inventar um povo que falta, um povo menor, bastardo, sempre inacabado” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 77). Destaco, assim, que as perguntas são retóricas, e tem centralidade neste movimento anático, pois são:

Perguntas que soam como perguntas-convite... convite para forçar o pensamento a pensar; a fazer(se) perguntas, sem a preocupação de respondê-las. Convite para suspender o já conhecido, movimentando saberes e certezas e, quiçá, estranhar, arriscar, inventar (SOUZA; RIBEIRO; SAMPAIO, 2018, p. 25).

Para empreender esta escrita, conforme dei pistas desde a apresentação, busquei operar com conceitos foucaultianos de práticas de liberdade, estética da existência e anarqueologia. Esses operadores conceituais, possibilitaram manter uma firmeza em termos metodológicos e epistêmicos, e sobretudo, foram as condições de ampliar a discussão e criar novas possibilidades de vidas, para o professor Silvio Gallo (2017, p. 50), essa ideia nos faz “tomar los conceptos como herramientas que podem poner en operación, hacer funcionar, que produzcan efectos en el pensamiento y hagan posible un pensamiento nuevo”. Quanto às primeiras fases do pensamento de Foucault, para Gallo (2017, p. 51), “el filósofo ha producido importantes operadores conceptuales a lo largo de su trabajo: discurso; archivo; episteme; saber-poder; disciplina; biopoder; dispositivo, para citar apenas algunos de los más significativos”. Já em relação aos estudos posteriores na estética da existência, com a investigação nas fases mais finais, em relação às produções de subjetividades, o professor afirma:

En mi lectura del Foucault investigador del sujeto, de sí mismo y de los modos de subjetivación, pienso que los siguientes operadores conceptuales están entre los más significativos: técnicas de sí; inquietud (cuidado) de sí (epimeleia heautou); hablar verdadero (parrhesía); psicagogía; aleturgia; ontología del presente (GALLO, 2017, p. 51).

Feitas algumas ressalvas acerca da escolha por movimentar o pensamento com a filosofia de Michel Foucault, sigo compreendendo que, em termos metodológicos, a anarqueologia é mais que um conceito, pois faz parte de deslocamento da relação saber-poder para o governo dos homens pela verdade, isto é, é um operador metodológico. Por isso, a pergunta que constitui o título deste capítulo, é retórica e ao mesmo tempo passível de resposta negativa, no sentido de que anarqueologia não pode ser tomada como modo de vida. Seu uso é metodológico e, aqui, foi inspirador ao olhar para os materiais que compõem o corpus analítico da tese.

No quadro a seguir (Quadro 1), destaco algumas das práticas discursivas vividas enquanto professora de Educação Especial, na *EMEF Bernardino Fernandes*. A materialidade da pesquisa por meio do trabalho docente, capturado nos pareceres, relatórios, o projeto ‘Respirar para não pirar’ e o Plano de Ação Pedagógica de 2022 da escola em questão:

Quadro 1 – Descrição de documentos

DOCUMENTO	PERÍODO	BREVE DESCRIÇÃO
<i>Parecer 3º Trimestre</i>	<i>13 de dezembro de 2012</i>	<i>Avaliação descritiva dos objetivos traçados e resultados alcançados pelo estudante Curupira, no período indicado.</i>
<i>Parecer 1º Semestre</i>	<i>Julho de 2016</i>	<i>Avaliação descritiva dos objetivos traçados e resultados alcançados pelo estudante Curupira, neste período, com a diferença de que já havia sido modificado no Regimento Escolar (e no Projeto Político Pedagógico) a periodicidade em que esse documento deve ser elaborado, considerando o tempo de desenvolvimento das habilidades diferenciados, ampliamos de trimestre para semestres.</i>
<i>Relatório (1) de retorno a Promotoria Regional de Educação</i>	<i>Dezembro de 2018</i>	<i>Documento descritivo a respeito das atividades que foram desenvolvidas com o estudante, com a intenção de defender a metodologia que era utilizada com Curupira. Essa pautava-se no atendimento fora da sala de aula comum. Esse fato era de conhecimento da mantenedora e da promotoria, e por ser contrário a orientação legal de frequência em sala de aula, erámos fiscalizados e solicitados a justificar periodicamente, esse formato de trabalho.</i>
<i>Relatório (2) Projeto “Respirar Para Não Pirar”</i>	<i>Dezembro de 2019</i>	<i>Descrição das intenções, objetivos e metodologias traçadas ao longo do ano de 2019, para contemplar objetivo de inserção e integração, previstos no Plano de Atendimento Educacional Especializado do Curupira. Semanalmente eram organizados encontros da turma do 6º ano (sua turma de colegas), nos quais a intenção era provocar esse encontro e a reflexão acerca das suas emoções. A metodologia escolhida era práticas de autoconhecimento e conhecimento do outro, pela via de diferentes atividades/propostas, especialmente pela prática da meditação.</i>

<p>Plano de Ação Pedagógica Escolar da Emef Bernardino Fernandes</p>	<p>Março de 2022</p>	<p><i>Instrumento construído anualmente com objetivo auxiliar as equipes gestoras e professores no processo de acolhimento, organização e aplicação das ações que visam à consolidação das estratégias de ensino. Esse documento deve ser construído tendo em vista as documentações emitidas pela mantenedora que normatizam os processos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino. É de responsabilidade dos sujeitos que compõem a gestão da escola, em constante diálogo com o quadro docente, a construção coletiva do referido documento que deve ser enviado para a avaliação da mantenedora.</i></p>
---	----------------------	---

Fonte: da autora (2023).

Ao propor uma materialidade discursiva composta pela minha relação com a docência, tomei a escola como um meio sem um fim, um veículo sem um destino determinado, um centro: lugar que compreende todas as direções e que se ocupa com a abertura do mundo e para o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Bem como, compreendi a mim mesma como uma existência com múltiplas possibilidades e desdobramentos diante das encruzilhadas da vida (da docência), cabe destacar que os materiais escolhidos, são uma parcela pequena de tudo o que minha atuação mobilizou em mim e no contexto escolar em que estive inserida. Entendo que o que há de mais contundente nesse arquivo é justamente o modo como decido olhar para as questões que envolvem o escolar. O modo como fui percebendo as condições de reconhecer e exercitar uma educação menor, como fui conseguindo deslocar o olhar para os sujeitos com os quais trabalho e passei a perceber a violência gerada pelos marcadores da identidade e pela estrutura normativa fundante de tudo o que é o escolar.

Portanto, não se trata de ter recortes de materialidades específicas e sim, de um modo de tomar a escola como uma questão pública, que promove o acontecimento/evento que faz pensar; que desperta o interesse em mim e no outro; que infunde na nova geração a atenção com o mundo; que torna possível a produção de práticas de condução de si e dos outros que sejam mais livres e mais éticas, no contexto da educação contemporânea; e que rompe com a produção dos sujeitos a partir da lógica

binária produzida pela modernidade, colocando em funcionamento outros modos de vida operados pela educação escolar, sobretudo, pelo discurso educacional republicano.

E como é possível colocar em funcionamento outros modos de vidas? Novamente recorro a anarqueologia como movimento metodológico e de resistência, sobre ela, Gallo (2017, p. 63) afirma que:

Se trata de un desplazamiento en relación a la filosofía política tradicional. En cuanto esta coloca el vínculo del sujeto con la verdad como determinante en relación a su vínculo con el poder, la anarqueología de Foucault invierte la cuestión y pone el vínculo con el poder como determinante de la relación del sujeto con la verdad.

A estética da existência, que é atribuída a essa fase na qual o filósofo Michel Foucault, se dedica a compreender como nos produzimos sujeitos de uma dada época, por meio da relação ética que estabelecemos conosco e com os outros, através do vínculo com o poder, determinante da relação do sujeito com a verdade. Uma estética, um movimento de vida, cotidiano e diário, que, para Gallo (2017, p. 64), “es en las prácticas concretas y cotidianas que se deben investigar las relaciones de los sujetos con los poderes las cuales implican relaciones con la verdad de sí mismo y con su constitución subjetiva misma”. Uma vida atenta a mim, em como cheguei a ser como sou, interessada em ser de outros modos, em transformar minha vida em obra de arte para ir moldando e lapidando uma existência que resiste às verdades universais, aos essencialismos e fundamentalismos. Quanto aos modos de vidas, são uma luta contra os microfascismos que nos habitam, para, em uma atitude ética, existir por meio de uma “postura metodológica”, como desenvolve Gallo (2017, p. 59), ao falar do sociólogo Nildo Avelino:

El sociólogo brasileño Nildo Avelino defiende que la anarqueología es una “postura metodológica” propuesta por Foucault para enfrentar las cuestiones relativas a saber cómo se producen la sumisión y la obediencia de los individuos en la forma de actos de verdad que han llevado a un cierto tipo de gobierno de los hombres, en el cual ellos son conducidos a manifestar aquello que son.

E, por fim, as práticas de liberdades - que são bem menos conceitos foucaultianos e bem mais um exercício que escolhemos fazer na relação que estabelecemos conosco e com os outros - são ordem conceitual, das quais abordarei de modo mais aprofundado no subcapítulo a seguir. Mais do que operar conceitos, nesta escrita busquei aceitar o convite de conversar. Uma conversa que, antes de qualquer coisa, se dá comigo mesma. Assim, destaco a ideia de conversa como metodologia de pesquisa, alinhada com os estudos de Souza, Ribeiro e Sampaio (2018, p. 29), que dizem que:

Conversar, pareceu-nos, poderia ser uma linha de fuga às normativas da pesquisa científica. Conversar foi possibilitando, então, em nossas ações investigativas, a atenção às diferenças e à diferenciação; à alteridade e à singularidade constitutivas do próprio encontro. Encontro(s) com o(s) outro(s) e com cada um(a) de nós.

Dessa forma, é uma metodologia que permite transformar a si mesma, que possibilita olhar para mim e devolver, com inspiração em Foucault (2010), uma escrita de si, que, de acordo com o filósofo, é uma atitude ética, experimentada como prática de liberdade. Nessa conversa como exercício metodológico, fui desenvolvendo a escrita de si “entendida como um cuidado de si e também como abertura para o outro, como trabalho sobre o próprio eu num contexto relacional, tendo em vista reconstituir uma ética do eu” (RAGO, 2013, p. 50). Fui estranhando e interrogando o conhecido, o dado, o essencial e o absoluto. Fui me abrindo às experimentações e à surpresa, pois, assim, de acordo com Souza, Ribeiro e Sampaio (2018), talvez poderia experimentar o conversar também e enquanto pesquisa.

Ser outra? É preciso? Como é possível esse movimento? Seguem as perguntas que buscarão montar o cenário da minha experiência de vida/docência. Uma vida que só pode ser apresentada por meio de uma conversa repleta de perguntas, já que a cada fala sobre ela, já a faz diferente do que era. Com Larrosa e Skliar (2011, p. 295), compreendo que:

A vida e a palavra são esses dons que nunca se têm. Viver é desviver-se por aquilo que nunca se poderá possuir e falar é dizer o que não se diz e não dizer o que se diz. O homem seria então o falante que pode experimentar a fala como fala, isto é, que não pode saber o que diz e que não pode dizer o que quer dizer mas, ao mesmo tempo, diz o que não sabe dizer e o que não quer dizer, o que está além de seu saber, de seu poder e de sua vontade.

Inspirada pela provocação acima, sinto as condições de possibilidade de transformar a mim mesma, em uma postura anarqueológica. Daí deriva o ensaio em relação à possibilidade de se viver anarqueologicamente: “uma possibilidade que se abre, talvez, no coração do impossível, uma possibilidade que se remete ao porvir” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 295).

Um ponto Dois:
NOTAS BIOGRAFEMÁTICAS



A possibilidade de perceber essa atitude anarqueológica, se dá pela retomada da minha formação acadêmica, pela minha relação com a escola na qual atuo desde 2010, pelos desdobramentos que o encontro com a literatura que deriva de estudos foucaultianos em educação (e, mais recentemente, meu contato com a literatura decolonial), pelos efeitos em torno da forma como passei a compreender o próprio conceito de inclusão escolar e os modos de relação na escola. O ano de 2004 foi meu ano de ingresso no curso de graduação em Licenciatura Plena em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Nessa oportunidade, estava sendo inaugurado o novo currículo desse curso, no qual as antigas habilitações⁷ haviam sido unificadas, portanto, a formação passava a ser para professor de Educação Especial - Licenciatura Plena, com ênfase em três áreas: surdez, deficiência mental e dificuldades de aprendizagem. Não apresentei os quatro anos de graduação, ou os que seguem, de um lugar linear, cronológico e factual; ao invés disso, busquei dar a essa escrita de mim um tom biografemático, inspirada na ideia de que “o princípio biografemático que envolve essa nova escrita da vida diz respeito a fragmentação e pulverização do sujeito; o autor da biografia não é a testemunha de uma vida a ser grafada por ele, mas o autor mesmo de uma escrita” (COSTA, 2010, p. 28).

Dessa forma, trata-se de uma escrita em que, assim como acontece em qualquer produção discursiva de verdades, é constituída de alguns fatos em detrimentos de outros. Uma escrita, que é produto da conversa que fui estabelecendo de modo metodológico, para olhar ao que vivo/vivemos hoje e exercitar a vida anarqueologicamente, entendendo que:

⁷ Até 2004, o curso era ofertado em dois currículos diferenciados: um que dava conta da habilitação em Educação Especial - Deficiência Mental e o outro em Educação Especial - Deficiência Auditiva.

Lo que Foucault denomina “ontología del presente” es una manera de hacer filosofía, es una postura filosófica frente a la realidad que vivimos. Una filosofía en la inmanencia de los problemas vividos, que se hace arma de lucha contra los procesos de sujeción, que nos proporciona elementos e instrumentos para actuar sobre nosotros mismos. Una postura en la cual estamos todos implicados en medio de procesos políticos, sociales, éticos que tienen relación con aquello que somos y con aquello que podemos ser, en aquello que podemos transformarnos por nuestra propia acción (GALLO, 2017, p. 56).

Nessa ontologia do presente, percebo um lindo convite para olhar para mim e perceber o que posso avançar naquilo que busco e acredito. O pensamento filosófico de Foucault é o que dá *o tom da prosa/conversa* que circula entre aquilo que estudo dessa teoria e o que na minha vida ela movimentava. Considero interessante ressaltar o que é esse movimento para Fischer (2007, p. 42):

Foucault é daqueles pensadores que jamais separa teoria e prática. E ele o faz duplamente: de um lado, talvez por uma necessidade vital, o filósofo afirma a precariedade do seu próprio discurso, vive-o como processo, como possibilidade de transformação, como desejo de distanciar-se de si mesmo e empreender um esforço de pensar diferente do que se pensa.

A conclusão do curso de graduação em Educação Especial se deu no ano de 2008, ano em que foi implementada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Na matriz teórica na qual movimento meu pensamento atualmente, assim como na conversa que estabeleço comigo e outros autores, as políticas de inclusão escolar são marcadas pela lógica da norma, do poder disciplinar e do biopoder, que, “a partir dos processos de regulação sobre o corpo individual e de regulamentação sobre o corpo múltiplo, institui a sociedade de normalização” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 78). É esse o contexto no qual concluo o curso de graduação, em 2008, e passo a me movimentar no âmbito do contexto escolar como professora de Educação Especial. Capturada pelos discursos de inclusão escolar, que tinham na inserção das pessoas com deficiência na escola regular uma possibilidade de ascensão e desenvolvimento.

Porém, para minha surpresa e frustração, ao longo do ano de 2008, no qual acompanhei alunos em processo de inclusão escolar na rede regular de ensino em Florianópolis/SC⁸, comecei a me inquietar com o fato da diferença daqueles estudantes ser tomada como deficiência, como um problema, algo a corrigir, recuperar e normalizar. Ao atender alunos em processo de inclusão em diferentes escolas regulares daquela

⁸ De março a dezembro de 2008 fui professora contratada pela prefeitura municipal e atuei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em Florianópolis, oferecendo a alunos incluídos na rede, atendimento educacional especializado no contraturno e acompanhamento na escola regular.

cidade, fui sentindo grande desconforto ao ser recebida e ouvida como a especialista que saberia como tirar aqueles sujeitos de suas condições de existência. Assim, fui percebendo o quanto poderia ser perverso/cruel os processos de exclusão quando a diferença era capturada para ser normalizada.

Passado o ano dessa primeira experiência docente, retornei à Santa Maria para a realização do curso de Especialização em Gestão Educacional, pela UFSM. Esse processo de formação acadêmica, que iniciou no ano de 2009, colaborou para que as angústias e frustrações em relação à inclusão de alunos com deficiência aumentassem. No entanto, essa formação acadêmica possibilitou aprofundar pautas que me eram caras, como a de luta pela educação popular centrada na gestão democrática e participativa, sob a luz do ideário da educação nova, em uma perspectiva crítica do pensamento. Lutar pela educação popular me agradava. Na pesquisa de monografia da especialização, intitulada *A sala de aula com aluno incluído: Desafios ao professor enquanto gestor de práticas pedagógicas emancipatórias*, busquei pensar na política de inclusão escolar através de uma perspectiva crítica com base no pensamento de Paulo Freire.

Embora sentisse certa limitação com a sensação de que a discussão não avançava daquilo que se defende em relação aos direitos humanos, a participação política, de militância com via teórica fortemente marcada por uma matriz marxista, fascinava-me. Foi a condição de exercer academicamente a docência e de movimentar algo que acredito, que viver é um ato político. Através das leituras e estudos, junto ao orientador da monografia que tomavam o pensamento de Paulo Freire como central, constitui-me de modo muito forte. Nesse sentido, destaco o pensamento do professor Silvio Gallo e Alexandre Filordi de Carvalho, em texto escrito em homenagem ao centenário de Paulo Freire, ocorrido em 2021. Os autores nos dizem que “Paulo Freire jamais deixou de latejar o compromisso com a transformação da realidade brasileira pela educação, com base em um corajoso engajamento com a realidade” (CARVALHO; GALLO, 2021, p. 3).

Em 2010, ingressei como professora de Educação Especial na rede municipal de ensino em Santa Maria, atuando como profissional responsável pelo atendimento aos alunos incluídos em umas das grandes escolas comuns dessa rede. Atendia estudantes que estavam matriculados no ensino regular/comum e que no turno inverso deveriam receber o atendimento da Educação Especial. A conversa estabelecida comigo mesma, neste contexto, não foi fluida e me afetou muito. Existia, em nossa formação continuada, em reuniões, nas práticas escolares e nas políticas públicas, a defesa de que no convívio

do normal com o anormal todos ganhavam. Tinha algo que me incomodava nesse discurso em que os normais deveriam ser sensibilizados para que fossem mais tolerantes com os anormais; já esses, por sua vez, se desenvolveriam por meio dessa socialização. Olhar para essas notas da minha vida, de modo biografemático, é considerar “biografemática a prática a-história de vida ou a vida de uma história presente” (COSTA, 2011, p. 127). Esse movimento é da ordem da poesia e implica em falar de multiplicidade, variedade e encruzilhada:

É a poesia abrindo alas à estranheza. A instrução do poeta funciona como um rito que prepara o ouvido a ser capaz de perder-se de si, desorientar-se, consumir-se lentamente. Biografia às avessas, que movimenta um núcleo nu de sujeito, que cartografa seus espaços sempre desmontáveis: pessoa que nasce num lugar qualquer, que renasce numa cidade ainda maior, e que se percebe sempre outra, de um modo sempre diverso ao anterior, que vai “se variando” de destinação, porque recusa a biografia-destino, a biografia-informante de um sujeito (PRECIOSA, 2010, p. 47-48).

Nesse caminho de verdades universais e de manutenção do mesmo, eu sentia a necessidade de que acontecesse algo que mudasse a relação com as práticas pedagógicas para os alunos que atendia. Algo esse que não sabia o que poderia ser, mas que rompesse com a lógica que captura a diferença, como algo a ser compensado, corrigido, curado ou normalizado. Ainda, algo que movimentasse o “núcleo nu do sujeito”. Essa verdade, alojada na ordem dual e dicotômica da modernidade – que produz e sustenta a escola contemporânea -, estava naturalizada no discurso de inclusão escolar. Foram tempos difíceis, pautados em um trabalho pedagógico que partia do aluno deficiente – considerado anormal, que precisava ser normalizado. Assim, não conseguia compreender o que poderia estar provocando tamanho tormento em relação às minhas práticas e os efeitos na produção de alunos com deficiência com os quais trabalhava. Também não conseguia tensionar as tramas discursivas a favor da inclusão escolar que circulavam nos documentos oficiais, que diziam quem era o diferente que seria valorizado na escola inclusiva: o diferente era aquele oposto do normal - ou seja, o negro, a mulher, o deficiente. Isso colocava em funcionamento a perigosa lógica da dicotomia normal/anormal – incluído/excluído. A diferença como algo mensurável e passível de ser representado pela linguagem dava o tom ao discurso oficial, naturalizava a inclusão escolar e a valorização da diferença, como se com isso tudo estivesse resolvido. Mas não estava? O que será que acontecia? Eu não sabia responder, mas sentia um grande tormento. Para Rech (2011, p. 27):

A inclusão, vista como antônimo da exclusão, gera na população uma ideia de mudança plena, de comprometimento com as melhorias exigidas pela sociedade. Ela passa a ser entendida como a 'salvação educacional', como a única forma de aceitar, respeitar e conviver com o outro.

Assim, como nos ajuda a pensar Veiga-Neto (2008, p. 22), a naturalização de conceitos “trava nosso entendimento e pode travar nossas ações, pois nos mantém presos a significados e representações que, mesmo tendo sido inventados, são tomados como eternos, imutáveis e fora do nosso alcance”. Foi assim que, afetada por essas questões, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação - UFSM, em 2014, na linha de pesquisa da Educação Especial. Com a aprovação, passei a desenvolver a pesquisa *Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade*, sob a orientação da professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. Assim, dando seguimento ao ritmo acadêmico em que estava imersa, assumi os riscos que a escolha de um determinado caminho metodológico implica. As alianças com autores que desenvolvem suas pesquisas filiadas aos estudos foucaultianos em educação, representaram uma possibilidade de respiro, de espaços ou de brechas por onde o ar pudesse passar. O refinamento das intenções e o desenvolvimento da pesquisa do mestrado foi possibilitado pela participação nos estudos orientados com a professora Márcia, as disciplinas do curso e a inserção no grupo de pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC. Assim, passei a tensionar e problematizar a inclusão partindo da noção de in/exclusão. Portanto, inclusão e exclusão entendidas não mais como antagônicas, mas, compreendendo com Lunardi (2001, texto digital) que “[...] inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação, ou seja, fazem parte de uma mesma matriz de poder”.

O exercício de pensamento, possibilitado pela produção da dissertação defendida em 2015, fez com que eu olhasse para a Educação Especial, a produção de sujeitos, o meu exercício de docência, a partir de outro lugar. Foi como colocar o corpo em movimento e me interessar fortemente a olhar para as práticas discursivas operadas no contexto educacional brasileiro, que capturam a diferença como algo a ser corrigido/recuperado. Esse jogo que se dá através de mecanismos de poder disciplinar e biopoder, produz o sujeito que aprende e o que não aprende, o que pode estar na escola regular e o que deve

estar em “algum lugar mais adequado a ele”⁹, e todo o conjunto de enunciados que coloca em funcionamento a maquinaria escolar moderna.

Foi quando, já desde 2012, enquanto professora da *Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes*¹⁰, localizada em um distrito rural de Santa Maria e considerada, por isso, como uma escola do campo, passei a atentar para mim e para os outros. Convidando os colegas a pensar o que a diferença representava no contexto escolar e o que provocava em nossas vidas, fui abrindo brechas para pensar e espaços para fomentar outras formas de produção de sujeitos naquele contexto escolar. Essa é a escola na qual tenho a alegria de transitar na última década de vida. Chega a ser saudosos recordar de fevereiro de 2012 a minha chegada nesta comunidade escolar. A função como professora de Educação Especial se constituiu, mesmo que de maneira não intencionalmente programada, em uma espécie de militância para romper com as paredes físicas e subjetivas da sala de recursos¹¹, local onde atuava dentro da escola comum. Assim, por meio de vários projetos planejados e executados, fui me produzindo e buscando produzir aos outros em um lugar mais livre, mais amoroso e mais encantado. Em 2021, comecei uma nova experiência na *EMEF Bernardino Fernandes* como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais, continuando como professora de Educação Especial e, ainda, estreando como mãe de aluna do 1º ano.

De 2022 em diante, deixei a Educação Especial e passei a atuar como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais, além de orientadora educacional dos Anos Finais, dando continuidade ao trabalho interdisciplinar que desenvolvi quando o estudante que atendi desde o 1º ano, com deficiência acentuada em termos cognitivos e motores, chegou ao 6º ano e sua inserção em sala de aula regular continuava impossibilitada. Em função desse estudante, agreguei, em 2018, ao Projeto Mudança de Hábitos, a proposta de trabalhar a prática de meditação, como potencializadora do autoconhecimento e do processo de aprendizagem, com foco, sobretudo, no estímulo da

⁹ As aspas fazem referência a diferentes e diversas falas contrárias à inserção de alunos com deficiência em sala de aula que já escutei ao longo da atuação como professora de Educação Especial.

¹⁰ Escolhi grafar em itálico o nome da escola por ser a escola na qual me encontro completando dez anos de atuação e é o cenário de toda a conversa (como metodologia) que fui estabelecendo analiticamente nesta escrita de mim.

¹¹ A sala de recursos é o espaço físico na escola regular para atender alunos considerados público-alvo da Educação Especial. Portanto, conforme a Política Nacional de Educação Especial, se constitui como locus prioritário para a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e era o meu espaço de atuação.

atenção e da concentração. Entendo que esse projeto que compõe o Plano de Ação da escola é um dos disparadores que possibilitam que eu defenda que é possível viver a docência como um exercício de produção de práticas de liberdade, nesse viver anarqueologicamente do professor-militante.

O estudante, que chamei nesta pesquisa pelo codinome de Curupira, estava matriculado na *EMEF Bernardino Fernandes* desde 2012, e em nenhum momento da sua trajetória escolar frequentou de modo integral a sala de aula regular, apresenta Síndrome de Angelman e, é acometido de consequências severas quanto à sua saúde e integridade física, bem como condições mentais. Não que esses marcadores identitários digam da sua subjetividade, de quem é esse sujeito, trago essa informação apenas para contextualizar que esse é um caso em que, nos primeiros anos de inserção na escola, era respaldado por laudos médicos de seu neurologista quanto à necessidade de preservá-lo, mantendo-o fora da sala de aula, levando em conta os efeitos danosos que a inclusão poderia causar. Nos últimos anos, o aluno deixou de ter o laudo médico que garantisse a sua não inclusão escolar. Em tempos dessa obrigatoriedade legal, Curupira manteve-se fora da sala de aula comum, apenas com relatórios pedagógicos e pela via dos atendimento da Educação Especial. Esses documentos e relatórios (1 e 2, do Quadro 1) foram sendo produzidos de modo sistemático e submetidos periodicamente à avaliação da promotoria de educação da região, a fim de garantir esse formato de educação escolar, que, para além de extrapolar com as paredes da sala de recursos, também o faz com o espaço-tempo da sala de aula regular.

Foi quando dentro de uma intencionalidade maior (Projeto Mudança de Hábitos), passei a desenvolver o subprojeto que chamamos de “Respirar para não pirar”. O relatório da sua versão de 2019, tem dentre os objetivos, a discussão com os alunos dos aspectos que constituíam a relação deles com a diferença. Assim, foram propostas diversas atividades de observação de si e contemplação de suas condutas, de modo que pudessemos pensar juntos o que a diferença do outro (e as minhas) causava em cada existência: o que entendemos por diferença? Partes deste relatório serão analisadas no capítulo que segue. Porém, cabe destacar que o que importou não foi fazer uma descrição dos ocorridos, com a intenção de mostrar práticas bem sucedidas a serem seguidas como exemplo ou apresentar corpus empírico da pesquisa. Mas, sim, trata-se de um movimento de olhar para mim mesma, transformar o que há em mim de vontade de captura da

diferença. Não busquei com esse movimento apontar verdades, para além, daquelas que em articulação com a escrita de si, como o cuidado de si, me transformam subjetivamente.

Sem buscar colonizar o outro com o meu modo de vida. Como um exercício que não se caracteriza pelo apagamento do outro como subjetividade livre, os excertos dos documentos construídos como professora de educação especial, foram trazidos, mas não para falar do Curupira (ou demais estudantes com os quais trabalhei) ou como recortes de experiências que devem ser seguidas, mas como um exercício de ética de si, de acordo com Foucault (2010, p. 445):

Referem-se a um domínio de atividades complexas e regradas. Podemos dizer que em toda a filosofia antiga, o cuidado de si foi considerado ao mesmo tempo um dever e uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados.

Foi nessa relação com a docência em Educação Especial, em articulação com a defesa da diferença como potência humana e aposta nesses encontros, que compreendi a possibilidade da escrita de si, como objeto metodológico da tese. Nesse ensaio analítico de escrita da tese, portanto, desejei um exercício de escrita de si, inspirada por Foucault (2017), no que tange e “escrita de si”, que, de acordo com Rago (2013, p. 50), “é entendida como um cuidado de si e também como abertura para o outro, como um trabalho sobre o próprio eu num contexto relacional, tendo em vista reconstituir uma ética do eu”. Foi assim que resgatei essas passagens da relação com minha docência em Educação Especial, de modo a estabelecer uma conversa como metodologia. Também ressaltai as notas biografemáticas, nas quais sinto que fui errando para abrir os caminhos, sendo como o Tom Zé, na canção *Tô*¹²:

*Eu tô te explicando pra te confundir,
Eu tô te confundindo pra te esclarecer,
Tô iluminado pra poder cegar,
Tô ficando cego pra poder guiar.*

Foram esses movimentos em espaços vazios, os quais sempre existem e que são tomados de sabedoria, que, inspirada em Rufino (2019), fui acreditando em um projeto político, poético e ético para redescobrir a escola e a mim mesma. Fui buscando desenvolver uma pedagogia para pensar na educação escolar que reivindica o inventário

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rBeCskNWxeY>.

de múltiplos saberes e o campo de invenção de um outro mundo possível. Fui acreditando em uma pesquisa que “aposta no acontecimento da conversa como metodologia de investigação, como um golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão representada por questionários, roteiro, procedimentos rígidos” (SOUZA; RIBEIRO; SAMPAIO, 2018, p. 33). Nessa escolha metodológica, um mundo de caminhos se abriu, de horizontes enquanto encruzilhadas, que possibilitam romper com o projeto colonial, como projeto de dominação de uns sobre os outros, impondo um modelo total, único, puro e cartesiano. Foi uma aposta na educação escolar, na vida que rompe com o tratado de violência e de terror, que tem a raça, o gênero, as estruturas heteropatriarcais, o latifúndio, a catequese, a intervenção militar e o encarceramento como fundamentos (RUFINO, 2019). Fui, assim, sentindo que:

Nossos caminhos se inscrevem como possibilidades, nos lancemos no poder da espiral do tempo que nos transmuta e renova entre resiliência e a transgressão [...] É hora de escarafunchar o miúdo, se lançar na escuta das ciências dos tidos como ‘não humanos’, ou seja, daqueles que foram subtraídos da história (RUFINO, 2019, p. 107).

Dessa forma, em uma relação ética, em uma escolha por viver a vida anarqueologicamente, fui tomando a encruzilhada como esquinas - múltiplas esquinas -, e, com isso, múltiplas escolhas. Sem centro, sem norma, sem o caminho reto de obsessão positivista, fui, por meio da atuação como professora de Educação Especial, especificamente da *EMEF Bernardino Fernandes*, fazendo de outros modos, buscando permitir que os estudantes com os quais trabalhava pudessem transitar no território escolar ditando o seu próprio ritmo. Nesse sentido, me inspirei na ideia de pedagogia das encruzilhadas para pensar que “as educações em curso na sociedade brasileira são plurais, assim, existem modos conservadores, mantenedores de desigualdades, redutores da complexidade do mundo, violentos, irresponsáveis, modos calçados no pilar da política colonial” (RUFINO, 2019, p. 55-56).

Na busca por despachar o carrego colonial¹³, que produz em sua agenda “a descredibilidade de inúmeras formas de existência e de saber, como também produz a morte, seja ela física através do extermínio, ou simbólica através do desvio existencial” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 11), fui olhando para esse contexto de relações estabelecidas no âmbito da *EMEF Bernardino Fernandes*, não para dar conta de apresentar a materialidade de pesquisa, o corpus empírico para a pesquisa analítica, pois a pesquisa

¹³ Também com inspiração na obra de Rufino (2019).

que propus é discursiva. Ela é composta pelos modos que fui conduzindo a mim e aos outros, em um movimento anarqueológico, pensando:

Como se faz, numa sociedade como a nossa, que o poder não possa se exercer sem que a verdade se manifeste, e se manifeste na forma da subjetividade? E, de outra parte, espera-se nessa manifestação da verdade sob a forma de subjetividades efeitos que estão para além da ordem do conhecimento, mas que são da ordem da salvação e da libertação para cada um e para todos (FOUCAULT, 2011, p. 67).

A arbitrariedade de criação de um corpus a ser analisado foi tomado como a potência de escrita inspirada no que Michel Foucault, em seu texto *O que é um autor*, provoca com relação à crítica a um modo de pesquisar/escrever que elabora um corpo analítico como único. Sendo assim, fiz um exercício de pensamento em relação a mim para perceber como as fronteiras foram (e são) condições de possibilidade para práticas de exclusão, opressão e violência. Através disso, percebi como esse movimento de resistência a essa lógica das fronteiras duais e dicotômicas da modernidade criam modos de estar na escola que passam pela defesa de que é necessário problematizar a produção da escola contemporânea, na racionalidade neoliberal na qual “tem-se a impressão de que aquilo que importa é seguir administrando e governando as fronteiras e a transposição de fronteira entre o sim e não, o ser e o não ser, o possuir e o não possuir, o saber e o não saber, entre o mesmo e o outro” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 12).

Na contemporaneidade, a inclusão escolar é uma potente estratégia para a universalização dos direitos humanos, e a escola posiciona-se como produto central da modernidade, como espaço privilegiado para a formação de sujeitos, produtos e produtores da lógica que busca ordenar o caos, ou seja, organizar a sociedade. Então essa escola moderna é tomada por “maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria modernidade” e as práticas escolares, tomadas como “tecnologias disciplinares cujo resultado foi a produção de uma intrincada rede de novos saberes e de novas economias de poder” (VEIGA-NETO, 2000, p. 179). Foi nesse enredo da relação mútua de produção entre escola e modernidade que intencionei o exercício de inspiração na anarqueologia, movimento de me perceber capturada por essa maquinaria, sendo produzida e produzindo práticas discursivas que, como professora de Educação Especial, eram tomadas como verdades. É nesse contexto que me pareceu interessante pensar em uma posição analítica para consistir em um gesto de transgressão a esse poder aí movimentado pela escola moderna.

Por isso a escolha por construir uma analítica sobre esses discursos, para estabelecer uma conversa para problematizar como estamos conduzindo e sendo conduzidos na produção de um modo de vida alinhado com o neoliberalismo, criando um modo de estar na escola que resista e que, em uma relação ética e política, crie um novo modo de vida, pois “o conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e portanto, colonialistas” (SOUZA; RIBEIRO; SAMPAIO, 2018, p. 34). O interesse aqui foi em apostar em modos de vida não estanques, fechados ou fixados na matriz da identidade, que, por isso, não podem ser explicados, apenas vividos. Nesse meandro de discussão, segui assumindo:

A conversa como metodologia de pesquisa. Sim, quiçá uma metodologia fora das previsões dos manuais metodológicos, das normas, das especificações científicas. Mas também e principalmente por isso, uma metodologia que devir a pesquisa, o encontro, a troca: não há como prever de antemão, as questões que vão surgir, os objetivos, as discussões a serem tecidas. Assumir a conversa como metodologia de pesquisa significa, portanto, assumir que a investigação não tem objetivos fechados, mas interesses (SOUZA; RIBEIRO; SAMPAIO, 2018, p. 36).

Nessa lógica de interesses de pesquisa, na próxima *EntreCruza* tive a intenção de denunciar o nosso presente. Vivemos, atualmente, uma vertiginosa crescente em relação à defesa da liberdade em contexto fundamentalista e individualizado. Precisamos entender os efeitos desses discursos que pregam a noção da liberdade, acionada por conservadores, que permite falar o que se quer a partir de uma moralidade que ataca os que são diferentes de mim, e que muitas vezes justifica o seu extermínio, seja físico ou moral. O capítulo que segue foi organizado com a intenção de dar conta do interesse/objetivo específico de *DENUNCIAR OS EFEITOS NA PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS CONTEMPORÂNEAS, QUE SE MOSTRAM MUITO MAIS ALINHADAS À NORMA DO QUE À VONTADE DE TENSIONAMENTO DA MESMA.*

ENTRECRUZA DOIS:
FASCISMOS E A LIBERDADE NA CONTEMPORANEIDADE



O fascismo é um tema-chave para abordar a questão do desejo no campo social. Além do mais, não conviria aproveitar para falar disso, enquanto ainda se pode fazê-lo livremente? (GUATTARI, 1985, p. 173).

Início com a pergunta de Guattari (1985), presente na obra *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*, para pensar sobre a reflexão proposta. No Brasil, em 2022/23, podemos discutir o fascismo livremente? Como pensar na produção de práticas de liberdade nesse tempo em que a palavra *liberdade* serve e justifica muita coisa? Vivemos uma liberdade desarticulada do social? Para Brown (2019), isso que ela chamou de liberdade associal, é puro instrumento de poder que fortalece os fascismos contemporâneos. Nesse meandro, considero que seria muito interessante discutir o fascismo e pensar a liberdade articulada com o social, com o coletivo e no contexto da escola enquanto espaço público e comum. Por isso, recorro aqui a essa autora, dentre outros, para contextualizar essa ontologia do presente. A liberdade defendida por discursos de ideologias de direita e esquerda, como base do princípio democrático, que não considera os princípios de igualdade, em um país como o Brasil, perde totalmente a possibilidade de fazer como as vidas aconteçam, no desejo por sua potência máxima, de criação e produção de práticas livres. E o que ainda me parece ser bem mais perigoso: dá condições de possibilidades para práticas fascistas.

Entendo que nessa discussão é necessário pensar no tripé: democracia, igualdade e social, pois, como afirma Brown (2019, p. 33):

A igualdade política é a base da democracia. Quando a igualdade política está ausente, seja por exclusões ou privilégios políticos explícitos, pelas disparidades sociais ou econômicas extremas, pelo acesso desigual ou controlado ao conhecimento, ou pela manipulação do sistema eleitoral, o poder será inevitavelmente exercido por e para uma parte, em vez de todo.

Ainda, para a autora, o “assalto à sociedade social nas décadas neoliberais é mais comumente identificado no projeto de dismantelar e depreciar o Estado social em nome de indivíduos livres e responsabilizável” (BROWN, 2019, p. 39). O que define um indivíduo livre? Que práticas de liberdade são possíveis no espaço comum da escola, em um contexto de fortalecimentos de fascismos molares e moleculares? Como se dão as produções de subjetividades considerando esse contexto? Amparada em Menezes (2011, p. 115), busquei olhar para as questões de subjetivação por meio da “análise anarquiológica foucaultiana” e, assim, “compreender que nessa relação entre a busca pela verdade (e pelas manifestações da verdade) e os processos de subjetivação, discursos

sobre o investimento em si se fortalecem, fortalecendo assim, a verdade da potência do indivíduo".

Para discutir a educação e a escola contemporânea como possibilidade de viver de outras formas - que não as estimuladas pelo neoliberalismo como estilo de vida, na qual a concorrência, consumo e competição podem ser dispositivos de processos violentos de exclusão, opressão, desigualdades e extermínios -, entendo que precisamos compreender em quais condições nos produzimos sujeitos deste tempo. Portanto, considerando a anarqueologia como uma atitude e uma postura intelectual que inverte a posição tradicional da filosofia em relação à verdade, sigo de forma estética, como aquela que cria outros modos de vida, produzindo a vida como obra de arte, resistindo a valores, normas dominantes e verdades absolutas. Sigo provocando o movimento de pensar o presente. Nesse sentido, destaco o panorama político brasileiro, desde a eleição à presidência de Jair Messias Bolsonaro, filiado, na época, ao PSL (Partido Social Liberal), no ano de 2018.

O (des)governo de Bolsonaro como analogia, ajudará a discorrer brevemente no tensionamento em relação aos fascismos molares e moleculares, pois entendo que Bolsonaro, enquanto governo, pode ser tomado como molar/estatal. De acordo com Lockmann (2020, p. 6), inspirada em Gallo e Veiga-Neto (2009), "molar se refere ao nível da macropolítica, das segmentaridades duras, enquanto o molecular é do nível da micropolítica, flexível, do cotidiano". Caso ainda haja a necessidade de defender que vivemos a ascensão vertiginosa de práticas fascistas nesse (des)Governo Federal, que findou em 2023, destaco, com a ajuda de Lockmann (2020, p. 6-7), que:

Parece ser essa articulação perigosa - entre fascismos do cotidiano (moleculares) e fascismos estatais (molares) - que visualizamos no Brasil atualmente. Os microfascismos do cotidiano com seus focos moleculares encontram respaldo nos organismos estatais, em suas segmentalidades duras e se veem representados em discursos oficiais, em determinadas políticas e programas propostos pelo Governo Federal. Da mesma forma, o fascismo estatal e seus focos molares encontra eco nos microfascismos do cotidiano, apoiado que está pelos movimentos conservadores de massa.

Pensar que "o fascismo estatal é molar, enquanto os microfascismos do cotidiano são moleculares" (LOCKMANN, 2020, p. 06) e, assim refletindo entre *Bolsonaro e bolsonarismos*, entre *fascismos moleculares e molares*, fazendo esse movimento anarqueológico, se apresentou como a possibilidade de seguir, nos últimos anos, acreditando na escola, na educação, em mim mesma e nos outros. Talvez possa ter sido o que Guattari (1985, p. 183) chamou de micropolítica do desejo, ou seja, para ele, "o papel da micropolítica do desejo será o de opor-se a uma tal renúncia e de recusar-se a deixar

passar toda e qualquer fórmula de fascismo, seja qual for a escala em que se manifeste”. Ainda em relação a esse desgoverno, entendo ser necessário compreender que, embora tenha findado o mandato de Jair Bolsonaro em 2023, suas consequências serão sentidas por um longo tempo, pois, com sua eleição, se instaurou um governo extremista com uma das fases mais cruéis e violentas de condução das formas de vida. É como nos alertam Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 2), no artigo *Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva*:

Vivemos tempos de incertezas, de retrocessos, de perda de direitos já garantidos. Tempos de precarização da vida, de fragilização da democracia, de recrudescimento de preconceitos, racismo, homofobia, misoginia, machismo. Tempos fascistas, de discursos de ódio e do desejo de dominação das existências que “ousam” tensionar padrões. Tempos de busca do aniquilamento da diferença. Tempos neoliberais, de priorização do mercado em detrimento da vida, e de morte das vidas precárias que parecem já não importar.

Nesses tempos difíceis, resta sabermos “*como recuperar o fôlego gritando*”¹⁴, para seguir acreditando que é possível praticar o descarrego colonial e compreender que o fascismo não é um período remoto da história. É como alerta Guattari (1985, p. 183), “a micropolítica que fabricou Hitler nos concerne aqui e agora, no seio dos movimentos políticos sindicais, no seio dos grupelhos, na vida familiar, escolar, etc.”. Daí a relevância de abrir este capítulo fazendo esse movimento de problematização, pois:

O papel de Hitler, enquanto indivíduo portador de um certo tipo de competência, foi, certamente desprezível, mas seu papel, enquanto cristalizador de uma nova figura desta máquina totalitária, foi e continua sendo fundamental. Hitler está vivo! Ele circula nos sonhos, nos delírios, nos filmes, nos comportamentos torturadores dos policiais, entre os bandos de jovens que veneram seus ícones, sem nada conhecerem no nazismo! (GUATTARI, 1985, p. 182).

Considero, também, outras perguntas de Guattari importantes, como: “o que assegura a passagem das grandes entidades fascistas clássicas à molecularização do fascismo a que assistimos hoje?” (GUATTARI, 1985, p. 187). Minha intenção com esse capítulo da tese é pensar nas práticas inclusivas contemporâneas, como professora de

¹⁴ Esse é o título de uma obra linda e forte da companhia CiA dXs TeRrOrIsTaS. “Formada originalmente para ser um território de ativismo, a CiA dXs TeRrOrIsTaS foi fundada pelo encontro de um grupo de pessoas LGBTQ+ inconformadas com o CISTema heteronormativo e relacionadas com o fazer em arte. Nosso trabalho consiste em produzir estéticas de manifestação para luta por direitos, contribuindo na luta de pessoas LGBTQ+ e outras maiorias minorizadas (afinal a nossa luta não caminha só) [...]. Atualmente a CiA dXs TeRrOrIsTaS desenvolve o projeto ‘TRANSgressoras ou Como recuperar o Fôlego Gritando’. Neste trabalho, integramos 30 mulheres trans e travestis egressas do sistema prisional para participar de formações técnicas e profissionais em fotografia, maquiagem, editoração, edição de som e áudio, comunicação escrita, interpretação, performance e teatro do oprimido, a fim de ofertar-lhes repertórios éticos e estéticos para a formulação de materialidades artísticas que denunciem os abusos que o sistema prisional e as coreopolícias urbanas geram sobre corpos trans, ao mesmo tempo que as capacita para gerar renda e disputar o mercado de trabalho. Saiba mais em: <https://www.ciadxsterroristas.com/cia-dxs-terroristas>.

Educação Especial, totalmente afetada pelo contexto contemporâneo. Assim, penso ser central esse tensionamento, também me questionando, como Gallo e Veiga-Neto (2009, p. 27), se “estamos acostumados, nós professores, a esse jogo de um ‘fascismo de escola’? Em que medida nossos discursos democratas escondem relações fascistas no cotidiano escolar, com nossos colegas, com os funcionários da escola, e sobretudo, com os estudantes?”.

Assim, para seguir trilhando esses caminhos de encruzilhadas, passo ao subcapítulo **Dois ponto Um: A ESCOLA DOS CORPOS DÓCEIS TAMBÉM É A ESCOLA DOS CORPOS LIVRES?** para problematizar, mesmo que brevemente, a produção da escola, com base na disciplinarização dos corpos e a produção discursiva acerca da Educação Especial no Brasil dos anos 30. No subcapítulo **Dois ponto Dois: E OS CORPOS NÃO EFICIENTES?** busquei discutir, com base na minha vivência de escola, práticas inclusivas que se mostram muito mais alinhadas à norma do que à vontade de tensionamento da mesma. A materialidade discursiva disponível em documentos da escola, como pareceres e Plano de Ação, que destaquei no Quadro 1, auxiliou na problematização quanto ao exercício militante de quem deseja viver a escola como um espaço em que se possa tensionar (e destruir) sua estrutura normativa fundante, libertando-se da vontade de dominação da diferença e apostando no encontro com o outro. Dessa forma, discorri, sobre a inclusão escolar e a necessidade de sensibilizar para o convívio com a deficiência, buscando tensionar os efeitos da captura da diferença nessa lógica da deficiência no desencantamento desses corpos e na formação em Educação Especial.

Com esses movimentos, pretendi destacar as produções de subjetividades livres, como potente dispositivo para o que Pagni (2019, p. 12) chamou de “diferenciação ética como linha de fuga das tecnologias de biopoder”, para que, assim, possa dar conta de problematizar a manutenção e/ou reconfiguração do imperativo inclusivo no país e a sua relação com os fascismos que nos habitam e as práticas de liberdade. Sigo com as boas perguntas, como a que nos fez Michel Foucault, no texto *Introdução à vida não fascista*:

Como fazer para não se tornar fascista mesmo quando (sobretudo quando) se acredita ser um militante revolucionário? Como liberar nosso discurso e nossos atos, nossos corações e nossos prazeres do fascismo? Como expulsar o fascismo que está incrustado em nosso comportamento?

Questões como essas mobilizam a minha existência de professora que acredita ser possível estabelecer práticas de cuidado de si e dos outros como modo de resistir ao fascismo que habita em mim, que, em específico - para dar continuidade no subcapítulo

que segue -, enquanto professora de Educação Especial, acredita que “tudo depende da abertura daqueles/a/s que gravita/m em torno desse acidente de outrem sem nunca chegar ao que ele é” (PAGNI, 2019, p. 13). Assim, destaco a problematização central desta tese: a defesa da escola como um espaço que pode e deve produzir sujeitos, que na relação ética consigo e com o outro, vivam de maneira mais livre, menos violenta, mais encantada e menos fascista. Trata-se, portanto, da defesa e da busca de um encanto ou, de como chamaram Simas e Rufino (2018, p. 13), “perspectiva do encantamento”, pois essa “é elemento e prática indispensável nas produções de conhecimentos”. Ainda, para os autores:

É a partir do encanto que os saberes se dinamizam e pegam carona nas asas do vento, encruzando caminhos, atando versos, desenhando gestos, soprando sons, assentando chãos e encarnando corpos, Na miudeza da vida comum os saberes se encantam, e são reinventados os sentidos do mundo (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 13).

Qual poderia ser a relação da produção de práticas de liberdade no contexto da educação escolar com essa perspectiva do encantamento? Como a escola moderna, a escola dos corpos dóceis (disciplinados), a escola que produz e sustenta os fascismos que nos habitam, pode ser também as condições de possibilidades de produção de subjetividades mais livres, amorosas e encantadas? Mobilizada por essas questões, construí o subcapítulo que segue, não para apresentar respostas, mas, sim, para trazer mais perguntas, porque sou daquelas que, como Simas e Rufino (2019), pratica a cisma e se banha de folhas para se livrar do assombro do desencanto.

Dois ponto Um:
**A ESCOLA DOS CORPOS DÓCEIS TAMBÉM É A ESCOLA DOS CORPOS
LIVRES?**

✧

Abertura para estar com o outro. Buscar denunciar os efeitos na proposição de práticas inclusivas contemporâneas, que se mostram muito mais alinhadas à norma do que à vontade de tensionamento da mesma. Problematizar (mesmo que de modo superficial) a manutenção e/ou reconfiguração do imperativo inclusivo no país. Produzir práticas de liberdade. Defender a escola, sobretudo a pública, como espaço comum, republicano e produtor de outros modos de vida. Esses poderiam ser definidos como os principais movimentos que possibilitaram esta escrita, como venho defendendo uma escrita de si, uma estética da existência, um exercício de militância, aquela que, de acordo com Gallo (2002, p. 169), é um empreendimento da “educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos”. Lembrando que “é essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se assim, num empreendimento da militância” (GALLO, 2002, p. 169).

Portanto, nesse meu movimento que ousei chamar de professor-militante, fui produzindo outras práticas discursivas no contexto escolar, ao qual estive inserida nos últimos anos da minha vida. Assim, busquei (mesmo sem saber que poderia vir a denominar assim) praticar a educação menor, tentando tensionar o apagamento da escola, seus efeitos na democratização do tempo livre e na suspensão da ordem desigual natural. Inspirada por Masschelein e Simons (2015), busquei problematizar a questão: o que é a escola? E, com ela, procurei produzir outras narrativas de mim, dos sujeitos com os quais fui me relacionando e rompi, em muitos momentos, com a educação maior “produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos” (GALLO, 2002, p. 173).

Tendo sempre em vista o pensamento de Michel Foucault, que nos faz compreender “as formulações discursivas - constituídas a partir de regras que podem ser alteradas, dependendo de quem fala, em que contextos e com que intenções” (MENEZES, 2011, p. 51), considero que, “para nós, que defendemos os argumentos de Foucault,

assumir uma perspectiva implica, ao contrário, um ato de liberdade considerável: significa rebelar-se contra um conhecimento imposto, tirar proveito e assumir os riscos da decisão e de seus próprios pontos de vista” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 36). Assim, fui buscando pistas de como a escola moderna foi sendo produzida no Brasil, para compreender as práticas contemporâneas, seus desdobramentos em práticas e projetos pedagógicos que defendem a escola inclusiva, considerando a matriz racional e positivista que constitui tais projetos/práticas. Sobretudo, fui buscando problematizar a violência que a supervalorização da razão tem na condução de condutas, na disciplinarização dos corpos, na castração dos desejos. Dessa forma, segui, como Leminski, alertando que:

*Meu bem, meu bem
 Você tem quando convém razão
 Porém meu bem o que é sua razão
 Comparada com a minha paixão
 Razão não tem o sol pra brilhar
 Razão não tem hei de querer
 Meu bem, meu bem
 Você tem quando convém razão
 Porém meu bem o que é sua razão
 Comparada com a minha paixão?
 (Paulo Leminski)*

O que seria, então, a escola dos corpos dóceis? A escola da razão? Entendo, com inspiração em Michel Foucault, que a disciplinarização dos corpos empreendida por meio de práticas de normalização e biopolítica, produz sujeitos a partir de uma lógica binária, sujeitos que devem, por meio da escolarização, sair da sua condição de selvageria para, por meio do uso da razão, tornarem-se cidadãos. A relação de produção entre a constituição da modernidade e os efeitos disso nas práticas escolares, já é de muito conhecida pelos pesquisadores e interessados na perspectiva na qual me dedico para a elaboração desta escrita. Portanto, não será um objetivo central (mas certamente estará implícito) a necessidade de tensionar a invenção da escola moderna no Brasil para compreender como a educação escolar pode se constituir em uma prática social que se ocupa em não realimentar relações de colonização de algumas vidas sobre as outras. Dessa forma busca-se romper com “categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-

civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno” que “justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser)” (WALSH, 2009, p. 15).

Continuando com as perguntas em relação a essa instituição moderna tão potente em termos de produção de subjetividades, pensemos: para que serve uma escola? em uma resposta aligeirada e muito conclamada no âmbito da educação maior: para trazer a organização social, promovendo a ordenação do caos, garantindo a emancipação dos sujeitos pela via do uso da razão e sua conseqüente participação crítica/reflexiva na sociedade. A intenção não é responder a essa questão, portanto, continuo perguntando: se tivéssemos tido êxito nesse projeto de escola, viveríamos em um país que elege e sustenta o fundamento do Governo Federal de 2019 a 2023? Fundamento esse que é:

Daqueles que, sem rodeios, articulam um discurso xenófobo e racista. Daqueles que apelam para a força do Estado como forma de resolver as ameaças. Daqueles que simplificam os problemas mediante a oposição entre o em cima e o embaixo. E daqueles que denunciam a corrupção imperante em todo o canto, embora em muitos casos eles e elas façam parte dessa mesma corrupção (CASTELLS, 2018, p. 37).

Creio que não para responder às questões aqui levantadas, mas para entender como chegamos a ser um país que naturaliza a máxima de que “existe pele alva e pele alvo” (EMICIDA, 2019), como referência ao racismo estrutural que sustentamos ou para compreender como mortes de mulheres são justificadas com os mais infames disparates, com base na lógica heteropatriarcal, devemos lançar um olhar genealógico – como sugere Foucault para as amarras dessa produção discursiva colonial. Estou tomando as práticas discursivas coloniais como um projeto colonial, como um projeto de dominação de uns sobre os outros, impondo um modelo total, único, puro e cartesiano, assim como um tratado de violência, de terror, que tem a raça, o gênero, as estruturas heteropatriarcais, o latifúndio, a catequese, a intervenção militar e o encarceramento como fundamentos (RUFINO, 2019).

Nesse meandro, destaco outro dos objetivos específicos desta tese, que é *INTENSIFICAR A ESCUTA DAQUELES QUE FALAM SOBRE A EXPERIÊNCIA SUBJETIVA DE PRODUZIR UM CONHECIMENTO CONSIDERADO À MARGEM, PARA, ENTÃO, ENGROSSAR O CORO DAS LUTAS DE QUEM, AO FALAR DE SI, EXIGE RESPEITO (PARA SI E PARA OS OUTROS) E UMA EXISTÊNCIA NÃO COLONIZADA, SUBALTERNIZADA E HIERARQUIZADA*. Essa intenção está permeando a escrita do início ao fim. Com esse movimento, busco pensar a escola como espaço para produção de sujeitos mais livres e encantados e,

sobretudo, dar destaque ao que vem produzindo outras matrizes para pensar e existir, como é o caso dos autores que chamamos de decoloniais, alguns dos quais venho, desde a *EntreCruza Zero*, apresentando. Essa perspectiva tem centralidade nos movimentos que venho empreendendo comigo mesma, tomando essa construção de uma estética da existência, através da psicóloga guarani brasileira Geni Nuñez. Nuñez é doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), mestre em Psicologia Social (UFSC), graduada em Psicologia (UFSC) e ativista indígena guarani. Para essa autora:

Pensar colonialidade implica reconhecer que a colonização não incidiu apenas sobre o território geográfico, mas também sobre nosso território-corpo, em nossa forma de nos concebermos como sujeitos no mundo, em como nos relacionarmos conosco mesmos, com outros humanos e com todas as demais formas de existências (NUÑEZ, 2019, p. 8).

Voltando à pergunta: para que serve uma escola? Para além de produzir/sustentar o colonialismo já descrito brevemente. Nesse emaranhado de produção mútua entre modernidade e escola, entendo que precisamos olhar para o que Pagni (2019, p. 21) chamou de tecnologias positivas de poder “na qual se encontram as pistas de toda uma genealogia dos discursos sobre a inclusão e das práticas ditas inclusivas, a norma assume função política”. A relação direta da ideia de escola moderna com a norma já é há muito tempo discutida, tensionada e problematizada. Aqui, recorro aos estudos de Pagni (2019, p. 21-22) para pensar sobre a norma:

Ela funciona como uma espécie de princípio de inteligibilidade, por um lado, em virtude de sua associação aos saberes pedagógicos, médicos ou biológicos, psiquiátricos, econômicos e sociológicos; por outro, na medida em que produz tecnologias responsáveis pela correção daqueles que se encontram além ou aquém da normalidade, com o intuito de qualificá-los e de torná-los produtivos.

Creio que um breve recuo histórico na primeira metade do século XX, no Brasil, auxiliaria na compreensão de como vivemos hoje em relação à educação escolar e seus efeitos na produção de sujeitos. Precisamos falar sobre as bases kantianas, iluministas e positivistas que sustentam a escola moderna, além de considerar que “sob a égide do pensamento moderno iluminista, vimos emergir, no final do século XIX e início do século XX, a institucionalização da educação em espaços que chamamos de escolas” (MENEZES, 2011, p. 82). Assim, como Menezes (2011, p. 82) defende em sua tese, acredito ser importante compreender, em relação à escola, “as racionalidades que a sustentam, os efeitos de suas práticas e os sujeitos que nela são produzidos” precisamos “olhar para a escola como uma maquinaria (de normalização) inventada na Modernidade”.

Quanto à universalização da educação, no Brasil, sabemos da grande influência da corrente dos defensores da Escola Nova, que criticavam os princípios tradicionais de educação e defendiam a democratização do ensino. Entendendo a centralidade desse ideário escolanovista naquilo que hoje vivemos em sala de aula e na sociedade, sinto a necessidade de pincelar alguns pontos desse movimento, especialmente em sua relação com a produção da Educação Especial. Para, a partir disso, articular a crítica a uma Educação Especial (e educação escolar, no geral) que pode se ocupar em produzir espaços de produção de práticas de liberdades para uma vida ética consigo/com o outro, no lugar de reforçar a norma e, com isso, sustentar processos de violência e exclusão. Lembrando que, para Foucault, não se trata de um lugar a chegar, mas sim de vivências/experiências e práticas de liberdades, sempre sujeitas a mudanças e transformações, nunca como algo definitivo ou algum lugar a chegar, como uma conquista.

Lançar, portanto, um olhar que não pretende ser tomado por verdade, ou melhor, se pretende uma verdade decorrente das formas de resistência, para o exercício sobre a subjetividade do governado, como sugere Foucault no deslocamento do tema saber/poder para estética da existência, concebendo um poder de verdade desvinculado da verdade do poder. Um olhar que considera que “em Foucault a liberdade é da ordem dos ensaios, das experiências, dos inventos, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova, inventarão seus próprios destinos” (SOUSA FILHO, 2007, p. 4). Assim, sigo pensando, ainda como pergunta retórica: o que é a escola dos corpos dóceis? É a instituição das tecnologias do poder? Para Pagni (2019, p. 22), temos:

Uma ‘espécie de poder normativo’ que procura regular as condutas individuais e que se exerce, no Estado moderno, por meio de diversas artes de governo, no intuito de prolongar e beneficiar as vidas com uma série de tecnologias, denominadas biopoder, que, por sua vez, executa-se na forma de uma anátomo-política do corpo, por um lado, e de uma biopolítica da população, por outro.

O conceito de biopoder, em sua relação de condução de condutas e os corpos deficientes, pode ser visto operando quando na literatura encontramos que as práticas de Educação Especial, no Brasil, foram constituídas inicialmente por ações isoladas direcionadas ao atendimento de pessoas com deficiência visual e surdez, com a criação por meio de decretos imperiais em 1854, do Instituto dos Meninos Cegos, e em 1857, do Instituto dos Surdos-Mudos. Sobre os Institutos, é interessante destacar o pensamento de Lobo (2008, p. 427-428), em *Os infames da história*:

Não passaram, pois, de pequenos abrigos com alguma prática pedagógica, dirigidos a uma ínfima minoria de alunos pobres. Com a disseminação, na década de 1930, das redes regulares de ensino público, gradativamente deixaram de ser pequenos espaços de separação para cumprir mais extensivamente o seu destino: a partir dos anos 1940-50, transformaram-se em grandes abrigos.

Nesta escrita, interessou pensar em como fomos, no Brasil, produzindo e fortalecendo, paralelo à emergência da escola moderna, a invenção de uma área de saber que produz conhecimento em relação aos que estão fora da norma, uma área que fosse responsável pelo atendimento/normalização de pessoas que não aprendem na escola. Aquela área de saber/poder que possibilitou que fossemos desenvolvendo a lógica de:

Em vez de expulsar o monstro da escola ou de relegá-lo ao seio da própria família, graças aos saberes médicos e psiquiátricos que se interpõe a educação das crianças a partir do século XIX, a arte de governo pedagógica as classifica em normais e anormais, para melhor aproveitar as capacidades dos primeiros e corrigir as incapacidades dos segundos de modo que se possa homogeneizar a população, ainda que para criar instituições específicas para esses últimos e completar a rede em torno da qual se exerce a educação pública (PAGNI, 2019, p. 23).

Nesse sentido, destaca-se que foi apenas nas décadas de 20/30 do século passado, que, sob a influência do ideário do movimento educacional Escola Nova, tivemos reformas na educação brasileira. Tais mudanças eram referentes à necessidade de expansão da escolaridade às classes populares e a busca pela transformação no sistema de ensino que se adequasse às mudanças sociais. De acordo Jannuzzi (1992), a partir da influência da Escola Nova em relação à Educação Especial, como área de produção de conhecimento, o destaque está na vinda para o país de vários professores psicólogos europeus, que ofereceram cursos para os professores brasileiros. Dentre esses psicólogos, percebe-se a grande influência da russa Helena Antipoff, sendo responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais no Brasil. Antipoff contribuiu para a formação de um número significativo de profissionais que mais tarde foram trabalhar na área da Educação Especial, também sendo responsável pela fundação, em 1932, da primeira instituição para atender deficientes mentais, a Sociedade Pestalozzi, de Minas Gerais.

Me parece que temos ainda muito presente o discurso escolar em relação ao que pode ter mobilizado toda essa produção da área da Educação Especial, como responsável por determinado perfil de sujeito: é a compreensão de que há um único jeito de aprender que é válido para a escola regular, portanto, outros são inventados como quem não aprende, sendo, muitas vezes, alvos de discursos que defendem a necessidade de estar em espaços mais adequados a eles. Mas quais seriam esses espaços? A escola regular é apenas para quem aprende? E quem aprende? Helena Antipoff adotava uma corrente que

valorizava a organização do ambiente de trabalho, a metodologia usada pelo professor e a psicologia infantil. Drabach (2009, p. 18) aponta que, em relação ao ideário Escola Nova, no Brasil “há muitas críticas realizadas a esta tendência pedagógica, como a produção de um processo de psicologização da criança”.

O início do século XX é marcado pelo desenvolvimento, por toda a Europa, de centros especializados no tratamento de diferentes tipos de deficiência e, em função dessa característica, alguns autores chamam essa fase de “Era das Instituições”. O surgimento desses centros especializados cria a necessidade de selecionar quem vai frequentar esses espaços ou não. É nesse sentido que se destacam os estudos de Alfred Binet e Théodore Simon¹⁵, por exemplo. No início desse século, estimulados principalmente pelos estudos de Binet, generalizaram-se os testes mentais, ou seja, testes psicométricos, com o intuito de “medir a inteligência” e dizer quem aprende e pode estar em sala de aula. Dessa forma, as salas de aula deveriam ser homogêneas, quem não aprende, portanto, não poderia estar nestes espaços, bem como foi no Brasil, quando, em 1935, Antipoff já havia influenciado a criação de 22 instituições para atendimento de sujeitos com deficiência. Para Miranda (2008, p. 33):

O ensino regular destinado aos ‘anormais’ ficou isento da incômoda presença de alunos com deficiência mental que, segundo os preceitos da época, atrapalhavam o rendimento dos outros alunos. Ainda hoje é possível presenciar esse discurso por parte de alguns pais e até mesmo de professores de nossas escolas. Helena Antipoff teve ainda uma participação ativa no movimento que resultou na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954.

Assim, por meio das reformas ocorridas em decorrência do movimento Escola Nova, pode-se perceber que as classes populares começam a tomar a escola como possibilidade de ascensão social. Aqui, um fato interessante: foi justamente com esse movimento de trazer os pobres para a escola que passamos no Brasil, que inaugurou em velocidade vertiginosa as instituições especiais e as classes especiais. Foi nesse contexto que, de acordo com Jannuzzi (1992), a concepção de deficiência mental passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e pela escola. Portanto, os alunos que não aprendiam na escola, considerados deficientes mentais, eram, de acordo com a autora, alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados

¹⁵ Entendi ser importante essa nota dizendo que eles contribuíram muito na forma como a Educação Especial se institucionalizou, por meio da criação dos primeiros testes psicométricos, com as escolas de medida de inteligência. Alfred Binet foi um pedagogo e psicólogo francês e Théodore Simon foi um psicólogo francês.

pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves, enfim, todo o aluno considerado fora dos padrões de normalidade.

Percebe-se que esse discurso se movimenta em um:

[...] deslocamento do discurso da medicina para o espaço da psicologia, vê-se configurar um campo que a partir do século XX, é regido pelos saberes da psicométrica e da genética. Com uma ligação direta com o terreno da educação, a psicométrica e a genética vêm-se constituir um dos campos onde mais se marcou e se produziu a distinção entre normalidade/anormalidade, ou seja, através da psicologia experimental, a Educação Especial foi capturando e inventando os sujeitos alvos de sua prática (LUNARDI, 2004, p. 25).

Portanto, marcada pela lógica moderna de produção de sujeitos, a área da Educação Especial passa a operar na lógica da norma, do poder disciplinar e do biopoder, que “[...] a partir dos processos de regulação sobre o corpo individual e de regulamentação sobre o corpo múltiplo, institui a sociedade de normalização” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 78). É nesse meandro, como professora de Educação Especial, que me interessou movimentar o seguinte objetivo específico desta pesquisa: *DENUNCIAR OS EFEITOS NA PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS CONTEMPORÂNEAS, QUE SE MOSTRAM MUITO MAIS ALINHADAS À NORMA DO QUE À VONTADE DE TENSIONAMENTO DA MESMA*. Considerando que:

Podemos perceber o quanto o poder disciplinar e o biopoder não se anulam ou se excluem, mas que, pelo contrário, se complementam e se entrecruzam, por meio dos processos normalizadores do sujeito – intervenção individual – e controladores da sociedade – intervenção coletiva (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 78).

Nessa lógica de relação entre o poder disciplinar e o biopoder, proponho pensar na escola inclusiva. O que ela representa? É a escola dos corpos dóceis? Aqui tomada como locus de análise desta pesquisa e, sobretudo, como espaço no qual acompanhamos contemporaneamente a captura de todos no discurso da inclusão escolar, que muitas vezes “possam parecer repletos de intencionalidades benevolentes, apresentam uma função que se direciona muito mais para a organização da sociedade. A inclusão foi/é uma invenção que objetiva colocar a sociedade em ordem, civilizar, disciplinar, autogovernar” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 79). Nesse viés, é importante frisar que tomo a inclusão escolar “como processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade” e “inventada como uma necessidade primordial do nosso tempo” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 9). Dessa forma, a escola inclusiva se constitui como possibilidade para a emergência do discurso que captura a diferença na lógica binária e dicotômica da modernidade, podendo tomar a inclusão escolar como:

Um mecanismo de controle que a sociedade de normalização coloca em funcionamento a partir da atuação do poder disciplinar e do biopoder. O discurso da inclusão torna-se um projeto de proteção e ordem, como um projeto de defesa social, criando diferentes estratégias de gerenciamento/prevenção do risco causado pela anormalidade (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 75).

Portanto, nessa problematização, propus pensar na *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), bem como, no documento:

Publicado, em 30 de setembro de 2020, o decreto presidencial nº10.502, que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020a). Posteriormente, esse decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, mas se tornou um fantasma cuja ameaça constante parece nos rondar, sobretudo, com a publicação da *PNEE: Política Nacional de Educação Especial*, com o mesmo subtítulo (2020b), que propõe as diretrizes para esse campo (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 8, grifos dos autores).

O recorte para pensar na materialidade desta pesquisa se deu no âmbito da minha atuação na *EMEF Bernardino Fernandes*, porém, não pude deixar de trazer aspectos do âmbito macro, das políticas públicas e da educação maior. Para fazer este exercício analítico, tomei alguns elementos discursivos da minha prática/atuação na escola, bem como elementos discursivos de âmbito mais macro, produzidos pelas políticas públicas. Nesse sentido, destaco a preocupação que se teve em 2020, com o lançamento por parte do Governo Federal da época, da *Política Nacional De Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* (BRASIL, 2020), instituída pelo Decreto nº10.502 de 30 de Setembro de 2020. Não faço uma crítica aprofundada em relação ao conteúdo dessa versão, uma vez que, logo na sequência, seu texto já havia sido suspenso, em dezembro de 2020 e revogado em 01 de janeiro de 2023, pelo Supremo Tribunal Federal. De acordo com o ministro, na época, Dias Toffoli, o texto da política "segregava crianças, jovens e adultos com deficiência, impedindo o acesso à educação inclusiva" (GULLINO, 2023, texto digital). No artigo de Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 9), esse decreto foi analisado, destacando que:

Esse esvaziamento da escola e de sua função pública se alinha às ideias de aprendizado contínuo ao longo da vida, importantes para a formação do capital humano e de um sujeito restrito ao seu empreendimento no mercado, adotando para sua vida uma postura gerencial cuja racionalidade econômica impera, sobretudo justificando-se a precarização da vida. O que passa a imperar é a perspectiva de adotar para si a responsabilidade de incluir-se a essa governamentalidade ou, longe dela, perecer-se.

Foram muitas as polêmicas, especialmente em relação a esse precedente que abriria, com a possibilidade de opção para a não efetivação de matrícula na rede regular de ensino (pública ou privada) para estudante com deficiência. Também foram muitas as

comemorações, quando, neste ano de 2023, em um de seus primeiros atos como presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), revogou o decreto editado por Jair Bolsonaro em 2020. Ainda sobre o decreto nº10.502, destaco o trecho no qual Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 8, grifo dos autores), denunciam:

Essa *política* adveio paralelamente com uma série de outras estratégias políticas de ataques do atual governo aos Direitos Humanos, a saber: a extinção de Ministérios ou Secretarias Especiais voltados a proteger da violência as populações vulneráveis, as pessoas com deficiência, dentre outros, sugerindo um desmonte do pouco que foi conquistado nas últimas décadas no âmbito das Políticas de Inclusão no Brasil. Nesse clima geral, o decreto mencionado e seus fantasmas emergem, limitando o que chamamos aqui de efeitos estratégicos importantes das políticas inclusivas pós PNEEPEI e potencializando seu alinhamento ao neoliberalismo, especialmente, a sua face mais sombria.

Volto a perguntar sobre a escola dos corpos livres: seria essa a escola inclusiva? A escola que superaria a disciplinarização dos corpos dóceis? Existe essa possibilidade de superação? Muitos são os autores que discorrem nesse deslocamento, que não se pretende uma relação evolutiva com a supressão de práticas pela adoção de novas. Entendo que esse movimento nos ajuda a pensar na escola para além do panóptico, de *Vigiar e punir* (1993), e aí talvez seria possível outras discursividades no campo da Educação Especial, com o encontro com a diferença. Quando esses deslocamentos passarem a constituir outras formas de relação para com o outro, a Educação Especial poderá ser um catalisador na produção de práticas de liberdade, na escola regular que supere “o risco mesmo que corre esses corpos e essas vidas atravessadas pela deficiência em face de um populismo de direita e de sua ligação com o neoliberalismo” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 7-8). A Educação Especial, como terreno de aposta no encontro com a diferença, pode produzir outras discursividades e sujeitos da ética da existência, assumindo uma perspectiva de decolonialidade, considerando:

Uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2009, p. 14).

É urgente e imprescindível compreendermos e, sobretudo, assumirmos que “a colonização acarreta o destroçamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador. Sobre colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie” (RUFINO, 2019, p. 11). Percebo intimamente relacionada a perspectiva decolonial com a matriz de percepção dos sujeitos da diferença

sendo tomados na sua inteireza. Percebo essa relação na escola que aposta nos sujeitos precisa ser aquela que supera a sensibilização apenas para o convívio com o diferente/o risco. Conforme Machado (2015, p. 86-87) defende em sua tese, precisamos entender que:

As relações de convivência entre deficientes e não-deficientes emerge como uma conduta de risco ou, melhor dizendo, é uma relação implicada numa política de gestão dos riscos. Penso que produzir a convivência como uma conduta de risco se torna uma interessante estratégia de sensibilização na racionalidade liberal.

Superar essa lógica de sensibilização para o convívio com o diferente, que circula tanto em âmbito de políticas públicas para a educação inclusiva quanto em práticas pedagógicas, implica descolonizar as mentes, os corpos e o conhecimento. Implica, sobretudo, romper com as relações hierarquizadas entre normais e anormais. Ao se perguntar “como a governamentalidade neoliberal vem conduzindo modos de subjetivação a partir das práticas de sensibilização para a inclusão de deficientes no Brasil?” (MACHADO, 2015, p. 26), a autora defende que “a sensibilização presta-se à gestão de um novo risco: o risco de os normais não consentirem a presença dos anormais em contextos de inclusão” (MACHADO, 2015, p. 117).

Em sua interessante pesquisa, Machado (2015) apontou para o deslocamento das práticas caritativas para práticas inclusivas, em concomitância com o movimento de passagem do liberalismo para neoliberalismo. A autora chamou a atenção para o que denominou de pedagogia da sensibilização dos sujeitos não deficientes para com os deficientes. Além disso, ela também discorreu em relação à passagem de uma ênfase no risco de conviver para o risco de não conviver, nos ajudando a compreender que:

Envolve-se a comunidade escolar para conscientizá-la de que garantir o direito do outro passa a ser garantia dos meus direitos, dos direitos de todos – nessa lógica, garantir o espaço do outro garante meu espaço, minha segurança, a segurança de todos. Afinal, numa sociedade ordenada, como se pretende a sociedade inclusiva, todos ocupam determinados espaços e posições sociais (MACHADO, 2015, p. 129).

Tantas outras perguntas surgem com essa frente que se abre ao pensar a “pedagogia da sensibilização”. Seria essa uma importante estratégia de captura da diferença, na lógica da deficiência como algo a ser corrigido, normalizado nos sujeitos, que, por sua vez, ao estarem no convívio com os normais podem trazer benefícios a estes? Quais poderiam ser esses “benefícios”? Deixo entre aspas para abrir o próximo subcapítulo e buscar tensionar essa lógica, que entendo seguir reafirmando a norma, colonizando corpos e mentes.

Dois ponto Dois:
E OS CORPOS NÃO EFICIENTES?

✧

Entre corpos dóceis e corpos livres, sem querer aqui defender que existe uma relação permanente de substituição de um por outro, entendo que há muito o que pensar em se tratando do que viemos produzindo e sustentando em nível de educação maior (GALLO, 2002) e seus efeitos em práticas escolares. Uma das facetas desse *entre corpos dóceis e corpos livres* me parece ser a tomada da diferença como algo a ser corrigido, compensado e curado. Aí é que poderíamos localizar o que chamei aqui de *corpos não eficientes*: aqueles que não somos nós (os normais) e que, em uma relação de poder, estão ocupando esse outro lugar, um lugar de inferioridade (anormalidade). Aqueles das práticas de posicionamentos únicos e generalizantes que produzem os discursos acerca das políticas e práticas de inclusão escolar “cuja forma de significar a diferença parece estar diretamente relacionada à deficiência (lida como incapacidade, incompletude, anormalidade, ineficiência)” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 3). Os corpos não eficientes são aqueles sobre os quais dedicamos e incidimos um combo de conhecimentos, recursos e pedagogias.

Nesse sentido, retomando um pouco do que já foi apresentado enquanto trajetória de formação inicial na docência em Educação Especial, destaco justamente essa questão: como formamos os profissionais que atuam nessa área de saber? Quais verdades são colocadas em funcionamento na engrenagem dessa formação? Abrir essa frente é um movimento um tanto quanto audacioso, pois entendo que poderia dedicar uma pesquisa apenas para essa temática, no entanto, não é o caso aqui. Mesmo assim, de modo breve, procuro tensionar os efeitos de uma formação curricular com centralidade na psicologia do desenvolvimento humano e os efeitos psicopedagógicos em termos de metodologias, saberes e recursos a serem dominados por esses profissionais que devem ser aqueles que sabem quem são (trabalhando na elaboração dessa produção pela avaliação e diagnóstico), e o que exatamente os sujeitos em condições de diferenças precisam. Quais os riscos de partir das malhas da identidade para dizer quem é o sujeito com deficiência e o que ele precisa?

Para Pagni (2019, p. 24-25):

Nesse ciclo sem fim de normatividade, os saberes científicos, as técnicas terapêuticas e as tecnologias pedagógicas vão sendo aplicadas pelos profissionais especializados sobre as pessoas ditas especiais, em parte significativa dos casos vistos em suas deficiências como elementos sobre os quais querem ver as correções e os resultados de uma ação, mas, raramente como são como atores desse processo.

Nesse meandro, no contexto escolar no qual acompanhamos desde os anos 80/90, o intenso investimento na pedagogia da sensibilização buscou nos preparar para o risco da não convivência com a deficiência e, com isso, construir práticas escolares pautadas na classificação de alguns sujeitos sobre os outros, dizendo, assim, quais seriam os sujeitos tolerantes e quais a serem tolerados. Machado (2015, p. 126) destacou:

No quadro político dos últimos anos, o quanto a educação especial foi migrando ou se aproximando cada vez mais da educação comum, por conta da emergência do risco de não conviver. Não se trata de uma permuta total de uma por outra, mas de uma incorporação ou, talvez, um refinamento das estratégias de governamento das condutas por meio de outras práticas escolares.

Portanto, a escola regular, aqui materialidade desta análise, torna-se o espaço que coloca em funcionamento e sustenta a lógica de que não expulsamos os incapazes por suas anomalias, por inferioridade ou, ainda, por cruzamentos genéticos interfamiliar, “mas de conceder-lhes um lugar na hierarquia social, ainda que seja em nível inferior que, dificilmente, possa ser superado, justificando essa inferioridade biológica, antropológica ou geneticamente” (PAGNI, 2019, p. 24). Esse governamento das condutas na matriz da inclusão escolar parte de um:

Princípio corretivo adotado pelos saberes e pelas tecnologias especializadas que prescrevem aos desvios desses corpos, em sua repartição normativa, o ajuste a uma normalidade geral concernente aos modelos pedagógicos que gerem essa sua incorrigibilidade ou ingovernabilidade, ajustando-os, assim, a certa utopia homogeneizadora, ou, mesmo, a certa repartição distributiva com vistas a invisibilizá-los, obscurecê-los e miná-los em suas resistências, em suas virtuais singularidades e suas potências heterotópicas na escola (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 7).

A pergunta que fica é: discutimos essas tramas da inclusão escolar, nessa perspectiva que captura a diferença, na formação de professores em Educação Especial? Sem querer ser leviana, digo que não houve, na minha época de formação inicial, espaço que fomentasse esse olhar tensionador e que o problematizasse, salvo algumas experiências pontuais e específicas. O curso de formação em questão, já apresentado anteriormente, tem em seu quadro curricular¹⁶ a centralidade das psicologias de desenvolvimento humano, das relações e suas decorrentes metodologias, em detrimento

¹⁶ O currículo pode ser encontrado no link: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/informacoes-do-curriculo>.

de discussões mais problematizadoras acerca das representações sociais em relação à deficiência.

Pensar em como chega o professor de Educação Especial recém formado na escola é retomar o ano de 2010, quando iniciei o exercício da docência na rede municipal de ensino em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, em um exercício que percebo inspirado na escrita de si e, nesse sentido, como destaca Rago (2013, p. 52):

Não se trata de um dobrar-se sobre o eu objetivado, afirmando a própria identidade a partir de uma autoridade exterior. Trata-se, antes, de um trabalho de construção subjetiva na experiência da escrita, em que se abre a possibilidade do devir, de ser outro do que se é, escapando às formas biopolíticas de produção do indivíduo.

Portanto, aqui não fiz uma analítica com a intenção de tecer juízo de valor em relação à formação em questão. Como se trata da minha vivência, exercitei a escrita de si para tentar me reinventar, costurando minhas subjetividades a partir de minha trajetória, conflitos, frustrações e vitórias (RAGO, 2013). Voltando ao meu início na docência, em 2008, estávamos na efervescência das defesas (e ataques) à recente *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008). Neste período, circulavam uma série de dispositivos elaborados “a fim de minimizar os efeitos dessa vida anômala, deficiente, que adentra essa instituição, tentando atenuar a diferenciação desses atores, capturá-los e integrá-los por meio dos discursos sobre inclusão escolar e de práticas denominadas inclusivas” (PAGNI, 2019, p. 10).

Em 2012, na *EMEF Bernardino Fernandes*, comecei como professora de Educação Especial, ano em que chegava na escola o estudante que já apresentei na *EntreCruza* anterior e que chamei de Curupira. Sua família havia sido denunciada por estar ele em idade escolar e não frequentar o ensino regular. Nesse mesmo ano foi quando a Secretaria Municipal de Educação chamou-me, contou do caso, solicitou que eu fosse para a escola em questão, pois era a mais próxima da sua residência. Foi assim, por meio desse caso, que cheguei na escola em que permaneço atualmente e pela qual nutro grande afeto, reconhecendo tudo o que mobiliza em minha existência, tudo o que atravessou-me, oportunizando-me o exercício de estar sempre buscando outra relação comigo, com a docência e com a vida.

Foi nesse espaço que me experimentei professora-militante, não como algo dado, que chega pronto e que permanece, mas como algo que vamos experienciando e que nos transforma, considerando as reflexões de Gallo (2002, p. 171):

Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores.

Assim, nesse movimento que se dá de acordo com o autor supracitado e no coletivo, busquei, nesta escola, acolher Curupira. Ele tem diagnóstico médico de Síndrome de Angelman e, com isso, é acometido de consequências quanto à sua saúde, integridade física e condições mentais. Como característica da síndrome, a deficiência intelectual é presente, não possibilitando o desenvolvimento da linguagem compreensiva - será? Essa foi/continua sendo uma dúvida ao longo de muitos anos de convivência - e expressiva, de modo que pudesse se beneficiar da relação com os colegas em tempo integral em sala de aula regular. Pelo seu quadro motor apresenta necessidade de acompanhamento para os cuidados básicos de vida diária.

Nesse sentido, destaco, analiticamente parte do Relatório (1) submetido a Promotoria de Educação, que contextualiza Curupira, de uma lugar um tanto quanto marcado pela identidade vinculada a deficiência, ainda nessa escrita parece haver marcações que reafirmam o lugar da norma, alojado na reafirmação do olhar binário que busquei tensionar nesta pesquisa. Vejamos:

Como é de conhecimento desta Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santa Maria, Curupira, tem diagnóstico de Síndrome de Angelman. Tal condição neuropsicológica afeta o desenvolvimento global e caracteriza-se como distúrbio neurológico que causa deficiência intelectual acentuada, alterações do comportamento e algumas características físicas distintas. De maneira geral, os aspectos que podem ser percebidos nesta síndrome, são: atraso na aquisição motora; ausência da fala; falta de atenção e hiperatividade; natureza afetiva e risos frequentes; sono entrecortado e difícil; características faciais distintas; crises epiléticas e ausências. Em relação às duas últimas características mencionadas acima, ressaltamos que foram pontuais na condução da inserção escolar do aluno. Ao ingressar na escola, percebemos que diante do estímulo da turma de sala de aula regular no 1º ano do Ensino Fundamental (em 2012), o aluno era acometido com frequência por crises epiléticas, que o colocavam em estado de sofrimento.

Desse modo, mais uma vez defendo que a liberdade de ser quem se é, é algo que se dá na prática das relações estabelecidas. Bem como, a atividade militante do professor acontece por meio desse encontro com a diferença, por meio de uma relação outra. Naquele contexto de defesa pelo direito de ser atendido fora de sala de aula comum, mesmo isso sendo uma violação legal e o mais adequado a sua condição de existência, o estudante era capturado pelas suas faltas e necessidades. Não havia ainda, nesse modo de

descrever Curupira, a produção de práticas de liberdade menos ditadas pela vontade de controle e captura da diferença. Porém, mesmo havendo todo esse movimento e longe de intencionar com essa descrição do excerto colocá-lo em lugar de miséria, assim, de acordo com Gallo (2002, p. 171), busquei me produzir professora-militante, como aquela que “vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação”.

Nosso começo (relação entre Curupira e eu), foi de tatear. Era praticamente impossível saber o caminho a ser trilhado por nós, então me abri, senti e, para além do meu repertório de conhecimento acadêmico como professora de Educação Especial, busquei defender o direito desse estudante de ser ele mesmo. Ele, no entanto, ao ser exposto aos estímulos da interação em sala de aula, sofria graves crises de epilepsia, foi quando, desde o primeiro ano matriculado em nossa escola, foram sendo definidas as diretrizes de atendimento pautadas única e exclusivamente na estimulação essencial por parte dos atendimentos Educacionais Especializados (AEE). No parecer pedagógico encontramos essa decisão, com data de 13 de dezembro de 2012, em que lemos:

Considerando o ritmo próprio de desenvolvimento apresentado por Curupira¹⁷ (que deve ser respeitado) não avaliamos benéfica sua inserção em tempo integral em sala de aula regular nesse momento¹⁸.

Não se previa a inserção em sala de aula regular, a não ser o tempo previsto no plano de atendimento para dar conta de contemplar os objetivos específicos a ele. Assim, é que entendo, com Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 7):

Em torno desse círculo afetivo, da amizade aí emergente e do aprendizado da alteridade proporcionada pelo encontro de corpos singulares, todo um terreno emergiu para, com o passar dos anos, consagrar uma inclusão efetiva e um paradigma outro advindo dessas relações com as singularidades [...].

O caso de Curupira, nos primeiros anos de inserção na escola, era respaldado por laudos médicos de seu neurologista quanto à necessidade de preservá-lo, no sentido dos efeitos danosos que a inclusão em sala de aula poderia causar, conforme o parecer mencionado acima:

¹⁷ Os excertos dos documentos que estarão no corpo do texto manterão o codinome, mesmo tendo a autorização por parte da escola e da família para o uso dos pareceres e relatórios (ANEXO A).

¹⁸ Os excertos dos documentos do estudante serão trazidos ao longo do texto com destaque em fonte itálica.

Ressalta-se que, em consonância com orientação médica e com o de acordo da Secretaria de Educação, o aluno está matriculado no terceiro ano dos anos iniciais, porém não frequenta as atividades desenvolvidas para essa turma.

Nos últimos cinco anos, deixou de ter laudo médico que garantisse a escola de mantê-lo matriculado como aluno regular, mesmo sem a frequência em sala de aula comum. Passou a ser um caso que contou apenas com relatórios pedagógicos, pela via de pareceres da Educação Especial, realizados a pedido da fiscalização promovida pela promotoria, como é o caso do Relatório (1) descrito no Quadro 1:

Diante do atual contexto de inclusão escolar, previsto nas políticas públicas de educação no Brasil, nossa escola está organizada para proporcionar o acesso, permanência e qualidade de ensino a todos os alunos. No caso de Curupira, por mais que entendamos os benefícios da inclusão integral (para esse termo está sendo entendida a frequência em sala de aula em turno integral), avaliamos que tal situação o colocava em condição de sofrimento e baixo rendimento em relação à aprendizagem. Por isso, diante do parecer médico, foi organizado o Plano de Atendimento Educacional Especializado, com o foco e objetivo principal de estimular as habilidades básicas do aluno e ir inserindo o contexto de sala de aula regular de maneira gradual e de acordo com as condições de Curupira. Diante desta contextualização, ressaltamos que ao longo dos anos que Curupira frequenta a escola, as inserções em turma são em período reduzido e com o objetivo geral de socialização.

Percebi nesse movimento, ao longo do convívio com o estudante uma possibilidade de exercer a educação menor, pois essa é, de acordo com Gallo (2002, p. 176), “uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza”. Sinto esse exercício, especialmente quando busquei garantir esse formato de educação escolar, que, para além de extrapolar com as paredes da sala de recursos, também o faz com a sala de aula regular. Embora não como uma constante (ou verdade absoluta), pois é necessário sempre lembrar que:

Também no âmbito de uma educação menor corremos o risco da reterritorialização, da reconstrução da educação maior. Os atos militantes podem ser cooptados, re-inseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultantes dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle (GALLO, 2008, p. 70)

Olhar para os excertos dos pareceres descritivos e outros documentos que fui construindo ao longo dos dez anos de nossa convivência (mesmo que uma pequena parcela de tudo o que movimentei), possibilitou ir pensando e tensionando o modo:

Como os discursos sobre inclusão e as práticas inclusivas na escola continuam a repercutir o “exercício do poder normativo”, e não somente entre os

profissionais da educação especial, mas também entre professores e pais. Mesmo por esse enfoque, os deficientes são separados por suas deficiências, pelas curvas da normalidade de seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado, quando não por dispositivos bioquímicos para remediar suas dores, convulsões, acelerar a capacidade cognitiva, entre outros, de modo que se possa aproximá-los o máximo possível de uma norma da deficiência, para então, compará-la aos padrões de normalidade da pessoa supostamente normal (PAGNI, 2019, p. 24).

Enquanto Curupira estreava na escola, estávamos todos os profissionais da rede de ensino participando de intensivas formações no âmbito da educação inclusiva, ou seja, estávamos sendo preparados para o convívio com as deficiências. Esses por sua vez, com preparo ou não, desejando ou não, deveriam estar obrigatoriamente matriculados no ensino regular. A família de Curupira não tinha esse desejo, nem entendia como o menino poderia ser beneficiado nesse processo. Dentro das classificações por diagnósticos, esse estudante fazia parte da categoria de público alvo da Educação Especial, denominada de deficiências múltiplas.

As marcações pela via da deficiência são evidentes quando se remetem à síndrome, que já mencionada, sinalizando que comprometem suas condições físicas e mentais. Curupira, logo após o parto já foi diagnosticado, a partir daí muitos foram os investimentos clínicos, médicos e terapêuticos. A família frequentava, desde os seus primeiros dias, assiduamente, neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais, bem como centros de referência, como o complexo Sarah¹⁹. Com todos os investimentos realizados, sua família entendia que a escola não era necessária, porém, não tinha alternativa. Precisou matriculá-lo quando já estava passando dois anos da idade escolar obrigatória e, em algum dos espaços que frequentava, foi feita uma denúncia e sua permanência nesse atendimento especializado ficou condicionada à sua frequência na escola regular.

Quando nos conhecemos, em 2012, na *EMEF Bernardino Fernandes*, a família relutou a frequentar a escola, até que propus um plano de Atendimento Educacional Especializado²⁰ que não previa a inserção em sala de aula regular e era organizado a partir

¹⁹ Curupira segue sendo paciente nessa rede de Hospitais de Reabilitação Associação das Pioneiras Sociais. Popularmente conhecida como Rede Sarah, é uma rede de unidades hospitalares no Brasil, destinadas ao atendimento de vítimas de politraumatismos e problemas locomotores, objetivando sua reabilitação. É uma entidade de serviço social autônomo, de direito privado e sem fins lucrativos, mantida parcialmente com recursos do Governo Federal.

²⁰ AEE é o serviço oferecido pela Educação Especial em escolas regulares que acontece prioritariamente em sala de recursos, espaço e serviços previstos no Decreto 7.611/2011

de atividades de estimulação essencial que aconteceriam em sala de recursos e outros espaços da escola. Abaixo parte do Parecer do 3º trimestre de 2012:

No decorrer deste trimestre letivo foi dada continuidade no planejamento de estimulação essencial desenvolvido para o crescimento do aluno. Observa-se que Curupira está mais receptível aos atendimentos, bem como, demonstra mais compreensão das atividades realizadas. Os objetivos traçados para o aluno englobam o desenvolvimento da concentração, atenção, coordenação motora fina e linguagem compreensiva. Curupira ainda está se apropriando dessas habilidades seus processos de desenvolvimento exigem maior tempo e investimento, para tanto no próximo ano serão oferecidos dois dias de Atendimento Educacional Especializado, sem previsão de inclusão em sala de aula. Curupira demonstra maior vínculo com a educadora especial o que facilita a execução das tarefas. Considerando o ritmo próprio de desenvolvimento apresentado por Curupira (que deve ser respeitado) não avaliamos benéfica sua inserção em tempo integral em sala de aula regular nesse momento.

E, assim, fomos indo ao longo de anos, planejando, avaliando e planejando de novo. Sempre considerando as condições de diferença deste estudante, fui buscando praticar a educação menor, na qual, para Gallo (2002, p. 176), “não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também”.

Curupira ingressou nos Anos Finais do Ensino Fundamental e foi matriculado no 6º ano, quando, em 2019, iniciamos o projeto “Respirar para não pitar”, o qual, conta com a seguinte descrição do Relatório (2) do quadro de materialidade já apresentado:

*O projeto “**Respirar para não pitar**”, desde 2018 compõe o Projeto maior, Mudança de Hábitos. Em 2019, com vistas ao desenvolvimento global dos alunos, e principalmente com o objetivo de melhorar o desempenho escolar, foi elaborado e pensado, também para contemplar o objetivo de inserção do aluno público-alvo da Educação Especial, Curupira. Na busca por melhores condições e acompanhamento do conteúdo escolar para a turma no geral e, especialmente com a intenção de desenvolver e estimular habilidades básicas ao aluno incluído, elegemos a temática: Meditação e Aprendizagem, para estabelecer metodologia e atividades que colaborassem para esse fim.*

Assim, mais uma vez, senti que esse movimento da educação menor pode ser percebido, pois, conforme o documento mencionado, a turma (e a escola como um todo) se envolveram no desenvolvimento das atividades e propostas. Nesse sentido, resalto que, “na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2002, p. 176). Ainda em relação a esse documento do Relatório (2), destaco o excerto que apresenta a metodologia utilizada, prevendo o envolvimento da turma como um todo:

Frente aos objetivos traçados e a escolha da temática, usamos como metodologia encontros semanais, com duração em média de 50 minutos, para que fossem apresentadas e discutidas questões em relação à importância de conhecer suas emoções e aprender a lidar com elas. Outro eixo de discussão dos encontros foi o desenvolvimento da atenção plena na respiração e a importância da respiração não só para a manutenção da vida, como também (e principalmente) para a qualidade da mesma.

No ano seguinte fui convidada a assumir a função de coordenação pedagógica na escola e minhas escolhas e investimentos se descentralizaram; os atendimentos em Educação Especial já não me ocupavam exclusivamente, então, em 2021 passei essa função a outra professora de Educação Especial e segui acompanhando como coordenadora. Em 2022, como coordenadora pedagógica, busquei exercitar a educação menor, organizando, planejando e executando os estudos, reuniões, discussões para a elaboração coletiva do Plano de Ação Pedagógica Escolar. Esse é um documento exigido pela mantenedora que poderia ser tomado como educação maior, se não fosse os investimentos árduos em fazer com que essa construção fossem de fato a mola propulsora dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de colegas. Foi com esse viés que coordenei vários encontros que deram condições de elaborar tal documento, que norteou a elaboração e desenvolvimento de várias atividades ao longo do ano. Durante a construção desse documento fomos avaliando nosso trabalho nos últimos tempos, e decidimos seguir com a intencionalidade pedagógica pautada pelo Projeto Interdisciplinar Mudança de Hábitos, que pode ser melhor compreendido, por meio do excerto abaixo:

*Buscando estreitar os laços afetivos e pedagógicos entre a escola, a comunidade escolar, a família e os estudantes, a fim de que haja maior envolvimento e participação nos processos de aprendizagem ao longo deste ano letivo, optamos por continuar dando centralidade ao **Projeto Mudança de Hábitos**, que compõe nosso PPP desde 2017. Inicialmente o objetivo foi enfatizar o cuidado com o corpo, mente, ambiente físico e social da comunidade, e principalmente do público do projeto que eram os estudantes dos Anos Finais. Em 2019, foram acrescentados ao Projeto, novos objetivos, como incentivar a leitura, valorizar as origens de cada um, conhecer a si mesmo, entender o seu lugar no mundo. Em 2020 definimos uma temática que pudesse também pautar o trabalho remoto com os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais, passando a ser um projeto da escola, com o tema: “Eu no mundo”. Para dar conta dos objetivos com o projeto, os planejamentos buscaram se organizar de acordo com subtemas, o primeiro: “Eu comigo mesmo” buscou promover o autoconhecimento e o autocuidado, no reconhecimento de seus sentimentos, emoções, do seu corpo, da sua higiene e alimentação. O subtema “Eu e o outro” teve a finalidade de promover a empatia e a cooperação por meio das atividades de reconhecimento de quem são as pessoas que vivem ao redor, qual a relação existente entre o aluno e essa pessoa, quem são os amigos, quem são as pessoas que causam desconforto, enfim, problematizações que provocam a reflexão e compreensão do contexto em que tais relações são firmadas, percebendo os diferentes valores e reconhecendo a condição de pertencimento e estimulando a solidariedade. Por último, “Eu e o mundo” buscou promover a exploração de temáticas alocadas na discussão da agroecologia e preservação ambiental, partindo da sua comunidade até o exterior, buscando identificar a*

*realidade atual e maneiras de contribuir para a economia, para o meio ambiente e para o controle da pandemia que assolou o mundo neste período. Entendemos que os subtemas circulam entre si, e não se esgotam, permitindo aos professores explorar a temática mais pertinente ao seu grupo em determinado momento, podendo abordar novamente de acordo com as necessidades levantadas nas turmas, buscando promover a aprendizagem de forma significativa e satisfatória, de acordo com as competências e objetos de conhecimento previstos no Documento Orientador Curricular Municipal (DOC). Dessa forma, diante de toda a dimensão, amplitude, importância e potência da proposta pedagógica articulada no **Projeto Mudança de Hábitos**, no ano letivo de 2022, também elegemos os objetivos e eixos temáticos que o constituem. Buscaremos, articulados ao Documento Orientador Curricular do Município, estimular a sensibilização e motivação dos alunos para o despertar de uma consciência engajada em ações voltadas à alimentação saudável; desenvolvimento sustentável e preservação do meio ambiente, atitudes e ações que podem ser muito interessantes quando pensadas alinhadas aos conceitos de agroecologia, tendo em vista que somos uma escola considerada rural, localizada num distrito do interior de Santa Maria e que compreende os impactos a nível global dos efeitos causados em relação ao uso da terra, nos parecendo urgente discutir uma agricultura alternativa baseada na integração e aplicação de conceitos ecológicos e sustentáveis, tais como se compreende na agroecologia.*

Para além, de toda essa dimensão da perspectiva pedagógica construída nesse coletivo, nessa função de coordenação pedagógica busquei (e ainda busco) movimentar a discussão com o grupo de professores sobre os efeitos da pedagogia da sensibilização. Tensionando, assim, as políticas públicas de inclusão da década de 90, e buscando compreender sua função central na escola dos corpos dóceis, escola moderna, da razão e da disciplinarização. Escola essa que também é dos corpos não eficientes. Percebe-se, assim, que:

As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série (GALLO, 2002, p. 174).

Em várias experiências nesse âmbito do meu exercício de docência (seja como professora de Educação Especial ou como coordenadora pedagógica), foi possível tensionar a escola das práticas de educação maior e, nesse movimento, foi possível mostrar que não se trata de imposições, obrigatoriedades, mas, sim, de uma pedagogia, de algo que ensina sobre viver em inclusão como sendo o melhor para todos. O juízo de valor não compõe essa analítica, então não busquei denunciar como algo negativo esse movimento, mas apenas destacar que, nessa engrenagem, precisamos perceber que a diferença dos alunos incluídos é tomada por deficiência, por problema, por algo a ser corrigido e recuperado. Quais os efeitos dessa captura da diferença? Qual a relação desse movimento com a educação menor? O que pode um professor-militante diante disso? O que faz, nesses meandros, um professor das práticas de liberdade, da vida como obra de

arte e da estética da existência? Atravessada por essas questões, segui buscando movimentar a problematização da diferença capturada na deficiência, para que possamos sentir a diferença:

Não apenas como algo a ser governado pelos dispositivos de subjetivação e pelas tecnologias do biopoder existentes, encarnadas pelas práticas e incorporados pelos saberes em circulação em instituição como a escola, como também se apresenta como potência que resta ou que excede a essas formas de seu governo, resistindo-lhe e criando outros modos de existência (PAGNI, 2019, p. 18).

Quando restamos ou excedemos nas formas de governo, podemos ser tomados como riscos, mas também podemos ocupar o centro da “atitude ética e das estratégias de resistência política no presente” (PAGNI, 2019, p. 15). Podemos praticar, conforme esse autor, a ontologia da vida (que resta ou que excede) ou, ainda, compor o que Simas e Rufino (2018, p. 18) chamam de culturas de sínopes:

A base rítmica do samba urbano carioca é africana e o seu fundamento é a síncope. Sem cair nos meandros da teoria musical, basta dizer que a síncope é uma alteração inesperada no ritmo, causada pelo prolongamento de uma nota emitida em tempo fraco sobre um tempo forte. Na prática, a síncope rompe com a constância, quebra a sequência previsível e proporciona uma sensação de vazio que logo é preenchida de forma inesperada.

Assim, sigo na próxima *EntreCruza* buscando anunciar que formas inesperadas de vidas podem surgir quando permitimos que cada um de nós possa ser tudo o que é, sem precisar abdicar de partes de si, para caber nas caixas da norma. E, especialmente, sigo na defesa de que nenhuma pedagogia pode servir para a manutenção de práticas coloniais de dominação e extermínio. A pedagogia da sensibilização, a exemplo, que pode servir para a manutenção de práticas coloniais, ao ser rompida ou ao menos suspensa, pode e deve nos colocar em abertura para a relação com o outro. Esse outro que não sou eu, mas que também não é quem desejo me apropriar como algo externo a mim e, especialmente:

Um outro cujo direito de afirmar seu território existencial próprio não lhe é negado e cuja diferença não é lida como falta, imperfeição, deficiência. Um outro que ao ser lido sob esses princípios possibilita que a vida siga o caráter de imprevisibilidade na escola, reafirmando o fato inquestionável de que os efeitos dos encontros entre duas vidas só poderão ser conhecidos na medida em que nos mostramos dispostos a conhecê-los (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 4).

Esse trecho acima introduz e conclui a proposta desta seção, pois esse excerto apresenta a violência que há na lógica da captura da diferença, tomada como deficiência. Também nos indica um caminho possível que se dá pela disposição de conhecer o outro. Foi, transitando entre esses dois eixos, que fui me aprofundando em estudos que compreendem a deficiência de outro lugar, como o que aqui destaquei nos estudos de Pagni (2019, p. 14), na defesa de um olhar radical sobre a inclusão escolar, sendo possível

“um maior acolhimento da diferenciação ética [...] ao indicar que poderiam potencializar a criação de modos de subjetivação outros e de condutas capazes de resistir ao esvaziamento da vida”.

Resistir ao esvaziamento da vida, é ir na contramão do colonialismo, aqui compreendido com Simas e Rufino (2019, p. 41) “como um projeto permanente de descarrilamento das existências opera na produção de miséria e esquecimento, uma vez que investe permanentemente do ataque à diversidade e no controle das temporalidades”. Resistir, assim é praticar o descarrego colonial, é compreender com Rufino (2019, p.13) “apostando na potência do cruzo e praticando o exercício de dobrar a linguagem - ações de ampliação de outras formas de comunicação - que firmei que a colonialidade nada mais é do que o carregamento colonial”.

Entendo, assim, a potência da encruzilhada que:

(...) emerge não apenas para expor os limites e contradições da produção de um mundo binário, produtor de escassez e desencanto, mas se lança para reivindicar a encruzilhada como conceito para lermos o mundo (...) como horizonte para credibilizados as ambivalências, as imprevisibilidades, as contaminações, as dobras, atravessamentos, os não ditos, as múltiplas presenças, sabedorias e linguagens, ou seja, as possibilidades (RUFINO, 2019, p. 18)

Assim, acreditando na potência da encruzilhada, volto ao período de formação inicial na graduação em Educação Especial, diante de um currículo que se dedica a formar especialistas em Educação Especial (especialistas em corpos não eficientes?), e penso nesse professor da educação maior com habilidade de diagnosticar e normalizar os sujeitos e, assim, as perguntas brotam novamente. Encerro essa seção questionando:

O quanto essa atuação reforça um processo de subjetivação exclusivo, apoiado em uma ascética atlética e em um princípio de autossuperação, em detrimento de outros, que podem indicar um éthos deficiente comum e uma ética da amizade com a deficiência e, portanto, outros paradigmas de inclusão (PAGNI, 2019, p. 15).

É intencionando seguir problematizando a naturalização do binômio do normal-anormal, a inclusão escolar como imperativo e a vontade de dominação da diferença, em que, na *EntreCruza* que segue, me alinho com a perspectiva da interculturalidade crítica, com os estudos decoloniais e com o pensamento de Michel Foucault, anunciando a necessidade de práticas heterotópicas em sua relação de resistência aos fascismos que nos habitam. Pensar que esses microfascismos estão nas práticas (nossas) que colonizam corpos e esvaziam a vida, é, para mim, um exercício da anarqueologia, como um modo de vida que pode colocar em funcionamento um certo deslocamento de ênfase em práticas

escolares que buscam incorporar a produção de práticas de liberdade, no lugar de manter a lógica da disciplinarização dos corpos - os corpos dóceis, os corpos não eficientes - em corpos livres! Entendo que isso só será minimamente possível se o professor fizer uma dobra sobre si mesmo e viver sua vida como obra de arte, ser aquele que, de acordo com Gallo (2002, p. 175), “em lugar do grande estrategista, o pequeno ‘faz-tudo’ do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências”, estabelece práticas de cuidado de si e dos outros, por meio de uma militância em educação.

ENTRECRUZA TRÊS:
A ESCOLA COMO GRAU ZERO DO MUNDO



Na *EntreCruza* anterior, busquei retomar minha trajetória como professora de Educação Especial, que, no encontro com a diferença, defendeu a "possibilidade de produção de formas de significar a escola inclusiva que reafirmam o potencial heterotópico materializado pela presença dos alunos com deficiência nesse espaço" (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 1). Procurei, nesse movimento, denunciar os efeitos na proposição de práticas inclusivas contemporâneas, sinalizando para uma formação inicial que pode se mostrar muito mais alinhada à norma do que à vontade de tensionamento da mesma. Nesse movimento, pretendi problematizar a manutenção e/ou reconfiguração do imperativo inclusivo no país, a partir das minhas vivências em escola regular, em um exercício "não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si" (FOUCAULT, 2017, p. 145).

As questões que giram em torno de uma racionalidade que se articula a princípios fascistas, me provocaram a pensar a escola que se encontra com a diferença. O intuito com essa problematização foi de mostrar a potência desse encontro, como para Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 1):

Reafirmar a necessidade de defesa da escola pública e da potência da vida com o outro. Um outro compreendido como alguém cujo direito singular de existência não é questionado, e cuja diferença é significada como elemento de enriquecimento das/nas relações sociais.

Destaco, novamente, que o juízo de valor não compõe essa analítica, uma vez que não tive a pretensão de denunciar as práticas de inclusão escolar contemporâneas como algo negativo. No movimento que realizei transitando sobre as questões dos corpos dóceis, corpos não eficientes e corpos livres, busquei destacar que precisamos perceber que a diferença dos alunos incluídos - quando tomada como deficiência, como problema, como algo a ser corrigido e recuperado - esvazia esses corpos de vida. Procurei, inspirada por Pagni (2019, p. 16), partir do ponto de vista ontológico da deficiência, discutindo a "diferença como radical, que escapa aos biopoderes estabelecidos e que pode surgir, no presente, um foco de resistência às formas de domínio da vida e à configuração neoliberal da biopolítica".

Esse exercício de tensionamento em relação à captura da diferença, essa tentativa de movimentar a problematização da pesquisa, *MOSTRANDO AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIBERDADE COMO UMA ATIVIDADE MILITANTE DO PROFESSOR NO ENCONTRO COM A DIFERENÇA NO ESPAÇO COMUM DA ESCOLA PÚBLICA,*

foi, como para Carvalho (2017, p. 30), “uma tentativa de angariar conspiradores - aqueles que inspiram o mesmo ar - diante do que temos de mais presente e físico como móvel de revolta e de insurreição: o nosso próprio corpo”. Também, foi a tentativa de:

Criar espaços de diálogo para um exercício coletivo de pensamento, provocando o desejo de produção de um olhar outro que assuma a diferença como uma possibilidade de crescimento, invenção, criação na escola, e encontrar espaços para a reafirmação da diferença, diante de toda vontade de normalidade que sustenta as relações humanas, se configuram como potentes formas de agir (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 3).

Entendo, assim, que foi um exercício de educação menor (GALLO, 2002, p. 176), sendo “uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades”, quando “todo o ato singular se coletiviza e todo o ato coletivo se singulariza”. Nesse movimento, compreendi o corpo como ponto de partida e chegada para todas as relações e suas imbricações no âmbito coletivo ou individual. O corpo como potência, o corpo como nossa única saída, quando nos disponibilizamos a ser de outros modos, quando pretendemos praticar a educação menor. Daí a necessária problematização, em relação ao fato que não temos o nosso próprio corpo.

Nesse meandro, se fez necessário entender que, na maioria das vezes, somos um corpo incorporeal e, acima de tudo, precisamos ter coragem e força para resgatar as partes podadas e amputadas que fomos deixando para trás para que pudéssemos caber nas caixas das normas. Para Simas e Rufino (2019, nota introdutória), é aí que “começará o ritual: os corpos terão que ser fechados ao assombro domesticador, normatizador e disciplinador que se emana do carrego colonial, aquele que exige corpos adequados para o consumo e para a morte em vida, a pior que há”.

Ainda, para Foucault (2013, p. 8):

A utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo que seria belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração, solto, invisível, protegido, sempre transfigurado; pode bem ser que a utopia primeira, a mais inextirpável no coração dos homens, consista precisamente na utopia de um corpo incorporeal.

Dessa forma, Foucault (2013) defende que, para que sejamos utopia, basta que sejamos corpo, alertando que: “enganara-me, há pouco, ao dizer que as utopias eram voltadas contra o corpo e destinadas a apagá-lo: elas nascem do próprio corpo e, em seguida, talvez, retornem contra ele” (FOUCAULT, 2013, p. 11). É interessante pensar que, para além da discussão acerca dos corpos dóceis, corpos não eficientes e/ou corpos livres, possamos nos perceber no jogo político de conduzir condutas, do qual nos alerta Carvalho

(2017, p. 34), frisando que o nosso corpo “há muito nos deixou de pertencer, pois fomos possuídos por uma série de táticas e de estratégias capazes de governar, no sentido de dar direção, o que deveria ser singular e imanente ao sujeito: o seu próprio corpo”.

No deslocamento nas formas de condução da vida a partir do encontro entre neoliberalismo e neoconservadorismo, que têm reconfigurado a forma como se produz política e se governa a vida (e a morte) da população, percebi a potência de colocar o corpo em jogo, diante das encruzilhadas da vida. Retomando a noção de encruzilhada, que:

Emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e a monologização do mundo. A encruza emerge como potência que nos possibilita estripulias (RUFINO, 2019, p. 13).

Fazer estripulias, na relação de si consigo mesmo. Penso que há, aqui, uma noção de governamentalidade em Foucault (2017), que, segundo o filósofo, visa:

Ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõe de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro (FOUCAULT, 2017, p. 279).

Ao longo da construção desta tese, que defendi como uma escrita de si, fui me percebendo a cada momento mais interessada em compreender como meu corpo e a relação ética comigo mesma poderia, na escola, promover as práticas de liberdade. No excerto acima, Foucault (2017, p. 279) nos deixa pistas contundentes, quando aponta “que a noção de governamentalidade permite, acredito, fazer valer a liberdade do sujeito e a relação com os outros, ou seja, o que constitui a própria matéria da ética”. O filósofo nos provoca a pensar na relação entre liberação e liberdade. Muito interessante foi me perceber, me libertando de padrões, porém, não livre. Foi estudando com Foucault que compreendi, que a “liberação e a luta pela libertação são de fato indispensáveis para a prática de liberdade” (FOUCAULT, 2017, p. 261). Porém, essa libertação, essa liberação, não são garantia para aquilo que é condição ontológica para ética: a liberdade. Foucault (2017, p. 261) nos pergunta: “o que é ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade?”. Entendo que é aqui que se vê atravessado o tema do cuidado de si, considerando o alerta de Foucault (2017, p. 262), sobre como em nossa sociedade:

O cuidado de si se tornou uma coisa um tanto suspeita. Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo.

Como pensar no tema do cuidado de si e na produção de práticas de liberdade na escola como atividade militante do professor? Para mim, foi possível quando compreendi que essas nuances estão completamente implicadas. O professor da educação menor, aquele que “cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais” (GALLO, 2002, p. 175), é aquele que compreende (e pratica) o cuidado de si, como uma arte de governar. Governar a si e aos outros, em uma ética que implica relações complexas com os outros.

Olhando para o documento escolar do Plano de Ação Pedagógica da escola, percebi trincheiras para a promoção de uma política do cotidiano, quando produzimos as diretrizes que pautaram aquela intencionalidade pedagógica, organizei as reuniões de estudos e planejamento deste documento e muitos foram os debates que mostraram os movimentos que foram condensados nos eixos temáticos que compõe o Projeto Mudanças de Hábitos, como já apresentado no capítulo anterior. Aqui recorro a parte desse documento que prevê a prática pedagógica:

- **Prática Pedagógica:** *nossa organização, planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica, será sistematizada nos Planos de Ação Docente, os quais buscaremos construir de maneira articulada ao Projeto Mudança de Hábitos e de forma coletiva, estimulando o estudo e trocas entre o grupo de professores. Esse trabalho é desenvolvido em reuniões de planejamento, organizadas e conduzidas pela coordenação pedagógica.*

Periodicamente os projetos desenvolvidos por meio do Plano de Ação são avaliados e reorganizados de acordo com as necessidades, esse movimento inclui um olhar para si, por parte de cada sujeito envolvido. Esse movimento de voltar-se para si mesmo, parece-me ser da ordem do que pode um professor-militante, diante de documentos como esse que compõem a malha da educação maior, dos grandes projetos, na educação menor de Gallo (2002) é possível o cuidado de si, pois para Foucault (2017, p. 262):

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si e certamente o conhecimento de si, mas também é o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdade e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade.

É nesse exercício de prática de cuidado de si que percebo a potência da escola como espaço de encontros, como espaço que pode ser condição de produção de práticas de liberdade quando rompemos com “o risco de dominar os outros e de exercer sobre eles um poder tirânico”, percebendo que “isso decorre precisamente do fato de não ter cuidado de si mesmo e de ter se tornado escravo de seus desejos” (FOUCAULT, 2017, p. 266). Foi nesse meandro que defendi e tomei a escola como grau zero, inspirada na ideia de Foucault (2013), com o *corpo utópico*, percebendo as condições de exercer um movimento da educação menor, como professora-militante que aprendeu com Foucault (2017, p. 266):

Se você sabe quais são as coisas das quais deve duvidar e aquelas das quais não deve duvidar, se sabe o que é conveniente esperar e quais são as coisas, pelo contrário, que devem ser para você completamente indiferentes, se sabe, enfim, que não deve ter medo da morte, pois bem, você não pode a partir desse momento abusar do seu poder sobre os outros. Não há, portanto, perigo.

Voltando à ideia de Foucault (2013) sobre o corpo como o grau zero do mundo, destaco que, assim como o corpo - que é um lugar ao qual estamos condenados -, e podemos fazer dele um corpo livre, encantado; a escola pode (e deve) ser outra, pode ser um espaço que rompe com as malhas da normatividade que instituem o colonialismo, compreendido com Simas e Rufino (2019, p.12) “como espectro de terror, política de morte e desencanto que se concretiza na bestialidade, no abuso, na produção incessante de trauma e humilhação, é um corpo, uma infantaria, uma máquina de guerra que ataca todo e qualquer vibração em outro tom”. A escola como uma instituição heterotópica. O corpo e a escola, lá onde tudo começa. Daí a importância de tomar a encruzilhada como possibilidade de “transgressão dos regimes de verdade mantidos pelo colonialismo” e romper com “a manutenção desses regimes balizados na ordenação de um mundo cindido” que “contribui para a perpetuação das injustiças cognitivas praticadas a todos aqueles desviados” (RUFINO, 2019, p. 18).

Praticar o descarrego colonial dos corpos, das instituições é pensar em outros corpos e outras escola, no sentido que:

O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino. Percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino (FOUCAULT, 2013, p. 14).

O que pode um professor-militante diante disso? Talvez, não na intenção de responder ao questionamento, mas na disposição em ampliar a discussão, é que propus pensar que, o que pode o professor-militante nesse contexto, é “questionar padrões normativos, procurando estabelecer na relação conosco e com o outro, uma ética de atenção ao singular da/na existência” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 3). Ética essa, de acordo com Foucault (1998, apud CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 3), “a partir da qual nos relacionamos conosco de determinadas formas, assumimos certas verdades negando outras, nos autorizamos a priorizar algumas formas de condução da vida e a resistir a certas práticas de dominação”. E, aqui, incorporo nos meus questionamentos a pergunta de Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 12):

Haveria ainda alguma possibilidade de continuarmos a pensar nos focos de resistência produzidos pelos corpos deficientes e de seus encontros com outros corpos no terreno escolar à luz de outro paradigma de inclusão capaz de vislumbrar em sua heterotopia a potencialidade de forças disruptivas da epistemologia, não somente dos saberes e tecnologias especializados, como também da escola enquanto uma instituição utópica?

O que faz, nesses meandros, um professor-militante que busca viver a ética das práticas de liberdade e a vida como obra de arte? Creio que seria minimamente o exercício de movimentar o pensamento, de se perguntar: como chegamos a ser essa sociedade que se ocupa de produzir e sustentar práticas de colonização de uma vidas sobre as outras? Para Deleuze (2013, p. 122), “a lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos”, nas suas palavras em referência ao que seria o pensamento em Foucault “pensar como ato perigoso, diz ele”. Assim:

Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados. É o pensamento como arquivo. Além disso, pensar é poder, isto é, estender relações de força, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem a violência [...] é o pensamento como estratégia. [...] pensamento como “processo de subjetivação” [...] trata-se da constituição de modos de existência ou, como dizia Nietzsche, a invenção de novas possibilidades de vida. A existência não como sujeito, mas como obra de arte (DELEUZE, 2013, p. 123).

Foi, atravessada por essas questões, ao movimentar a problematização da diferença capturada na deficiência, que busquei intensificar a escuta daqueles que falam sobre a experiência subjetiva de produzir um conhecimento considerado à margem. Faço

referência a autores com os quais vim tecendo essa escrita de si, desde a *EntreCruza Zero*, como Simas e Rufino (2019, p. 40-41), que denunciam o projeto civilizatório imposto pelo ocidente europeu, por ser “uma obra insustentável do ponto de vista da ética, pois é erguida sob a violência e o terror. Um verdadeiro estado de exceção que é tomado como norma vigente, que cristaliza a humanidade de uns em detrimento do permanente desvio de outros”.

Assim, buscando dar conta de um dos objetivos específicos desta tese, compreendo que, ao engrossar o coro das lutas por uma existência não colonizada, subalternizada e hierarquizada, pude me perceber professora-militante que compreende o colonialismo como estrada pavimentada, em que “a vitalização do ser enquanto força de transgressão de seus parâmetros é caminho a ser desbravado” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 41). Desbravando as encruzilhadas é que segui, no próximo subcapítulo, na defesa da escola, como espaço de produção de práticas de liberdade, enquanto espaço heterotópico no exercício da educação menor, considerando, com Gallo (2002, p. 175), que:

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma.

Fazer rizoma pode ser a tomada do próprio corpo de volta? Fazer rizoma é a condição de possibilidade para práticas de liberdade? Não sei, mas uma coisa me pareceu bem possível nesse movimento, fazer o que Foucault entendia por Filosofia: movimento de pensamento, como “ética de si”, como “uma ética da criação de si mesmo, uma retomada da filosofia como modo de vida, de bem viver, de produzir a vida, cada um por si mesmo” (GALLO, 2015, p. 429). É nesse exercício que sigo na defesa que heterotopias são marcadores que interrompem e produzem “descontinuidades no fluxo normal de como nos relacionamos com o espaço, mas também com o pensamento, com o corpo, com a subjetividade, com o desejo e, para o que nos interessa, com a normalidade” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 12).

Três ponto Um:
A escola das práticas de liberdade e as heterotopias



Neste ensaio analítico, me dediquei a colocar em diálogo noções já apresentadas da perspectiva de Foucault, na esteira da ética, em que consideramos “a constituição de modos de existência ou dos estilos de vida” para além da estética, “o que Foucault chamou de ética, por oposição à moral” (DELEUZE, 2013, p. 129). Assim, por meio de práticas discursivas que produzem minha relação com a escola, com o recorte na experiência que vivi ao longo da última década na *EMEF Bernardino Fernandes*, discuto as possibilidades de heterotopias, inscritas na ordem do dia-a-dia, naquilo que é cotidiano, compreendendo o:

Cotidiano como lajeiro de invenções, campo formoso que se abre para o estudo, reflexão e prática de ciência encantada. Nele se imbricam as presenças, experiências e práticas de saberes e ritos como tessitura de um complexo e imensurável balaio de possibilidades de mundo [...]. Assim, o cotidiano, mais que um campo inventivo, múltiplo e inacabado, se inscreve também como inventário de diferentes saberes e rotas (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 14).

Foi praticando “o esforço do encantamento cotidiano do mundo pela mirada das alterações das gramáticas de percepção da vida, encantando a palavra, os corpos e as existências na precariedade das frestas” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 15), que busquei outras possibilidades de estar na escola. Outros modos de produção discursiva acerca dos sujeitos da diferença. E nesta seção da escrita da tese, utilizei o Plano de Ação da *EMEF Bernardino Fernandes*, do ano de 2022, para perceber como foi possível suspender o natural, o dado, o normal e como:

A criança que surpreende os pais na intimidade do quarto deles para ali brincar produz um outro lugar. Ao fazer isso, contudo, a criança isola seus interesses, reordena as funções tempo espaciais do quarto, transgride as finalidades dos objetos e das coisas. Não menos importante, a criança está singularizando modos de ser na mesma proporção que faz a sua heterotopia (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 12).

Foi, como a criança na cama dos pais, que compreendi que “embora frágil, passageira, sujeita a desaparecer quando chamada à ‘realidade’ pela heterotopia, a criança pôde experimentar a produção de novas conexões com a realidade, com a vida, com o ambiente, com seu corpo e assim por diante” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 12). Nesse exercício de escrita de si, em que olhei para as práticas empreendidas no âmbito da

EMEF Bernardino Fernandes, percebi uma resistência à lógica da inclusão defendida, sobretudo, nas práticas discursivas que sustentavam as políticas de inclusão escolar.

Em um primeiro momento, busquei transgredir as paredes da sala de recursos e, logo, com as paredes das salas de aula, conforme apresentei na *EntreCruza* anterior. Ao defender que a escolarização de Curupira, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, se daria fora da sala de aula regular, defendi que o parâmetro para o planejamento, execução e avaliação de suas atividades seria ele mesmo. Nos primeiros anos da inserção desse estudante na escola, muitas foram as atividades desenvolvidas em parceria com as professoras das salas de aula, possibilitando que, fora do currículo daquele ano escolar, Curupira fosse estimulado, tanto no atendimento individualizado quanto em momentos com o grupo de colegas. Já no seu ingresso aos Anos Finais do Ensino Fundamental, o tempo/espço de troca e planejamento junto aos professores passou a ser muito escasso, devido à dinâmica das escolas em geral, com a carga horária dos professores integralmente frente ao aluno. Foi para suprir a necessidade de seguir oferecendo a esse estudante experiências de aprendizagem na relação com os demais, que surgiu o projeto *Meditação e Aprendizagem*, inserido no projeto maior denominado *Mudanças de Hábitos*.

Conforme descrevemos no Plano de Ação pedagógica escolar, elaborado por todo o nosso coletivo da escola no ano de 2022, o Projeto *Mudança de Hábitos* se ampliou a todas as modalidades de ensino na escola, em meio à necessidade de buscarmos outras maneiras de trabalhar pedagogicamente de modo remoto no ano de 2020. No excerto abaixo, desse documento em sua versão de 2022, percebemos a intenção de desenvolver junto aos estudantes, cinco projetos, o último foi planejado no intuito de movimentar o olhar para si e para os outros de um lugar mais ampliado e tensionador a norma, vejamos:

5 - Meditação e Aprendizagem: desde 2018 compõe o Projeto Mudança de Hábitos e foi pensado para dar conta de estimular a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e, potencialmente, promover a discussão a respeito da diferença. O que compreendo por diferença? O que causa em mim a diferença? Discussões em relação aos diferentes modos de existências e de como os estudantes se compreendiam sujeitos da aprendizagem, foram as questões norteadoras deste projeto. Em 2019, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar, foi ofertado, também, para contemplar a necessidade de estimular a concentração e atenção dos estudantes, para além dos alunos público-alvo da Educação Especial. A meditação é a metodologia que pauta as atividades que buscam colaborar no processo de autoconhecimento e aprendizagem, neste ano de 2022 previsto para os estudantes dos Anos Finais, coordenado pela Orientadora Educacional.

Essa intencionalidade pedagógica por meio da metodologia descrita, para além de buscar outras práticas escolares, também desafia a todos os envolvidos a buscar ser outros corpos, destacando que, para Foucault (2013, p. 14):

Meu corpo está, de fato, sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois, é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele - e em relação a ele como em relação a um soberano - que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo.

É interessante pensar em como, nessa atuação de professora de Educação Especial que buscou promover experiências nas quais pudéssemos, todos os envolvidos, perceber sujeitos de relação complexas e sofisticadas, conosco e com os outros, fui praticando, por mínimo e mais raso que fosse, algo semelhante ao papel que Foucault (2017, p. 288) atribui a si quando afirmou:

Meu papel - mas este é um termo muito pomposo - é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída.

Em 2021, decidimos em processo amplamente participativo em reuniões pedagógicas e assembleia entre escola e comunidade, dar continuidade na busca de integração da escola, por meio do projeto interdisciplinar Mudanças de Hábitos. Em seu desenvolvimento presencial, até 2020, com o início do isolamento social pela pandemia de Covid-19, o Projeto Mudança de Hábitos movimentou anualmente muitas atividades interessantes. Surgindo em 2017 a partir da necessidade percebida pelas professoras de Ciências e Matemática, a primeira edição do projeto foi desenvolvida de forma conjunta aos demais professores dos Anos Finais.

Como professora de Educação Especial, eu não tinha carga horária integral na escola, pois atuei nesse meio tempo com formação de professores, como professora substituta no departamento de Educação Especial - UFSM e no Programa de Atendimento Educacional Municipal (PRAEM). Depois de 2016, quando finalizei essas atividades e o mestrado em Educação, passei a ter toda minha carga de trabalho concentrada na *EMEF Bernardino Fernandes*, então, foi quando comecei a atender também os alunos dos Anos finais. Quando Curupira iniciou a caminhada nessa etapa escolar, agreguei ao Projeto Mudança de Hábitos a proposta de trabalhar a prática de meditação, como potencializadora do autoconhecimento e do processo de aprendizagem, com foco, sobretudo, no estímulo da atenção e concentração.

Como era realizado anualmente em seu plano de AEE, um dos objetivos de estimulação essencial era a integração em sala de aula em tempo e formato específicos. Quando esse projeto, que se encaixou dentro do maior (Mudança de Hábitos), passou a chamar-se “Respirar para não pirar”, dentre os objetivos, presentes no relatório da sua versão em 2019, para além da interação social de Curupira com os colegas, a intenção abarcava um processo de olhar para si, de cada um dos envolvidos, vejamos:

Como objetivos específicos foram estabelecidos:

- *Promover autoconhecimento, para analisar as suas emoções e aprender estratégias para lidar melhor com elas;*
- *Criar vínculo de afeto e confiança com os alunos, para que os mesmos se sintam percebidos e respeitados em sua história de vida e modo de ser;*
- *Sensibilizar e envolver os alunos, de modo que percebam e acreditem em seu potencial de aprendizagem (autoestima);*
- *Estimular a atenção seletiva e concentração;*
- *Contemplar objetivo de inserção e integração do Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno incluído.*

Longe de desejar responder ao sucesso ou fracasso dos resultados alcançados, pensar nessa proposta realizada aos estudantes, é defender fazer outras coisas da escola, é da ordem de suspender verdades e de deixar o corpo voltar a ser corpo. As questões que me tomaram/tomam são: como fazer esse movimento em um panorama de fascismos do dia-a-dia? Nessa relação com a docência que se encontra com a diferença, que se abre e aposta neste encontro, me perguntei: como conduzir a mim e aos demais de modo mais livre, mais ético e mais encantado? Foi assim que percebi o ocorrido na época em que Curupira estava nos Anos Finais do Ensino Fundamental da *EMEF Bernardino Fernandes*. A condução de condutas, nesse enredo, precisa considerar o que Carvalho (2017, p. 34) aponta:

A multiplicação das artes de governar não poderia existir sem o refinamento de como no dia a dia, nas penumbras infames de nossas salas de visitas e nos cantos empoeirados de nossos hábitos, fizemos de nossa individualidade uma escala de valor reduplicada em pontos de subjetivação imantados pela inclinação de querer guiar alguém.

Para além de desenvolver uma analítica das práticas descritas no relatório do projeto “Respirar para não pirar”, o que pretendi neste exercício de escrita foi “investigar tendo como referência a abertura ao outro, a conversa, o pensar junto, o indagar a própria ação investigativa e nossas ideias” (SOUZA; RIBEIRO; SAMPAIO, 2018, p. 37). Não busquei tecer juízo de valor em relação ao meu modo de ser professora, muito menos apontar caminhos para exercitar a docência, pois, para mim, “trata-se antes, de abrir horizontes

de possibilidade para que possamos vivenciar o assombro, a dúvida, o estranhamento, a indagação e o encantamento na pesquisa” (SOUZA; RIBEIRO; SAMPAIO, 2018, p. 37). Não tenho a pretensão de que essa pesquisa sirva para grandes coisas ou grandes revoluções, pois, concordando com Simas e Rufino (2019, p. 24):

Vivemos em um mundo em que somos assombrados pelos paradigmas de grandeza. Dessa maneira, desencantados pelos efeitos dessa obsessão, não aprendemos os segredos que encarnam no miúdo. Para contrariar essa lógica haveremos de nos apequenar negando os pressupostos arrogantes de determinadas formas de ser e saber que se julgam grandes.

Seria nos segredos do miúdo que encontramos o espaço no qual poderíamos praticar heterotopias? Antes de desenvolver essa questão, retomo a ideia dos corpos deficientes, aqueles que chamei de não eficientes, que, ao longo da história, foram culpabilizados por um fracasso que era decorrente de seus modos de existências. Aqueles para os quais, como sociedade, fomos empreendendo normas, regras e pedagogias de sensibilização para tolerância à sua presença. Para os quais fomos criando práticas, metodologias e recursos que produziram a área de saber da Educação Especial, como detentora de poder e de saber em relação à normalização desses corpos. Aqueles aos quais a diferença é negada, é capturada e tomada como problema a ser corrigido, como falta, como incompletude e como deficiência. Já que “as normas sociais com seus hábitos, suas regras e ordenamentos precisam controlar a potência de qualquer diferença, justamente para estabilizar as relações sociais” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 13). Nesse sentido, destaco que:

É próprio da heterotopia contestar as expectativas normais das regras sociais que vão transformando os pontos possíveis de relações diferentes com quaisquer topos, ou seja, lugar ou ponto de coordenada existencial, inclusive o próprio corpo, em hábito controlado e previsível. Quando uma nova ordem de saber se irrompe como possibilidade outra de manifestar um jogo de verdade que outrora não era considerado, forjando, assim, também uma heterotopia (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 13).

Voltando às condições de possibilidades de produção de práticas de liberdade na escola e entendendo esse movimento de acordo com Foucault (2017, p. 260), quando nos diz “é por isso que insisto sobretudo nas práticas de liberdade, mais do que nos processos de liberação, que mais uma vez têm seu lugar, mas não me parecem poder, por eles próprios, definir todas as formas de liberdade”. Dessa forma, defendo a tese de que podemos nos constituir em um exercício de cuidado de si, em professores-militantes. Isso pode se dar a partir do momento em que compreendermos que, no encontro com a diferença no espaço comum da escola pública, produzimos heterotopias. Essas são,

também, “um lugar de novas experiências epistemológicas, pois tais, como na iluminação dos utopistas, anseia por ir além das condições habituais de se pensar, de se conhecer e de se fornecer entendimento ao que a razão não aceita como limite” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 13).

Defender o encontro com a diferença no espaço comum da escola pública passa pela compreensão do corpo deficiente como uma heterotopia, assim, para Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 14):

O corpo do deficiente é uma heterotopia porque o seu corpo é singularidade expressiva e diferencial absoluta. Por absoluta entendemos a condição única e inegociável de um estado, de uma forma, de uma potencialidade e de uma aparência plástica que não podem ser comparadas com a massa padronizada de corpos que habitam a homotopia social - os mesmos lugares, ou seja, que trafegam ressaltando padrões gestuais, atitudinais, comportamentais e de movimentos, em detrimento das funcionalidades sociais que se esperam dos corpos.

A escola das práticas de liberdade poderá ser assim: o espaço no qual o professor pode exercer a educação menor, pode “educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro do nosso próprio deserto” (GALLO, 2002, p. 177). Além de educar para descolonizar nossos corpos e mentes, educar para produzir outras verdades, educar e acreditar que:

A política diferencial que a trajetividade dos corpos deficientes é capaz de produzir já funciona como um profunda crítica social ao jogo perverso de eficiências capitalistas, por sua vez, responsáveis pela profunda desigualdade e injustiça social que assolam a sociedade (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 15).

Trago novamente a questão: seria nos segredos do miúdo que encontramos o espaço no qual poderíamos praticar heterotopias? Pensar nessa questão me remete à ideia do cotidiano como um campo inventivo, múltiplo e inacabado. O cotidiano das “existências de síncope, imprevisibilidade, possibilidade, potência criativa que concretiza no tempo do agora as realizações inimagináveis, pois são dotadas de olhar do encanto” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 14). Também, o cotidiano como condição de viver a vida anarqueologicamente, já que “a anarqueologia é a posição analítica que consiste numa atitude de transgressão ao poder, posição analítica que coloca o ato de desobediência como ponto de partida da análise” (AVELINO, 2010, p. 8). Portanto, o cotidiano que não está imbricado na rotina.

A ideia de transgredir e extrapolar com a rotina que naturaliza práticas discursivas em relação à inclusão escolar se dá por meio da possibilidade de pensar no espaço da escola pública como potência de experiências heterotópicas. Considerando que “a

inclusão deve ser uma experiência que possibilita heterotopias epistemológicas para além de qualquer política de inclusão, para todos os envolvidos” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 17) e, considerando que todo o corpo é heterotópico, o convite que fica é: pensar na inclusão que implode “a rotina por corpos que, desde suas singulares diferenças, não são rotineiros. O deficiente é um corpo sem rotina porque é corpo heterotópico” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 17).

ENTRECRUZA FINAL:
PRATICAR LIBERDADE PARA CONTINUAR ACREDITANDO



Considerando que em encruzilhadas os destinos finais não se esgotam e que estamos sempre diante de novas possibilidades, é que apresento esse texto como uma intenção conclusiva momentânea. Nesta *EntreCruza*, fui retomando a escrita de si “tal como formulada por Foucault, como um esforço escultural desmedido em favor de uma dispersão, uma rarefação e, então, uma elisão subjetivas” (AQUINO, 2011, p. 641). Para, com isso, defender com encantamento a escolha de tomar a vida como movimento, possibilidades, caminhos diversos, esquinas e encruzas. Tomar a vida como obra de arte, nos meandros do que nos interpela Deleuze (2013, p. 128, grifos do autor), em relação ao que:

Interessa essencialmente a Foucault não é um retorno aos gregos, mas o *nós de hoje*: quais nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como ‘si’, em como diria Nietzsche, maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e poder?

Mobilizada por essas questões, nessa dobra sobre mim mesma, a qual me propus ao longo do doutorado em Educação, sinto que fui para além da problemática desta pesquisa em torno da **defesa da escola como um espaço que pode e deve produzir sujeitos, que na relação ética consigo e com o outro, vivam de maneira mais livre**. Nesse sentido, entendo ser importante marcar que essa dobra foi bem para além do autoconhecimento. Foi, também, da ordem da reinvenção de si e foi a possibilidade de construir uma nova ética. Por meio das experiências de uma professora que já não acredita que pode mudar o mundo, mas sabe que pode - e deve - mudar a si, busquei tomar a escola como um meio sem um fim, um veículo sem um destino determinado, um centro: lugar que compreende todas as direções e que se ocupa com a abertura do mundo e para o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Ainda inspirada nos autores citados, busquei defender a escola como uma questão pública, que promove o acontecimento/evento que faz pensar, que desperta o interesse em mim e no outro; que infunde na nova geração a atenção com o mundo e que faz possível produzir práticas de condução de si e dos outros que sejam mais livres e mais éticas, no contexto da educação contemporânea. Considerando que:

Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras que ao mesmo tempo éticas e estéticas constituem modos de existência ou estilos de vida [...] É o que Nietzsche descobria como a operação artista da vontade de potência, a invenção de novas ‘possibilidades de vida’ (DELEUZE, 2013, p. 127, grifos do autor).

Produzir a existência como obra de arte para romper com a produção dos sujeitos a partir da lógica binária produzida pela modernidade e, assim, colocar em funcionamento outros modos de vida operados pela educação escolar, sobretudo pelo discurso educacional republicano, foi o modo que encontrei de assumir minha responsabilidade pedagógica (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Esse exercício foi possível por acreditar que se “a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2002, p. 173). Também foi possível por acreditar que:

[...] a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 11).

Interessada em realizar um diagnóstico do presente para pensar e problematizar a educação escolar, fui deixando que todas as perguntas que chegam quando os conflitos e questionamentos sufocam, trouxessem o ar. Nesse respiro tão profundo, coloquei o corpo à espreita, cheio de esperança e confiança que podemos ser de outras formas, menos violentas, opressoras, desiguais e mais amorosas. As práticas discursivas que produzem a minha relação com a docência foram as condições para o exercício analítico nesta pesquisa, na qual tomei o desafio de pensar a escrita da tese como a escrita de si em Foucault. Não para responder à pergunta que me fiz na *EntreCruza Zero* - se pode uma tese ser uma escrita de si -, mas para transitar nessa perspectiva do cuidado de si como eixo metodológico. Nesse sentido, considero importante ressaltar que “concebido como um modo de vida ético, o cuidado de si, na analítica foucaultiana, não expressa nenhuma convocação a um retorno metafísico ao estilo de vida antigo, mas uma possibilidade estratégica de interpelação dos atuais modos de subjetivação” (AQUINO, 2011, p. 644).

No contexto dessa problematização, em relação à produção de subjetividades, foi possível um exercício com inspiração de ordem do que Gallo (2017, p. 50) chamou de “operador metodológico” ao se referir à anarqueologia:

Noción que implica que el pensamiento, la filosofía, son actividades productivas, que producen interferencias concretas en la realidad [...] podemos también pensar al modo de Foucault, esto es, utilizar sus herramientas metodológicas para pensar cosas que él no pensó, para dedicarnos a nuestros problemas investigativos.

Para além de tensionar nossos problemas atuais que circulam e orbitam o contexto educacional brasileiro, nesse movimento de escrita em primeira pessoa, nessa escolha de

viver a vida anarquologicamente, tomei o pensamento de Michel Foucault como metodológico e conceitual, almejando, assim, “um tipo preciso de recolhimento de si sobre si mesmo, de modo que fosse capaz de desfrutar da própria companhia” (AQUINO, 2011, p. 645). Tomei o cuidado com o que nos alerta Aquino (2011, p. 646):

Se, por um lado, há uma potência conceptiva num dizer infinitamente pessoal, por outro, é necessário ter em mente o perigo do ensimesmamento que, em igual medida, aí se insinua. Uma faca de dois gumes afiados, cujo manuseio exige pronunciada destreza.

Longe de buscar compreender se houve destreza nesta intencionalidade de pesquisa, destaco o que propõe o filósofo francês da estética da existência, no deslocamento da “ética do sujeito” para uma “ética de si”, quando indica que, nas palavras de Gallo (2015, p. 430), “a constituição de si mesmo não é a construção de uma identidade, mas uma maneira de estar no mundo, com os outros e consigo mesmo”. Trata-se, portanto, da ética de si como um cuidado consigo, da ética que é “essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 82). Foi nesse entremeio, nessa encruzilhada, que, ao longo desta escrita, busquei apontar que na relação do sujeito com ele mesmo podemos perceber a potência em pensar a escola como espaço de produção de práticas de liberdade e, como professores-militantes, defendermos a produção de sujeitos mais livres, mais encantados, mais éticos.

São professores-militantes os que lutam com coragem pelas práticas de liberdade, considerando que essas são as condições ontológicas para a ética de si, como tomada por Michel Foucault. Tais práticas se dão de modo impermanente e constantemente, e dizem respeito a uma liberdade que nunca se esgota, mas que, ao contrário, se amplia em um campo de produção de relação dos sujeitos consigo e com os outros. Aqui a defesa de que é preciso praticar a liberdade para continuar acreditando e nas encruzilhadas dos caminhos, tomar a potência do cruzo como esse espaço de encontro com o outro, com Rufino (2019, p. 18), entendo que:

O cruzo é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O cruzo versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem - o cruzo é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com quem se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital.

Professores-militantes, sabem que “não se trata simplesmente de formar, para o porvir, um homem de valor. É preciso fornecer ao indivíduo as armas e a coragem que lhe

permitirão lutar durante toda a sua vida” (FOUCAULT, 2010, p. 447). Assim foi que busquei seguir, como na canção *Mansa Fúria*, de Josyara:

*E a incerteza de seguir
Me persegue como um cão faminto
Eu escrevo
Grito
Escancar o peito
Por eu ser assim tão sentimental²¹*

Fui, assim, gritando, de peito aberto, buscando dar conta do objetivo geral e, com isso, ir *MOSTRANDO AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIBERDADE COMO UMA ATIVIDADE MILITANTE DO PROFESSOR NO ENCONTRO COM A DIFERENÇA NO ESPAÇO COMUM DA ESCOLA PÚBLICA*. Percebi que foram nos espaços vazios, os quais sempre existem e que são tomados de sabedoria, que, inspirada em Rufino (2019), fui acreditando em um projeto político, poético e ético para redescobrir o Brasil. Fui problematizando a educação escolar por essas “bandas de cá”, como nos propõe lindamente Luiz Rufino (2019) em seu livro *Pedagogia das encruzilhadas*. Nesta obra, o autor defende que a educação escolar conhecida/compreendida/sentida como um projeto de educação para o encantamento da vida, pode romper com o colonialismo, que produziu “violências indelévels em todos nós, porém o seu projeto de ser paradigma hegemônico monocultural e monorracionalista apresenta fissuras, fraturas expostas, hemorragias, sangrias desatadas” (RUFINO, 2019, p. 36). São essas fissuras, brechas e frestas que podem ser tomadas de tudo o que o projeto colonial não consegue se relacionar, que são as sabedorias que operam nos vazios deixados. Nestas sabedorias poderemos encontrar condições de exercer a vida como obra de arte, uma ética de si em busca do encantamento, sendo necessário marcar que:

O desencantamento diz sobre as formas de desvitalizar, desperdiçar, interromper, desviar, subordinar, silenciar, dismantelar e esquecer as dimensões do vivo, da vivacidade como esferas presentes nas mais diferentes formas que integram a biosfera. Entender o desencante como uma política de produção de escassez e de mortandade implica pensar no sofrimento destinado ao que concebemos como o humano, no deslocamento e na hierarquização dessa classificação dos seres (SIMAS; RUFINO, 2020, texto digital).

Para dar conta do objetivo específico, no qual me propus a *INTENSIFICAR A ESCUTA DAQUELES QUE FALAM SOBRE A EXPERIÊNCIA SUBJETIVA DE PRODUZIR UM*

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ybFeBA-JfL4>.

CONHECIMENTO CONSIDERADO À MARGEM, PARA, ENTÃO, ENGROSSAR O CORO DAS LUTAS DE QUEM, AO FALAR DE SI, EXIGE RESPEITO (PARA SI E PARA OS OUTROS) E UMA EXISTÊNCIA NÃO COLONIZADA, SUBALTERNIZADA E HIERARQUIZADA, aprendi sobre uma pedagogia para pensar na educação escolar que não trabalha com a ideia de extermínio do outro. Aprendi sobre uma pedagogia do encantamento, que aposta na fresta, que defende que há outros caminhos possíveis, que para “se manterem operando na luta por justiça cognitivas/sociais, terão de atravessar o contínuo colonial, terão de emergir como ação de transgressão e resiliência” (RUFINO, 2019, p. 37). Fui aprendendo sobre a educação escolar que reivindica o inventário de múltiplos saberes e o campo de invenção de um outro mundo possível, um mundo de caminhos, de horizontes, enquanto encruzilhadas, que possibilitam romper com o projeto colonial, como projeto de dominação de uns sobre os outros. Romper com esse projeto que impõe um modelo total, único, puro e cartesiano, me pareceu possível por meio de uma pedagogia das encruzilhadas, que “reage com cisma e desconfiança aos regimes de verdade entoados pela razão ocidental. Regimes esses que são obcecados pela representação e classificação das experiências sob a lógica de uma circunscrição binária” (RUFINO, 2019, p. 44).

Fiz coro com Simas e Rufino (2018, p. 21), compreendendo que “a interdição de outras perspectivas de mundo em favor da normatização de um modo canônico produziu mentalidades blindadas pelo colonialismo”, e ressaltando que é importante percebermos e fazermos algo com o fato de que “essas mentalidades permaneceram mantenedoras e reprodutoras de uma toada de negação da diversidade”. Busquei, assim, nessa escrita, denunciar e anunciar que:

A pretensão de grandeza do cânone, na busca por ser o único modo de saber possível, provocou o dismantelamento cognitivo, o desarranjo das memórias, o trauma físico, simbólico e a perda da potência de milhares de mulheres e homens que tiveram como única opção o enquadramento na norma. Porém, em meio a essas travessias sempre existiram encruzilhadas para serem praticadas (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 21).

Na busca de despachar o carrego colonial (RUFINO, 2019) que produz em sua agenda “a descredibilidade de inúmeras formas de existência e de saber, como também produz a morte, seja ela física através do extermínio, ou simbólica através do desvio existencial” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 11), desejei desenvolver nesta escrita o cuidado de si, como “algo catalisador de uma maneira expandida de ação política, a qual teria as relações consigo como sua condição ontologicamente primeira” (AQUINO, 2011, p. 645). Foi nesse exercício de cuidado de si que percebi, por meio da escrita desta tese, “o ponto

exato de culminância entre escrita e vida, em que a primeira se oferece como modo e ocasião para a vertiginosa multiplicação de formas da segunda” (AQUINO, 2011, p. 647).

Olhar para a escola como espaço potente de produção de sujeitos livres e éticos foi a condição de colocar luminosidades nas heterotopias, assim, entendo que é nessa escolha por fazer coisas outras com o que se têm, que se “abrem possibilidades criativas de ação e de futuro” (GALLO, 2015, p. 447). Heterotopias são como a criação de espaço no presente para nossas práticas de liberdade, em um campo de batalha rotineiro na busca de aniquilar os fascismos que nos constituem. Práticas de liberdade enquanto práticas cotidianas que se fazem junto ao outro, que se fazem nas encruzadas, compreendendo que “um poder que encanta e pulsa nas encruzadas é aquele que faz o erro virar acerto e o acerto virar erro. Assim, haverá sempre uma fresta e para cada regra sempre haverá uma transgressão” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 20). Defendi a compreensão e prática das heterotopias porque acredito que:

Por mais que reconheçamos que existe uma pluralidade de práticas e contextos educativos, sabemos que o modo dominante constitui-se como um projeto que não contempla a diversidade. Ao contrário, produz tudo que está fora de seus limites como incrível e subalterno (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 20).

Entendo que é preciso se debruçar e discutir o que tomamos por aquilo que está fora, o subalterno, o incrível, o que compreendemos por deficiência e por anormal. As práticas de inclusão escolar na contemporaneidade não estariam impregnadas na ideia de que os estudantes considerados público da Educação Especial são inferiores porque não são normais? Foi para propor esse tensionamento, que desenvolvi o objetivo específico em que fui *DENUNCIANDO OS EFEITOS NA PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS CONTEMPORÂNEAS QUE SE MOSTRAM MUITO MAIS ALINHADAS À NORMA DO QUE À VONTADE DE TENSIONAMENTO DA MESMA*.

Foi nesse entremeio que percebi que “se o colonialismo edificou a cruz como égide de seu projeto de dominação, aqui nós reinventamos o mundo transformando a cruz em encruzilhada e praticando-a como campo de possibilidades” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 20). Compreendi também a complexidade desse processo e dessa luta, uma vez que:

A descolonização não pode se limitar a se banhar na beirada. Para uma virada do conhecimento que combata de forma incisiva as injustiças cognitivas/sociais produzidas ao longo do tempo, haveremos de nos arriscar em mergulhos mais profundos (RUFINO, 2019, p. 19).

Foi nesse campo de complexas possibilidades que optei por compreender a deficiência como “uma sucessão de instabilidades nas prefigurações acordadas em torno

do que é pensar, falar, agir, manifestar-se, conduzir-se, relacionar-se, fazer, ser, ter, enfim, produzir territórios existenciais” e, com isso, acreditar que a inclusão “é um curso do agir para produzir diferenças, porque está em jogo a própria produção de heterotopias” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 18). E, ainda de acordo com os autores, levar em conta que:

Finalmente, a inclusão pelas diferenças é a produção de uma comunidade de experimentação de novos possíveis com os corpos impossíveis. Quem são os corpos impossíveis? São todos aqueles que anunciam as limitações das instituições escolares, justamente porque elas tendem ao estável e os corpos impossíveis são desestabilizadores, denunciando quão restritas são as instituições (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 18).

Os corpos impossíveis, aqueles para os quais dediquei a *EntreCruza Dois* nesta tese, os quais chamei de corpos não eficientes, são os que poderão introduzir regime de verdade e práticas discursivas outras em Educação Especial. São os que podem nos possibilitar produzir, por meio do encontro com a diferença no espaço da escola pública, essa:

[...] diferenciação ética e modo de existir distinto na escola, ressaltando suas bases ontológicas e seus eventuais sentidos ético-políticos na comunidade ao qual pertence e fazendo apontamentos sobre sua dimensão estética, com sua forma particular de comunicação e sua presença intempestiva de uma filosofia que vem (PAGNI, 2019, p. 16).

Essa defesa de uma filosofia que vem, foi tomada nesta escrita de tese, escrita de si, como uma atividade ética, experimentada como prática de liberdade, produzida na relação que estabeleço comigo e com minha função docente. Assim, fui desenvolvendo essa pesquisa, podendo ser “entendida como um cuidado de si e também como abertura para o outro, como trabalho sobre o próprio eu num contexto relacional, tendo em vista reconstituir uma ética do eu” (RAGO, 2008, p. 50). Desse modo, foi que, como professora de Educação Especial na rede municipal de ensino em Santa Maria, olhei para as práticas discursivas que produzem minha relação com a docência. Com a escola pública como materialidade analítica neste exercício, defendi a educação menor, do professor-militante, que compreende que “aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado” (GALLO, 2002, p. 174).

Fui, assim, aprendendo que a “inclusão está sempre em devir, isto é, como realização impossível e inacabada, logo, sempre passiva de ser sustentada, defendida, militada, desenhada, esboçada, experimentada e realizada a partir de e com cada corpo

heterotópico” (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 19). Entre corpos heterotópicos - corpos livres, corpos dóceis, corpos não eficientes e tantos outros -, acrescentei o *corpo-amuleto*, que “é o corpo fechado, o corpo transformado em totem” (RUFINO, 2019, p. 61), nas Pedagogias da Encruzilhada:

O corpo como esfera de saber é aquele que transgride a violência e a opressão inscrevendo formas de luta e possibilidades de reinvenção de si. O *corpo-amuleto*, inspirado nas problemáticas próprias daquilo que chamo de uma *filosofia da mandinga*, é aquele que invoca as potências que subvertem as lógicas de objetificação corpórea produzidas pelo colonialismo (RUFINO, 2019, p. 61, grifos do autor).

Defender essa escrita como escrita de si, foi tomar meu próprio corpo como amuleto, por meio de “uma experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é; é uma experiência avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo” (AQUINO, 2011, p. 644). Foi, também, um “exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular” (GALLO, 2015, p. 445). Foi o lugar de produzir heterotopias, de:

Praticar uma educação orientada para a vida, que não ponha acento exclusivo no saber. Uma educação para além da vigilância e da disciplina, que seja capaz de transformar o espaço panóptico em um espaço de criação e de formação, um lugar de experimentação em que seja possível conhecer-se a si mesmo e aprender a inquietar-se consigo, a “converter o olhar para si mesmo”, como afirmou Foucault, para que seja possível cuidar de si (GALLO, 2015, p. 447).

Nesse exercício de cuidado de si, foi que percebi “a vitalidade de uma escrita porosa ao esquecimento”, que reside “exatamente em sua capacidade de abrigar a gratuidade dos acontecimentos sobre os quais ela se debruça, sem causar-lhes constrangimento ou coação” (AQUINO, 2011, p. 650). A escrita como obra a fazer, pois:

Se é verdadeira a premissa foucaultiana de que onde houver relações de poder haverá também resistência e, talvez, criação, deve ser igualmente verdadeira a suposição de que, em meio às práticas escriturais escolares, haverá frestas, dobras, espasmos, devires inventivos. Como dimensioná-los? Antes, como perspectivar a escrita escolar em seu aporte heterotópico, não finalista? (AQUINO, 2011, p. 650).

Assim como iniciei e fui ao longo de toda esta escrita, encerro com as questões, com as perguntas retóricas que serviram ao “atordoamento, extravasamento, desfiguração e, oxalá, desmanche de si” (AQUINO, 2011, p. 653). Marcando a defesa da escola pública como espaço potente de uma vida mais livre, ética e amorosa, como espaço para as práticas de liberdade, já que a liberdade “só se adquire sentido como relação [...]” e “será sempre uma conquista de conjunto, comunitária, e só terá sentido se for conquistada por todos e para todos” (GALLO, 1995, p. 25).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28320>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- AVELINO, Nildo. Michel Foucault: anarqueologia e ortologia dos saberes. *In*: V CINFE. CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]**Caxias do Sul, maio de 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília: MEC, 2020.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Creio na insurreição dos corpos: Foucault e um esboço de anarqueologia dos vivos de outros governos. *In*: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio (Orgs.). **Michel Foucault e as insurreições. É útil revoltar-se?** São Paulo: Intermeios, 2017.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; MENEZES, Eliana P; PAGNI, Pedro Angelo. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. **Revista Cocar**, Belém, n. 13, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4568>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. Paulo Freire e a educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8668491>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- COSTA, Luciano Bedin da. **Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henri Miller**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

Costa, Luciano Bedin da. **Estratégias biográficas**: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller. Porto Alegre: Sulina, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DRABACH, Neila Pedrotti. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar**: mudanças e continuidades. 2009. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

EMICIDA. **AmarElo**: é tudo pra ontem. Documentário, produzido por Evandro Fióti e dirigido por Fred Ouro Preto. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado em Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GALLO, Silvio. De la anarqueología como operador metodológico. *In*: CORTÉS, Óscar Pulido; BERNAL, Óscar Orlando Espinel (Orgs.). **Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault**. Tunja: Editorial UTPC, 2017.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 4 abr. 2023.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995.

GALLO, Silvio. Pensar a escola *com* Foucault: além da sombra da vigilância. In: GALLO, Silvio; CARVALHO, Alexandre Filordi de (Orgs.). **Repensar a educação 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. **Fundamentalismo & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GULLINO, Daniel. Lula revoga política de educação especial criada por Bolsonaro. **O Globo**, Brasília, 2 jan. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/01/lula-revoga-politica-de-educacao-especial-criada-por-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 4 abr. 2023.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Orgs.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 7-30.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Maringá, n. 52, p. 67-75, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11023#full-article>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula Corrêa. A genealogia como ferramenta para pensar os processos de in/exclusão na atualidade escolar. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 75-81, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15337>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/Exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 18, p. 27-35, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

MACHADO, Leila D.; ALMEIDA, Laura P. Notas sobre escrever [n]uma vida. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Orgs.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. *In*: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. p. 109-139.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, jan./dez. 2008. p. 29-44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 4 abr. 2023.

NUÑEZ, Geni. Descolonização do pensamento psicológico. **Revista Plural**, Florianópolis, n. 2, p. 6-11, 2019. Disponível em: https://crpsc.org.br/public/images/boletins/crp-sc_plural-agosto%20Geni.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-198, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643233>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escritura em processo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções de subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RECH, Tatiana L. A emergência da inclusão escolar no Brasil. *In*: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In*: SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumabas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOUSA FILHO, Alípio de. Foucault: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística. *In*: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT, 2007, Natal. **Anais** [...]. Natal, abr. de 2007.

SOUZA, Rafael de; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menos? *In*: SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

KASPER, Kátia Maria; TÓFFOLI, Gabriela de Sousa. Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 36, n. 72, p. 85-98, 2018. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/666>. Acesso em: 4 abr. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179–217.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão. *In*: RECHIO, Cinara F.; FORTES, Vanessa G. (Orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: editora da UFRR, 2008.

VIEIRA, Henrique. **O amor como revolução**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas, 2009.

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DOCUMENTOS ESCOLARES



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL



AUTORIZAÇÃO

Por meio deste, declara-se autorizado o acesso aos documentos escolares produzidos nesta instituição escolar para o estudante de codinome Curupira.

Temos conhecimento e autorizamos a utilização dos pareceres, relatórios e demais planejamentos do estudante para a pesquisa intitulada “A produção de práticas de liberdade na escola e a vida como obra de arte”, desenvolvida pela acadêmica Carolina Pereira Noya, matrícula 201970058, do Curso de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da professora doutora Márcia Lise Lunardi Lazzarin, SIAPE: 14527523.


A família do estudante, assina esse documento declarando anuência e conhecimento de que os dados consultados não serão utilizados para fins de análise da condição do aluno, não tratando-se de um estudo de caso. No contexto da escrita da tese as questões trazidas serão mantidas no anonimato, preservando a sua identidade.

O objetivo da pesquisa é *MOSTRAR AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE PRÁTICAS DE LIBERDADE COMO UMA ATIVIDADE MILITANTE DO PROFESSOR, NO ENCONTRO COM A DIFERENÇA NO ESPAÇO COMUM DA ESCOLA PÚBLICA*. Para dar conta dessa intencionalidade, a pesquisadora utilizou o acervo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes, especificamente os pareceres, planejamentos e relatórios elaborados ao longo da vida escolar de Curupira, de 2012 até 2022.



Direção

HELOÍSA H. S. MORGÃO
Diretora
Portaria nº 498/22



Responsável