

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

**SUJEITO-CORPO-RESISTÊNCIA:
PRÁTICAS DISCURSIVAS EM CENAS ESCOLARES**

ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO

Tese de Doutorado

Santa Maria, RS
2023

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

SUJEITO-CORPO-RESISTÊNCIA: PRÁTICAS DISCURSIVAS EM CENAS ESCOLARES

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Leandra Bôer Possa

Coorientador: Prof. Dr. Joacir Marques da Costa

Santa Maria, RS, Brasil

2023

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

Ribeiro, Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro
SUJEITO-CORPO-RESISTÊNCIA: PRÁTICAS DISCURSIVAS EM
CENAS ESCOLARES / Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro
Ribeiro.- 2023.
106 p.; 30 cm

Orientadora: Leandra Bôer Possa Possa
Coorientador: Joacir Marques da Costa Costa
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Educação 2. Produção dos Sujeitos 3. Corpos
resistência 4. Escola 5. Educação Especial I. Possa,
Leandra Bôer Possa II. Costa, Joacir Marques da Costa
III. 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, ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO RIBEIRO, 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.

**SUJEITO-CORPO-RESISTÊNCIA:
PRÁTICAS DISCURSIVAS EM CENAS ESCOLARES**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em 1 de setembro de 2023

Leandra Bôer Possa, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)
(Coorientador)

Gabriel dos Santos Kehler, Dr. (UNIPAMPA)

Taciana Segat, Dra. (UFSM)

Carolina Pereira Noya. Dra. (SMED)

Fabiana Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

Dedico esta pesquisa para eles...
H. L. e Z.

AGRADECIMENTOS

Neste momento denominado de agradecimentos, peço desculpas àqueles com quem compartilho este texto, pela pouca formalidade da escrita. Busco contemplar todos/as os/as que fizeram parte deste percurso, pois, sem eles/as, esta caminhada não teria acontecido como aconteceu, e hoje só posso ser grata por ter conseguido chegar, por ora, até aqui.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ao Centro de Educação (CE) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Desde muito pequena, via essa instituição de ensino como um local impossível para estudar, algo intocável, inatingível. Esta instituição, na qual ingressei em 2005 em minha primeira graduação, representa muito mais do que imaginei que viesse a significar em minha vida. Foi onde pude conhecer pessoas que jamais pensei em conhecer e que permaneceriam em minha caminhada. Obrigada por nossa convivência extrapolar os muros da UFSM. “BOAS” e “Os Insalubres”, obrigada por tornarem a trajetória mais leve, louca, ímpar.

Agradeço aos grupos de estudo de que fiz e faço parte – GEPE e RIZOMA. Obrigada por (re)construirmos diálogos, exercitarmos o nosso ouvir, estarmos juntos mesmo de modo *online*, dividirmos nossas leituras, compartilharmos nossas dúvidas. Agradeço, em particular, a quem é abrigo nesses grupos. Rafa, Sirlete, Taci e Marília, obrigada pelo companheirismo. Seguimos.

Aos professores e às professoras que compõem a banca avaliadora desta tese, agradeço a cada um/a pela leitura atenta, pelas contribuições e pelo tempo dedicado à avaliação desta pesquisa. Cada um/a de vocês fez e faz parte desta caminhada. Sou grata e admiro cada um/a. Obrigada!

Às/aos professoras/es gestoras/es das escolas, que possibilitaram a realização desta pesquisa, em especial, às professoras da escola estadual: professora J, professora L, professora F e professor W. Colegas, levo vocês no coração!

Agradeço pelos movimentos que a vida faz, pois, durante estes quatro anos, houve pessoas que naturalmente seguiram seus caminhos (de modo natural ou por afastamento necessário), e a vida trouxe muito aprendizado. Por consequência, permaneceram aqueles/as com quem posso contar para “segurar minha mão”, mas que, na maioria das vezes, “me empurraram” e falaram: “Tá com medo? - Vai com

medo mesmo, você consegue!”. Obrigada de coração, Jana, Rafa, Ale, Lígia, Marília, Gabi, Paulete, Andi, Xau e Henrique. Amo vocês!

Agradeço, e muito, à Cris, ao Luiz e à Kátia, que fizeram com que eu não deixasse de acreditar na possibilidade de realizar a escrita deste trabalho e estiveram junto comigo nos “altos e baixos”, cada um me ajudando à sua maneira. Obrigada! Hoje e sempre, levo vocês no meu coração.

Antes mesmo de ler sobre o que é feminismo, movimento feminista, empoderamento feminino, enfim, antes de qualquer compreensão desses temas, nasci e cresci em uma família com mulheres fortes, em que a figura feminina era independente, empoderada, corajosa, embora nem sempre paciente. Essa família me ensinou a não depender dos “outros”, a estudar e a sempre, sempre ter minha independência. Obrigada, mãe, por todos os teus ensinamentos.

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Leandra, ou melhor, a Le, por toda a nossa caminhada. Agradeço pela paciência com meu ritmo de escrita, por tudo que compartilhaste comigo nestes anos de orientação. Nos atravessamentos pelos quais passei neste período de estudo, pude contar contigo para além de todos os conselhos e acolhimento da vida acadêmica. Obrigada pela nossa amizade.

Também agradeço ao meu coorientador, Prof. Joacir, o Jo, que antes mesmo do ingresso no curso, com seu jeitinho “calmo”, já me incentivava a tentar o doutorado. Obrigada por seres como és e por tua existência (e a da Rumi) fazer parte da minha vida. Obrigada por me ensinares a rir de nós mesmos, até nos momentos mais difíceis.

Obrigada Jo, obrigada, Le, por me mostrarem que família são as pessoas que o coração escolhe. A família permanece na vida do outro pelo simples fato de amar o outro por ser como é. Amo vocês dois nesta e em outras vidas!

São 17 anos de história. Neste tempo todo, nossas vidas acadêmica, profissional e pessoal se misturam. São anos de conquistas e desafios (alguns vencidos, outros não), mas, no meio de todas as turbulências, formamos nossa família. Obrigada por topares fazer parte da minha história acadêmica, por me apoiares, teres paciência, não teres paciência, me incentivares, me ouvires, me acolheres, acreditares em mim, mesmo quando eu não acredito. Obrigada por seres calma, porto seguro quando preciso. Sou muito mais forte contigo ao meu lado. Obrigada, obrigada! Te amo muito, muito, Hique, Henrique.

Há dois seres nesta minha existência que, de modo “racional”, não “dialogam” sobre seu amor, mas com seu olhar expressam todo o amor, carinho e

companheirismo que um ser pode ter por outro. Obrigada pela companhia de todas as horas, boas e não tão boas. Vocês fizeram e fazem parte de cada minuto. Luli e Zigui, amo vocês mais que tudo, amores da minha vida.

Por último, mas jamais menos importante, agradeço a quem chamo de Deus, Deusas, energia positiva, Orixás, Santos(as), enfim, ao que de modo inominável compreendo como fé, como acreditar, o que possibilitou concluir esta escrita.

***“Que nada nos limite.
Que nada nos defina.
Que nada nos sujete...”
Simone de Beauvoir.***

***“Nada es más valioso
que la risa.
Reírte con todas tus fuerzas y
dejarte llevar por ésta, te
libera y te hace sentir en paz”.
Frida Kahlo.***

RESUMO

SUJEITO-CORPO-RESISTÊNCIA: PRÁTICAS DISCURSIVAS EM CENAS ESCOLARES

AUTORA: Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro
ORIENTADORA: Leandra Bôer Possa
COORIENTADOR: Joacir Marques da Costa

Esta tese, desenvolvida no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença, e articulada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE) e ao Grupo Rizoma - Políticas, Currículo e Educação, tem como objetivo analisar como as práticas educativas de cenas escolares performatizam e inventam sujeitos em constantes movimentos de fuga. Mediante experiências docentes e caderno de anotações do cotidiano escolar, inventa-se uma problematização para movimentar algumas pistas e embaralhá-las: como as práticas educativas de cenas escolares performatizam e inventam sujeitos em constantes movimentos de fuga? Constrói-se como materialidade as cenas escolares, a partir de atas escolares, inventando episódios (práticas de produção de sujeitos) que dão visibilidade ao alargamento de discursos sobre corpos-estudantes, um corpo-outro: [i]móvel, (in)disciplinar, (in)capturável e (in)corrigível. Entre os Episódios, mobilizam-se movimentos de fuga, constituindo a tese: as práticas educativas e a escola, atravessadas por outras visibilidades, produzem sujeitos como *corpos-resistência* que provocam fugas-borramentos nos modos de ser/fazer uma escola outra. A tese pode ser detalhada mediante a invenção de práticas educativas capazes de, em outro discurso acerca de sujeitos-corpos, dar visibilidade a *corpos-resistência*, os quais possibilitam, com suas performances, constantes movimentos de fugas-borramentos. Os *corpos-resistência* acenam para outras disputas nas relações de força, de modo a rever as próprias práticas educativas e a possibilidade de uma escola outra, deslizando a produção de sujeito para um corpo-outro, em performance de um corpo-poder-resistência-saber.

Palavras-chave: Produção de sujeitos. Práticas educativas. Escola. *Corpos-resistência*.

ABSTRACT

SUBJECT-BODY-RESISTANCE: EDUCATIONAL PRACTICES IN SCHOOL

AUTHOR: Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

ADVISOR: Leandra Bôer Possa

CO-ADVISOR: Joacir Marques da Costa

This thesis, developed in the Doctoral Course of the Postgraduate Program in Education (PPGE), in the research line Special Education, inclusion and difference, and articulated to the research groups GEPE - Study and Research Group in Special Education and Inclusion and Rizoma - Policies, Curriculum and Education, aims to analyze how the educational practices of school scenes perform and invent subjects in constant movements of escape. That said, through teaching experiences and notebooks of everyday school life, a problematization is invented to move some clues and shuffle them: how do the educational practices of school scenes perform and invent subjects in constant movements of escape? To this end, School Scenes are constructed as materiality from School Minutes, inventing Episodes (practices of subject production) that give visibility to the extension of discourses on student-bodies, a body-other: [i]mobile, (in)disciplinary, (in)capturable and (in)correctable. Between the Episodes, movements of escape are mobilized, constituting the Thesis: educational practices and the school, crossed by other visibilities, produce subjects as bodies-resistance that cause escapes-blurring in the ways of being/doing another school. Therefore, the Thesis can be detailed through the invention of educational practices capable of, in another discourse about subject-bodies, giving visibility to bodies-resistance, which enable, with their performances, constant movements of escapes/blurrings. Bodies-resistance that beckon to other disputes in the relations of force, in order to review the educational practices themselves and the possibility of another school, sliding the production of subject to a body-other, in performance a body-power-resistance-knowledge.

Keywords: Production of subjects. Educational practices. School. Bodies-resistance.

RESUMEN

SUJETO-CUERPO-RESISTENCIA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESCENAS ESCOLARES

AUTORA: Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

DIRECTORA: Leandra Bôer Possa

DIRECTOR: Joacir Marques da Costa

Esta tesis, desarrollada en el Curso de Doctorado del Programa de Posgrado en Educación (PPGE), en la línea de investigación Educación Especial, inclusión y diferencia, y articulada con los grupos de investigación GEPE - Grupo de Estudio e Investigación en Educación Especial e Inclusión y Rizoma - Políticas, Currículo y Educación, tiene como objetivo analizar cómo las prácticas educativas de las escenas escolares realizan e inventan sujetos en constantes movimientos de fuga. Ou seja, através de experiências pedagógicas e de cadernos do cotidiano escolar, se inventa uma problematização para mover alguns indícios e barajar-os: ¿Cómo as práticas educativas das cenários escolais performam e inventam sujeitos em constantes movimentos de fuga? Para ello, las Escenas Escolares se construyen como materialidad a partir de las Actas Escolares, inventando Episodios (prácticas de producción de sujetos) que visibilizan la extensión de los discursos sobre los cuerpos-estudiantes, un cuerpo-otro: [i]móvil, (in)disciplinario, (in)capturable e (in)corregible. Entre los Episodios, se movilizan movimientos de fuga, constituyendo la Tesis: las prácticas educativas y la escuela, atravesadas por otras visibilidades, producen sujetos como cuerpos-resistencia que provocan fugas-borramientos en los modos de ser/hacer una escuela diferente. Por lo tanto, la Tesis puede ser detallada a través de la invención de prácticas educativas capaces de, en otro discurso sobre sujetos-cuerpos, dar visibilidad a cuerpos-resistencia, que posibilitan, con sus performances, constantes movimientos de fugas-borramientos. Cuerpos-resistencia que convocan a otras disputas en las relaciones de fuerza, para revisar las propias prácticas educativas y la posibilidad de otra escuela, deslizando la producción de sujeto a un cuerpo-otro, en performance un cuerpo-poder-resistencia-saber.

Palabras clave: Producción de sujetos. Prácticas educativas. Escuela. Cuerpos-resistencias.

SUMÁRIO

1. OS PRIMEIROS LUGARES QUE OCUPO	12
1.1 PALAVRAS E (DES)ENCONTROS INICIAIS	12
2 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO: CENAS	19
3 O APRENDER E A APRENDIZAGEM: “(NÃO) APRENDENTE”	31
4. POLÍTICAS EDUCATIVAS: ENCENAÇÕES E RECONTEXTUALIZAÇÕES	38
4.1 PERFORMANCE: ENTRE NORMA E NORMALIDADE	46
4.2 RESISTÊNCIA EM PERFORMANCE	53
5. PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E INVENÇÃO DOS CORPOS	58
5.1. CORPOS-(I)MÓVEL	62
5.2 CORPOS-(IN)DISCIPLINA	66
6. CORPOS-RESISTÊNCIA: (IN)CORRIGÍVEL E (IN)CAPTURÁVEL?	75
7 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS - OUTRAS PERFORMANCES	87
7.1 NOTAS DE UM PÓS-DEFESA	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE I - EPISÓDIO DE PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE SUJEITOS	104

1. OS PRIMEIROS LUGARES QUE OCUPO

A realidade que vivenciei desde o ano de 1992 até o ano de 2003 não se distanciava da “realidade” estudada na graduação, posteriormente, na UFSM. Estudei em uma escola particular de congregação católica, onde era bolsista. Desde a pré-escola até o último ano do Ensino Médio na mesma escola, era “figurinha carimbada” e assumia a condição de aluna exemplar. Afinal, seguia as regras, obedecia ao que era proposto/imposto pelos/as professores/as, esforçava-me, mesmo que de modo individual, para ter notas acima da média, entregava as tarefas pontualmente, era responsável com meus materiais. Apesar de não ter as condições econômicas e de consumo como grande parte dos meus colegas, sempre estava com o uniforme limpo, cabelo penteado, unhas cortadas, enfim, era uma criança cuidada nas regras de higiene de quem tem água encanada, banheiro, uma cama limpa para dormir, brinquedos, materiais letrados...

De acordo com as teorias que estudei anos depois, na graduação, pude pensar em meu tempo de escola e perceber como eu era concebida como a criança-aluna que estava na sala de aula. Era uma “página em branco” em que meus/minhas professores/as podiam registrar ou mediar o registro que eu mesma ia realizando das teorias e saberes curriculares que eles/as acreditavam ser os mais verdadeiros, conforme a metodologia que supunham ser melhor, em um contexto escolar e até familiar e social, onde me constituía para não questionar aqueles/as que, por formação, me levavam a realizar, sem recusa, as atividades propostas.

Ser uma criança “cuidada”, sob o olhar dos/as professores/as, era algo positivo, porque se tratava de uma criança pobre em uma escola de elite, mas, sendo uma criança cuidada, não “gerava” nenhum problema para a escola e ainda era confundida muitas vezes em meio às outras crianças.

1.1 PALAVRAS E (DES)ENCONTROS INICIAIS

Nesta escrita, proponho-me a compartilhar (des)encontros do cotidiano “comum” escolar, ao qual lancei meu olhar para construir um possível objeto de estudo, com palavras e discursos escritos que me atravessavam como professora e coordenadora pedagógica e que estavam materializados nas atas¹ escolares. Esse atravessamento requeria perceber como, na escola, esses documentos de registro passam a definir a produção de um/a estudante, as práticas educativas produzidas nas escolas e os diferentes usos conceituais de produção de sujeitos e, ao mesmo tempo, como eu, professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora, tenho contribuído para tais produções.

Assim, apresento algumas vias nas quais foram e ainda são possíveis certos movimentos que me provocam, inquietam, atropelam e paralisam, convocando novos olhares e leituras necessários, que com a tese poderiam construir uma possibilidade de compreensão que passa pela aproximação dos registros que eu realizei em

¹ As atas escolares utilizadas nesta pesquisa não terão a identificação da escola, nem o nome da/o estudante, de pais/responsáveis e/ou professores/as. Ata: Assembleia de Trâmites Administrativos - registro ou resenha de fatos ou ocorrências verificadas e resoluções tomadas numa assembleia ou numa reunião de corpo deliberativo ou consultivo de uma agremiação, associação, diretoria, congregação etc. "livro de Atas" (Dicionário Definições de Oxford Languages, acessado em 03.04.2022, <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>).

cadernos, mas sobretudo, me ocupando de analisar como nas atas escolares podemos encontrar a produção de sujeitos que não lidos pela falta, incompetência, mas como sujeitos não aprendentes e/ou *corpos-resistências*² na escola.

Então, como primeira palavra nesta escrita, escolho *experiência*, na compreensão sugerida tanto por Michel Foucault (2009) quanto por Jorge Larrosa (2002), um modo de subjetivação e de dessubjetivação, ou seja, de constituição subjetiva, mas também de desprendimento do sujeito de si mesmo (FOUCAULT, 2010). Compreendo a *experiência* como singular e intransferível, constituinte das relações no mundo. *Experiências* fizeram interromper a ação, fizeram parar e ir devagar, para

[...] sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 19).

Foi *experiência* o que possibilitou pensar sobre minhas e nossas relações de sujeitos com regimes de verdade produzidos nas condições históricas de nosso tempo, as quais dão forma e nomeiam um sujeito do conhecimento; sobre as relações dos sujeitos com o poder, o que coloca em evidência a ação de uns sobre os outros; e, no campo da ética, sobre o que posiciona o sujeito em relação consigo mesmo, na maneira como se configura para si mesmo nos “melhores” jeitos de conduzir seu próprio modo de pensar, ser e agir no mundo, um sujeito moral (FOUCAULT, 2010).

Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais (FOUCAULT In: DREYFUS, 2010, p.307).

Nessas três dimensões, saber-poder-ética, a produção do sujeito e das formas como ele se relaciona com a verdade é deste mundo. É assim que o poder não vem de cima, mas das relações e da posição que cada sujeito assume. Considerando-se que aquilo que assume é deste mundo, cada um pode fazer e faz certas escolhas de existência (FOUCAULT, 2010), dentro das possibilidades do que é capaz de assumir

² O movimento de nomear sujeitos não aprendentes e/ou *corpos-resistência* será desenhado e melhor explicado a partir do Capítulo 2.

como verdade. Aqui considere o poder não na ordem da proibição, punição, restrição, repressão, o que estaria mais próximo da violência e de uma dominação autoritária, mas o poder na ordem de uma relação de forças em disputa, desenvolvendo-se pela incitação, pelo incentivo, o que suscita em cada um a possibilidade de vincular-se com uma verdade (FONSECA, 2011). Por isso, uma experiência que tem relação com o desejo e a vontade de verdade sobre si, sobre os outros e sobre o que lhes acontece no mundo.

Ainda, nessas três dimensões da produção dos sujeitos, Foucault (2010) alerta que os indivíduos não são substâncias, mas **forma**, passível de transformação. Neste mundo, criaram-se práticas pelas quais um ser humano em processo de crescimento e desenvolvimento se transforma em sujeito de algo – sujeito de uma posição, de uma classificação, de uma comparação com a norma, de uma sexualidade, de uma condição descrita e legitimada.

Um sujeito, um corpo e toda a superfície do eu que se forma na e com a *experiência* de ser sujeito neste mundo, mas também que é “[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, [que] requer um gesto de interrupção [...]” (LARROSA, 2002, p.19). A possibilidade da *experiência* e a constituição de sujeitos, nas relações e por si mesmos (estudantes, professor, professora, mulher, homem, transgênero...), dizem de um eu que, “não se dirigindo a uma interioridade, mas a um exterior, [...] se organiza em torno da capacidade de dar forma a essa superfície que é o si mesmo” (VILELA, 2010, p.245).

Assim, estabelecer um estudo que acena para problematizações acerca da escola, dos corpos e das superfícies de um si mesmo que a habita, dos modos como atuamos com os corpos e essas superfícies nessa instituição, também redesenha modos de compreender processos políticos, sociais e psíquicos que conduzem a forma de ação de todos e de cada um. Trata-se de uma compreensão que se relaciona não com sujeitos que sofrem ações exteriores, mas com sujeitos que assumem ações e que, quando o fazem, assumem conduzir-se desde a *experiência*, que pode não ter sido interrompida pelo pensamento, para que, mais devagar, possa ser sentida e concebida nos detalhes, nos automatismos e nas naturalizações.

Processos e práticas assumidos pelos sujeitos podem ser autoritários, violentos, imparciais ou de resistência (VILELA, 2010). Porém, para serem sentidos, para que se constituam como *experiência*, precisam ser parados/interrumpidos/suspensos.

O sujeito da *experiência* é forma e devir, múltiplas relações, movimento contínuo e indefinido; não é identidade, unidade ou unicidade, mas relação e transformação assumidas. É a *experiência* um modo de constituir uma política de nós mesmos e de como nos conduzimos nas diferentes instâncias de nossas existências, percebendo o que naturalizamos e convertemos em verdades e, ao mesmo tempo, identificando as possibilidades de existir algo de singular, casual e não arbitrário naquilo que são as políticas educacionais que atestam o obrigatório e o necessário a ser cumprido.

É por isso que, nesta tese, defendo os questionamentos de estratégias de governamentalidade nas políticas educacionais e a suspensão do estatuto de verdade que trazemos em nós mesmos/as, como docentes, para dar “outras” formas às instituições escolares, aos corpos e às subjetividades – às nossas e às daqueles/as sobre quem nossas condutas incidem. É aí que entendo ser preciso deixar-me ser atravessada e produzir a interrupção das coisas que faço junto com meus/minhas colegas docentes, para dar outras formas a corpos, superfícies e condutas de mim mesma, de nós e de outros/as.

Busquei uma investigação que me possibilitasse a experiência ética de um gesto de fratura e que me implicasse com o questionamento e a transformação do papel atribuído, às condições de possibilidade de saber-poder ao eu professora, as práticas de pensar a escola e os/as estudantes com a investigação e a condição de docente vou compreendendo que sou/somos o efeito do saber-poder e que é, na crítica do que nos cerca e do que nos constitui que poderemos, ter uma atitude de recusa da verdade e encontrar espaço para resistir diante do que nos movimenta como ser governado, conceber a singularidade e a diferença como parte da vida, o que implica, também, compreender que a crítica não é a simples troca de ordem epistêmica, mas uma decisão ética, o que me leva a pensar com Foucault que,

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas de poder moderno. [...] A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 2010, p.283).

Na condição de docente e realizando pesquisas, as respostas tornaram-se insuficientes, e os movimentos construídos diariamente constituem-se pautados em pontos de interrogação. As práticas educativas do cotidiano inquietavam-me/inquietam-me, a ponto de perceber a necessidade de pensar a escola e os sujeitos que nela são produzidos, a partir de outros lugares.

Como práticas educativas, entendem-se práticas discursivas e não discursivas que possibilitam histórica e atualmente os modos como social, política e culturalmente nossa sociedade está empenhada em uma produção e ordem discursiva e de saberes – regime de verdade – legitimados em relações de poder, determinando modelos de existência dos sujeitos, que, como norma, passam a ser produzidos e produtores de sujeitos. Indivíduos a serem educados/as, constituição de sujeitos que, como corpos, são modificados e se modificam assumindo um lugar, práticas educativas que têm como função construir e posicionar todos e cada um nos discursos "verdadeiros".

Então, a partir das “interrogações/inquietações” construídas por meio dessas práticas educativas, passei a perceber a importância de desenvolver esta pesquisa. Metodologicamente, ela foi pensada em composição com cenas ocorridas nas experiências dos espaços escolares, destacando o recorte de cenas que considere relevantes para ilustrar e construir como foco analítico de discussões e teorizações nesta escrita.

Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Mas não há um método para descobrir, apenas uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla captura, o roubo, um duplo roubo. É assim que se cria, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre <<fora>> e <<entre>>. Uma conversa seria precisamente isso (DELEUZE; PARNET, 2004, p.17).

Dito isso, meu problema de pesquisa configura-se da seguinte forma: *como as práticas educativas de cenas escolares performatizam e inventam sujeitos em constantes movimentos de fuga?*

Para ajudar a situar o leitor sobre meu caminho de pesquisa, que se movimenta e se mistura com experiências, seja nas práticas educativas e/ou em documentos, opto por produzir uma síntese que ajuda de antemão a anunciar esse processo e a tese.

I – Esta tese tem como “objeto de investigação” a produção de sujeitos-corpos na escola por meio dos documentos que a escola produz.

II – A investigação tem como objetivo analisar como as práticas educativas de cenas escolares performatizam e inventam sujeitos em constantes movimentos de fuga.

III – Interessa pensar sobre/da/com as cenas escolares como os corpos-estudantes são lidos e como podem constituir-se em um movimento de fuga, que, em um primeiro momento, foi tomado como sujeito não aprendente e, no decorrer da pesquisa, reclama anunciá-lo como um corpo-resistência.

IV – Os materiais de pesquisa acionados no estudo consistem em: a) primeiro grupo de materiais (registros pessoais) que auxiliaram a problematizar a tese; b) documentos oficiais, especificamente a BNCC, pano de fundo para ler as performances exigidas dos corpos-estudantes; c) atas escolares para composição da materialidade analítica, o que me possibilitou, pela experiência como docente, coordenadora pedagógica e pesquisadora, construir cenas para perceber a produção de um não aprendente que pode constituir-se em um corpo-resistência.

V – Conceitos-ferramentas para operar a produção e análise de dados na investigação: a) práticas de subjetivação; b) performance como lugar de produção dos sujeitos; c) linhas de fuga; d) *corpos-resistência*.

VI – O texto está dividido em seções, cada uma delas com seus objetivos, sendo que, na última seção, é apresentada a tese: ***a tese sustenta-se na assertiva de que as práticas educativas e a escola, atravessadas por outras visibilidades, produzem sujeitos como corpos-resistência que provocam fugas/borramentos nos modos de ser/fazer uma escola outra.***

Por conseguinte, a tese pode ser detalhada mediante a invenção de práticas educativas capazes de, em outro discurso sobre sujeitos-corpos, dar visibilidade à *corpos-resistência*, os quais possibilitam, com suas performances, constantes movimentos de fuga-borramento. *Corpos-resistência* acenam para outras disputas nas relações de força, de maneira a rever as próprias práticas educativas e a possibilidade de uma escola outra, deslizando a produção de sujeito para um corpo-outro, em performance de um corpo-poder-resistência-saber.

O detalhamento dos movimentos necessários para a construção da pesquisa e a busca por pistas para a resposta (sempre parcial) da problemática ocorrerão ao longo dos próximos capítulos. Apresentar o problema de pesquisa não desconsidera outras interrogações que emergiram no processo e que mobilizaram a elaboração e escrita desta tese. Trata-se de perguntas que compõem uma rede de possibilidades,

movimentos que fizeram parte do processo e também indicaram outros caminhos pertinentes para a realização da investigação. Os objetivos traçados na pesquisa serviram como balizadores, mas não se desconsidera o inédito, passível de emergir do trabalho analítico com os materiais.

2 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO: CENAS...

Neste momento da escrita, apresento os movimentos realizados, com a escolha dos materiais e construção da materialidade com que me foi possível desenvolver a investigação. Como organização de minhas trajetórias, denomino as *experiências* que, em um ato de interrupção e suspensão, foram registradas em minhas escritas pessoais e em outros materiais, que chamo de *episódios*, sendo eles: episódios de práticas e produções de sujeitos. Nomeei-os como episódios porque é com eles que vislumbro a organização de cenas, as quais, em conjunto, provocam rompimentos/borramentos entre o que acontece/aconteceu, entre um momento e outro momento, entre um presente e um *devenir* que aponta tanto para a continuidade quanto para a interrupção. Episódios que, na transição das cenas, mobilizam movimentos de fuga dentro de uma mesma história. Episódios que se constituem na tese à maneira de uma obra literária ou artística.

A pesquisa tem seu princípio antes de se constituir em escritos. Inicia quando decidi escrever um “caderno de anotações do cotidiano escolar”³, quando começo a registrar a participação, a produção ou apenas a visualização de alguma coisa que acontecia diante de mim na escola. Mais tarde, em vez de caderno, embora mantendo a mesma função, fazia os registros no bloco de anotações do celular.

Desde o ano de 2012, sou docente das escolas da rede pública da cidade de Santa Maria (RS) e, de lá para cá, acumulei alguns registros de cenas ocorridas na escola. Os registros não tinham objetivo definido, mas, quando ingressei no doutorado, percebi que eles poderiam ser as pistas e disparadores para a produção de uma pesquisa de tese, pois, mesmo sem uma escrita organizada, sistematizada, os registros do “caderno de anotações do cotidiano escolar”, ainda soltos, se apresentavam para mim como possibilidade para PENSAR SOBRE e COM ou simplesmente colocar pontos de interrogação (???) no que me provocava – algo a mais, algo que poderia ser pensado com e sobre a escola.

³ Para esta escrita, optei por denominar minhas anotações pessoais de “caderno de anotações do cotidiano escolar”, pois a sua escrita não tinha nem teve a pretensão de ser denominada como um “diário de pesquisa”, entendido como: “O diário de pesquisa, segundo a análise institucional, consiste em uma narrativa do pesquisador, dentro de seu contexto histórico-social, que viabiliza restituir, de maneira escrita, o trabalho de campo, as aproximações e distanciamentos com o objeto de pesquisa e o ato de pesquisar em si” (BORGES; SILVA, 2020, pág. 246). Tratava-se de anotações pessoais “soltas” do contexto escolar.

Nos registros retomados pela leitura no ano de 2019, identifiquei conversas com as crianças e adolescentes, suas perguntas, palavras “diferentes”, cenas ocorridas dentro e fora de sala de aula com eles/as, diálogos em reuniões, recreios. Momentos diversos na escola faziam parte de meus registros, e foi deles que parti para problematizar e dar o pontapé inicial no processo de pesquisa do qual derivaria uma tese.

Ao viver e registrar cenas do cotidiano da escola e revisitar esses registros, percebi uma função e uma posição para a professora que queria tornar-se doutora. Uma professora-pesquisadora que precisava tomar a escola como espaço de produção aonde sujeitos chegam, a cada ano, para se constituírem estudantes e futuros cidadãos. Foi assim que retornei para a pós-graduação (doutorado) e propus pensar a tese para construir a vontade de encontrar outros modos de pensar como temos, na escola, estabelecido narrativas nas práticas educativas (da gestão à sala de aula), como temos produzido juntos/as, como habitantes da instituição escola, formas de classificar e identificar os/as estudantes que podem operar como práticas de subjetivação.

Pensar de “outros modos” passou a implicar, na perspectiva de Veiga-Neto (2020), o exercício da hipercrítica. Para o autor, “a crítica foucaultiana está sempre posta contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2020, p. 28). Então, pensar sob essa perspectiva exige um movimento em que não se está à procura de explicações ou de respostas “corretas”, mas propondo a possibilidade de suspeitar do que está posto, das respostas “exatas”, tendo em vista que toda suspeita pode ser, ainda, passível de novas suspeitas. A hipercrítica tem essa capacidade de desestabilizar, inquietar, de “se deslocar sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós” (VEIGA-NETO, 2020, p. 29).

O segundo movimento (já ocupando o território do doutorado) foi perceber que, desde o início de meu trabalho na coordenação pedagógica e como docente, existia um tipo de registro “literal” das situações ocorridas na escola, a ata escolar. Assim, para constituir a materialidade da tese, utilizo também atas escolares⁴, considerando que a escola é uma instituição da sociedade e que

⁴ As atas escolares utilizadas nesta pesquisa não terão a identificação da escola, nem o nome da/o estudante, de pais/responsáveis e/ou professores/as. Ata: Assembleia de Trâmites Administrativos – registro ou resenha de fatos ou ocorrências verificadas e resoluções tomadas numa assembleia ou

[c]ada sociedade tem um regime de verdade, sua “política geral”, de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns dos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2019, p. 12).

A noção de regime de verdade emerge com minha releitura do “caderno de anotações do cotidiano escolar” e, ao mexer e remexer nas atas, ela se confirma. É possível perceber que o modelo jurídico vigente em nossa sociedade também se apresenta como modo de regulação nas práticas educativas na escola. Por exemplo:

Dois meninos são encaminhados. Cada um traz uma “testemunha”. Até a autoridade chegar, todos falam ao mesmo tempo, muita discussão, xingamentos, acusações [...]. Enfim, as acusações não param. Para começar a conversa, é solicitado silêncio, para primeiro uma parte ser ouvida, depois a outra, porém, as acusações não param. As testemunhas são retiradas da sala; assim, ficam apenas os dois envolvidos diretos com as agressões físicas e verbais. As partes são interrogadas, as versões das histórias são diferentes, então, o primeiro objetivo torna-se descobrir quem está falando a “verdade”, para que se possa fazer o registro do que ocorreu. Além de descobrir a “dita” verdade, outras interrogações e problematizações são propostas, mas são ignoradas, pois o objetivo de ambos é que o culpado seja punido, castigado. Outra autoridade busca rapidamente saber o que está havendo e imediatamente já sinaliza que o culpado deve realmente ser punido, para servir de “exemplo” para os outros. (Caderno de anotações do cotidiano escolar, s/ano, s/p.).⁵

É uma situação de “crime”? São autoridades policiais? Quem são os envolvidos? Quem são as testemunhas? Qual será a punição?

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas [...], ela também é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. [...] penso ainda na maneira como um conjunto tão prescritivo como o sistema penal procurou seus suportes ou sua justificação, primeiro, é certo, em uma teoria do direito (FOUCAULT, 2014, p.16-17).

Sobre a cena transcrita das anotações, trata-se de mais uma tarde na escola, quando dois estudantes, após brigarem no horário do recreio, são encaminhados para

numa reunião de corpo deliberativo ou consultivo de uma agremiação, associação, diretoria, congregação etc. "livro de atas" (Dicionário Definições de Oxford Languages, acessado em 03.04.2022, <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>).

⁵ Os fragmentos de escrita que trago das anotações foram registrados com uma fonte distinta da do restante do texto. Os fragmentos de escrita que trago das anotações aparecem em itálico e fonte 10.

a orientação educacional. Os discursos sobre certo/errado, verdade/mentira, são onipresentes nas práticas educativas da escola e, inclusive, incorporados como práticas pelos próprios estudantes. Pensar fora dessa caixa, notando a relevância das cenas que compõem o episódio de práticas de produção de sujeitos em um roteiro do cotidiano escolar provocou-me a tentar olhar a escola como um espaço-tempo dinâmico.

Posicionar-me dessa forma diante das práticas educativas da escola instigou-me a assumir uma compreensão, mesmo que limitada ao presente e ao cotidiano, de um “olhar genealógico”, tendo inspiração nos estudos foucaultianos. Essa escolha e essa inspiração são cheias de riscos, considerando que, ao estar imersa no cotidiano escolar, nem sempre consigo dar-me conta das naturalizações de acontecimentos compreendidos de modo linear, nem deixar isso envolver as ferramentas de pesquisa como escolhidas *a priori*. Essa dinâmica de investigação que se produz, olhando de outros modos o que já se imagina e se conhece, exige muito no caminho metodológico que se pretende trilhar.

As práticas que compõem a escola são constituídas por discursos de *ditas* verdades, verdades que, como nos propõe Foucault, podem ser pensadas como regimes de verdades. Trata-se de pensar em como determinada ideia e verdades foram pensadas, a quais produções elas dão existência e que efeitos de verdade elas têm na constituição objetiva e subjetiva dos indivíduos – a naturalização de como as situações se tornam comuns. Esquece-se como tal situação/ideia/condição se tornou verdade; passa-se, apenas, a agir como se sempre tivesse sido daquele modo. Foucault provoca-nos a pensar de modo arqueológico: focando-se um determinado efeito de verdade, procura-se entender o processo que construiu esse regime de verdade, que é temporal-histórico, em um regime sobre determinado acontecimento. O trabalho analítico de práticas discursivas em ambiente educativo escolar reverbera na provocação sobre como as relações entre docentes reproduzem regimes de verdade...

*Colegas sentados na sala dos/as professores/as, em um meio círculo, para conversarem sobre situações pontuais que foram encaminhadas para a coordenação e SOE. Começa uma conversa sobre o desempenho dos estudantes do 6º ano. Em minutos, a conversa vira uma grande discussão; afinal, um colega da disciplina de Português afirma que:
“O problema é que eles chegam aqui sem saber nada, a gente não tem como dar conta!”*

Imediatamente, uma colega responde: “Como não sabe nada? Comigo, ele aprendeu, só se contigo está desaprendendo!” (Caderno de anotações do cotidiano escolar, s/ano, s/p.).

Então, outros colegas começam a manifestar-se, cada um falando seu ponto de vista, e todos tentando “achar o culpado”. [...] Segue a discussão! (Anotações, s/ano, s/p.)

Como Larrosa (2003) explica em *A arte da conversa*,

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não se queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo....pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...mantendo-as e não as dissolvendo...e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante...por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra...por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas....por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe...e muda para outra coisa [...] (LARROSA, 2003, p.212-213).

Em meio às situações “problema” do cotidiano, produzidas em diferentes turmas, comecei a suspender e interromper a naturalização para perceber que os discursos acerca de estudantes ditos/as “aprendentes” e “não aprendentes” se ampliavam a cada dia. Com essa ampliação e os questionamentos dos/as professores/as e dos/as estudantes que atravessavam as produções de situações problema, a relevância em se pensar sobre esse cotidiano se fazia e se faz fundamental. Sublinho que, nesse contexto, não se tratava de alunos/as público-alvo da Educação Especial (sujeitos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação), nem de sujeitos regulares que aprendem ou não de acordo com a norma/regra, mas de outra invenção. Que invenção seria essa da escola contemporânea? Quem seriam os sujeitos? E quais seriam os modos de dizer desses sujeitos?

Antes de tentar dizer sobre uma possível invenção da escola contemporânea, quero destacar que meu interesse não era nos sujeitos que, de alguma forma, estão explicitamente enquadrados no contexto e nas práticas educativas escolares, quais sejam: 1) o público-alvo da educação especial, que tem um endereçamento, o AEE; 2) os sujeitos regulares que são postos sob o regime de verdade de uma norma/regra

e, caso não aprendam, são responsabilizados por seu desempenho, uma vez que não respondem a certa prática educativa.

A invenção à qual me refiro e que me propus a investigar não tinha relação com as práticas em que a escola, munida de preconceitos e perpetuando uma linha de encaixe na norma (construir aprendizagens em mesmo tempo e modo na “idade certa”), produz suas práticas na tentativa e erro, exigindo que família/responsáveis encaminhem o sujeito a profissionais do campo da saúde, como: pediatria, neurologia, psicologia, etc. Meu interesse não foi o/a estudante que avaliado/a com o “rótulo de deficiente” nem com o rótulo de sujeito regular, pois, para mim, estava e estamos diante de outra invenção da escola contemporânea. Em um primeiro momento, nomeei esses sujeitos escolares de “não aprendentes”, mas, até o projeto de qualificação, buscava uma forma de não os nomear – um paradoxo, já que, ao mesmo tempo, tinha necessidade de dizer deles, sem que estivessem classificados tão separadamente na escola. Depois, e com o processo de investigação, passei a construir um espaço de delimitação, que agora se constitui do que estamos nomeando de “corpos-resistência” “e”⁶, tendo em vista que os sujeitos estudantes na escola são corpos em que podem caber diferentes características e modos de ser, um “e”, situação outra em relação com o que li em diversas atas em que os sujeitos são apresentados sempre em oposição em relação à norma, como “ou” é mais recorrente o “mas”.

Não se trata, então, de um *corpo-resistência* que pertence ao AEE, porque não se configura como público-alvo da Educação Especial, nem de um corpo-regular disciplinado, que aprende ou não o conteúdo, “MAS” de um corpo que, independentemente de aprender ou não, se torna um problema; um corpo sobre o qual raramente se encontra um “E”, ou seja, sem a multiplicidade de posições de um sujeito que se constitui com as oportunidades das práticas educativas.

Os primeiros contatos com os materiais levaram-me a perceber outros modos possíveis para pensar a produção dos estudantes no contexto da escola. Vi neles a possibilidade de escritura e de discursos que me diziam sobre a produção de *corpos-resistência*, em uma espécie de “borramento” de fronteiras entre o aluno público-alvo da Educação Especial e o aluno da norma, ou seja, mais uma maneira de inventar

⁶ O “*corpo-resistência*” é o corpo acompanhado do “e”, pois percebemos que se trata de um corpo com determinadas características, complementadas por “e”; por exemplo, “o estudante é inteligente E [...]”.

estudantes em meio a tantas outras que possam existir. Entendo que o “borramento” desponta entre saberes tomados como práticas de verdade e práticas movimentadas a partir desses saberes, como lugares em que os indivíduos podem encaixar-se “e” não. Transpõe-se a interpretação de situações naturalizadas de encaixes fronteiros do “ou” e do “mas”, problematizando-se pistas do que compõe outros modos de produção, que chamarei de *corpos-resistência* na escola, os mesmos e outros corpos que possibilitam um movimento de reflexão sobre o território da escola e sobre como os sujeitos são fabricados nesse território.

Para tanto, como primeira possibilidade/viabilidade de material para problematização da pesquisa, meu “caderno de anotações do cotidiano escolar” foi um modo de registro. Esse material abarcou anotações do cotidiano das experiências que tive com a escola, e a partir delas fui encontrando interrogações sobre práticas que movimentavam um “borramento”, para fazer ver a produção dos *corpos-resistência*.

Então, a cada momento em que revirava as anotações, percebia o registro de diversas passagens apontando a “não aprendizagem” como um “problema”. Nos registros, estavam presentes os sentimentos e verbalizações que eu havia escutado de meus colegas, os/as professores/as, que em diversos momentos me pareciam estar centrados/as em práticas discursivas que gerenciam um “lugar” para os sujeitos que não aprendem e que mobilizam uma “noção de aprendizagem” em que aprender é: aprender o conteúdo, ter boas notas nas avaliações, seguir as regras de comportamento, etc.

Entendendo que essas “noções de aprendizagem” que circulavam na escola atravessavam as práticas educativas, emergiu a possibilidade de recorrer às atas escolares como registro documental dos modos como a escola estaria narrando e, com isso, produzindo estudantes além das fronteiras já constituídas (estudante da Educação Especial, estudante que responde às normas, estudante que não aprende...). Percebi a potência de, em vez de seguir reproduzindo a performance característica e já consolidada a partir de uma prática educativa de culpabilização do/a estudante, encontrar-me com os/as *corpos-resistência* que dizem para a escola que precisam de outras práticas, que colocam em xeque as suas “noções de aprendizagem”, as exigências em relação aos “saberes” dos conteúdos, aos comportamentos, etc.

Na imersão nos materiais, surgiram outras questões, que compuseram e desestruturaram minha maneira de pensar, como: quais saberes/regimes de verdade produzem nossas relações e nos posicionam como sujeito-professor/professora? Os modos de atuação docente também concorrem para a produção de políticas dentro da escola, e não se trata apenas de saberes determinados nos “documentos oficiais”: com que saberes ajuizamos e decretamos a não aprendizagem? Esses saberes com que se constroem determinados regimes de verdade fazem parte de práticas educativas do cotidiano escolar, como, por exemplo, a ideia de que o “estudante é uma folha em branco”: de que relações de poder lançamos mão para determinar o/a outro/a? Quem responsabilizamos pela “ausência da aprendizagem” quando produzimos práticas educativas nos regimes de verdade das políticas de gerencialismo? Como os regimes de verdade de políticas de gerencialismo, empreendimento e aprendizagem nos subjetivam como professores/as que nomeiam a não aprendizagem como produção de sujeitos, em uma racionalidade neoliberal?

Essas questões emergiram do movimento de pesquisa e tornaram-se importantes para (re)direcionar a construção do estudo, pois, a partir do momento em que entendi existir uma produção de corpos considerados *corpos-resistência*, pude tensionar o imperativo de sua produção em um contexto de escolarização e identifiquei que o trabalho com atas escolares poderia ser pertinente. A perspectiva, então, não era somente assinalar ou classificar trechos no material, mas, por observância, perceber as recorrências em que os modos de dizer sobre os estudantes determinam certo regime de verdade que os posiciona conforme juízos, a partir de saberes e relações de poder. Caberia, pois, observar trechos das atas que, ao dizerem sobre os estudantes, atuam como práticas de subjetivação, recorrendo à caracterização de uma performance apoiada em gerencialismo, empreendimento e aprendizagem como recursos específicos do indivíduo. Uma performance universalista que pode estar mobilizando a exclusão e a produção de muitas crianças e adolescentes pela maneira como são nomeados e caracterizados, o que percebo ser potente para pensá-los como *corpos-resistência* na escola contemporânea.

Sobre materiais de pesquisa, Menezes afirma:

A opção pela utilização de diversos materiais durante a análise e construção da tese é justificada pela possibilidade vislumbrada de mostrar que, em qualquer lugar da escola, é possível perceber a governamentalidade de um tipo de estado se materializando (2011, p.46).

No decorrer do trabalho, como descrito no início deste capítulo, recorri a diversos materiais; alguns serviram de pano de fundo, e outros foram compondo a materialidade analítica, nomeada como *cenias*. Estas são desdobramentos dos “episódios de práticas e produções de sujeitos-corpos”, que vão borrando as fronteiras entre as performances como práticas de subjetivação e outras possibilidades de performances, com aquilo que a escola tem mobilizado como produção de corpos e, ao mesmo tempo, como potencialidade de produção do que será nomeado como *corpos-resistência*. Inventam-se as *cenias* para que, em um primeiro momento, aglutinem o “caderno de anotações do cotidiano escolar” e, a posteriori, abarquem a produção de corpos estudantis em documentos legais, como a BNCC, e em discursos demarcados nas atas escolares.

No transcorrer de feitura da pesquisa, optei por colocar em suspensão o que considere poder “dar conta”, já que às vezes questionava meu olhar enviesado de professora que pode/precisa realizar uma hipercrítica de sua prática e de sua responsabilidade para com a produção de corpos estudantis. Com isso, materiais foram sendo compostos e, com eles, suas potencialidades, na medida em que novas amarras epistemológicas borbulhavam e produziam outros sentidos, dúvidas, compreensões de práticas de produção de sujeitos-corpos em território escolar.

De modo focal e reservando as escrituras no “caderno de anotações do cotidiano escolar”, as primeiras *cenias* foram sendo compostas e impulsionando o processo de hipercrítica das pistas de práticas de produção de sujeitos-corpos, o que possibilitou, paralelamente, outras/novas *cenias* mediante as atas escolares. Os movimentos e ruídos de produção de sujeitos-corpos-estudantes nas práticas educativas são, pois, investidos de discursos estratégicos que posicionam esses sujeitos e mobilizam processos de subjetivação.

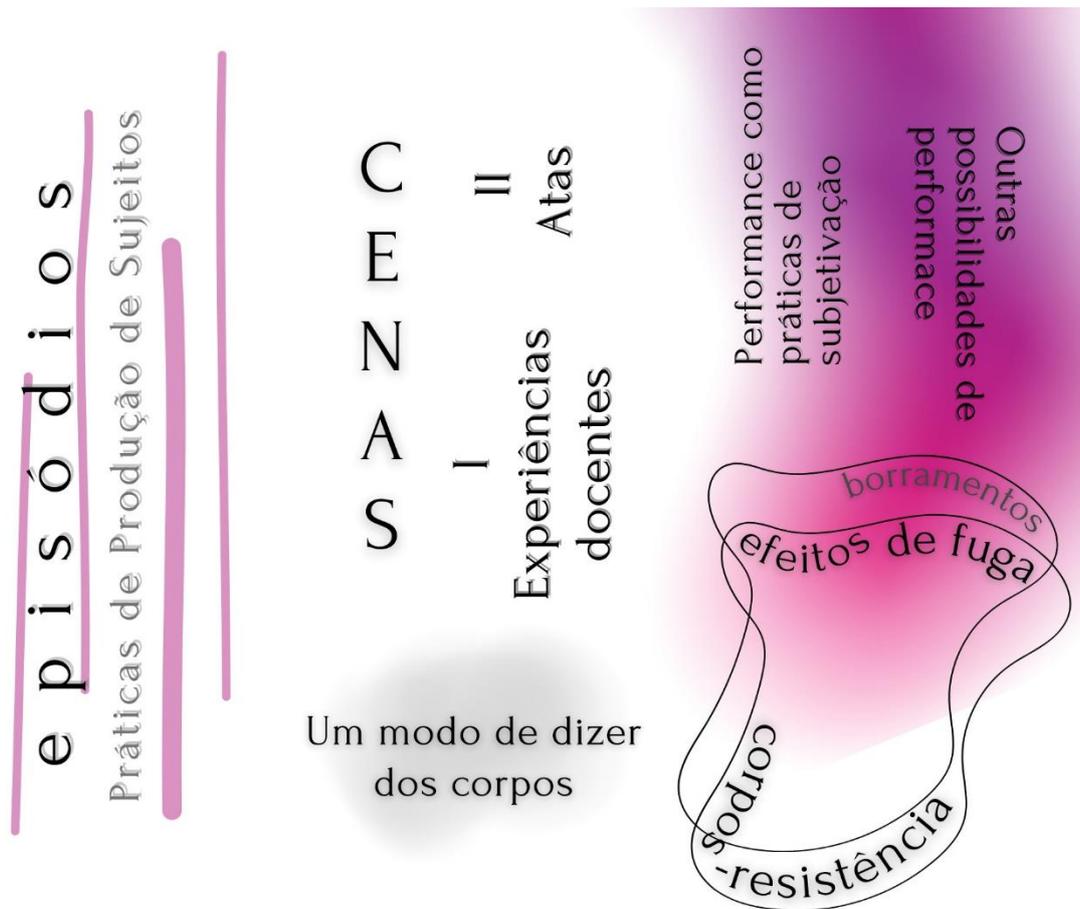
Nas práticas de subjetivação, compreendem-se as formas de constituição do indivíduo, ou seja, as estratégias que compõem esse processo e que podem explicar a constituição do sujeito. No contexto da tese, os sujeitos são denominados de corpos, compreendendo-se que as práticas discursivas e não discursivas produzem os corpos e que os processos de subjetivação são processos de potencialização e diferenciação dos corpos. À vista disso, operou-se com a possibilidade de deslizamentos, de alguns movimentos de fuga, o que se tornaria importantes para a delimitação do problema de pesquisa e da tese defendida.

Movimentos de fuga constituem-se em territórios de relação em que é possível, dentro de determinadas regras de pensamento e regimes de verdade, produzir escapes, outras capilaridades. Sob inspiração de Deleuze, uma linha de fuga é aquilo que arrasta a produção de um sujeito para um campo novo – neste caso, o que faz com que o corpo-estudante possa ser arrastado para a significância de *corpos-resistência*, afetando de forma constitutiva um novo processo de pensar o estudante em uma prática educativa.

Revirando as atas escolares, compreende-se a potencialidade de, mediante movimentos de fuga, recorrer às características descritas como linhas de fuga... Uma primeira linha como traição, porque pretendia trair a noção de sujeito-estudante descrita em regimes de verdade instituídos na escola como determinação de corpos; a segunda linha como compreensão de que outras invenções do dizer dos/sobre os corpos estudantis poderiam instituir um processo de rever práticas educativas, oportunizando renomeá-los e, com isso, estabelecer outros territórios (aqui os *corpos-resistência*); a terceira linha institui um descentralizar o sujeito das práticas educativas para constituir um aprender a ver e a se relacionar na escola com um corpo-resistência, que deforma a ideia de estudante e de norma que o nomeia, ampliando as possibilidades de vir a ser do corpo na escola. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Isto posto, foi emergindo o problema de pesquisa, uma problematização para movimentar algumas pistas e embaralhá-las nos escritos: *como as práticas educativas de cenas escolares performatizam e inventam sujeitos em constantes movimentos de fuga?* Com isso, delineia-se o objetivo geral: analisar como as práticas educativas de cenas escolares performatizam e inventam sujeitos em constantes movimentos de fuga. Nesse ínterim, foi relevante considerar a noção conceitual de *performance*, operando na analítica dos processos hipercríticos.

Imagem 1 - Matriz analítica



Fonte: Produção própria.

Os objetivos específicos foram, então, elencados,

- Compor caminhos de pesquisa a partir das materialidades, constituindo episódios de práticas de produção de sujeitos em um conjunto de cenas e, a partir deles, o problema de pesquisa.
- Compreender a performance como prática de subjetivação, considerando as cenas.
- Analisar borramentos para outros modos de performance que, como movimentos de fuga, podem constituir a transformação das práticas educativas pela produção de *corpos-resistência*.

Para a composição da materialidade de análise da tese, utilizei atas de duas escolas públicas (municipal e estadual) de Educação Básica, do período de 2019 até 2022, realizando o recorte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Por mais que, no momento de qualificação desta tese, se tenha cogitado o “abandono” da análise da

BNCC, considero que o discurso estratégico dessa política educativa está e estará presente nos escritos, uma vez que constantemente (nos últimos anos) as noções de aprendizagem são regidas, sobremaneira, por ela. Ou seja, houve o “abandono” da BNCC como materialidade analítica, mas ela ainda vai atuar como camadas de composição, da mesma forma que meu “caderno de anotações do cotidiano escolar”.

3 O APRENDER E A APRENDIZAGEM: “[NÃO] APRENDENTE”

Para compreender o funcionamento estratégico de práticas pedagógicas no presente, tornou-se essencial entender o deslocamento do ensino para a aprendizagem mediante a elaboração de práticas nas instituições de ensino. Nesse sentido, o autor Noguera-Ramírez (2011), em sua tese de doutorado⁷, sinaliza:

[...] uma coisa é aprender e que todos aprendam. Outra coisa é a aprendizagem. Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução e outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptarem ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17).

Transformações ocorridas no campo da educação no século XVI são relevantes por representarem a passagem do “estudo, atividade própria do/a estudante”, para a “instrução, atividade própria do/a professor/a”. Noguera-Ramírez (2011) destaca a transição da ênfase do estudo ou aprendizagem para o ensino, como forma diferenciada de entender a educação, centrada no sujeito do ensino e nos conteúdos a ensinar e aprender, na forma comeniana:

[...] nós não queremos ensinar enciclopedicamente uns poucos, mas a todos. E que sejam instruídos não somente naquelas coisas que são capazes de saber senão também que se lhes ensine a obrar e falar, para que os homens se diferenciem o mais possível dos animais por aqueles dotes que realmente lhes distinguem deles. Isto é, pela razão, pela palavra e pelo obrar livre e variado (COMENIUS, 1992 [1657], p. 64).

Na intenção de compreender os modos de subjetivação que produziram o “aprendente por toda a vida”, faço referência à sistematização apresentada por Noguera-Ramírez (2011), em que o autor explica sobre o *Homo discentis*, o *Homo docilis* e o *Homo civilis*.

Na formação do *Homo discentis*, percebemos as particularidades da posição do aprendente moderno e, na sua caracterização como ser educável, algumas modificações na função-sujeito. A configuração dessa forma de subjetividade “aprendente”, nas últimas décadas, tem se apresentado cada vez menos atravessada pela perspectiva do ensino, e sua eficácia está, cada vez mais, relacionada a aspectos

⁷ Tese de doutorado em Educação nomeada *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*, defendida na UFRGS no ano de 2009 e orientada por Alfredo Veiga-Neto.

relativos à aprendizagem e ao modo como passa a ser produzida.

Importa compreender, então, como se constitui essa capacidade de ser aprendente no campo de uma racionalidade pedagógica cuja composição se deu de forma articulada às práticas de condução dos homens, dado que a educação e o governo, considerados como modos de condução, sempre estiveram vinculados (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014). Esse processo ocidental constituiu o *Homo educabilis* – denominado assim por Noguera-Ramírez (2011), considerando-se tanto o *Homo educabilis* quanto o *Homo clausus*.

Tais controles individuais e automáticos, que têm sua origem na vida comum, por exemplo, no “pensamento racional” ou a “consciência moral”, se intercalam de modo mais forte e firme que nunca entre os impulsos passionais e afetivos de um lado e os músculos do outro e impedem com sua maior força que os primeiros orientem os segundos, isto é, a ação sem uma permissão dos aparatos de controle (ELIAS, 1989, p. 41).

Noguera-Ramírez explica que o *Homo clausus* (ELIAS, 1989) e o *Homo educabilis* (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) são entendidos como sujeito definido por sua capacidade para ser instruído, educado, formado, e por sua habilidade para aprender, características que não resultam incompatíveis com a capacidade de autocoção, autogoverno e controle emocional, que Elias encontra no indivíduo moderno (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Os saberes e práticas que constituíram esses dois homens não são os mesmos. Percebe-se que a didática e a polícia constituíram o *Homo docibilis*, enquanto a psicopedagogia e os desdobramentos da governamentalidade liberal formaram o *Homo discentis*.

Importante entender que as práticas pedagógicas passam por diferentes organizações, até se apresentarem, no século XVII, como didática e, mais tarde, com a pedagogia germânica, as ciências da educação francófonas e os estudos do currículo na vertente anglo-americana. Desse modo, para que o processo de governamentalização dos Estados acontecesse, o ensino de tudo a todos, idealizado por Comênio, e a educação humanizadora, proposta por Rousseau e Kant, foram elementos-chave. Para Noguera-Ramírez (2014), esse processo de governamentalização significou “a passagem de práticas pedagógicas vinculadas com a didática e, portanto, com o ensino e a instrução, para práticas pedagógicas relacionadas à educação e ao desenvolvimento — pela primeira vez no Ocidente — de uma ciência da educação” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 131).

No século XVII, com as preocupações e reavivamentos, se reconhece um novo regime de verdade, em que entra em cena a instrução, um conjunto de elaborações sobre como ensinar, o que se denominou como “virada instrucional”.

Do mesmo modo que o mundo inteiro é uma escola para o gênero humano todo, desde o começo até o fim dos tempos, para todo o gênero humano, cada idade da sua vida é uma escola, desde o berço até o túmulo. Já não basta, portanto, repetir com Sêneca: não há nenhuma idade que seja demasiado tarde para aprender, senão que o que tem que dizer é: todas as idades estão destinadas a aprenderem e os mesmos limites são colocados ao homem para viver que para estudar (COMÊNIO, 1992 [1657], p. 105).

Nesse momento histórico da “sociedade da aprendizagem”, em que o direito à educação era percebido como direito fundamental, ensinar “tudo a todos” com um método, como um/a professor/a, não poderia considerar apenas o “progresso”, mas múltiplos aspectos. Os movimentos que compunham esse momento histórico estavam relacionados com o que Foucault (1973) denominou de “disciplinas”:

O surgimento de uma educação popular nos Estados da Prússia e Áustria não coincidiu nem com o capitalismo nem com a industrialização e, de fato, com nenhum outro agente historicista que trata de converter a educação num dos polos de sua grande dialética. E ainda que o surgimento dos sistemas escolares cristãos pudesse ter coincidido aproximadamente com o aparecimento do Estado administrativo, tais sistemas foram produto de uma história autônoma, ao menos pelo que se refere a sua inspiração inicial e sua organização. Foram a expressão e o instrumento de um esforço especificamente religioso por cristianizar os camponeses europeus. Formaram parte de um movimento muito mais amplo através do qual as Igrejas reformadas trataram de transferir a disciplina espiritual à vida cotidiana, utilizando os mecanismos administrativos da paróquia para organizar as escolas dominicais, primeiro, e as escolas diurnas paroquiais depois (HUNTER, 1998, p.82).

Ramírez (2011) salienta que Foucault, em *O poder psiquiátrico* (1973-1974), já sinalizava a procedência do “poder disciplinar”, advindo do “poder da religião” durante a Reforma Religiosa no início do século XIV, com o processo de disciplinarização de amplos setores da população. A partir do século XVII, o ensino deixa de ser “assunto” de colégios e universidades, passando a ser responsabilidade da polícia. Foucault (2008) e Senellart (2006) afirmam que a passagem do Estado medieval para o Estado moderno não ocorreu somente pela “laicização” do governo pastoral.

[...] Senellart, o *regimen*⁸ cederá lugar ao “governo”, ordenado não mais à realização de fins morais, mas à simples conservação do Estado. Seria falso

⁸ Poder pastoral (*regimen*), poder político (*regnum*). O *regimen* é o “poder pastoral” desde que Gregório de Nazianza, chamou a *arts artium* a *techné technon*, a ciência das ciências; uma forma de poder que,

ver no segundo a simples secularização do primeiro. Segundo Foucault, [...] Não é o rei que se tornou pastor, se tornou pastor dos corpos e das vidas, mais ou menos como um outro pastor, o pastor espiritual, era o pastor das almas e das sobrevidas (SEHELLART, 2006, p. 220; FOUCAULT, 2008, p. 383).

Os autores também afirmam que a constituição da Modernidade ocidental não foi um movimento de ruptura abrupto, mas um deslocamento da sociedade de soberania para a sociedade de disciplina, por meio da coexistência e preeminência de uma sobre a outra, em uma transformação gradual. Para Foucault (2008), foi nesse período histórico que a noção de governamentalidade se constituiu como um instrumento que permitiu abandonar o Estado como fundamento do governo para problematizar a sua governamentalização, na racionalidade governamental moderna. Com isso, a tecnologia da governamentalização, a polícia, referia-se à técnica de governo do Estado, o que possibilita aumentar e exercer o poder de modo amplo, tendo a polícia o objetivo de desenvolver os elementos constitutivos da vida dos indivíduos, de maneira que seu desenvolvimento reforçasse a potência do Estado (FOUCAULT, 2008). É a partir do século XVII que

[...] vai-se começar a chamar de polícia o conjunto dos meios pelos quais é possível fazer as forças do Estado crescerem, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem desse Estado. Em outras palavras, a polícia vai ser o cálculo e a técnica que possibilita estabelecer uma relação móvel, mas apesar de tudo estável e controlável, entre a ordem interna do Estado e o crescimento das suas forças (FOUCAULT, 2008, p. 421).

Com Noguera-Ramírez (2011), afirma-se que é nessa relação entre a ordem interior do Estado e o crescimento das suas forças que se localizava a “nova arte de ensinar”. Já com Foucault (2008), explica-se o sentido da polícia na época, na esfera da instrução das crianças e jovens:

[...] Birô de polícia que cuida da instrução, das crianças e dos jovens deverá também se ocupar da profissão de cada um. Quer dizer que, terminada a formação, quando o rapaz fizer 25 anos, deverá se apresentar ao Birô de Polícia. Lá ele deverá dizer que tipo de ocupação quer ter na vida, seja ele rico ou não, queira enriquecer ou queira simplesmente deleitar-se. De todo modo, deve dizer o que quer fazer. Será inscrito num registro com a escolha da sua profissão, a escolha do seu modo de vida, inscrito, e inscrito de uma vez por todas. Os que, por acaso, não quisessem se inscrever num dos itens [...] os que não quisessem se inscrever não deveriam nem sequer ser tidos como cidadãos, mas deveriam ser considerados rebotalho do povo, vadios e sem honra (FOUCAULT, 2008, p. 430).

a partir do século XIII – quando o *regimen* se confunde com o *regnum* – e principalmente no século XVII – quando o *regimen* se submete ao *regnum* – adquire o sentido político (FOUCAULT, 2008; SEHELLART, 2006).

A polícia dedicava uma atenção específica à instrução dos homens, bem como à sua ocupação/profissão, para assim aumentar as forças do Estado, as forças disciplinares sobre a população. O crescimento das forças do Estado deu-se pelo atravessamento do poder pastoral e do poder político. O ensino generalizado servia para o “reino do céu e o reino da terra” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, 125). O autor afirma que

O bom governo (governo) é, então, a instrução da população, só assim será possível a felicidade pública, a salvação de todos, de cada um e a prosperidade do reino. Com a constituição da razão do Estado, com o aparecimento dessa nova forma de governo, dessa razão governamental, no momento em que Senellart (2006) assinala como a passagem do *regimen* para o *regnum*, apareceu a instrução como a chave do novo poder. Usando e ampliando as análises de Senellart, poderíamos dizer que, se na emergência progressiva do *regnum* secular, desde o *regimen* religioso, o fim do governo era corrigir (séc. V – XII), e se na incorporação do *regimen* pelo *regnum*, o fim do governo foi dirigir (séc. XII – XVII), então no momento da passagem do *regimen* para o *regnum* (séc. XVII), o fim do governo foi, fundamentalmente, “ensinar” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 126).

A Modernidade criou a necessidade de se ensinar tudo a todos, desde o nascimento até o momento da morte. A sociedade moderna concebeu o ser humano como um *animal disciplinável*, quer dizer, um animal com uma especial disposição para ser ensinado e, portanto, para aprender.

A compreensão de educação⁹ emerge somente no final do século XVII, mas atinge o sentido na Modernidade, nos séculos XVIII e XIX, permeada pelas ideias de Rousseau, que se diferenciavam da instrução e da didática. Esse autor enfatizou a necessidade de condução das atividades realizadas pelas crianças, compreendendo a natureza, a liberdade e o interesse dos/as aprendentes e considerando o meio em que ocorreria essa condução.

Segundo os autores Rousseau e Kant, é por meio do governo pedagógico que o sujeito desenvolve preceitos naturais para passar da natureza à liberdade, sendo necessário disciplinar as ânsias naturais para chegar à liberdade.

⁹ Como afirmam Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2011, p. 136), “talvez fosse *Some thoughts concerning education* (1693), de John Locke — escrito em um idioma vernáculo e não em latim —, o texto onde se inaugurou o termo *education* e, mais importante ainda, onde se estabeleceram seus fundamentos. Mas foi Rousseau, setenta anos depois, quem delimitou o termo em seu sentido propriamente moderno”.

Em suas bases, esse pensamento compreende que somente o homem pode ser educado e, nesse sentido, precisa de formação.

A liberdade é definida pelas formas pelas quais os indivíduos são governados, ou seja, “as formas como alcançam e fazem uso de sua razão: antes de ser um assunto de ‘independência’ dos governados a respeito dos governantes, a liberdade é o exercício da capacidade de juízo e entendimento que cada indivíduo tem, ou pode alcançar, para atuar no mundo social” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 141). Logo, no pensamento educativo moderno, existe articulação entre natureza e liberdade, sendo que a liberdade não é natural, uma vez que não se nasce livre, mas é possível alcançá-la pelo governo de si.

Para Noguera-Ramírez (2011), a emergência da aprendizagem assume centralidade no século XX e permanece vital nas práticas educativas no século XXI. Essa relevância do conceito de aprendizagem pode ser percebida a partir da ampliação do chamado “campo psi” na educação, como: psicologias da aprendizagem, psicopedagogias e teorias do desenvolvimento humano. A aprendizagem torna-se, hoje, “a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do Homo discentis” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230). Aprender ao longo da vida constitui-se como “divisa do governo contemporâneo” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230).

A apropriação do pensamento rousseauiano foi central para o desenvolvimento das culturas francófona e anglo-saxônica no campo educativo, as quais se voltaram à construção de espaços de educação para o atendimento das crianças, buscando promover ambientes de liberdade e autonomia, tal como foi discutido, no século XX, pelos pensadores do movimento da Escola Nova (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014). Compreendendo as diferenças entre a didática e as tradições pedagógicas, o sujeito da didática comeniana é capaz de dirigir a si mesmo, de tornar-se senhor de si; não é o sujeito autogovernável e regulado de que trata o campo pedagógico do século XX.

Nesse contexto, as tradições pedagógicas passaram a necessitar de outro tipo de sujeito, um sujeito que pudesse ser mobilizado a partir de seu próprio interesse, de seus próprios desejos. Foucault (2008) assinalava que o governo (governo) liberal era um governo que manipulava interesses, um meio pelo qual poderia ter influência em todos os aspectos de sujeitos, palavras, ações, riquezas, direitos.

Pela nova razão governamental moderna liberal, seu distanciamento da velha

razão do “Estado” para a razão do “menor Estado” a intervenção não vai ser direta sobre as coisas ou as pessoas, mas sim sobre o interesse dos indivíduos. Nessa razão de menor Estado, o que se governa são interesses particulares e interesses coletivos (FOUCAULT, 2008).

O interesse não corresponde à ordem biológica, mas à mecânica intelectual. A ideia do interesse refere-se à dinâmica interna dos sujeitos e à atividade instrutiva do/a professor/a enquanto “multiplicidade do interesse”, para gerar expansão, e não unilateralidade, como no caso da vocação ou orientação profissional. “A concepção de educação foi transformada com o aparecimento do conceito de aprendizagem, pois o interesse garante a economia de ação, de forças, e a aprendizagem é a ação mais eficiente que um organismo pode conseguir” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 242).

Pode-se compreender que, enquanto o sujeito da didática está mais próximo, ou melhor, sua existência está implicada na sociedade disciplinar, o sujeito do campo pedagógico existe implicado nas sociedades de gestão governamental e emerge como efeito das tecnologias de segurança. Percebe-se que a principal diferença pode ser vista em termos de subjetivação, pois, enquanto o ensino e a correção disciplinar corrigiam normalizando as condutas e produzindo ações normatizadas, na tradição pedagógica, corrige-se subjetivando para a autocorreção.

“A concepção de educação foi transformada com o aparecimento do conceito de aprendizagem, pois o interesse garante a economia de ação, de forças, e a aprendizagem é a ação mais eficiente que um organismo pode conseguir” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 242). Logo, não se faz tão necessária uma intervenção diretiva para realinhar um comportamento indesejado, como se procedia no âmbito disciplinar, já que a correção passa a realizar-se pela consciência e reflexão moral, em uma engrenagem que constitui a autocorreção. Dessa forma, pode-se dizer que há um refinamento das práticas expandindo-se e que elas se tornam mais econômicas.

4. POLÍTICAS EDUCATIVAS: ENCENAÇÕES E RECONTEXTUALIZAÇÕES

Considera-se que as políticas educativas têm capacidade de vida própria, na medida em que as vozes são redistribuídas e uma pluralidade de leituras pode ser feita. Trata-se de “[...] uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 504). Dessa forma, os sujeitos que estão continuamente “construindo significados, sendo influentes, contestando, construindo respostas, lidando com contradições, experimentando representações de políticas” (BALL, 1993, p. 14), são os/as professores/as e todos/as aqueles/as em que as políticas educativas funcionam como modo de condução das condutas e de produção de sujeitos. Com isso, a política educativa expressa-se como um processo “de luta por sentido” (BALL, 2006, p. 22), em que há uma diversidade de práticas, textos e recursos.

Assim, considerar as políticas educacionais como discurso e prática provoca uma arena de lutas por sentidos, que são compostos por camadas, e não simplesmente pelo que está na “superfície”, e isso não é um fenômeno harmônico ou neutro. As palavras operam na construção de discursos que possibilitam pensamentos, práticas, palavras (re)ordenadas, (re)combinadas, silenciadas e até mesmo excluídas. A esse respeito, Foucault escreveu que os discursos “[...] são o conjunto de condições de acordo com o qual uma prática é exercida, de acordo com o qual essa prática dá origem a parcial e/ou totalmente novas declarações, e de acordo com o qual ele pode ser modificado” (FOUCAULT, 1986, p. 2008-2009).

Nos discursos pedagógicos, existe a produção do “aluno bom/ideal”, dos “propósitos de escolaridade”, da “aprendizagem efetiva”. Daí a necessidade de gerenciar comportamentos e de elevar padrões, contribuindo para o “sentido soberano”, o discurso “padrão”. Na constituição discursiva, contudo, não existe uma uniformidade; há fragilidades, “lacunas, vazios, ausências, limites, divisões” (FOUCAULT, 1986, p. 119).

Quando se está tratando de desdobramentos do processo de globalização das políticas públicas educacionais, enfatizam-se suas ocorrências desde o fim do século XX, por meio de uma nova ordem, em uma sociedade mundialmente concorrencial e competitiva. Ball (2010) vai indicar desdobramentos importantes nos espaços microlocais, como a escola, a partir desses processos de globalização, em que as nações induzem novas tecnologias políticas para modificar práticas e subjetividades,

“a fim de hegemonizar o programa educacional e o modelo da sociedade proposto. Assim sendo, emerge a busca por organizar novas técnicas para promover as bases para um novo pacto entre Estado e mercado/capital [...]”. (SCHERER, 2021, p. 165).

Tais políticas educativas não passam, simplesmente, por um processo de interpretação-execução, mas por constante análise e revisão que envolve e articula um “tornar-se”. Um “tornar-se” da política se dá, como dito anteriormente, mediante uma prática de “tradução”, na qual a encenação das políticas são recontextualizadas. A tradução das políticas produzidas mediante técnicas de poder é encenada pelos sujeitos escolares, por exemplo, por meio das “observações”, “das narrativas sobre”, “da produção de significados a/para”; esses são modos de evidenciar as políticas na escola. As políticas públicas constituem os discursos que tratam de práticas forjando os objetos dos quais falam (FOUCAULT, 2005). Práticas não significam atividades de um sujeito, mas designam regras que os submetem.

Logo, as políticas públicas são pensadas como possibilidades para que as ordens sociais sejam criadas e mantidas para que outras práticas sejam estabelecidas, isto diante de um regime de verdade vigente. A linguagem fala da prática e ela própria é produto de práticas; é impraticável dissociar teoria e prática, “a teoria já é uma prática” (VEIGA-NETO, 2006, p. 23). Os sujeitos não constituem a linguagem; ao contrário, eles são constituídos pela linguagem, em uma rede de disputa/negociação de sentidos. E isso ocorre na escola, que não apenas descreve ou representa o sujeito a ser dito incluído, mas também marca, determina quem é o excluído. Nessa perspectiva de produção desses sujeitos, a escola tem como pauta a superação das diferenças, a universalização da escolarização – uma escola para “todos” que preferencialmente se universalize nas regras de um conjunto “todos”.

A escola insiste na igualdade de escolarização para todos/as em um mesmo espaço e tempo, sendo produtora/produto de uma racionalidade neoliberal¹⁰ inclusiva/excludente, criando estratégias de como gestar os sujeitos “anormais”, “excluídos”, “fora da norma”. É nesse cenário que a racionalidade neoliberal se ramifica para além de uma política econômica, sendo ordenamento da ação dos governantes e da própria conduta dos governados. E é nessa racionalidade de

¹⁰O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p.12).

governo de si e dos outros que se compreende o neoliberalismo como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). É com Foucault que pensamos o governo como atividade, e não como instituição, de maneira que instrumentos de Estado, como as políticas educacionais, proliferam e são difundidos e reordenados.

A fabricação do “novo” sujeito emerge da urgência de torná-lo útil e dócil, responsável por encaixar-se. Um tipo de sujeito que, de imediato, é demandado a “dar conta” de fazer-se responsável por si mesmo em sua existência e por sua inclusão no padrão estabelecido social e culturalmente. Esse sujeito, além de útil e dócil, vai precisar responsabilizar-se e imprimir, por meio de uma técnica de si, um bom desempenho em um campo concorrencial (DARDOT; LAVAL, 2016).

É nesse contexto que a noção de gerencialismo emerge: “um mecanismo chave tanto na reforma política, quanto na reengenharia cultural” (BALL, 2011, p. 108). O gerencialismo atua como

[...] a linguagem e princípio ordenador das relações e formas de poder que inserem o ethos de negócios no setor público. Trata-se de um conjunto de medidas promovidas por meio da vigilância e do automonitoramento de cada sujeito, através de sistemas de avaliação, metas e da comparação via resultados, os quais potencializam o progresso econômico e produtivo (SCHERER, 2021, p. 165).

Paralelamente ao gerencialismo, a performatividade¹¹, por sua vez, assume a possibilidade de, a partir de norma, sintetizar a imensidão de base de dados, reuniões, avaliações, relatórios em que sujeitos, instituições e condutas estão inscritas. Ball define,

[...] uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atração e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação (BALL, 2001, p. 109).

¹¹ Ball (2010) retirou o conceito de performatividade da obra de Jean Lyotard (2009, p. XXIV), que a concebeu como “a otimização da performance pela maximização daquilo que sai (benefícios) e minimização daquilo que entra (custos)”. Ball (2010), todavia, move-se, paulatinamente, para além da perspectiva lyotardiana, assumindo essa concepção pela nomenclatura de performatividade como “um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações” (p. 41). Conforme o autor, por meio de uma série de medidas de inspeções, avaliações, autorrevisões, *ranking*, resultados e metas, segundo uma perspectiva bastante controlável e objetiva, aplicadas no cotidiano de trabalho, é almejada a garantia da qualidade final do serviço, neste caso, da educação (SCHERER, 2021, p. 166).

Logo, a performatividade é reconhecida como uma tecnologia política sumária para promover os princípios da forma do mercado e do gerencialismo no cotidiano de vida e de trabalho ao modificar os valores, as relações e, com isso, as subjetividades educacionais (SCHERER, 2021). A performatividade constitui um amplo instrumento de organização de novos modos de gestão dos sujeitos, utilizando mecanismos de controle, individualização, concorrência e competitividade. São mecanismos de desenvolvimento econômico produtivo em que a aprendizagem se constitui em habilidade e prática primordial.

A formulação de políticas públicas educacionais na performatividade demonstra como efeito um perfil de gestão empresarial, tendo a qualidade educativa pautada em menores custos, melhores resultados e melhores *rankings*. Ball aponta que, como efeito de segunda ordem, “a democracia educacional é redefinida como democracia do consumidor no mercado educacional” (BALL, 1998, p. 132). Sendo assim, as tecnologias da forma do mercado, gerencialismo e performatividade realizam um complexo trabalho de mudança nas práticas interpessoais, resultando na produção/identificação dos “outros sujeitos”. Isso significa que, ao se identificarem os sujeitos “aptos” para a performance exigida, os que não atendem ao exigido são identificados e, portanto, precisam ser governados de outro modo.

Dito isto, diante dos materiais, as atas escolares, questiona-se: o que dizem os registros de atas escolares acerca dos “corpos-resistência”? Quais os efeitos das práticas discursivas na produção dos corpos? Quais discursos de normalização dos corpos são ordenados e recontextualizados pela escola nas políticas educativas?

O discurso de normalidade constitui-se em um padrão inventado em diferentes tempos, em que os limites de existência são (im)postos por regras estabelecidas, como, por exemplo, espaços escolares, e o padrão, tempo de aprendizagem e conhecimentos atingidos são determinados tanto por macro quanto por micropolíticas. Logo, a normalidade passa a existir a partir da norma, que “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio de que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p. 254). Ao se delimitarem os contornos produzidos pelas políticas das/nas escolas, percebe-se invariavelmente a emersão do paradoxo normal/anormal, aprendente/ não aprendente, corrigível/incorrigível, [...].

Paula Sibilia (2013) ajuda a pensar a escola como essa rede de produção de sujeitos, quando toma as publicações de Kant para mostrar os quatro elementos constitutivos da função da escola: o primeiro é a disciplina, para converter a animalidade em humanidade e, com isso, disciplinar ganha relação com submeter crianças e jovens a um modelo de comportamento regrado, capaz de anular a “condição primitiva ou a barbárie originária” (p. 18); o segundo é a instrução, que ganha o status de fazer saber que a lei existe, que há uma ordem de regras no mundo; o terceiro é fazer entender e lograr que cada uma das crianças possa alcançar as “boas maneiras, amabilidade e certa prudência” (p. 19); e a quarta é que todos possam ascender a uma moralidade em que se conformam os comportamentos a bons objetivos. A escola com essa pedagogia aos moldes kantianos recebe

[...] como meta propiciar o ‘desenvolvimento da humanidade’, de maneira cumulativa e cada vez mais aperfeiçoada, procurando fazer com que [a pedagogia] fosse não apenas ‘hábil, mas também, moral’, pois não basta o adestramento; o que importa, acima de tudo é que a criança aprenda a pensar’; e, fundamentalmente, que saiba se comportar como convém. [...] Exercício de racionalidade [...] normalizador (SIBILIA, 2013, p.19).

A escola, nessa racionalidade normalizadora, para Sibilia (2013), mantém a característica de ser cercada por paredes, pois disciplinar exige confinamento em um espaço e tempo. “Rotinas idênticas e progressivas” (p. 28), parece que restringem para um “treinamento corporal” (p.28) em que a função a escola mais que instruir “alunos em determinados saberes ou conhecimentos práticos” (p. 28) tinha como meta “habitua-los a permanecer tranquilos e a observar pontualmente o que lhe é ordenado” (p. 28). Segundo Sibilia, em diálogo com Veiga-Neto, a função especial da escola é “forçar” uma “adaptação dos corpos infantis” (p. 28).

A escola é composta por uma rede, uma espécie de teia paradoxal que envolve tudo e todos/as e se autorrefaz com as práticas pedagógicas, sem que se saiba onde começa essa teia e onde ela termina. Contudo, nos pontos de encontro dos fios, ou seja, nos “fios pontes”, é que se dão os processos de subjetivação dos sujeitos escolares; que são normalizados e corrigidos os corpos a serem normalizados; e que ocorre a separação daqueles que fogem às normas ou que estão na fronteira entre a normalidade e a anormalidade. Como Foucault (2001, p.73) nos lembra:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entretanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia

da reeducação, da correção. De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal precisamente.

É nas múltiplas táticas das políticas educativas, encenadas na escola e pelos sujeitos escolares, que estão diluídas práticas discursivas de invenção/produção do a/normal, do currículo, do in/disciplinado, do inteligente, etc. Práticas discursivas que operam modos de governo das condutas e que podem ser identificadas nas atas escolares, que mostram as práticas operando nas políticas educativas, que evocam formas outras, a partir das quais se capturam os corpos-estudantes capazes de produzirem-se na inclusão/exclusão como modelo de funcionamento da escola.

Tendo isso em vista, problematizar a produção dos *corpos-resistência*, como força discursiva nas atas escolares, em vez de pensar a naturalização e negatividade das condutas, a descrição de oposições entre as condutas e postura levou-me a uma posição que não se encerra em descrever a inclusão mais verdadeira ou colocar a exclusão no paradoxo de estar dentro. Essa problematização não está posicionada na oposição performática em ser contra ou a favor, mas assume a interconexão in/exclusão¹² dos sujeitos, em um movimento de hipercrítica diante de tais atas: “como deixar claro que uma crítica a tais políticas de inclusão não implica, em absoluto, uma negação a elas, não implica uma recusa à própria inclusão?” (VEIGA-NETO, 2011, p. 109). De mais a mais, ao destacar uma recusa a um “purismo” da inclusão, como se esta fosse o sonho ideal, não a estou abandonando, estou colocando-a sob análise hipercrítica.

Compreendendo as políticas educativas na perspectiva de Ball (2001), em que se trata de vozes dinâmicas, em disputa e alianças, traduzidas, recontextualizadas e encenadas em movimentos de performatividade¹³, é que “[o] desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de produção ou inspeção” (BALL, 2001, p.

¹² Falar em normalidade é falar em inclusão e em seu correlato direto, a exclusão. É abordar dois processos que estão intimamente relacionados em redes de poder, que não se superam, tampouco se opõem. São processos que, nas tramas desse poder, podem ser entendidos como “duas faces da mesma moeda”. [...] É na separação e na diferenciação dos discursos que o binômio inclusão/exclusão opera como um (de)marcador de normalidades, pois ocorre através de uma relação assimétrica. [...] Todos estamos incluídos, alguns mais que outros, pois a norma opera em mão dupla: ao mesmo tempo que inclui, possibilita um estranhamento que permite manter os anormais a uma distância em que é possível que se estabeleçam as práticas da exclusão e também da normalização. (LUNARDI, 2003, p. 136-144).

¹³ Ver nota de rodapé nº 7.

109). Reverbera, aqui, o deslizamento da noção de performatividade para a noção de performance, o que faz despontar uma relação e releitura dos objetivos da pesquisa para com os corpos.

Em um panorama, a noção de *performance* tem sua disseminação internacional, em arte performática e histórica, basicamente como um fenômeno americano (EUA), por intermédio de desenvolvimento, prática e conceitos, como, “*performing*” e “*performance*”, termos recorrentemente encontrados em contextos diversos. A noção de *performance* passou a popularizar-se nos últimos tempos, ampliando seus usos em artes, ciências sociais, psicologia, linguística, [...], isto em escritos por especialistas e até pelos curiosos/interessados, bem como os questionamentos sobre a noção conceitual. O autor Gallie (1964) sublinha que

[r]econhecer um dado conceito como essencialmente questionado implica reconhecer usos rivais desse conceito (como os que ele mesmo repudia) não apenas como algo logicamente possível e humanamente provável, mas também como sendo de valor crítico potencial permanente, para o próprio uso ou a interpretação do conceito em questão (GALLIE, 1964, p. 187-188).

Em pesquisa sobre interpretação e estudos de performance (“Research in Interpretation and Performance Studies: Trends, Issues, Priorities”), Strine, Long e Hopkins (1990) discutem o fato de a noção conceitual de *performance* ter se desenvolvido em uma atmosfera de “desentendimento sofisticado”, em que opiniões contrárias não eram derrotas, mas sim articuladas, de modo que houvesse um diálogo contínuo e que uma compreensão completa e articulada de *performance* fosse constituída por meio de multiplicidade conceitual. No conjunto de estudiosos da noção de *performance*, o autor Marvin Carlson (2009) explica que estudos sobre *performance* provocam uma variedade de mapeamentos sobre conceitos diversos, sobrepostos ou mesmo divergentes quanto ao reconhecimento do que produz sentidos e significados de performance.

Perceber comportamentos repetitivos e ações determinadas socialmente provoca o pensamento: *qualquer atividade humana pode ser considerada como performance?* Carlson (2009) especifica que a diferença entre fazer “performance” de acordo com o modo de pensar (consciência de si mesmo) não está na estrutura do teatro *versus* vida real, pois é possível fazer ações sem nem pensar, mas, quando se pensa sobre elas, isso introduz uma consciência, que lhes dá qualidade de *performance*.

A performance envolve, por parte de quem a faz, assumir a responsabilidade perante um público pela maneira com que a comunicação se dá, para além do seu conteúdo referencial. Do ponto de vista do público, o ato de expressar-se por parte de quem está fazendo a performance é [...] marcado como estando sujeito a ser avaliado pela forma como é realizado, pela habilidade relativa e efetividade da exposição de competência por quem realiza a performance. Além disso, é marcado como estando disponível para o aprimoramento da experiência, por meio do prazer real proporcionado pelas qualidades intrínsecas do próprio ato de expressar-se. Assim, a performance chama atenção especial, aumenta a consciência do seu ato de expressar-se e permite ao público assistir com intensidade especial ao ato de expressar-se e a quem faz a performance (BAUMAN, 1975, p. 293).

De acordo com Bauman (1975), toda *performance*, antes de ser multiplicidade, na modernidade, se envolveu em mediar uma consciência de duplicidade, por meio da qual a execução real de um ato é colocada em comparação. Normalmente, essa comparação é feita por um observador da ação – o público do teatro, o professor da sala de aula, o cientista [...]. A performance “moderna”, de certo modo, preocupa-se com as habilidades nos atos de acrobatas, palhaços, [...], mas isto na perspectiva de que o mais importante é o sentido de uma ação executada para alguém, uma ação que se envolve com a consciência e o “outro”¹⁴ invisível.

O entendimento da performance como alicerce crítico ultrapassou o campo das artes, envolvendo quase todos os enfoques das tentativas modernas de entender nossa condição e nossas atividades, em direção a quase todos os ramos das ciências humanas: sociologia, antropologia, etnografia, psicologia, linguística [...] (CARLSON, 2009).

Os estudos contemporâneos tomando como referência a virada linguística possibilitam pensar a performance como manifestação, considerando a funcionalidade dos jogos de linguagem, que produzem sentido e significados (WITTGENSTEIN, 1979). Performance surge como prática que abriga uma multiplicidade de formas e se rizomatiza, apontando a possibilidade de disforia (agitação extrema) dos limites que algumas “representações” fixadas colocam para outras formas de estar no mundo.

A escola, por estabelecer práticas educativas, tem as experiências de aprendizagem como um campo de experimentação, em que alianças e encontros movimentam agenciamentos, em que se encontram os corpos com os discursos que a escola produz; com isso, determinam-se *performances* e modos de produção,

¹⁴ Embora o teatro tradicional tenha considerado esse “outro” como um personagem numa ação dramática, incorporado por meio da performance por um ator, a arte performática moderna, em geral, não tem se preocupado prioritariamente com essa dinâmica (CARLSON, 2009, p. 17).

performances transformadas em práticas de definição e composição dos corpos-estudantes. Na escola, cristalizam-se as variações e sedimentações sobre os corpos e a performance dos *corpos-resistência* podem ser o perturbador e a potência que escapa às políticas de controle. Para Bom-Tempo (2013),

[...] educação e a performance suscitam a produção de modos de existir instáveis e abertos aos acontecimentos e que passam a ser expressões abertas a toda sorte de encontros, carregando em si os signos do imprevisível, do incalculável, não se filiando unicamente a campos formais e estabilizados, mas criando alianças junto a forças ativas na afirmação da vida e do mundo. Diante disso, a experimentação do mundo, das intensidades de sensações que atravessam os corpos, dos processos de aberturas dos corpos aos encontros afectivos e dos acontecimentos da vida, são elementos presentes nas práticas performáticas, que, na relação com a educação, funcionam como analisador das práticas educativas e cotidianas (p. 43).

Nessa produção em torno da multiplicidade, compreende-se que a *performance* compõe um campo complexo e que os sujeitos, no ambiente escolar, estão envolvidos em uma rede de práticas discursivas que mobilizam para condutas a performatizar. Nessa rede, diversos modos colocam os sujeitos-estudantes como sendo ativos na trama da performance, seja como performance-normalidade, seja como performance-resistência.

4.1 PERFORMANCE: ENTRE NORMA E NORMALIDADE

Na perspectiva de movimentos de fabricação de sujeitos na instituição escolar contemporânea, estratégias para “moldar” corpos são construídas; algumas são praticadas de modo “invisível”, outras, de maneira explícita, nomeando aqueles que podem ser tomados como civilizados ou não, adequados ou não, integrados ou não, produtivos ou não, eficientes ou não.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, a ciência passou a constituir-se como outro regime de verdade. A verdade, antes alocada a Deus, agora passava a ser explicada com a ciência e pela razão. Nesse período histórico, os saberes científicos foram considerados como “verdades absolutas”, sendo desconsiderados os princípios religiosos, naturais e/ou divinos, como algo “incivilizado”. Veiga-Neto aponta que

[e]m termos comportamentais, então passa-se a entender como civilizado aquele que segue disciplinadamente um minucioso código que prescreve, de modo muito detalhado, o que se pode e o que não se pode fazer e dizer publicamente; é aquele que obedece, de preferência de modo automático, a

um extenso conjunto de regras práticas de permissão e interdição (1996, p. 113).

Assim, os desvios de noções de normalidade passavam a ser enquadrados como doenças, e não mais como obras do demônio ou aberrações. Essa nova noção de normalidade apareceu no movimento de uma sociedade que passou a funcionar não apenas pelo que a soberania determinava, mas a partir de mecanismos de disciplina, estabelecimento de normas, técnicas que vigiavam “os corpos humanos e os submet[iam] fazendo deles objetos de saber” (FOUCAULT, 2009, p.31-32).

Assim, os corpos passaram a ser analisados por sua forma física, seu comportamento cotidiano, com base nos conhecimentos científicos, como medicina e/ou psiquiatria. O que importava era “a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir qualidades e ou méritos” (FOUCAULT, 2009, p. 169). O que tinha relevância eram a organização social e a definição de normalidade pela regra prévia estabelecida pelos saberes científicos para determinar e reordenar o comportamento “mais aceitável” para se viver em sociedade.

Possa (2013) aponta que é no campo do saber que Foucault vai identificar a inauguração de uma ordem moderna em que se produzem as relações função-norma, conflito-regra, significado-sistema considerando a positividade do jogo do duplo cogito e do impensado, um jogo de oposições que vão dando sentido para campos do saber como a medicina, a psicologia, a sociologia e a pedagogia, dentre outros, responsáveis por dar lugar à produção de um corpo-sujeito no mundo e nas instituições. Para Castro:

Esses modelos duplos asseguram a representatividade das ciências empíricas, isto é, a forma como podem ser pensados e, ao mesmo tempo, como a forma que aquilo que é pensado se subtrai da consciência sob a forma do impensado. [...] a significação mostra como a linguagem, [...] pode oferecer-se à consciência, e a categoria de sistema mostra como a significação é apenas uma realidade secundária e derivada. [...] conflito mostra como as necessidades e os desejos dos indivíduos podem ser representados na consciência de um indivíduo [...] a regra mostra como os desejos e as necessidades respondem a uma estruturação que não é consciente para os indivíduos que os experimentam. [...] função assegura a forma de vida como pode ser representada, [...] norma assegura a forma em que as funções são as regras, que não são conscientes. (CASTRO, 2009, p. 214-215)

É a norma uma ordem que institui um poder individualizante disciplinador do corpo-indivíduo, tendo em vista que controla a circulação e classifica e gerencia o

risco, fazendo identificar os destoantes. A norma opera a normalização disciplinar, ordenando o normal e o anormal; e a norma opera por regulação quando, como curva de normalidade, expande seu funcionando como gerenciamento da população, apresentando o desviante como aquele que, por meio de ações de governo, deve ser atendido no sentido de se garantir a sua segurança e a segurança da sociedade. Talvez aí esteja a performatividade da norma em funcionamento na escola. Para Foucault,

Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. [depois] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai constituir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. (2008, p. 82-83)

Se, no campo da ordem do saber, se constitui a norma no duplo e no jogo das oposições, é também importante considerar que foi entre o final do século XVI e o início do século XVIII que se desenvolveram as instituições com a função de controle dos indivíduos desviantes e indesejáveis. Entre suas paredes, essas instituições podiam isolar os indivíduos da sociedade e, assim, exercer sobre eles práticas de saber que os conectavam com a produção da normalidade; essas instituições, estrategicamente, desenvolviam técnicas capazes de modelar os corpos. A norma “[...] analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Ela os decompõe em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los de outro” (FOUCAULT, 2008, p. 74-75).

Na performatividade pela norma, “a identificação do normal e do anormal” (FOUCAULT, 2008, p. 75). O entendimento de normalidade movimentada pelos saberes científicos e estratégias de poder constituem-se como norma disciplinar capaz produzir controle, na perspectiva de “[...] procurar tornar pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p. 75). Posto isso, a noção de normalidade científica era constituída

[...] enquanto uma condição, um estado de adequação a uma regra imposta aos sujeitos através de uma norma disciplinar que apresentará um modelo considerado ideal aos indivíduos. Os efeitos dessa padronização que passam a constituir essa noção de normalidade podem ser visualizados nos acontecimentos históricos, primeiramente, no âmbito familiar, em seus investimentos educativos, e nas técnicas pedagógicas [...] A partir desse

modelo, observável principalmente nesses dois âmbitos, familiar e escolar, os sujeitos vão ser posicionados como normais ou anormais e, para esses últimos, que escapam da noção de normalidade, outras ações serão pensadas [...] (CORRÊA; LOCKMANN, 2022, p. 9).

À vista disso, a normalidade científica opera estratégias de disciplina e de correção para agir sobre os sujeitos que escapam da noção de normalidade – indivíduos “a serem corrigidos”. Ele se torna aquele difícil de determinar:

[...] quem deve ser corrigido se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassam todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo. O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção (FOUCAULT, 2010, p. 50).

O sujeito incorrigível não se adapta às regras comportamentais de viver em sociedade, ele transgredir os aparatos disciplinares. Em um “jogo de corrigível e incorrigível”, exigem-se novas tecnologias e aparatos, que, no século XIX, passaram a ser desenvolvidos com o intuito de aproximá-lo da normalidade. O incorrigível foi basilar para a denominação do sujeito anormal e as instituições de correção do século XIX. As noções de normalidade estavam atreladas a atividades normativas, que seguiam uma norma, subordinada àqueles que, no século XVIII, eram autoridades; então, quem instituiu as normas foram os mesmos que as inventaram e determinaram. Não bastava obedecer às normas, que eram incorporadas às práticas comportamentais, sociais, morais e de saúde – era necessário obedecer e ainda “[...] produzir e tornar pública a verdade sobre si mesmo [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 156).

No final do século XVIII, a noção de normalidade aparece ligada à intimidade do sujeito. Além de ser capturada pelos saberes científicos, está vinculada ao comportamento e à intimidade do sujeito, que toma isso como sua forma de vida. O sujeito da norma é reconhecido pela sua capacidade de autogerenciar-se, de apresentar equilíbrio psíquico, ter origem biológica saudável e aceitar as normativas como uma única verdade.

No transcorrer do percurso histórico, considera-se a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de segurança ou controle; com isso, as problematizações passam do individual para a coletividade, ou seja, a “noção de população”. Tratava-se de um grupo de pessoas, um grupo que precisava de regularidade, e a noção de

normalidade se complexifica, tornando-se mais plural. Ademais, dois movimentos em relação à noção de normalidade passam a ocorrer a partir do século XVIII, relacionando a normalidade com a ciência de Estado: o da naturalização das diferenças e o da aceitação e respeito pela diversidade.

Na sociedade de seguridade, passou-se a entender que a normalidade estava atrelada às ciências econômicas e de Estado; investiu-se, então, em mapeamentos, saberes estatísticos, processos de “média normal” do grupo, não com o objetivo de distinguir, mas de identificar normais e anormais. Afinal, na sociedade de seguridade, a norma age por meio da pluralização dos modelos, e todos se posicionam dentro de limites estipulados. A norma era estabelecida “[...] no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Não se falava em normalidade, pois não se considerava a existência de uma norma *a priori*, mas em normalidades, já que é a partir de apontamentos em determinado contexto e grupo que se dão a construção e proliferação de normas. Logo, todos eram capturados, incluídos, de acordo com os critérios de cada grupo; portanto, a norma era produzida de acordo com as variações dos grupos, obtendo-se não apenas a proliferação da norma, mas a expansão da própria norma (CORRÊA; LOCKMANN, 2022). Ou seja, mais que a produção da normalidade e a normação dos corpos e comportamentos, tem-se a normalização, em que a norma deixa de ser uma medida ideal, para ser entendida como base do normal, que recorrente e estatisticamente se constitui em norma diferencial e aceitável.

Nos processos de normalização, “o movimento não parte da norma, mas ao contrário, faz dela um ‘gradiente’, uma possibilidade de expandir a norma e torná-la flexível para outros enquadramentos que fogem da dicotomia ‘normal/anormal’.” (RECH, 2010, p.75). Por conseguinte, todos os sujeitos normais ou anormais eram incluídos/ocupavam um lugar na zona de normalidade. Normais e anormais passam, dessa maneira, a ser incluídos em “diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão”. (LOPES *et al.*, 2010, p. 5). Esses gradientes permitem a coexistência da in/exclusão, fazendo dela uma dinâmica nas instituições escolares.

Com os gradientes, práticas são operacionalizadas nos processos de subjetivação, tendo em vista a promoção e aceitação da presença do outro – corpo-estranho em relação ao normal:

[...] o objetivo é fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença e se enquadre em uma das distribuições permitidas pela curva de normalidade. Falando de outro modo, é necessário que o “anormal” ocupe o lugar nessa curva, a fim de permitir o seu reconhecimento frente à sociedade. Para que esse reconhecimento aconteça de maneira “natural”, a população precisa ser educada para reconhecer esse dito “anormal” e conviver com ele sem estranhamento. O objetivo é torná-la apta para aceitar a sua presença (RECH, 2010, p. 75).

As normalidades diferenciais e a composição de gradientes não são colocadas em funcionamento só com o propósito de normalização dos anormais ou de seu enquadramento na zona de normalidade, mas para que os sujeitos anormais sejam incluídos em diferentes níveis de participação e aceitação na sociedade, para que se possam instituir uma noção e estratégia de inclusão como parte de um projeto de economia política; estamos todos inseridos e somos responsáveis por convivermos e estarmos vigilantes em relação a nós mesmos e ao(s) outro(s).

Por isso, vale destacar outro movimento na naturalização das diferenças – o de aceitação, um dos processos e estratégias de subjetivação realizados com os normais para a aceitação do outro (CORRÊA; LOCKMANN, 2022). A proliferação de noções de normalidade plural e a aceitação como ação que o sujeito desenvolve sobre ele mesmo dão-se por meio da existência de um governo econômico com princípios neoliberais: “[...] não é um governo econômico, como aquele que sonhavam os fisiocratas, isto é, o governo tem apenas de reconhecer as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade”. (FOUCAULT, 2008 p. 306). Assim, os princípios neoliberais também são incorporados como modo de vida, como “ciência do comportamento humano” (FOUCAULT, 2008, p.306).

Nesse projeto de economia política, todo sujeito precisa ser capaz de conduzir a sua conduta e ser peça fundamental, no âmbito da sociedade, para regular a conduta dos outros. O governo de si e dos outros constitui-se, para Foucault (2008), como elemento fundamental para o funcionamento estratégico do neoliberalismo. Cada um se autoconduz para produzir ferramentas úteis e economicamente ativas para o Estado, todos se ocupando e se responsabilizando por um nível de participação no gradiente da inclusão na sociedade. Os sujeitos normais tornam-se sensíveis e tolerantes, sendo também gestores não somente de si, mas da coletividade, desenvolvendo ações de governamento, de condução de suas condutas e das dos outros.

Desse modo, a noção de normalidade, na sociedade disciplinar, passa por um alargamento, com noções de normalidades diferenciais – “um espaço de fronteiras frágeis, maleáveis e negociáveis de acordo com os desejos dos sujeitos e dos grupos que eles integram” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45). A partir de cada grupo, outras determinações podem surgir, fazendo reverberar outras normalidades, a serem reconhecidas e reconduzidas.

É com esse sentido que se pôde ir percebendo, nas atas escolares e, conseqüentemente, na materialidade que foi possível construir para análise nesta pesquisa de tese, que a escola, como instituição, atua primordialmente na produção de sujeitos-estudantes por meio das narrativas que reproduz e inventa sobre os corpos-estudantes. Essas narrativas fazem reverberar, reconhecem e criam outras normalidades. Percebe-se que, em alguns momentos, a escola fica sem palavras para dizer do corpo-estudante e passa a utilizar um conjunto de expressões difíceis de encaixar na performance que está entre a norma e a normalidade já sabida. Nesse momento, pôde-se encontrar o indício de uma possível nova produção de sujeitos-estudantes, que se optou por chamar, neste trabalho de tese, de corpo-resistência.

4.2 RESISTÊNCIA EM PERFORMANCE

Os territórios escolares reclamam pela inclusão/imposição dos *corpos-resistência* no conjunto de alargamento das noções de normalidade, considerando-se as particularidades de cada instituição escolar e observando-se as diferentes performances fabricadas. A *performance* torna-se uma extensão complexa e um termo capaz de constante mudança, sendo ainda mais relevante para compreender o que se espera dos corpos-sujeitos quando se leva em conta, como em qualquer alegação ponderada, a densa rede de interconexões entre performance e as ideias e preocupações intelectuais, culturais e sociais empregadas por quase todos os projetos de performance contemporâneos. Dentre os projetos, estão o que significa ser corpo-sujeito no presente, a procura de uma subjetividade contemporânea, os vários desafios de ser e estar no mundo, as classificações e as definições de deficiência, gênero, raça e etnia, para citar apenas algumas das questões mais visíveis (CARLSON, 2009).

O modo como a performance opera nas atividades dos sujeitos, nas sociedades e culturas evidencia preocupações interligadas com a “consciência da construtividade”, tendo em vista que ela é atividade humana construída na retórica e nas codificações sociais e culturais (CONQUERGOOD apud CARLSON, 2009). É assim que a performance opera um interesse particular no território liminar, nas fronteiras e limites da vida da cultura, que parece ser mais intensa nas fronteiras.

É na operação nas fronteiras que se percebe, também, operar uma produção de performance dos *corpos-resistência* na escola, nesse território linear de fuga, de extravasamento do limite da norma, em que a atividade dos sujeitos se dá e a política escolar legitima. Este corpo que Carlson (2009) diz Conquergood se opor, qual seja, um corpo da etnografia de uma “prática incorporada”, que “privilegia o corpo como um lugar de saber” e da maioria das disciplinas acadêmicas, que seguem a hierarquia mente/corpo, favorecendo abstrações e pensamento racional sobre a experiência do corpo. Uma oposição efetiva-se na experiência como um “retorno ao corpo”, em que que é possível emergir a performance, a mudança de se ver “o mundo como texto”, para ser “o mundo como performance”. Conquergood, segundo Carlson (2009), organiza cinco questionamentos sobre o retorno ao corpo como performance:

Em primeiro há a questão do processo cultural: quais são as consequências de se pensar a cultura “como uma invenção performativa que se desenrola, ao invés de um sistema retificado?” Em segundo, a questão da práxis da pesquisa: quais são as implicações de se ver o trabalho de campo como uma “ficção capacitante entre o observador e o observado?” As outras três áreas desenvolvidas por Conquergood, são as de preocupação performativa mais gerais, trata-se da hermenêutica: “que tipos de conhecimentos são privilegiados ou substituídos quando as experiências performar tornam-se um meio de saber, um método de pesquisa crítica, um modo de compreender?”, a representação acadêmica: “quais são as problemáticas da performance retórica ou institucional como uma forma complementar ou alternativa de se publicar a pesquisa?” e política: “como a performance reproduz, permite, sustenta, desafia, subverte, critica e naturaliza a ideologia?” (CARLSON, 2009, p. 217).

As considerações do autor foram relevantes para o estudo acerca da performance moderna, pois não se apoiam em nenhum campo ou disciplina particular. Como outros termos culturais e outros termos particularmente contextualizados, a performance deve ser compreendida como uma práxis “contraditória, fluida e mutante” (CARLSON, 2009, 218). Logo, as questões associadas à performance podem ser manuseadas em uma quase ilimitada gama de atividades humanas. Uma das provocações ocasionadas pela performance nos estudos culturais é a da mudança de

“o que” da cultura para “como”. Ainda, a performance é associada não apenas ao fazer, mas ao como refazer, ou seja, a incorporação da tensão entre uma forma ou conteúdo do passado e os ajustes inevitáveis de um presente sempre em mudança.

Tal como a contrariedade e a fluidez da performance, a resistência desterritorializa, não somente como simples embate, mas como cerne de luta, como reivindicação por outras estratégias de poder que compõem as relações que atravessam os sujeitos e suas relações com as performances das normas. A resistência, então, é potencializada em *performance*, em resistência - performance.

Em seu artigo “O rio e a rocha: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault”, o filósofo Davis Moreira Alvim (2009) propõe traçar uma gama de possibilidades de “resistência” no pensamento dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari, contrapondo as perspectivas à analítica do poder em Michel Foucault.

Foucault, na obra *História da Sexualidade* (2019), de modo inovador, apresenta a forma como concebe os dispositivos de poder, mas também sua preocupação em abordar a resistência. Para o autor, o poder se dá em uma rede vasta e multiforme de relações, e os pontos de resistência igualmente apresentam-se como multiplicidade. Os outros pontos são o termo das relações de poder, o que não quer dizer que estejam fadados ao fracasso. Então, as resistências apresentam-se como pontos e nós irregulares que se partilham com maior ou menor densidade no jogo das relações de poder. Podem ocasionar rupturas profundas, mas é mais comum serem pontos transitórios, móveis e contingentes. Como

[...] imanente, fragmentada e acentrada que funcionam as relações de poder, também as resistências suscitam reagrupamentos, introduzem clivagens e procedem por estratégias. Uma revolução só é possível por meio de uma codificação estratégica desses pontos de resistência, um pouco como o Estado só é possível se apoiando sobre uma multiplicidade institucional de relações de poder (ALVIM, 2009, p. 5).

Os saberes fazem parte do jogo instável entre resistência e poder. Eles instrumentalizam efeitos de poder, porém, simultaneamente, o ponto de partida de uma estratégia oposta, que mina, expõe, debilita e barra as estratégias de poder. Para Foucault, o ponto mais intenso das vidas, sua mais intensa capacidade de resistência, estaria expressa precisamente quando elas colidem com o poder e se debatem com ele:

Afinal, não é um dos traços fundamentais de nossa sociedade o fato de que nela o destino tome a força de uma relação com o poder? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas (FOUCAULT, 2003, p.207).

Para Foucault, os dispositivos de poder normalizam e disciplinam; para Deleuze, eles codificam e reterritorializam, o que quer dizer que os poderes funcionam também de forma repressiva, pois “esmagam não o desejo como dado natural, mas as pontas dos agenciamentos de desejo” (DELEUZE, 2006, p. 59). Então, a resistência liga-se menos à noção de contradição e mais às maneiras como um campo social foge por todos os lados (ALVIM, 2009).

Conforme Deleuze, as linhas de fuga, ou desterritorializações, não são necessariamente “revolucionárias”, mas são elas que os dispositivos de poder vão tentar entrelaçar ou apreender, em um movimento de reterritorialização. Esses dispositivos são forças que agem em uma espécie de linha de segmentaridade dura, constituída não somente pelo controle dos grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas também pela identidade de cada instância, incluindo as identidades pessoais. Essa linha molar é constituída de territórios bem delimitados e planejados. Nela, tem-se um porvir, não um devir (ALVIM, 2009). Para mais,

[n]os sistemas sociais existem sempre linhas de fuga, mas também endurecimentos para impedir essas fugas, ou, ainda, aparelhos que as integram, desviam ou detêm. Deleuze e Guattari propõem o pensar a resistência ao lado de uma linha maleável ou molecular, composta por fluxos, intensidades e partículas. Uma linha diferente, não necessariamente melhor, marcada pela desterritorialização de elementos rígidos. Nesse estrato, a resistência é compreendida enquanto fluxo desterritorializante não pode ser tomada como simples enfrentamento fragmentário ou foco de luta contra os mecanismos de poder, pois, em certo sentido, são os mecanismos de poder que oferecem “resistência” aos movimentos de desterritorialização (ALVIM, 2009, p. 8).

Assim, observa-se que os autores partem de questões diferentes, pois, em Foucault, é determinante decifrar o funcionamento dos poderes para, então, opor-lhes resistências e lançar contra eles uma espécie de “réplica política”; já em Deleuze, o problema é saber quais “são os fluxos de uma sociedade, quais são os fluxos capazes de subvertê-la, e qual o lugar do desejo em tudo isso?” (DELEUZE; GUATTARI, 2006, p.292). Sob essa perspectiva, Deleuze e Guattari propõem um conjunto de saberes itinerantes, exteriores ao Aparelho de Estado, não destinados a tomar um poder, mas, ao contrário, a “seguir o fluxo da matéria, traçar e conectar o espaço liso” (DELEUZE;

GUATTARI, 1995, p.41). Saberes ambulantes estabelecem sua relação por meio de uma desterritorialização. Em razão de ser “nômade e molecular”, a resistência não pode deixar de captar uma potência que é da ordem da criação e do movimento, envolvendo também a recusa e a subtração (ALVIM, 2009).

O autor Maurizio Lazzarato observa precisamente uma recusa nos movimentos *pós-socialistas*, recusa que se daria de duas maneiras. Um primeiro movimento opera por divisão, separando “nós e eles”, amigos e inimigos, e introduzindo uma fuga das instituições e das regras representativas da política. O segundo movimento de recusa acontece pela abertura de um *devenir*, pela invenção de uma nova forma de estar junto, pela composição de um comum não totalizável. Se o primeiro plano é um plano de fuga, o segundo é marcado pela “constituição (criação e atualização de mundos)” (ALVIM, 2009, p.9).

Se, para Foucault, as resistências são uma imagem invertida dos dispositivos de poder, para Deleuze, guardam uma afirmatividade própria. Nesse sentido,

[...] se levar em conta os dois planos apontados por Lazzarato, nota-se que a resistência move-se de um lado a outro, constantemente desterritorializando-se e reterritorializando-se, em um e outro estrato, enquanto, por outro lado, o poder constituído é obrigado a permanecer em um só plano, o plano da totalidade (ALVIM, 2009, p. 10).

Dumoulié (2007) compreendeu a perspectiva proposta por Deleuze e Guattari, e utilizou como exemplo que “em todos os movimentos se deve ser como a corrente do rio que contorna o rochedo”. Água (resistência) e rochedo (poder) são dois estratos que não possuem uma mesma natureza. Estando poder e resistência em duas linhas diferentes por natureza, é fundamental, para captar o aspecto precisamente fugidio da resistência, saber que sua lógica escapa, ou melhor, não se reduz à constituição de um Aparelho de Estado, que se situa em outra linha. Dessa forma, pensar a resistência enquanto linha pura, separada do misto mal¹⁵ analisado, que é concebê-la como pertencente ao mesmo estrato das relações de poder, é também sugerir que a resistência muda diferindo de si mesma, de forma afirmativa, possuidora de uma

¹⁵ Parece-nos que esta possível separação remete ao problema dos mistos mal analisados, do qual Deleuze já falava em sua obra sobre Henri-Louis Bergson. Segundo Deleuze, para Bergson, as coisas nos são apresentadas como misturas, e a experiência só nos proporciona mistos. Contudo, o fio condutor do método de Bergson está precisamente na ideia de que é necessário desfazer tais mistos e encontrar neles suas linhas puras, ou seja, dividi-los de acordo com suas articulações naturais. Na verdade, a dificuldade na separação dos mistos está intimamente ligada à incapacidade de enxergar a diferença, de tal forma que ali onde há diferença de natureza, só se vê diferença de grau (ALVIM, 2009, p.10).

lógica e um movimento próprios que não acompanham mecanicamente os movimentos do poder.

A resistência em performance constitui-se em uma possível linha de fuga em que os desejos se desprendem e, como movimento, se (re)arranjam para se manifestarem de outros modos. A escola pode ser entendida como campo social, e, sobre isso, Deleuze e Guattari (1980) dizem que “[...] um campo social se define menos por seus conflitos e suas contradições do que pelas linhas de fuga que o atravessam” (p. 26). Não são os sujeitos que fogem, mas as formas como se possibilita rearranjar na linguagem, nos signos, em uma política interna ao contexto escolar em que se podem realocar as performances dos sujeitos como *corpos-resistência*, em outros modos de produção de sujeitos.

5. PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E INVENÇÃO DOS CORPOS

Em *A vontade do saber*, Foucault propõe os pontos de resistência à rede de poder, compreendendo que essas redes difusas se formam, na maioria das vezes, imperceptíveis (FOUCAULT, 2014). Logo, se as subjetividades oferecem resistências, se elas estão envolvidas por processos de subjetivação, que vão além da forma subjetiva, por conseguinte, o sujeito dispõe de uma mutabilidade que lhe confere uma dimensão temporal ou transformacional (JÚNIOR, 2005).

Sobre subjetividade em Foucault, vamos compreender a seguinte proposição: subjetividade é a expressão do que em nós, em nosso núcleo de subjetividade, se relaciona com as coisas, com o mundo, e, desse modo, envolve o tempo. Além disso, de maneira mais radical, afirmar o elo entre subjetividade e tempo é afirmar que subjetividade é algo que acontece em um corpo e dele não se desvincula. O corpo não entendido apenas como corpo orgânico, mas também como corpo construído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência.

O autor Júnior (2005) ainda destaca que, para Foucault, na relação da subjetividade com o tempo¹⁶ e com o corpo, se procura demonstrar rigorosamente que essa relação descreveria uma história cujo conteúdo seria uma estética da existência. Esse elemento, para Foucault, apresentava critérios de diferenciação das práticas de si relativos à determinação da substância ética aos modos de sujeição.

Revel (2005), ao reler Foucault, sublinha que a noção de subjetivação “[...] designa, [...] um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma “subjetividade”” (p. 82). Destaca que

[o]s “modos de subjetivação” ou “processos de subjetivação” do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos - o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro modo, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência (REVEL, 2005,p.82).

¹⁶ O tempo é como o rio nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos, em rio não se entra duas vezes no mesmo rio (Heráclito 540 a.C. - 470 a.C.). O paradoxo do tempo é perfeito com o rio de Heráclito: o rio é o mesmo, mas não para de passar, portanto, o rio nunca é o mesmo, nem aqueles que se banham no rio são os mesmos; o rio nunca é o mesmo, nem aqueles que se banham no rio são os mesmos, pois eles também são por ele levados (JÚNIOR, 2005, p. 346). HERÁCLITO. *Fragmentos*. In: *Os Pré-Socráticos*. Trad. José Cavalcanti de Souza et al. São Paulo, abril 1989 (Coleção Os Pensadores). p. 90.

Ainda, no sentido de pensar com Foucault, os modos de subjetivação podem ser compreendidos como o que Castro (2009) afirma:

Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito. Pode-se distinguir dois sentidos da expressão 'modos de subjetivação' na obra de Foucault. [...] No primeiro sentido, Foucault fala dos **modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito**, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder, [...] a que deve submeter-se[...] que estatuto deve ter, que posição deve ocupar[...] uma história dos jogos de verdade nos quais o sujeito, enquanto sujeito, pode converter-se em objeto do conhecimento. [...] se podem distinguir **três modos de subjetivação/objetivação [...] sujeito produtivo na economia política [...] sujeito é dividido em si mesmo ou dividido a respeito dos outros** [...] separação entre sujeito louco ou enfermo e o sujeito saudável, o criminoso e o indivíduo bom. [...] A **maneira em que o ser humano se transforma em sujeito**. [...] a maneira como se reconhece como sujeito da sexualidade [no segundo sentido] as formas éticas [...] **formas de atividades sobre si mesmo [...] elemento dinâmico dos modos de subjetivação: as formas de relação consigo mesmo** [...] as práticas que permitem o sujeito transformar seu próprio ser (grifo nosso, p. 408-409).

Nos cursos e em *História da Sexualidade*, Foucault propõe, de um lado, a noção de sujeito vinculada à ideia de constituição de resistência às técnicas de poder e dominação, então, a tomada da via da estética da existência e da coragem da verdade; por outro lado, formula a noção de sujeito em investigações na questão da sexualidade. Sobre essa questão de método, e não teórica, o autor Ortega (1999) aponta com maior clareza a relação que Foucault pretendia: "A formulação da relação consigo como via de escape e enfrentamento ao poder tem a ver com este, ou seja, é a operação simultânea das três dimensões: poder, saber e subjetivação, as quais não se dão uma sem a outra" (DIELLO, 2009, p. 59).

Por essa perspectiva, Foucault propôs pensar a constituição do sujeito ético referido ao cuidado de si e à coragem da verdade enquanto escolha de uma estética de existência. Assim, por meio da prática de si, um sujeito verdadeiro abarca uma condição de subjetivação e, por sua vez, de escolha. Sinalizam-se duas condições de fazer-se sujeito: a sujeição e a subjetivação; a primeira como uma condição de assujeitamento e a segunda como uma prática e liberdade (FOUCAULT, 2006). Então, por meio da prática de si, um sujeito comporta uma condição de subjetivação. Porém, quando há uma prescrição em que vem dita a verdade normatizada e normalizadora, o indivíduo, ao adotá-la e segui-la, coloca-se na condição de sujeição, segundo Foucault.

Para Foucault, o que conta é que a subjetivação se distingue de toda moral, de todo código moral: ela é ética e estética, por oposição à moral, que participa do saber e do poder (DELEUZE, 2006). Ainda,

Embora Foucault remonte aos gregos, o que lhe interessa em O Uso dos Prazeres, bem como em outros livros, é o que se passa, o que somos e fazemos hoje: próxima ou longínqua, uma formação histórica só é analisada pela sua diferença conosco, e para delimitar essa diferença. Nós nos damos um corpo, mas qual é a diferença com o corpo grego, a carne cristã? A subjetivação é a produção dos modos de existência ou estilos de vida (DELEUZE, 2006, p. 142).

Produzir uma vida em invenção permanente, uma criação autêntica, implica resistência ao que está supostamente convencionado e totalizado como modelo e norma, como governamentalidade coletiva. Ajustada a isso, está a produção de uma subjetividade, a partir daquilo que não faz elemento em uma série, que se cria a partir do desejo – devir do sujeito. Deleuze aponta:

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 ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas). É o que Nietzsche descobria como a operação artista da **vontade de potência, a invenção de novas “possibilidades de vida”** (DELEUZE, 2006, p. 123, grifos nossos).

Isso é a subjetivação, é a potência da resistência. É a invenção das condições de subjetivação paralisando a objetivação/sujeição. Daí a perspectiva de corpos que performam na norma, que no contexto da escola são aqueles/as que aprendem, aqueles/as que não aprendem, aqueles/as deficientes, aqueles/as bons/boas alunos/as, aqueles/as maus/más alunos/as – para todos/as eles/as, há uma norma que circula e se nomeia na escola. Mas e aqueles/as que performam a norma e ao mesmo tempo performam outras coisas? Quais corpos são esses?

Na perspectiva de compreender o corpo em uma noção conceitual de inspiração foucaultiana, corpo não é entendido como sinônimo de organismo. O organismo é uma determinada disposição do corpo que busca adaptar uma potência de transformação ou criação que também é corpo (JÚNIOR, 2005). O corpo transformacional ou criativo pode delinear-se como linhas de resistência ou de fuga diante dos mecanismos de captura de suas potências.

Os dispositivos de disciplina caracterizam espaços como escolas, prisões, fábricas, hospitais, exércitos, etc., e em um primeiro momento visam a adestrar os

corpos orgânicos, imaturos, corpos a civilizar. Todavia, esses dispositivos têm como meta, sobretudo, a captura do corpo criativo. Isso implica entender que a potência dos corpos sempre escapa aos dispositivos disciplinares que se veem perfurados, questionados e tornados ineficientes. O caráter dos espaços disciplinares é seu estado perene de crise, pois determinados corpos, não capturados pelas tecnologias disciplinares, mobilizam esses espaços (FOUCAULT, 2009). No caso, o espaço da instituição escolar constitui-se em laboratórios de poder, pois existem vários corpos-potência que colocam em xeque os mecanismos de captura, o que exige que constantemente as narrativas sobre os *corpos-resistência* sejam atualizadas para que se renove a produção de corpos-estudantes a serem nomeados, descritos e capturados. (FOUCAULT, 2009).

Esses mecanismos de poder, essas forças de coerção, referem-se às correlações que incidem e se dispõem dentro de um jogo de verdade, em um determinado contexto, exercendo sobre os corpos uma série de (des)conformações.

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e dominação [...] (FOUCAULT, 2009, p. 25-26).

O corpo é atravessado por múltiplas redes de forças (de higienização, de disciplinamento, de sexualização, de medicalização, psicologização dos indivíduos, etc.), no processo de constituição de ditas “verdades” sobre ele focalizadas. Com isso, dissolve-se a noção ingênua de um corpo livre de amarras, autônomo, isento de recair em mecanismos de controle e de dominação. O corpo é o princípio de nossa subjetividade, e nossa subjetividade está imersa em um processo ou prática de subjetivação, a qual pode ser surpreendida em práticas de si reguladas por dispositivos disciplinares. Por essa razão, não há um mecanismo fixo; a subjetividade é diferenciação, e não identidade, sempre atravessada por práticas discursivas e não discursivas.

Práticas discursivas e não discursivas produzem os corpos, que se tornam territórios de disputas e conquistas do autogoverno. Para isso, a subjetividade está em posição de “vigia”, em função da mitigação do corpo, com relação aos modos de

subjetivação e às práticas de si. Logo, a subjetividade é um processo que participa da potência de diferenciação do corpo – corpo ativo ou transformacional.

5.1. CORPOS-(I)MÓVEL

Salienta-se a preocupação com a forma como, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, planejou-se olhar para os livros de atas escolares. Os questionamentos propostos não caminhavam na direção de denúncias, como, por exemplo: “*que absurdo o que a escola é capaz de fazer com uma criança*”. Não se tratou de responsabilizar ou desresponsabilizar a escola, nem de procurar em veredicto de culpa ou inocência, mas de entender como a escola faz uma política de produção de corpos-estudantes a partir daquilo que (re)produz como prática discursiva, do modo como se utiliza de técnicas de divisão e de identificação que, nas relações de poder, como instituição, não têm visibilidade, tendo em conta a complexidade do funcionamento da escola, as séries de pressões, expectativas e enquadramentos, enfim, das práticas circulantes no contexto em que está inserida.

Como modo de observar os caminhos percorridos na pesquisa, identifica-se que um número significativo de escolas (inclusive as da pesquisa), de 2020 até 2022, realizou registros diferenciados, em razão do momento pandêmico; por exemplo: registro via formulário para a mantenedora, registro *online*, registro por fichas, *prints* de imagens de conversas. Enfim, estratégias que foram sendo exigidas e/ou até surgindo à medida que as demandas emergiram durante e logo após o período pandêmico. Vale dizer que, para esta escrita, tais registros não foram utilizados¹⁷.

Para a composição da pesquisa, 10 escolas foram contatadas. Destas, duas deram resposta positiva, aceitando o convite, e as demais declinaram-no. Por tratar-se de trabalho com atas, as direções dessas escolas, naquele momento, optaram por não autorizar a pesquisa. As atas utilizadas são de escolas onde eu havia trabalhado; no entanto, nenhum dos registros versa sobre momentos, fatos ou atos que tenham relação com minha prática, quando naquelas escolas trabalhei como coordenadora pedagógica.

¹⁷ Em uma escola participante, não houve autorização para a leitura desses registros. A outra escola autorizou, mas, devido ao grande número de atas, optei por registros que acreditei serem úteis e viáveis para articulação com a proposta de estudo.

Sendo assim, recorri aos registros de atas (recortes), considerando uma leitura interessada, em busca de cenas que potencializassem problematizações sobre a composição dos registros nas atas em relação a narrativas que envolvessem o funcionamento das relações entre/dos sujeitos com/e na escola e, com isso, encontrar as práticas educativas de cenas escolares que inventam e agenciam sujeitos em constantes movimentos de fuga.

Os livros de atas, em uma percepção inicial, operam como efeitos de mecanismos na escola, como práticas disciplinadoras e até mesmo como uma espécie de instância jurídica de “julgamento e punição”, em uma política de produção de verdades que regula o que é dito, feito, como e quem pode dizer ou fazer:

[...] isto é, os tipos de discurso que ela [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros; como mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros e falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2010, p. 12).

Nessa trama, os registros das atas não são tomados como narrativas movidas pela ordem da análise do discurso ou na direção da produção arqueológica de Foucault, mas como discursos produzidos que operam na ordem das redes de poder, instituindo-se, pela norma e pela resistência, um tipo de performance que vem produzindo corpos-estudantes na escola. São corpos que, como modo de subjetivação, se constituem, se afirmam e se autorregulam a partir das práticas educativas.

Na contemporaneidade, o “eu” é administrado por maneiras diferentes de regulação e controle sobre cada corpo, por técnicas sociais, por poderes políticos e, ainda, pela autorregulação. O modo como um sujeito se relaciona com os outros, sua singularidade, intimidade e aspirações pessoais não se referem a um indivíduo isolado, mas são constituição de um sujeito que, em sua liberdade, escolhe, dentro de um cardápio possível, os modos de vida, as normas e regras à sua disposição em um espaço de vida social, cultural... É nesse sentido que o corpo se constitui em um território político de disputas e alianças, estando as práticas de subjetivação em relação com saberes e poderes que regulam e operam, para que cada indivíduo se produza sujeito em determinadas condições de possibilidade.

Em se tratando de condições de possibilidade, o indivíduo que faz parte de uma sociedade vai ter, sobre si, a operação de uma política reguladora que normatiza

modos de dinamicidade dos corpos. A regulação é proposta por meio de estratégias inteligentes que conduzem os sujeitos a se autorregular e a regular o outro, também facultando ao Estado ações de poder que ampliam a capacidade de dominar/ser dominado e, assim, ser útil.

Os dispositivos de regulação permitem que as diferenças entre os anormais e os normais sejam ajustadas, inserindo-as no “gradiente” da normalidade. Dessa maneira, a norma consegue estabelecer a disciplina sobre o corpo individual e regular a população.

Tal como a vigilância e junto com ela, a regulação é um dos grandes instrumentos de poder [...] em certo sentido o poder da regulação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2009, p. 153-154).

Mais ainda,

[...] em compensação, [a] constituição [do sujeito] como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade também é um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2009, p. 25-26).

Há, portanto, diferentes tipos de tecnologias do corpo às quais recorrer para produzir efeitos diversos nas instituições, com o exercício de operar sobre o campo de possibilidades em que o comportamento dos sujeitos ativos induz, desvia, dificulta, limita, etc. Na instituição escola, existe a situação que denominamos “corpo-(i)móvel”, em que o paradoxo de o corpo ser “(i)móvel” se apresenta em duas situações, por exemplo:

Ata 3:

“Aos oito dias do mês de março de dois mil e dezenove a mãe do [...], aluno do 1º ano esteve na escola e conversou com a professora [...] a respeito de que o menino **não está querendo copiar o conteúdo solicitado em aula, bem como tem preguiça de fazer as tarefas em casa**. A mãe solicitou que a professora exija do aluno em aula e se comprometeu a exigir dele em casa [...]” (Grifo nosso).

Ata 9:

“Aos nove dias do mês de julho de dois mil e dezenove a mãe do [...] aluno da turma 11, esteve na escola a pedido da professora [...] para conversar a respeito da indicação de atendimento especializado em função da **dificuldade cognitiva do aluno, da falta de materiais e do retorno para a escola sem as tarefas feitas**. Foi solicitado que a mãe acompanhe o filho

em casa com as tarefas, revisão do conteúdo e organização do material.”
(Grifo nosso).

A partir do que foi registrado nas atas, pode-se compreender que a funcionalidade da norma institui que o/a estudante copie o conteúdo, pois ser um corpo que não realiza essa prática o faz performar um “corpo-(i)móvel”. Não realizar o que fora determinado, resistir ao solicitado, indica a nomeação de um corpo que, ao não ser corpo dócil/útil, tem suas ações e condutas “fora do esperado”. É um corpo que se movimenta na fuga da obediência em relação à conduta prevista, normalizada e determinada como gradiente para o grupo de estudantes que ocupa o espaço escolar.

Na Ata 3, é possível ler a expressão *“tem preguiça”*, ou seja, esse “corpo-silêncio” está em uma condição em que não lhe foi provocada a necessidade de se regular; um silêncio inerte adjetiva-se pelo julgamento moral e individual previsto pela norma que regula a coletividade. A expressão *“A mãe solicitou que a professora exija do aluno em aula”* aponta que acentua a impossibilidade de um “corpo-(i)móvel”. Por isso, esse corpo precisa ser regulado pela professora e pela escola, e a imobilidade está no limite e em fuga. Ele denuncia não a sua própria, mas a da ineficiência, mas a da instituição, que não está exercendo o poder de regulação instituído às práticas educativas que têm como função outras performances para o corpo.

Na Ata 9, uma condição preestabelecida foi repassada para a escola sobre o/a estudante, o que lhe garante até certo ponto ser inserido em um gradiente de “corpo aceito” em um grupo específico, o do público-alvo do AEE¹⁸ (para a escola, nenhuma documentação foi apresentada a respeito desse diagnóstico). Entretanto, as demais condições que o acompanham o tornam um “corpo-(i)móvel”, pois não realizar as atividades em sala de aula, não realizar as tarefas em casa e não ter o material constituem um corpo “quieto/apagado”. Mesmo sem ter qualquer indicação de que faça parte do público da modalidade de Educação Especial, esse corpo reaparece em um espaço de captura e de in/exclusão no contexto da escola: o Atendimento Educacional Especializado.

¹⁸ Apesar de a família do/a estudante falar sobre um possível diagnóstico, a escola, até junho de 2023, não havia recebido nenhuma documentação oficial; quando questionado o nome do médico, psicopedagogo ou psicólogo, a família não passava essa informação para a escola. Esse registro e outros, com “possíveis diagnósticos” que as famílias declararam que os/as estudantes teriam e que os/as tornariam público-alvo do AEE, não têm nenhuma documentação enviada para a escola. Nada consta para a instituição de ensino e/ou na pasta oficial de documentação do/a estudante, então, o registro desse/a aluno/a foi considerado para este estudo.

Exigir que os responsáveis o “acompanhem” demonstra a necessidade de esse corpo ser mediado em outro espaço além da escola. Na narrativa da escola, ele aparece como “esquecido/ignorado” no meio em que vive, e os efeitos dessa condição refletem-se na escola, sendo esse corpo um “corpo-(i)móvel”.

Em nenhum dos registros, existe reclamação sobre o comportamento dos/as estudantes, como agitados/as ou indisciplinados/as. São apresentados/as como “corpo-(i)móvel”, um corpo que, no silêncio da presença e do estranhamento, é capaz de constituir-se em corpo-resistência, impactando e incomodando as estruturas das práticas educativas naquilo que elas não conseguem controlar e regular. Nas práticas instituídas, nem a escola, nem os/as responsáveis conseguem “capturar” esses corpos para discipliná-los e torná-los úteis/dóceis em uma totalidade. As práticas educativas, no gradiente das normas estabelecidas, não dão conta de promover que esses corpos, mesmo “(i)móveis” e silenciosos, se autorregulem, se autocontrolem na forma escolar. Eles resistem às práticas que lhes são impostas e indicadas, resistem a estratégias de captura e estabelecem outras linhas de fuga, que tensionam os modos de fazer da escola, colocam em relevo a necessidade de produção de outros modos de captura dos corpos-estudantes e acionam a identificação da ineficiência da instituição e de suas práticas nesse processo de captura.

5.2 CORPOS-(IN)DISCIPLINA

Os corpos-resistência estão presentes na escola, atravessados pelo que compõe esse sistema onde estão inseridos, e ao mesmo tempo realizam movimentos de afetar tal “sistema”. Esses corpos estão produzindo diferentes linguagens, que estabelecem constante movimento de fuga, criando a necessidade de práticas atualizarem técnicas e diferentes estratégias, pois esses corpos não conseguem ser “encaixados”, “moldados”, na composição de um “mosaico da disciplina”.

A produção desses corpos-sujeitos passa pelo efeito de categorização/nicho, uma vez que provoca o imperativo de “alocá-los”. É preciso categorizá-los em um grupo específico, um gradiente em que esses corpos possam responder ao exigido/cobrado/determinado pela regulação “interna” e externa às normas estabelecidas de conduta dos corpos.

Acerca disso, entende-se que

[a] disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p. 106).

A disciplina, como modo de adequar, além de uma norma aplicada, tem por efeito produzir

[...] um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 2009, p.164).

Ainda, a capacidade de “autodisciplina” e “autorregulação”, como condução da própria conduta, tem uma função que toma o comportamento dos sujeitos como referência para a normalização disciplinar, um tipo de estratégia que as instituições como a escola utilizam para criar mecanismos e fazer operar um modo de vida regrado que, coletivamente e por comparação, permite produzir e avaliar corpos econômica e politicamente ativos e produtivos. Corpos (in)disciplinados podem ser percebidos como corpos-resistência, que estão no limite fronteiro e em fuga dos grupos que compõem a escola, grupos que não “respondem/correspondem” ao comportamento, a atitudes “desejadas/determinadas”.

O corpo-resistência não se autodisciplina, não se autorregula. Mesmo vigiado e apertado por limites, proibições e obrigações, movimenta-se nas linhas de fuga das práticas que lhe são determinadas. Sobre isso, encontram-se algumas cenas nas atas:

Ata 2:

“Aos seis dias do mês de junho de 2022, o pai do [...], aluno da turma 41, se reuniu, na sala da supervisão com a professora [...] a coordenadora pedagógica para conversar acerca do comportamento do aluno. A professora relata que o [...] **não presta atenção em aula, não faz as tarefas solicitadas e perturba também as aulas de educação física. O comportamento relatado vem sendo recorrente, o que vem se expressando no baixo desempenho escolar.** Pedimos ao pai colaboração, que oriente o [...], que ajude na rotina de estudos em casa e que venha orientado para a escola.” (Grifo nosso).

Ata 11:

“Aos dezessete dias do mês de outubro de dois mil e dezenove se reuniu na sala da supervisão, a professora [...], a avó da [...] e eu, supervisora para conversar a respeito do comportamento **da aluna** que na segunda-feira ficou na escola durante a tarde mesmo não havendo aula. A professora também relatou que **a aluna tem se comportado de maneira diferente e negativa em relação ao habitual**. A avó se responsabilizou em conversar com a menina de acordo com pedido feito pela escola.” (Grifo nosso).

Ata 12:

“Aos cinco dias do mês de setembro de dois mil e dezenove se reuniram na sala da supervisão a professora [...], a educadora especial [...], a supervisora e a psicopedagoga [...] que vem atendendo o [...]. A pauta da conversa foi a **respeito da deficiência intelectual e as consequências acarretadas a partir disso, tanto comportamental quanto de aprendizagem do menino no ambiente escolar**. Combinamos sobre realizar um trabalho articulado [...]” (Grifo nosso).

Ata 20:

“Os alunos [...] e [...] estiveram na sala da direção, pois **o aluno [...] gritou com a colega e cuspiu em seu rosto durante a aula. [...] ele disse para a colega calar a boca e cuspiu em seu rosto**. [...] relata que estava quieta durante as atividades propostas pela professora [...]. **Os pais do aluno serão chamados para assinar um termo se comprometendo a cuidar da indisciplina dele e caso volte a acontecer, será feita a sua transferência**. O aluno relatou que gosta da escola e pediu desculpas à colega.” (Grifo nosso).

Ata 19:

“Compareceu na escola o pai [...] do aluno [...] por solicitação da direção, para justificar as faltas do aluno. Nos primeiros trimestres **o aluno extrapolou teve 38 faltas e nesse já está com 21 faltas**. Segundo os pais está difícil porque além dos problemas para trazê-lo **o aluno é resistente quando tem condições de vir**. Vai vir para o primeiro ano da tarde para conseguir concluir o ano. A família está de mudança e no final do ano será transferido. Já foi assinado o Termo de Compromisso dos pais, ficou combinado que o aluno deverá vir todos os dias se precisar faltar [...]” (Grifo nosso).

A escola responsabilizou o sujeito, a partir das normatizações de comportamento, por sua não aprendizagem. Na Ata 2, elenca-se uma narrativa cênica do que o estudante não realiza e do quanto perturba até na Educação Física, normalizada como espaço em que se desacredita a impertinência do corpo-estudante. Ele *“não presta atenção”, “não faz as tarefas”, “perturba **também as aulas de educação física**”*. Trata-se de um corpo-resistência que assume o risco do “baixo rendimento escolar” e coloca em risco as práticas educativas da escola. Não há nenhum registro, pergunta e informação sobre o comportamento do estudante fora da escola, em outros espaços, nem sobre suas relações sociais e culturais. Também não há registro de perguntas diretas ao aluno sobre justificativas para suas ações. No registro, é constatada a solicitação de colaboração, de “participação/cobrança” do pai em relação ao estudante sobre o “baixo rendimento”. Isso implica considerar que a escola, quando suas práticas educativas são colocadas em risco de ineficiência,

busca uma aliança externa, que é a família, exigindo-lhe estratégias de disciplinamento. Estas acabam por operar além do corpo-estudante, exercendo um controle disciplinar sobre as ações a serem executadas pelo corpo-pai, mãe, avó, enfim, todos/as aqueles/as que, como está registrado nos outros excertos-cenas, estariam falhando e pondo em risco a eficiência das práticas educativas.

No registro da Ata 11, tem-se um exemplo de movimento de um corpo-resistência em relação à autodisciplina. É uma menina, e a ela se destina o encarte de *“um comportamento diferente e negativo em relação ao habitual”*. Ou seja, existe um comportamento preconcebido para a aluna – um comportamento impactado e atravessado por questões de gênero, apontando um corpo-resistência que ultrapassa a fronteira dos conteúdos de ensino e aprendizagem (as matérias escolares), tão requisitados como resultado das práticas educativas escolares. A aluna *“ficou na escola durante a tarde mesmo não havendo aula”* – e por que não poderia ficar? Em que condição o lugar de estar de uma aluna não poderia ser o espaço público, como a escola, a rua e a cidade? Nas cenas das atas, de modo geral, para o corpo-resistente, insistentemente buscam-se estratégias e projetos para a sua “captura”. Na Ata 20, a afirmação *“cuidar da indisciplina dele e caso volte a acontecer, será feita a sua transferência”* exemplifica o movimento que a escola faz de tentar “capturar” os corpos-resistência.

Em mais de um registro nas atas, a escola expressa o movimento de “captura” do corpo-estudante, denominando-o como “preocupação”, “esforço por parte da escola”, “contar com o apoio da família”. Apresentam-se um estado de estar da escola e as alianças para corresponsabilizar e responsabilizar o que está fora da escola, o que está no interior do corpo, para justificar os corpos-resistência, e é nesse contexto que esses corpos são nomeados de (in)disciplinados. É no jogo das práticas discursivas/educativas que emergem como significado os esforços por parte da escola, que podem também ser compreendidos como o funcionamento de uma rede disciplinadora, não apenas dos corpos-estudantes, como também dos corpos-professores/as e dos corpos-pai, mãe, avó etc.

O plano da escola como prática educativa é a utilização de controle, regulação, normalização e vigilância, mas também certa intenção de que, com a ação de outros sobre o corpo-estudante, se possam minimizar os riscos da sua presença na escola e da projeção de seu futuro, tendo em conta a perspectiva de sua inclusão e produtividade. Nesse plano, os/as responsáveis pelos corpos-resistência também

passam a encontrar-se sob vigilância e normalização. Pela “autoridade” institucional que a escola pensa ter, ela busca proteger-se, estabelecendo que “a família é a responsável pelas situações subseqüentes, [...] algo que, mais uma vez, deve funcionar no sentido de proteger a escola de possíveis acusações” (RATTO, 2007, p. 200).

Ainda na perspectiva de vigilância, a escola busca registrar, como é o caso do fragmento da Ata 19, o “estranhamento” do corpo (in)disciplinado que resolve não comparecer, não se incluir, não usufruir do **direito obrigatório** de estar na escola. Esse “corpo-resistência” não é registrado pelo que ele faz dentro da escola, mas pelo que ele não faz, devido à sua infrequência na escola. Como política da escola, esse tipo de registro naturaliza a ideia de que o Estado tem o dever de garantir a oferta de ensino; os responsáveis, o de assegurar a frequência na escola; e, pelos dispositivos legais e sistema educacional, a escola, o de ser cobrada pelo registro da (não)presença do estudante. Percebe-se que esse corpo-resistência que não vai à escola, que não quer ir à escola, que rejeita estar na escola, coloca em operação a rede de captura que a instituição tem como função; ele provoca, tensiona e problematiza a rede de captura disciplinar que as práticas educativas têm sobre os corpos-estudantes.

A propósito, Foucault considera que as instituições, incluindo as escolares, reproduzem práticas aos moldes do sistema judiciário, tomando um regime de verdade estabilizado pela norma como modelo de julgamento e recompensas, para, a partir de suas ações, inventar standardizações e concavidades determinadas para classificação dos corpos e de seus comportamentos,

[...] Nestas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento. Este micro-poder que funciona no interior destas instituições é ao mesmo tempo um poder judiciário. [...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é melhor, quem é pior (FOUCAULT, 2013, p. 120).

Mesmo que a presença dos corpos-resistência-(in)disciplinados na escola promova deslocamentos, a instituição tem dificuldade de ultrapassar a fronteira de perceber, em suas micropolíticas, a dimensão legalista e moralizadora de uma espécie de aparato que legitima um regime de verdade, em virtude de seu caráter de regulação e de leis. É nesse sentido que a tentativa de nomeação e de encaixe vai

operar na escola, tendo como necessidade que o corpo-resistência, constituindo-se nas linhas de fuga, seja capturado pelas práticas (re)produzidas nos saberes em circulação que objetificam a produção de corpos-subjetividades.

Foi assim que a ciência psicopedagógica e/ou as pedagogias “psi” se apresentaram para dominar as práticas educativas desde os fins do século XIX. Jorge do Ó inspira-nos a pensar que:

[...] Toda relação educativa moderna tem uma raiz “psi” traz o que significa que passou a depender de diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas que a Psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos étnicos. Podemos então falar de uma regulamentação psicológica do eu como derivada daquela ciência da alma, em franca expansão há mais de um século. Apontando para as capacidades e aptidões, saúdes e doenças, virtudes e perversões, normalidade e patologias do escolar, a Psicologia está na base, de fato, de todas as técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta (Ó, 2011, p. 179).

Conforme Foucault (2008) analisou, a racionalidade que movimenta as relações de governamentalidade na perspectiva neoliberal estabelece intrínsecas congruências e convergências entre as tecnologias de subjetividade neoliberal e as “pedagogias psi”¹⁹. As tecnologias de produção de subjetividades são administradas e criadas pelos *experts* e constituem-se de saberes estritamente vinculados ao processo de governamentalização:

[...] Na verdade, o processo de desestatização da governamentalidade e de governamentalização do estado depende da mudança de estratégias

¹⁹ **Escola de Chicago**, destacando-se economistas como David Galé Johnson, Gary Stanley Becker (Nobel de 1992), George Stigler, Merton Miller (Nobel de 1990), Ronald Coase (Nobel de 1991), Robert Fogel (Nobel de 1993) e Robert Lucas (Nobel de 1995). Por eles, são desenvolvidas teorias e **análises econômicas ligadas a temas que inventam a teoria do capital humano** (Schultz, Becker), **desregulamentação da economia, abordagem monetarista** (Friedman), a **teoria dos custos de transação** (Coates), **racionalidade econômica do comportamento humano** (Becker). Esses princípios econômicos foram aplicados no Chile, durante a ditadura de Pinochet (de 1973 a 1989) sob orientação dos Chicago Boys – economistas chilenos que, por efeito de acordos de cooperação entre a Escola de Chicago e a Universidade Católica do Chile, foram treinados para assumir a direção daquele governo. (SOUZA, 2006) O foco do governo foi o Capital humano, investimentos em educação e pesquisa, publicados em 1969. “Theodore Schultz, economista da Escola de Chicago e agraciado com o Nobel de economia em 1979, afirmava: **“Uma classe particular de capital humano, consistente do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população”** (Schultz, 1973, p. 9)” (GADELHA, 2009, 172). “Um novo tipo de economia política: em primeiro lugar, observa-se um deslocamento mediante **o qual o objeto de análise (e de governo) já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade**, quer dizer, **as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos** etc.; em segundo, além de **o mercado funcionar como chave de decifração** (princípio de inteligibilidade) **do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos**, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do ‘ser’ social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo” (GADELHA, 2009, 174, grifo nosso).

centralizadas de regulação da conduta para estratégias centralizadas de regulação da conduta para estratégias que são colocadas, de forma crescente, sob a responsabilidade de diversos e variados experts na descrição, exploração e administração da conduta (SILVA, 1998, p. 11).

A educação é um campo privilegiado de atuação para a administração das condutas, recorrendo às mais variadas formas de gerenciamento dos corpos. A esse respeito, apresentam-se os seguintes registros:

Ata 5:

“Aos dois dias do mês de abril de dois mil e dezenove se reuniram na sala da supervisão, **a supervisora [...], a professora [...] e o psicólogo do [...]** para discutir a respeito **do comportamento do aluno que vem se apresentando de forma agitada, dispersa, agressivo, sonolento, pronunciando palavrões, desregrado e sem limites**. O psicólogo veio a pedido da família e sugere **que a professora** estabeleça limites, regras, de forma que o menino as compreenda **sem necessidade de recorrer à violência [...]**.” (Grifo nosso).

Ata 7:

“Aos vinte dias do mês de maio de dois mil e dezenove a mãe do aluno [...] da turma 21 a pedido da professora [...] por conta da **mudança comportamental do menino**. A mãe se comprometeu **a levar o [...] no atendimento psicológico** oferecido na UFN. A professora percebeu que os temas não conferem com o conhecimento e disposição que ele demonstra em aula. Caso o comportamento do menino não melhore e ele não desenvolva uma rotina de estudos, os familiares serão novamente chamados na escola.” (Grifo nosso).

Ata 10:

“Aos quinze dias do mês de julho de dois mil e dezenove reuniram na sala da supervisão o pai do [...] a professora [...] e eu, a supervisora para **conversar a respeito do comportamento do [...] que está bastante agressivo, brigando e batendo nas crianças menores**. Ao mesmo tempo, não está progredindo em relação à apropriação do conhecimento, está estagnado, permanece sem reconhecer a letra bastão. Também tem negado as próprias atitudes. Deixamos claro que **enquanto escola nos preocupamos em saber qual o seu diagnóstico em relação a este conjunto comportamental**. Para isto é necessário que a família o leve em um especialista, sugerimos a princípio uma psicopedagoga.” (Grifo nosso).

Ao se observarem essas enunciações, “coisas ditas” nessas atas, identificam-se relações entre determinados enunciados e como eles se associam a determinadas formações discursivas que compõem um campo do saber em que se coloca no indivíduo a rasura em relação à norma.

Com apoio dos escritos foucaultianos, é possível pensar que uma formação discursiva está vinculada a determinado campo de saber, desse modo, quando se fala em discurso da “psicologia educacional”, se compreende um conjunto de enunciados, baseados em uma formação discursiva específica, o que não significa o entendimento de que a formação discursiva da psicologia educacional seja um sistema fechado, com uma fronteira

estritamente delimitada, já que os enunciados podem ser tangenciados por formações discursivas distintas (BORGES; VIVIANE, 2017, p. 19).

Ou seja, o discurso da “psicologia educacional/ pedagogia psi” possui vários enunciados e sentidos, que se deslocam, mas que também se fixam em fronteiras nas quais as práticas educativas como discurso cria, na escola a autorização para que os/as professores/as tenham o “poder de dizer” não sobre as práticas, mas sobre os sujeitos, o que lhes falta, o que lhes diferencia numa reclassificação e num encaixe em que seu corpo e comportamento ganhem sentido no (in)disciplinado. Em uma política escolar, a enunciação do/a professor/a se constitui opera um modo de recontextualização do saber em que os efeitos do que é dito possa ser comunicado e interpretado de modo legítimo pela instituição escolar e por suas práticas educativas. É possível compreender que

[...] o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. (DÍAZ, 1998, p. 14).

Nessa compreensão, considera-se que não existe um corpo (in)disciplinado fora de uma prática discursiva-educativa de um discurso pedagógico, nem deslocado das posições que lhe dão significado. A existência do corpo-sujeito em que uma ordem o delimita e o encaixa não está atrelada a vontades individuais e autônomas dos/as professores/as nas práticas educativas que se desenvolvem. “O [corpo-]sujeito [...] está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O [corpo-]sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola [...]” (DÍAZ, 1998, p. 15).

É por isso que durante a reflexão investigativa, tomam-se as práticas educativas de cenas escolares registradas em atas, para encontrar outras possibilidades discursivas de performar e inventar sujeitos em movimentos de fuga na escola, o que se chamou de corpos-resistência.

6. CORPOS-RESISTÊNCIA: (IN)CORRIGÍVEL E (IN)CAPTURÁVEL?

Todas as concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que provocam nossas casas, ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Diferentes que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os sem ... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença (CORAZZA, 2002, p. 4).

Para pensar os corpos-resistência dos estudantes na escola, foi preciso recorrer a uma matriz que não está em oposição à norma, mas que funciona através das fissuras e fendas, provocando coexistências, borramentos nas fronteiras,

Logo, entra em cena o sistema como uma formação discursiva inscrita em mesclas e borramentos formados, das negociações de sentidos, das dissoluções de fronteiras, aproximando-se da análise de sua infinita produção e afastando-se da tentativa de um todo saturado e de um discurso absoluto (COSTA, 2016, p. 148).

Pensar os corpos-resistência constitui-se em uma provocação ao confronto direto, um “bater de frente”, em uma posição oposicionista. Trata-se de pensar na produção de sujeitos, na coexistência de forças, não em uma disputa, mas em um modo entrelaçado, rizomático, como “rede”, em que não existe um determinante, mas movimento dinâmico em que a resistência como linha de fuga é potência para mobilizar a criação e (re)criação. Pensar a partir da performance na resistência implica traçar, deformar e produzir territórios de onde pensar as práticas educativas.

Resistência mobiliza a pensar a força motriz que a escola tem utilizado para a produção de corpos e a produzir a potência de corpos-resistência para encontrar a força vital desses corpos nas condições das práticas educativas. Como discursos, estas apreendem o corpo-estudante a partir de saberes e, como uma segunda força vital, vêm (re)produzindo, nos modos de relação, um processo de inserção do corpo por estratégias de poder. Como anuncia Rolnik (2021), essas estratégias impactam “na potência pulsional de um corpo, de seu encontro com as forças que compõem o outro” (p. 27), que estão movimentando e operando as práticas educativas na escola. Aqui, uma vontade de saber quer ver potência nesse corpo-resistência como um outro a quem a escola ainda não deu visibilidade e, por isso, de quem ela ainda não prescindir para sua transformação.

Um corpo-resistência, nas relações de forças, provoca o desequilíbrio e coloca em tensão a disposição naturalizada do corpo de obedecer e de submeter-se às práticas educativas instituídas, em um primeiro momento, na família, e depois na instituição escolar. Conformar o corpo (i)móvel, (in)disciplinado, a aceitar uma situação de subordinação, mantendo-o deformado, parece constituir o corpo-resistência que, (in)corrigível, (in)capturável, insubmisso, tensiona o que tentam lhe ensinar a “repetir” e “dizer”, bem como a forma de “comportar-se”. Afinal, esse corpo aparece como fuga das forças, que, como práticas naturalizadas, instrumentalizam a escola como instituição em uma sociedade onde

[...] o “social” são sobretudo, antes de mais nada, desejos padronizados, comportamentos uniformes, destinos rígidos, representações comuns, trajetos calculáveis, identidades atribuíveis, compactadas, normatizadas. Normas para tornar cada um calculável, adequado e, portanto, previsível. Sujeito socializado, indivíduo integrado, pessoa “normal”, *homo socius*... É preciso conquistar o controle das identidades calibradas, chegar a ser aqueles que é como os outros: cinza-claro (GROS, 2020, p. 99).

O submisso não pode desobedecer? Sua obediência está atrelada às relações de força que compõem seu corpo. Obediência determina um modo de subjetivação em que o corpo é o escravo e executa o eco das ordens que o dominam, pois ele não inicia nada²⁰. É o operário em sua máquina, que age passivo, zeloso, obediente e, ao demonstrar-se “proativo”, não está apenas se empenhando ainda mais, mas demonstrando-se *superobediente* ao antecipar o que seu padrão solicitará, porque é a medida capaz de servir. Servir é mais que obedecer, é fornecer garantias, antecipar desejos, obedecer ao melhor possível [...] (GROS, 2020).

Por que a insistência em corpos obedientes? Como se projetam práticas educativas para a obediência? É pela obediência que se constroem os parâmetros do que é desobediência, passividade e defesa do não direito de questionar, de resistir. A força vital e a potência do corpo-resistência na escola não são somente provocação para uma escola que aposta na educação crítica, problematizadora; são a tensão para a ressonância de um novo tipo de subjetividade, um corpo-resistência que atíça, acende e coloca à deriva as práticas educativas que vêm sustentando um modelo de captura e corrigibilidade dos corpos.

²⁰ EURICO JORGE NICUIA: "O PAPEL DO ESCRAVO EM ARISTÓTELES E HEGEL". Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação de Filosofia, **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Filosofia, área de concentração em Ética e Filosofia Política. Orientador: Prof. Dr. Thadeu Weber. Porto Alegre, 2009.

É nesse contexto que nomear os corpos (in)corrigíveis e (in)capturáveis como corpos-resistência é uma possibilidade de provocar a escola e as práticas educativas, potencializando a presença desses corpos como oportunidade. Corpos que provocam e são provocados pelo modo de existência nesse lugar, por meio de um cruzamento dinâmico, mediante jogos simultâneos de forças entre a resistência e as forças de transformação, entre resistência e criação, resistência e captura, todas operando pelas práticas educativas escolares.

Nesse jogo de forças, é à resistência que se quer dar visibilidade nesta tese. A resistência não é um simplificado modo de substituição, mas sim de elaboração, experimentação, de aprendizado de possibilidades de mutação que atravessam os indivíduos, pensando em um *devenir*. Os corpos são compostos (indivíduos ou grupos) por três conjuntos de linhas: uma linha molar, uma linha de fluxos moleculares e, ainda, uma linha de fuga, pois

[...] as coisas, as pessoas são compostas por linhas muito diversas, e que não sabem, necessariamente, em que linhas estão, nem onde fazer passar a linha que estão em vias de traçar; numa palavra: há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga, etc. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 21).

A linha molar ou segmentaridade dura, também chamada por Deleuze e Guattari (1980) de linha de corte ou recorte, caracteriza-se exatamente por exercer controle sobre a continuidade do tempo (duração) e sobre aquilo que circula no campo das singularidades, produzindo uma descontinuidade. Trata-se de uma linha dura, uma linha de controle, normatização e enquadramento, e é por seus atravessamentos que se mantém a ordem e se evita o inadequado (MELO, 2020).

Apesar de as linhas molares serem responsáveis pelos grandes cortes duais, não são visíveis somente nos grandes segmentos molares da sociedade, mas também nos relacionamentos interpessoais. A vida é feita assim: não só os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), como também as pessoas como elementos de um conjunto e os sentimentos como relacionamentos entre pessoas, são segmentarizados, não para perturbar nem para dispersar – ao contrário, para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 67).

Porém, em vez de bastar a si, a própria linha dura precisa considerar a conservação e transformação com a linha dos fluxos de diferentes procedências, uma

vez que, “do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define por suas linhas de fuga, que são moleculares” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 94). As linhas de fuga

[...] não constituem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem. E até mesmo a história é forçada a passar por isso, mais do que por “cortes significantes”. A cada momento, o que foge de uma sociedade? É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado, e “pode ser que eu fuja, mas ao longo da minha fuga, busco uma arma” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 85-86).

A linha de fuga qualifica-se por mudança de coordenadas, de plano de referência, e possibilita explodir as linhas segmentárias ao liberar um potencial de criação que as desestabiliza. Além disso, há “o caráter ativo das linhas de fuga, cujo próprio é ser atualizadas independentemente de toda prefiguração ou de todo determinismo casual” (BOUANICHE, 2007, p. 183). Percebe-se que a potência dos movimentos disruptivos, que podem produzir-se em um indivíduo, em uma sociedade ou em uma vida, também faz parte do agenciamento coletivo. O agenciamento possui pontas de desterritorialização por meio das quais ele mesmo foge, isto é, linhas de fuga através das quais ele “se estende ou penetra em um campo de imanência ilimitado que faz fundir os segmentos, ou ao menos luta ativamente contra eles e para dissolvê-los” (DELEUZE; GUATTARI, 1975, p.154).

Os fluxos ou linhas de fuga não param de correr entre os segmentos que se constituem a partir delas, escapando continuamente de sua totalização ou furtando-se à centralização que tenta subordiná-las. Portanto, as linhas de fuga apresentam-se como os profundos movimentos que agitam a sociedade, a escola, as práticas educativas e os corpos, já que “sempre vaza ou foge alguma coisa que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação” (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 264).

As linhas ou os movimentos de fuga estão a múltiplos e fluidos, visíveis ou não, quando são recobertos por todos os tipos de dispositivos que buscam regularizá-las, normatizá-las. É preciso compreender que esses movimentos, “longe de ser uma fuga fora do social, longe de ser utópicos ou até mesmo ideológicos, são constitutivos do campo social, cujo declive e fronteiras, todo o *devenir*, eles traçam” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 163). Se corpos-resistência na escola são capazes de provocar

desterritorializações nas práticas educativas, pelas linhas de ruptura que eles provocam, também poderão ser recobertos ao mesmo tempo por movimentos de reterritorialização que insistem em impedir as fugas (MELO, 2020).

A pergunta, então, é: como pensar de outros modos as práticas educativas escolares a partir da invenção de corpos-resistência que fazem proliferar *movimentos de fuga na escola?*

A conversação com a pergunta encontra-se com a terceira linha possível entre a segmentação dura e a fuga, que é a linha de segmentaridade flexível ou linha de fissura. A linha de fissura produz a molecularização dos grandes segmentos, traçando pequenas modificações, infiltrações e microinjeções nas instâncias molares; essa linha é também nomeada por Deleuze e Guattari (1980) de molecular ou de segmentaridade flexível. A flexibilidade e molecularidade dessa linha decorrem da tensão que a linha de fuga exerce sobre a linha segmentária dura, ou seja, é a expressão dos processos de transformação que se produzem nos segmentos molares (MELO, 2020).

Nesse sentido, “as linhas moleculares fazem passar, entre os segmentos, fluxos de desterritorialização que já não pertencem nem a um nem a outro, mas constituem o *devenir* assimétrico de ambos” (DELEUZE e PARNET, 1996, p. 158). Trata-se de uma linha que se traça no meio dos segmentos, sobre a linha segmentária dura, arrastando-os em um movimento de fuga que atrapalha sua binaridade e os faz entrar em movimentos de transformação.

Essas pequenas modificações expressam a introdução de um sistema de variação molecular no cerne das linhas de segmentos duros, havendo a tendência a desmanchar os territórios e as normas que constituem o conjunto dos grandes segmentos sociais e institucionais, como a escola. No entanto, os processos de desterritorialização dessas segmentaridades maleáveis são sempre relativos, de modo que os devires que elas acionam terminam por produzir uma organização diferente dos fenômenos, resultando na constituição de territórios itinerantes (DELEUZE; GUATTARI, 1980). Ou seja,

[...] introduz[-se] uma abertura nos códigos e territórios, mas no sentido de torná-los múltiplos e capazes de captar as diferenças que chegam pelos acontecimentos. Esta flexibilidade produzida nos segmentos é o que nos permite escapar ao reconhecimento dos aspectos instituídos da dimensão molar da realidade social, ou seja, ao sistema de significações e valores definidos pelos códigos de nossa sociedade (MELO, 2020, p. 11).

Tal operação da linha flexível consiste em uma deformação e em um procedimento que ultrapassa os limiares ordinários da percepção, da possibilidade de entender e dar visibilidade, sendo recobertos pelos dispositivos reguladores e normatizadores. A dificuldade de a escola perceber corpos-resistência nos discursos da (i)mobilidade e da (in)disciplina coloca em xeque a sua capacidade de apreender alguma coisa imperceptível que escorre sob os segmentos naturalizados. Dar visibilidade a corpos-resistência pode abrir a escola e as práticas educativas para toda uma vida molecular intensa que se desenrola sob os segmentos da existência e da institucionalidade e que constitui o *devenir*.

Recorrer às três linhas é apostar na possibilidade de a escola fazer política, dando a perceber os modos de produção dos corpos-estudantes, que, como micropolítica, se instituem nas práticas educativas. Quanto a isso,

Não se trata, como podemos perceber, de uma nova receita psicológica ou psicossociológica, mas de uma prática micropolítica que só tomará sentido em relação a um gigantesco rizoma de revoluções moleculares, proliferando a partir de uma multidão de devires mutantes: devir-mulher, devir-criança, devir-velho, devir animal, planta, cosmos, devir invisível-tantas maneiras de inventar, de “maquinar” novas sensibilidades, novas inteligências da existência, uma nova doçura (GUATTARI, 1980, p. 139).

As linhas dos modos pelos quais a escola faz sua política de práticas educativas não param de remeter umas às outras (linhas duras, fugas, fluxos flexíveis). Elas se cruzam, se superpõem, interferem umas nas outras, tornando-se reconhecíveis pela existência dos outros tipos de linhas que as acompanham. O efeito de ser a escola e os corpos serem atravessados por elas, constituem e modificam, fecham determinadas conexões e constituem outros movimentos, favorecendo o rompimento por meio de linhas de fuga.

Deleuze e Guattari (1980) nomearam a subjetividade como processos de subjetivação-dessubjetivação considerando a maneira como o ser humano se constrói e se desconstrói em muitas relações e, ainda, por linhas de fuga. Sobre isso,

[...] no que diz respeito às linhas de fuga, é preciso todo um esforço de criação e toda uma arte para traçá-las, [...]. Assim, o traçado da linha de fuga deve se fazer de acordo com um critério outro do que a fuga por ela mesma. Neste sentido, é preciso avaliar a linha de fuga em função de sua capacidade de crescer e se conectar com outras linhas, e a aumentar suas valências a cada vez, isto é, a partir de sua capacidade transformadora (MELO, 2020, p. 17).

Portanto, aprender essas linhas em seu processo de segmento contínuo implica compreender que o jogo das resistências se configura como um combate

contínuo no qual se deve intervir. Trata-se de uma ação sobre e com os contextos em que o corpo-sujeito está inserido. É nesse encontro-acontecimento que se constituem a potência do devir e as mudanças que atravessam os modos de vida individuais e as esferas sociais.

Colocar em xeque as estratégias que põem em funcionamento normas utilizadas para a disciplinarização e a aprendizagem nas práticas educativas escolares provoca reações diversas. A fissura que os corpos-resistência causam na naturalização das ações de encaixe do corpo, da obediência, do comportamento adequado e da previsão de comportamentos repetitivos evidencia a potência da escola para capturar e corrigir, permitindo conceber que é pelo (in)capturável e pelo (in)corrigível que as linhas de fuga se tornam possíveis e que a escola é uma instituição social que merece ser defendida.

Ao buscar identificar corpos-resistência a escolas com suas práticas educativas vê/lê/diz da (i)mobilidade e da (in)disciplina é uma provocação para instrumentalizá-la a procurar outros modos de produção institucional que coloque em evidência a possibilidade de fuga, mas, sobretudo, a vontade de captura. Alguns registros de atas que mostram os movimentos de “captura” de corpos-resistência:

Ata 1:

“Aos quatorze dias do mês de outubro de dois mil e vinte e dois, reuniram-se na sala da coordenação pedagógica, eu, coordenadora, a diretora [...], **as irmãs do [...] que ontem xingou a professora [...]** da turma 21. Durante as atividades da semana a **criança gritou “vai se foder” para a professora**. Salientamos que **o mau comportamento** do [...] é recorrente que **já fizemos inúmeras conversas e acordos com ele e ele descumpe**. São inúmeras reclamações tanto de crianças, quanto dos professores em relação ao comportamento dele. Pedimos auxílio a elas para que nos ajude em casa, conversando com ele no sentido de **que ele mude o comportamento, caso contrário precisaremos de medidas mais rígidas**, pois as conversas não têm sido suficientes e eficazes. Sendo o que tínhamos para o momento, encerro esta ata [...]”. (Grifo nosso).

Ata 8:

“Aos dezoito dias do mês de junho, de dois mil e dezenove o aluno [...] recentemente matriculado no 5º ano se reuniu juntamente com sua responsável para tratar de assuntos referentes à **defasagem idade/série**, à matrícula nesse período letivo, **às regras de convivência da escola, às questões relativas à frequência e se comprometeu a seguir as regras por nós (supervisora, orientadora educacional e professora [...] do 5º ano) explicadas**. Ficou combinado também que o mais breve possível os documentos serão providenciados. (Grifo nosso).

Ata 13:

“Aos quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois, eu, [...] coordenadora pedagógica recebi ligação via whats da [...], mãe do [...] aluno da T.41. [...] queria conversar a respeito do resultado final do ano escolar do

[...] já que este está realizando estudos compensatórios de frequência e de conteúdo. Respondi dizendo que ainda não temos o resultado final porque estamos dentro do prazo de estudo compensatório e de exames finais. Ela argumentou que há pouco mais de um mês levou o [...] em um psiquiatra e que após primeira consulta o médico avaliou o caso como sendo Transtorno Opositor Desafiador e receitou fluoxetina. **A mãe explica que o menino não quer vir à aula porque não quer, não faz as tarefas em casa porque não quer e isso faz parte do transtorno.** A professora do [...] explica que além da infrequência, tem a questão de o aluno não ter realizado as avaliações do último trimestre e não ter sido justificado pela família, em nenhum momento, essas ausências. Ao mesmo tempo o [...] não vem desenvolvendo as atividades solicitadas pela professora há algum tempo, tendo a professora percebido ao longo do segundo semestre especificamente, uma regressão comportamental que repercute no desempenho escolar do [...]. Ressaltei com a [...] que temos tentado diversas formas de estimular o [...] e que ainda não temos uma decisão definitiva, pois ainda temos prazo. Mesmo assim, a [...] insistiu em uma resposta, perguntando o que costumamos fazer com alunos que tem “TOD”. Ela pediu que eu me informe a respeito, e argumenta que quando ela foi professora ela teve um aluno esquizofrênico que não fazia nada, todos os professores aprovaram sem questionar o laudo. **Respondi que não estamos questionando o laudo médico, inclusive não recebemos esse laudo, pois a família não nos encaminhou. Apenas ressaltei que a escola tem autonomia pedagógica para avaliar o [...] processualmente já que ele é nosso aluno desde 2019 e agora na T.41 desde 21 de fevereiro. Ela argumenta que o período destinado a estudos compensatórios é insuficiente e ao mesmo tempo hoje o [...] foi embora mais cedo da aula, porque os familiares buscaram mais cedo, ela também criticou o fato de o [...] estar frequentando os estudos compensatórios por considerar que se trata de uma punição.** Respondi dizendo que não se trata de punição e sim de uma oportunidade de caráter pedagógico preconizada pela nossa mantenedora (Parecer CEED N°545/2015).” (Grifo nosso).

Ata 14:

“Compareceu na escola a mãe [...] do aluno [...], da turma 21 da professora [...] para conversar a respeito do aluno sobre aprendizagem. **O aluno é inteligente, mas é resistente em realizar as atividades.** A professora tenta, o tempo todo, alternativas para ajudá-lo, mas o aluno não responde. A professora esclareceu para a mãe sobre a importância da atenção e das relações com colegas. Sobre os temas, a professora tem buscado alternativas orais para a fixação dos conteúdos. **O aluno continua desorganizado, risca, rasga cadernos.** A professora observa sobre a visão do aluno que apresenta certa dificuldade. O aluno é ansioso, fala sozinho; movimentos com as mãos e a boca. **Comportamento fora do normal.** O aluno tem muita facilidade com os números. Precisa de caligrafia. A mãe do aluno compromete-se a conversar com ele”. (Grifo nosso).

Ata 16:

“Compareceu na escola a mãe do aluno [...] por solicitação do professor [...] da turma 33. **Segundo o professor, na aprendizagem o aluno está bem, super bem, desde o início do ano, mas em comportamento o aluno está apresentando problemas principalmente no recreio, ou quando há planejamento do professor, quando é atendido por outras professoras.** Na Educação Física, tem problemas de relacionamento com os colegas. Xinga, fala palavrões, coloca apelido. Descontrola-se facilmente, se enfurece e fica brabo. O aluno precisa melhorar para ir bem para o quarto ano [...]”. (Grifo nosso).

Na Ata 1, observa-se que a situação registrada não é inédita; ao contrário, outras atas e outras ações já foram realizadas com o estudante. Ao ser explicitada a gravidade da ação, uma forma de captura do incorrigível é a prescrição de *“medidas mais rígidas”*, que, ao fim e ao cabo, implicam e tem ligação com a punição. As ações sobre o corpo e as referências à sua captura aparecem na Ata 16, indicando o comportamento não adequado e ao mesmo tempo elogiando o “desempenho escolar”. A expressão “mas” – *“o aluno está bem, super bem, desde o início do ano, mas em comportamento o aluno está apresentando problemas”* – mostra que o processo de resistência se constitui no fluxo das normalidades.

Na mesma óptica, no registro da Ata 8, a captura do corpo-estudante se dá na avaliação e classificação sob a noção de defasagem idade/série, ou seja, “fora” da idade estabelecida (pelos documentos oficiais, a idade correta de ingresso na escola é seis anos para o Ensino Fundamental), sendo um aluno mais velho no meio de mais novos. A falta é produzida pela ideia da incorrigibilidade, considerando-se que o aluno não tem “segmento/continuidade” em sua trajetória escolar, tendo frequentado várias instituições anteriormente, além de a família não ter providenciado sua documentação, o que indica certo controle fiscalizador em uma trajetória descontínua. Os motivos das reprovações do estudante não são registrados na ata, mas fica perceptível que, desde seu ingresso na escola, há a necessidade de conversar com ele sobre as regras/normas da escola. Assim, pode-se depreender que um corpo-(i)móvel é um corpo em defasagem a ser capturado.

“O aluno é inteligente, mas é resistente em realizar as atividades [...]”. A resistência no sentido do comportamento indesejado parece vir acompanhada por um tipo de captura que se situa na correlação com as dificuldades de aprendizagem. *“O aluno não responde”*; *“O aluno continua desorganizado, risca, rasga cadernos”*; *“O aluno é ansioso, fala sozinho; movimentos com as mãos e boca”*. Nesse modo de captura, a prática corretiva aparentemente não está na perspectiva de que a escola precisa ensinar, mas na forma como a família, pela narrativa, precisaria intervir em um *“comportamento fora do normal”*. No registro da Ata 13, observou-se que a responsável pelo estudante realiza uma ação que, de maneira geral, é a escola que costuma realizar, ou seja, ela procura a instituição para conversar, isso dentro da dinâmica do jogo de forças existente naquele contexto.

Outro modo de captura do “corpo-resistência” aparece na emissão de diagnósticos como meio de produção de “uma verdade” que diz do corpo e dos

organismos, das competências e das habilidades, determinadas por um saber médico que se naturalizou superior aos saberes pedagógicos da escola. Diagnósticos são utilizados para justificar o não desempenho e a busca por alternativas de compensação; para ponderar as dificuldades de aprendizagem; para comprovar as ações realizadas para ensinar e a dificuldade do/a estudante em aprender.

A linha dura da sedimentação da ordem da “culpabilização” tem relação com a linha da ordem da “responsabilização”, seja do indivíduo, seja da família e, mais distante, da escola. A culpabilização do outro ou do próprio indivíduo é a dinâmica de produção das relações do indivíduo com ele mesmo. O corpo-resistência como fuga poderia, de alguma maneira, produzir algo “novo” e, potencialmente, práticas educativas que abrissem na escola uma fissura nos modos como ela vem naturalizando a produção dos corpos-estudantes.

Os fragmentos e cenas trazidos ao longo da tese como registros das atas tratam de práticas educativas cuja dinamicidade ocorre pelo constante movimento de fuga dos estudantes envolvidos. Essas fugas relacionam-se com a indisciplina, o rendimento “baixo”, a infrequência na escola, o diagnóstico, a necessidade de interferência de profissionais “psi”; enfim, esses corpos-resistência fazem a escola apelar quase sempre às mesmas formas de lidar com eles, de encaixá-los, de produzi-los.

Essas práticas educativas discursivas ou não discursivas naturalizadas na produção de corpos (in)corrigíveis e (in)capturáveis dizem da resistência como ato de um corpo político, pois, no “desobedecer”, se tem a potência de descobrir-se “insubstituível” em uma experiência do indelegável. A escola, as práticas educativas e os/as professores/as, como fissura, têm a possibilidade, diante do corpo-resistência, de fazerem as perguntas: o que cabe a mim fazer? O que não posso transferir a mais ninguém? Para Gros (2020), emerge aí um pensar sobre desobedecer ao que parece intolerável:

Descobrir-se insubstituível quando se trata de servir os outros, defender o sentido de justiça e a dignidade dos excluídos, fazer a experiência do indelegável [...]. E a dissidência cívica é essa postura ética, em cada um, a partir da qual a desobediência civil, como composição das potências [...] (GROS, 2020, p. 157).

A composição potência é uma ordem de desobediência de um sujeito indelegável, pois ele não é ameaçado pelo individualismo, e é dele e da instituição a exigência de pôr-se a serviço do outro. Sendo assim, age com os outros em uma

dimensão de desobediência ativa, que tem como ponto de referência a exigência crítica, uma vez que a desobediência não é desacompanhada da ausência de raciocínio.

Por outro lado, ao longo dos ensaios analíticos realizados nesta tese, podem-se identificar os/as estudantes produzindo-se em práticas de desobediência. (In)capturáveis com seus corpos-resistência, “já não podem continuar a obedecer”, já aparecem como (in)corrigíveis e mobilizam o devir de uma transgressão necessária. Para eles, parece “[...] não [ser] possível continuar! Obedecer é dizer ‘sim’ [...] repetir ‘não’ a si mesmo” (GROS, 2020, p. 168).

Compreender a obediência como possibilidade de “eu me obrigo”, obedecer, comandar a mim mesmo, exige examinar, julgar, avaliar aquilo a que se obedece, aquilo com que se compromete. No encontro com os corpos-resistência, a escola e seus/suas professores/as têm uma possibilidade de exercício de cuidar de uma maneira outra desse OUTRO. Outra tese projeta-se aqui... A procura de corpos-resistência-professores que transformem as práticas educativas escolares, na compreensão de que obedecer está atrelado a responsabilizar-se, a obrigar-se a submeter-se a ordens, por decisão própria ou pela conversa coletiva, pois a obediência a si designa uma ativação da vontade, e não da abdicação. Supõe estabelecer de si para si uma relação de comando: trata-se de fazer reinar a ordem em si e para si, em uma relação ética, em que o sujeito sublinha sua relação sobre os seus princípios (GROS, 2020). Se tem um movimento de insubordinação, um escape, não em relação ao poder “em si”, mas na fissura no processo e na relação de poder que guia as condutas de sujeitos produzidos na escola.

Os corpos-resistência continuam sendo produzidos na escola por meio dessa trama rizomática. Eles apresentam, como dinamicidade, movimentos de fuga para restituir, reterritorializar as práticas educativas escolares.

7 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS - OUTRAS PERFORMANCES

“[...] deixar escrever não é apenas permitir escrever, [...] A leitura torna-se assim, no escrever uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremeados com outras letras, com outras palavras.”
(LARROSA, 1998, p. 183).

Neste momento da escrita, cito o autor Larrosa, assim como no momento “PALAVRAS E (DES)ENCONTROS INICIAIS” (Introdução). Meu primeiro encontro com Larrosa ocorreu no mestrado (2012); passadas tantas outras leituras, tivemos (DES)encontros, e voltamos a nos (DES)encontrar no doutorado. Ao recorrer às palavras de Larrosa – “textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremeados com outras letras, com outras palavras” (1998, p.1983) –, acredito que a escrita desta tese passou por esses movimentos e momentos, tanto na (re)escrita quanto em na (re)leitura.

A escrita da tese não inicia com as anotações que fazia em meu “caderninho”, que aqui denominei de “caderno de anotações do cotidiano escolar”, nem quando vou percebendo, em algumas leituras, eventos e palestras, elementos relevantes para o (re)pensar. Ela emerge do encontro com um outro, o corpo-estudante, que me fazia, como professora, estranhar e estranhar-me.

À medida que fui dialogando com os encontros descritos em minhas anotações, fui entendendo a importância do material que tinha/tenho. A partir do “caderno de anotações”, identifiquei as atas escolares como uma materialidade expressiva acerca daquilo a que eu queria dar visibilidade – a produção dos estudantes, de um corpo-estudante, no contexto escolar. Percebi, ainda, que minha vontade de saber se distanciava dos binarismos, tão naturalizados para dizer sobre os estudantes, binarismos que também me atravessam como professora, nas oposições “certo ou errado”, “bom ou ruim”.

Mesmo antes de meu ingresso no doutorado, minha constituição como pesquisadora sempre se deu atrelada à dinâmica do cotidiano escolar, seja como professora dos Anos Iniciais e da Educação Infantil, seja como coordenadora pedagógica. As cenas do cotidiano da escola, aquelas que estavam no caderno de anotações e, ao longo da investigação, as encontradas nas atas escolares, sempre estiveram latentes com as leituras que realizava/realizo, e questões emergiam, mesmo quando não lhes dava atenção ou não queria vê-las.

Viver e compreender o processo de doutoramento como “textos lidos despedaçados, recortados”, ultrapassou a escrita acadêmica, transbordando para a vida “real”. Foi um despedaçar-se, de 2020 até 2022, período da pandemia de COVID-19, que nos exigiu maneiras de sobreviver a algo mortal, invisível, para o qual não havia tratamento ideal ou vacina. Mesmo que não fôssemos atingidos “diretamente”, estávamos sendo todos afetados, em nossa saúde mental, pela somatização de tudo que sentíamos no que estávamos vivendo. Até o processo de vacinação e, depois, de retomada da vida dita “normal”, muitas situações ocorreram – perda de colegas de trabalho, familiares e amigos/as, sendo que muitos/as desses/as ficaram com problemas de saúde permanentes em consequência da doença. Enfim, foi um constante “despedaçar-se”, “reorganizar-se” e tentar prosseguir, carregando cicatrizes, do “melhor” modo possível.

Sinto a necessidade de, neste momento da escrita, falar sobre a condição histórica que vivemos na pandemia, pois foi algo extremamente presente em minha trajetória acadêmica, interligando-se com o desenvolvimento da investigação deste doutoramento. Também porque a condição pandêmica foi importante para entender os desafios que, como professora, enfrentava na escola, meu local de trabalho, em específico, um contexto escolar periférico onde vivemos situações imensamente angustiantes, lastimáveis, cujas consequências para muitos/as estudantes não foram superadas, e não sabemos se em algum momento de suas vidas o serão.

Não apresentei considerações a esse respeito na pesquisa, apenas escrevi uma observação. As escolas pesquisadas tiveram, além das atas, outros modos de registro no período pandêmico (sendo que uma das escolas não autorizou a leitura), que surgiram dentro das necessidades que emergiram naquele instante. O número de registros nos cadernos de atas foi menor do que o esperado, mas acredito não ter prejudicado a pesquisa. A opção por considerar somente os registros no caderno de atas foi necessária, para que, dentro do proposto, conseguisse desenvolver uma pesquisa a meu alcance.

Dito isso, encaminho-me para as conclusões, nada definitivas, em uma síntese de pesquisa. Compartilho um olhar sobre os (des)encontros do cotidiano “comum” escolar no que se refere à produção de sujeitos, de um corpo-estudante, buscando dar visibilidade para as práticas educativas que, como discursos, foram identificadas por meio de atas escolares.

Procurei trazer as cenas pelo viés do entendimento de experiência sugerido tanto por Foucault (2009) quanto por Larrosa (2002), como subjetivação e dessubjetivação do sujeito; isso significa constituição subjetiva, mas também desprendimento de si mesmo. Com a pesquisa, pelos atravessamentos suscitados, procurei possibilidades de experiências éticas e, por meio de interrupções, um gesto de fratura que implicasse questionamentos, com a intenção de problematizar movimentos que compõem as práticas educativas. Para tanto, elaborei o seguinte problema de pesquisa: ***como as práticas educativas de cenas escolares performatizam e inventam sujeitos em constantes movimentos de fuga?***

Esse sujeito da problemática de pesquisa, ou melhor, o “recorte” do sujeito, constitui-se do/a estudante que não era público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), não era o/a que aprendia dentro da dita “norma/regra” escolar, mas, sim, o/a estudante que “não” aprendia segundo a escola. Apesar de, no primeiro momento da pesquisa, não ter a intenção de nomear esses/as alunos/as, a necessidade de nomeação emergiu. Assim, antes da qualificação do projeto de pesquisa, utilizou-se a denominação “não aprendente”. Todavia, mediante ajustes e aprofundamento da pesquisa, aqueles/as alunos/as foram “reclassificados/as” como “corpos-resistência”.

Para este estudo, optei pela compreensão da noção de corpo em uma perspectiva de inspiração foucaultiana, entendendo corpo não como sinônimo de organismo, mas como uma disposição que visa a adaptar uma potência de transformação ou criação. Um corpo que é atravessado por múltiplas redes de forças, entre elas, as linhas de fuga e de resistência – linhas duras que os dispositivos de disciplina, que caracterizam o espaço da escola, colocam em funcionamento para condicionar um corpo útil em uma instituição que tem como função a captura dos corpos.

Os movimentos de fuga articulados pelos corpos-resistência implicam trair, deformar, produzir outros territórios no espaço escolar. Porém, isso não significa resistência no sentido de “bater de frente”, “fazer birra”, mas de construir uma matriz, uma rede com vários pontos articulados que fazem parte do jogo de forças e que podem oferecer outros modos de produção da escola e de sujeitos. Como na analogia, o rochedo é o poder, e a correnteza do rio é a resistência, ou seja, ela não bate de frente, e sim contorna, criando um novo curso no rio, mesmo não deixando de fazer-se correnteza. No espaço da escola, o “corpo-resistência” é o rio que possibilita outros

movimentos de água e que se agrega a essa correnteza, criando diferentes movimentos, tanto na superfície das águas, quanto no encontro com a terra e nos movimentos no fundo dessas águas.

A fronteira entre a performance de norma - normalidade e movimentos de fuga é (de)formada por borramentos. Neles, os corpos-resistência encontram-se em constante movimentos de fuga e possibilitam operar potência - devir para uma escola outra.

Na composição desta escrita, houve leituras necessárias para a estruturação teórica do trabalho, entre elas, a aproximação com a tese do autor Noguera-Ramírez (2011), para compreensão do sujeito, da didática, do ensino e da aprendizagem, no decorrer dos contextos históricos, políticos e sociais. Isso implicou perceber que, enquanto o ensino e a correção disciplinar corrigem normalizando as condutas e suas ações, a aprendizagem provoca o sujeito a corrigir-se subjetivando-o para a autocorreção. Esses estudos oportunizaram a construção da tese em torno da noção de práticas educativas escolares e de centralidade da educação da aprendizagem.

Entendo que a aprendizagem proporciona ações eficientes que nos sujeitos provocam a autocorreção, a consciência e interesse moral, o refinamento de suas práticas, ações eficientes e econômicas, isso sem a intervenção direta do outro. A aprendizagem constitui-se em um mecanismo político que faz funcionar e constitui a engrenagem da produção política de um sujeito em certas condições históricas. As problematizações acerca da aprendizagem, sobretudo no primeiro momento deste estudo, em que coloquei em evidência os/as estudantes como sujeitos “não aprendentes”, foram muito importantes.

Na produção de investigação desta tese, a noção conceitual de performance operou para a construção analítica proposta. Em um primeiro passo, aproximei-me da compreensão de performatividade proposta por Ball (2001;2016) e precisei rizomatizar essa perspectiva para a noção conceitual de performance, a fim de operar com ela a compreensão de um campo complexo, em que os sujeitos da escola estão performatizando.

Na construção do que se denominou de corpos-resistência, operou-se com a noção conceitual de performance, compreendendo-se que a performatividade está relacionada com uma intencionalidade nas ações, que, em visibilidade, têm um corpo, o qual mantém uma performance ética em relação a ele mesmo. Isso, na performance

de resistência, está na relação de coexistência em um jogo de forças que se fazem presentes no contexto escolar.

A performance de normalidade dá forma às organizações sociais, mas a performance dos corpos cria dispositivos que estão em operação em uma sociedade que disciplina e que também tem como foco a seguridade, considerando as “percepções/rotulações” dos sujeitos a partir de critérios de “verdade”. As noções de normalidade sofrem um alargamento, um espaço de fronteiras maleáveis e negociáveis. De acordo com as exigências do grupo do qual se faz parte, podem surgir novas normalidades, as quais passam a ser reconhecidas, do que resulta o sujeito ser também “incluído” no alargamento das normalidades diferenciais.

A captura dos corpos nessas normalidades parece ser disputada nas práticas educativas. Nessa tensão, estão se produzindo e reproduzindo a condução das condutas e as relações que atravessam os corpos. As práticas mobilizam forças de captura para “colocá-los”, “acomodá-los”, “encaixá-los”, dentro do regime de verdade, que pode ser construído pelas linhas duras, mas também pelas linhas de fuga, criando as fissuras por onde a escola pode operar, pela ação dos corpo-resistência, a produção de outros modos.

Os corpos-resistência são corpos produzidos nas e com as práticas educativas produzidas na escola, o que mostra relação com práticas de subjetivação, na tensão entre performances normativas e de resistência. A existência dos corpos-resistência está imbricada com os mecanismos de captura. Esse atrelamento ocorre na constituição das linhas entrelaçadas, que formam uma espécie de rede, sustentando os corpos e os mecanismos de captura, sendo que nessa rede existem também as linhas de fuga, que fazem parte desse contexto.

Na escola, utilizam-se modos de registro dos corpos, como as cenas destacadas nas atas escolares. Estas, como um modo de registro “oficial” de produção de sujeitos, forneceram algumas pistas para a analítica dos corpos-resistência. Assim, inventaram-se episódios (práticas de produção de sujeitos) que dão visibilidade ao alargamento de discursos sobre corpo-estudante, um corpo-outro: (i)móvel, (in)disciplinar, (in)capturável e (in)corrigível.

De mais a mais, as linhas de fuga produzidas por esses sujeitos provocam a possibilidade de um *devoir* desse corpo-outro, porém, não é possível mensurar quais práticas educativas garantem essa possibilidade de fuga ou quais práticas “rompem” essas linhas de fuga. Evidenciar essas práticas educativas como possibilidades de

um *dever* ou romper não quer reduzir as práticas a boas ou ruins, mas dar a perceber e compreender que as práticas educativas são compostas também pelas linhas de fuga (modos de resistência), movimentos de captura, performances normativas de subjetividade dos corpos.

Neste momento da escrita que denomino de “conclusões provisórias”, percebo que, independentemente de escolhas e de caminhos construídos e percorridos, fui atravessada pelas questões que constituem esta tese. A tese sustenta-se na assertiva de que as práticas educativas e a escola, atravessadas por outras visibilidades, produzem sujeitos como *corpos-resistência* que provocam fugas-borramentos nos modos de ser/fazer uma escola outra.

Por fim, o inédito da tese acena para a invenção de práticas educativas capazes de, em outro discurso acerca de sujeitos-corpos, dar visibilidade a corpos-resistência, os quais possibilitam, com suas performances, constantes movimentos de fugas-borramentos. Por conseguinte, outras disputas nas relações de força são tramadas, de modo que as próprias práticas educativas são revistas e há possibilidade de uma escola outra, deslizando a produção de sujeito para um corpo-outro, em performance, um corpo-poder-resistência-saber.

A “provisoriedade” dessas conclusões está no sentido de fluidez, de movimento, de *dever* como uma possibilidade – não como uma escrita de algo inerte, mas como um compartilhar, um convite de possibilidades de *outro pensar, outro dever, uma escola-outra, um corpo-outro*.

7.1 NOTAS DE UM PÓS-DEFESA

A provisoriedade é o que assumo como movimento para pensar. Durante minha banca de defesa de tese e nos momentos posteriores, até a entrega do texto final, algumas coisas pareceram-me importantes, e, junto com minha orientadora e meu coorientador, resolvi apresentar um posfácio da tese. Um pós-defesa que tem o borramento e o rizoma trazidos pela presença dos professores Gabriel, Carolina, Fabiane e Taciana, membros da banca que nos possibilitaram entender a potência do que estava trazendo para continuar a pensar ou, mais que isso, para escrever, mesmo que pontualmente, mais alguns pontos de “provisoriedade”:

- Em próximos acontecimentos do meu pensar com a escola e a produção de sujeitos, adentrar na filosofia da diferença e incluí-la com mais vigor para analisar a produção dos corpos AEE na escola;
- Sistematizar a possibilidade da tese pensando o outro sob a perspectiva de sua ampliação, em vez de redução, portanto, percebendo-o como outro em si mesmo, como potência e possibilidade de encontro;
- Levar para discussão, no contexto escolar, a reflexão docente de que o outro se constitui como efeitos de meu pensamento, de como é percebido a partir do meu olhar, do que assumo de saberes para identificar e dizer/produzir sobre o outro, ou seja, refletir sobre o meu e o nosso pensar sobre o outro;
- Considerar a reflexão: “Eis a essência da contraditória relação com o outro: ao mesmo tempo em que ele é aquele que me faz ser, ao capturar-me com o olhar, ele é aquele que rouba meu ser, ao transformar minha subjetividade em objetividade” (GALLO, 2010, p. 234);
- No escopo da produção de corpos na escola, tema que trato na tese, posso considerar, junto com a banca, que “aceitar” o outro está atrelado ao apagamento de minha subjetividade, pois esta está relacionada com a objetividade que temos colocado para o outro (GALLO, 2010). A possibilidade de pensar o outro como “diferença” e multiplicidade, em vez de unidade, apoiando-me na “filosofia da diferença” de Deleuze (2006) e Foucault (2001), já se constituiu em uma necessidade que emergiu antes mesmo da produção desta escrita e com o diálogo sobre a produção dos corpos na escola, apontando que, nessa multiplicidade de corpos, estão os alunos público da Educação Especial, que também são efeitos das produções de corpos;
- Formada em Pedagogia e com segunda licenciatura em Educação Especial, entendo que o trabalho desenvolvido pelo profissional da Educação Especial pode caracterizar-se como uma prática paradoxal. Isso porque, ao mesmo tempo que busca olhar para aquele corpo em específico, considerando-o a partir de suas potencialidades e percebendo-o a partir dele mesmo, também legitima a produção de um “lugar para encaixar” os corpos, para “dar conta” daqueles corpos e, assim, como efeito de produção dos corpos, torná-los úteis no processo das práticas educativas;
- Com isso, merece meu olhar posterior os “corpos de alunos do AEE”, que não podem passar despercebidos na produção dos sujeitos. No contexto das

discussões que fiz na tese, esse pode ser “mais um encontro de linhas” que (de)compõem o emaranhado de uma trama rizomática, de corpos que estão nos borramentos, de modos de dizer dos corpos, produzindo efeitos de fuga;

- O que pretendo para prosseguir: pensar em um processo com e pelo poder do outro, e não para o outro. Isso exige uma “educação pelo outro”, uma vez que a educação é mudança de estado, e o aprendizado é a passagem do não saber ao saber (DELUZE, 2006, p. 108). Para isso, cabe pensar as práticas educativas como vetores de produção de singularidades, para diferentes modos de ensino e aprendizagem, permitindo a imprevisibilidade, a descoberta, os deslizamentos em que os corpos, em suas particularidades, peculiaridades, possam movimentar-se como *devenir*, sendo sempre mais um convite a *outro pensar, outro devenir, uma escola-outra, um corpo-outro*.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Davis Moreira. **O RIO E A ROCHA: Resistências em Gilles Deleuze e Michel Foucault**. Revista Intuitio - PUC/RS. Porto Alegre/RS, novembro de 2009.

APPLE, Michael. A.; MAINARDES, J. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise do documento? Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. **Currículo sem Fronteiras**, v.14, p. 243-259, 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

_____. **What is criticism?** A continuing conversation? A rejoinder to Miriam Henry. Discourse, London, v. 14, n. 2, p. 108-110, 1993

_____. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luís H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.121-137.

_____. **Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna**. Journal of Education Policy, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994b.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez, 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

_____. **Interview: Stephen Ball**. Addressing inequality through education policy (por Carolina Junemann). UCL: Institute of Education, 2011. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2022.

BAUMAN, Richard. Verbal Art as Performance. Rowley, Mass: Newbury House, 1975. In: CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução: Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BAUMAN, Richard. 1Speech Genres and Other Late Essays. Trans. Vern W. McGee. Austin of Texas Press, 1986. In: CARLSON, Marvin. **Performance: uma**

introdução crítica. Tradução: Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BELONI, M B; WONSIK, C, E; PEREIRA, L, A. Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI: Apontamento Introdutórios. **IV EPCT**, São Paulo: 2009.

BOUANICHE, Arnaud. **Gilles Deleuze, uma introdução.** Paris: Bolso, 2007.

BORGES, F.A; SILVA, A.R.N. **O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador.** Interface (Botucatu). 2020; 24: e190869
<https://doi.org/10.1590/Interface.190869>

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BOM-TEMPO, Juliana Soares. **Arte da Performance: educação e experimentação do cotidiano/ Performance Art: education and experimentation of everyday life.** PARALAXE, v.1, nº1, 2013. Acesso em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/download/31102/21518/83152>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Congresso. Brasília, DF, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar.** MEC. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento final.** MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2018.

_____. RESOLUÇÃO Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** MEC. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm_documents/rceb007_10.pdf. Acesso em: 31 de março de 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1. Disponível em: Acesso em: 08 de maio de 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996. Seção 1, p. 1. Disponível em: Acesso em: 12 jun 2016.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 - **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 05/12//2021.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.

CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução: Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Muller Xavier, Alfredo Veiga-Neto, Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Ed, 2009.

COMENIO, Juan Amós. [1657] **Pampedia** (Educación universal). Traducción de Frederico Gómez R. de Castro. Madrid: Aula Abierta, UNED:1992.

CONQUERGOOD, Dwight. Rethinking Ethnography: Towards a Critical cultural Politics. Communication Monographs, v.58. p. 179-194, 1991. In: CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução: Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORAZZA, S. Educação da Diferença. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 25, 2002, Caxambu. **Anais da ANPED**. Caxambu: GT 12, ANPED, 2002.

CORRÊA, C.B.; LOCKMANN, K. Produção das anormalidades e seus sentidos históricos. In: **Revista Scielo Brasil**. 20.05.2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4148/7855>. Acesso em: 02.05.2023.

COSTA, Joacir Marques da. **Formação de sistema educacional**: montanha-russa discursiva, fuga de sentidos. Orientadora: Sueli Menezes Pereira. Coorientadora: Rosane Carneiro Sarturi. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Programa de Pós -Graduação em Educação, RS, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Maria Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Uma conversa, o que é? Para que é que serve? In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. Relógio d'Água Editores, Lisboa, 2004, p.12-47.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo:Editora 34, 1995, v.2.

_____. Deleuze e Guattari, explicam-se. Tradução de Luiz, B. Orlandi. In: Deleuze, G. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1 Ed. (1992) 5 Reimp. 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 1980.

_____. **Conversações**. Lisboa: Relógio d'água. 2004.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1996.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DIELLO, Maria Luiza. **Michel Foucault e a problematização da subjetividade: para o cultivo e a transformação de si**; Orientador Noeli Dutra Rossatto; Co-orientador Arnildo Pommer. Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Ciências Sociais e Humanas, Mestrado Interinstitucional em Filosofia, 2009.

DUMOULIÉ, Camille. "A capoeira, arte de resistência e estética da potência". In: LINS, Daniel (org.). **Nietzsche/Deleuze: arte, resistência**: Simpósio Internacional de Filosofia (2004). Rio de Janeiro: Forense Universitária, Fortaleza, CE: Fundação da Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

ELIAS, Norbert. **El proceso de la civilización**. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: Fondo del Cultura Económica, 1989.

FOUCAULT, M. "O sujeito e o poder". In DREYFUS H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª ed., 2010. p. 307

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 9ª ed. 2019. 432 p.

_____. **A ORDEM DO DISCURSO**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. [1926-1984]. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980 / Michel Foucault; tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Segurança, Território, População.** Curso no Collège de France (1977- 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Do governo dos vivos:** curso no Collège de France: 1979-1980: excertos. 2ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. **A verdade e as formas jurídicas;** tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

_____. (1926-1984). **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979) / Michel Foucault: edição estabelecida por: Michel Senellart; sob a direção François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito;** direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV: Estratégias Poder-Saber.** Tradução: Vera L. Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 207.

_____. **Aulas sobre a vontade do saber:** curso no Collège de France (1970-1971) / Michel Foucault; seguido de O saber de Édipo; tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **História da Sexualidade II:** A vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo, Paz e Terra, 2019.

_____. **História da Sexualidade II:** O uso dos prazeres, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo, Paz e Terra, 2019.

_____. **História da Sexualidade III:** O cuidado de si, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo, Paz e Terra, 2019.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. O Pensamento do Exterior. In.: **Ditos e Escritos III.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 219 – 242.

GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.2, n.32, p. 171-186, maio/agosto, 2009

FRANGELLA, R. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-90, jun. 2016.

FREITAS, Fabrício M.; SILVA da João A.; LEITE, Maria C.L. DIRETRIZES INVISÍVEIS E REGRAS DISTRIBUTIVAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DA NOVA BNCC. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.3, p. 857-870, set./dez.2018.

GALLO, Silvio. EU, O OUTRO E TANTOS OUTROS: EDUCAÇÃO, ALTERIDADE E FILOSOFIA DA DIFERENÇA. In.: **Diálogos Cotidianos**. Regina Leite Garcia. (Org.). 1ed.Petrópolis: DP et alii, 2010, v. 1, p. 231-246.

GALLIE, W. B. Philosophy and the Historical Understanding. New York: Schocken Books, 1994. In: CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução: Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GROS, Frédéric. **DESOBEDECER**. Tradução: Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018/ 224 pp. / Coleção Exit. / 1ª reimpressão, 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HERÁCLITO. Fragmentos. In: **Os Pré-Socráticos**. Trad. José Cavalcanti de Souza et. Al. São Paulo, abril 1989 (Coleção Os Pensadores). p. 90.

HUNTER, Ian; Hunter, Jan. **Repensar la Escuela: Subjetivida**. Pomares-Corredor, Ediciones, S.A., 1998.

JÚNIOR, Hélio Rebello Cardoso. Para que serve uma subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2005, p. 343-349.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em Ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 b. p. 35-86.

_____. Epílogo: A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro DP&A, 2003, p.211-224.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando: 1998.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal**; traduzido por Renato Abramowicz – São Paulo: EdUFSCAR, 2011.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU Ideais**, Unisinos, a. 8, nº 144, 2010. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/uploads/publicacoes/edicoes/1294059760.4206pdf.pdf>>. Acesso em: 10/04/2022.

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

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MAINARDES, Jeferson. **ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS NACIONAIS**. Educ. Soc. Campinas, vol.27, n. 94, p. 47 – 69, jan./abr, 2006.

_____; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista Com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, nº. 106, p. 303-318, 2009.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lília; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. Educar es gobernar. In: SALCEDO, Ruth Amanda Cortés; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia (Orgs.) **Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas**. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2011. p. 127-151.

MELO, Danilo. **Experimentação e prudência no pensamento rizomático de Deleuze e Guattari**. Texto Digital, Florianópolis, v. 16, n1, p. 3-19, jan./jul.2020.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. 189f.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda. 1999.

Ò, Jorge Ramos do **Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade**: o testemunho dos professores Michel Certeau, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes, DOI: 10.1590/s1413-24782019240021, publicado no periódico Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, e240021, 2019. Epub May 30, 2019.

Ó, Jorge Ramos do (Org.); NOVOA, A. (Org.); MARCELINO, F. (Org.); Sérgio Niza. **Escritos sobre educação**. 1. ed. Lisboa: Tinta da China, 2011. v. 1.

POSSA, Leandra Bôer. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. Orientadora: Maria Inês Naujorks. Tese

(doutorado), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Centro de Educação (CE). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), RS, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento - Diálogos Em Educação**, 29(1), p.16–35. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9691>>. Acesso em: 10/04/2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131158>>. Acesso em: 10/04/2022.

VILELA, Eugênia. Silêncios Tangíveis. **Corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono**. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

RATTO, Ana Lúcia da Silva. **Livro de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que tornam uma “verdade” que permanece**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010. Disponível em <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1996>>. Acesso em 08/04/2022.

REVEL, Judite. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROLNIK, Suely. **Antropofagia Zumbi**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

SENEILLART, Michel. **As artes de governar: do regime medieval ao conceito de governo**. Tradução de Paulo Neves. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

SARTRE, J.-P. **O ser e o nada**. 7ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHERER, Susana Schneid. **A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos** / Susana Schneid Scherer; Maria de Fátima Cássio, orientadora. — Pelotas, 2020. TESE (Doutorado).

SCHERER, Susana Schneid. Performatividade, trabalho docente e escola pública: principais debates do Brasil. In: **MUIRAQUITÃ: REVISTA DE LETRAS E HUMANIDADES**. jul – dez. ISSN: 2525-5924, v. 9, n. 2, 2021.

SIBILA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempo de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. In: DÍAZ, Mario. **Foucault, docentes e discursos pedagógicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

STRINE, Mary; LONG, Beverly; HOPKINS, Mary. Research in Interpretation and Performance Studies: Trends, Issues, Priorities. In: CARLSON, Marvin.

Performance: uma introdução crítica. Tradução: Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**, tradução de José Carlos Bruni, São Paulo, Abril Cultural, 1979 (Os pensadores).

APÊNDICE I - EPISÓDIO DE PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE SUJEITOS ("caderno de anotações do cotidiano escolar")

Cena: "Eles(as) não aprendem!" (Reunião pedagógica de quarta-feira à tarde)

"-Fulano não adianta, ele não aprende, eu já fiz de tudo: planejamento diferente, eu mando atividade a mais pra casa, joguinho, não dá, não adianta, parece que não entra na cabeça dele (...), diz a mãe que ajuda ele em casa. Eu já não sei de mais nada, eu vou largar de mão."

"- Calma! Ele já vinha mal comigo ano passado. Não adianta, tem coisa que a gente não vai conseguir. Não tem o que fazer."

"-Tá, mas ele não sabe nada, nada?" "- Não, um pouco ele sabe, mas não dá, pro que precisava saber, ixiiiiii ele tá longe, não sabe."

Lembro que já na primeira semana na escola com a turma do 1º ano, fui questionada se percebia em que nível de alfabetização os/as estudantes estavam. E assim, ao longo do ano letivo essa interrogação era a mais presente. Não lembro de ser interrogada quais estudantes eram criativos/as, ou quais desenhavam bem, ou até mesmo qual tinha uma motricidade ampla desenvolvida, enfim, os questionamentos eram reduzidos a nível silábico e comportamento.

Na minha primeira turma, lembro ter um "planejamento" pré organizado, uma "carta na manga", que não me serviu de nada, eu de imediato preocupada com a alfabetização, mas a maior preocupação deles/as era onde ficava o banheiro, que horas era o lanche, e ainda se tínhamos a "hora do soninho". Sim, essas eram as preocupações deles/as, e no final da tarde a maior preocupação e por que não dizer medo: "Será que me esqueceram?" Definitivamente, não me serviu muito minha "carta na manga", que era bastante complexa e profunda comparada as preocupações deles/as.

Com o passar do tempo fui percebendo a importância de, desde o começo, desmistificar os medos, tentar explicar as dúvidas, ouvi-los com atenção, afinal nada conseguia construir para eles/as, se não fosse com eles/as. Prática fácil? Longe disto, pois percebia que independente de alguma especificidade pontual de um/a estudante, público-alvo da Educação Especial ou não, tratava-se de construir uma prática em que conseguisse incluir todos/as, "não deixar ninguém pelo caminho".

Sempre havia os/as que com uma breve explicação/orientação, realizavam as atividades ou logo compreendiam o que era explicado, solicitado, muitas vezes adiantavam a etapa seguinte, mesmo ainda não sabendo "ler", mas por compreender a dinâmica da explicação, entender como se daria o "passo seguinte". Entretanto, havia os/as que "não conseguiam acompanhar", o que me causava preocupação, pois outras estratégias precisavam ser pensadas, sendo que em alguns momentos, por não receber a "resposta ou resultado esperado", passava a me dedicar cada vez mais aquele/a estudante... Ou seja, repetia a prática dos Conselhos de Classe, dedicar tempo em falar sobre os/as estudantes ditos "problemas", afinal precisava haver um porque daquele/a estudante não aprender, onde "encaixá-lo/a"?

Sim, se ele/a não estava no nível de alfabetização esperado, não conseguia realizar o proposto como os/as demais, não se tratava de público-alvo, o que de errado estava acontecendo? Seria minha prática? Certo, então, planejamento diferenciado iria dar conta. Não, o planejamento diferenciado não conseguia dar conta. O que fazer então? Buscar compreender por qual motivo esse/a estudante não conseguia aprender. Tem que haver um motivo, um "culpado/a", uma razão.

Isso era útil? Resolvia a situação? Em um primeiro momento, até chegava a acreditar que sim, pois percebia que a situação era bastante complicada, sendo a dificuldade de aprendizagem era "o menor dos problemas" da vida daquele/a estudante. Então, após "encaixá-lo/a" como com "dificuldades de aprendizagem", ou "'não aprendente'", agora cabia a mim, um processo individualizado de compromisso docente o processo de "resgata-lo/a", afinal era essa a minha função, não podia deixar ninguém para trás, precisava demarcar qual eram as suas dificuldades, o que lhe afastava da norma da turma?

Para isso, diferentes práticas eram realizadas, no horário de aula e até mesmo após o horário, em "grupos de reforço", recuperação paralela, laudo/diagnósticos dos profissionais da saúde como fonoaudiólogo, psicólogo, pediatra [...] Enfim, buscava atrelar

minhas práticas, com o respaldo de outros profissionais. Encerrava o ano letivo, e o sentimento era de preocupação e angústia, afinal nem todos/as “aprenderam tudo”.

Os/as que permaneciam, na escola eu conseguia saber de sua “trajetória escolar”, pelo menos até o 5º Ano, notava então, que alguns de modo “muito lento” em relação aos demais, conseguiam “chegar lá”, outros “ficavam pelo caminho”, havia os que recebiam rótulos que os acompanhavam até o fim da primeira fase do Ensino Fundamental, ainda os/as que por não conseguirem aprender acabavam através do seu comportamento, sendo considerados “fora das regras”, “rebeldes”, “mal-educados/as”.

Entre esses ““não aprendente”s”, existiam também os/as quietos/as que não aprendiam, mas não incomodavam então quase “passavam despercebidos/as”, sua dificuldade podia ser entendida apenas como timidez, por exemplo.

Neste contexto, alguns ““não aprendente”s” que “ficavam pelo caminho”, com grande número de reprovações acabavam por abandonar a escola; outros devido seu comportamento “eram convidados/as a ir para outra escola” (expulsos); havia os que ficavam um tempo “fora da escola” e depois retornavam como estudantes da EJA [...].

No ano em que trabalhei a noite na segunda escola Estadual da cidade em que havia EJA etapas I e II, vivenciei essa situação. Além dos estudantes adultos e idosos, tinham muitos jovens que não sabiam nem ao menos escrever o nome corretamente, porém, essa não era a maior razão para estarem em uma turma de EJA, mas sim seu comportamento “difícil” durante o dia.

Aos poucos com o aumento do número de jovens na turma, passei a questioná-los sobre o porquê estavam naquela turma, em sua maioria a resposta era por indisciplina, brigas verbais e físicas com colegas e professores, enfim atitudes que não deveriam ocorrer no ambiente escolar, ao menos não durante o dia, a noite estavam “escondidos”, não haveria tanto problema.

Cena: “Ele é muito mais velho que os outros!” (Distorção idade-série)

Em 2009, quando iniciei minha graduação em Educação Especial, após concluir Pedagogia e trabalhava como bolsista no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), da UFSM, e estava havendo o “bum” do ensino técnico com as EJAs, por meio do PROEJA.

Particpei na época da organização das inscrições, início do curso, encaminhamentos para os estágios, enfim o setor que eu trabalhava Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias (DREC), trabalha com os aspectos pedagógicos, mas também era o setor de contato com a empresas.

Naquele momento houve concurso para novos docentes, um envio grande de verbas, para laboratórios, materiais, construções, e um grande número de inscritos, que se tratava de uma turma bastante heterogênea todos/as estudantes que não haviam terminado o Ensino Médio, e agora retornavam para a escola, com o objetivo de concluir e ainda ter uma certificação de curso técnico.

Desde o início do curso, houveram muitos desafios da perspectiva pedagógica afinal, a maioria dos/as professores(as), tratavam-se de engenheiros, ou seja, pessoas com formação técnica (refiro-me aos professores da parte técnica), e ainda professores(as) acostumados a trabalhar com adolescentes que em sua maioria eram advindos de uma classe social média à alta, que já para ingressarem na escola haviam passado por um processo de seleção, enfim eram estudantes “selecionados/escolhidos/capacitados”.

O grupo do PROEJA, era composto por homens e mulheres, das mais diversas idades, mas massivamente todos/as eram trabalhadores(as), de diferentes áreas. Havia um número expressivos de senhores que já trabalhavam a muito tempo como torneiro mecânico, por exemplo, eram pessoas com muita experiência na área técnica, mas com grande dificuldade nos conhecimentos exigidos pelas disciplinas escolares, como literatura, geografia etc.

A primeira turma de PROEJA, enfrentou vários desafios, mas como era característica do colégio CTISM, ser considerado como um ensino “forte”, próximo do período de estágios as empresas começaram a fazer contato com a escola.

Isso ocorria do seguinte modo: empresas pediam para a escola selecionar seus melhores alunos/as, para então vir até a escola e entrevistar para poder selecionar os que seriam convidados/as a realizar o estágio. Talvez não fosse o esperado pela escola, e até

mesmo pelas empresas, mas os/as estudantes com maiores notas, tratava-se dos sujeitos com “mais idade”. O que ocorreu: empresas que no primeiro momento não quiseram entrevistar esses alunos/as, dando preferência a entrevistar os com notas inferiores, porém mais jovens, assim o salário poderia ser bem menor, e ainda o custo com o funcionário também.

Houve empresas que fizeram questão de levar esses estudantes, e assim muitos deixaram seus empregos de muitos anos, como por exemplo, a melhor estudante da turma, que era uma senhora, já com certa idade, que havia trabalhado a vida toda como doméstica de uma família, e que realizava um grande sonho naquele momento, concluir o Ensino Médio com certificação de técnico e ainda com as melhores notas da turma.

Essa aluna foi realizar o estágio em uma empresa renomada em Santa Catarina, tendo como estagiária um salário alto, salário que jamais havia recebido até então, como empregada doméstica, porém, ao concluir o estágio não foi efetivada, e então retornou para Santa Maria e ao perceber que o mercado de trabalho nesta área não iria ter vaga para ela, em função do “alto custo” que ela representava para as empresas, por ser mulher, com idade avançada, problemas de saúde, ela retornou para a família que havia trabalhado como doméstica a vida toda.

Existiram senhores que conseguiram conciliar seus estágios com seus empregos. Mas, ao concluírem o curso e receberem seus diplomas, as indústrias que trabalhavam os dispensaram, pois, precisariam pagar um salário maior e não estavam dispostos. Tiveram, os que mesmo tendo o curso técnico e então, possuem uma certificação maior do que seus chefes, não conseguiram negociar melhorias de salário e assim, submeteram-se a continuar recebendo a mesma coisa. Ocorreu de alguns estudantes conseguirem serem “absorvidos” pelo mercado de trabalho, porém poucos em relação ao número total de alunos/as.

Isto tudo, já naquele momento (2009) me causava muitos questionamentos sobre a “valorização” do ensino técnico e a falta de trabalho após a conclusão do curso; a falta de espaço para as mulheres em determinadas áreas de trabalho em nossa sociedade; a incompatibilidade entre “a ilusão de melhoria de vida” dos sujeitos e a realidade. Por fim, inúmeros questionamentos que permearam todo o processo e que emergiram até mesmo após a conclusão da primeira turma. (No mesmo período de término da primeira turma, também sai da escola, após trabalhar três anos como bolsista, então não pude acompanhar as próximas turmas.)

Por que, penso nesse momento como “Repetição de roteiro”? Por que em 2009 vivenciei essa situação e agora em 2019/2020, ou seja, dez anos depois, vejo o discurso se repetir, a “propaganda de convencimento” é a mesma, o “lado bom” do ensino técnico sendo apresentado como uma alternativa de “ascensão” para os/as estudantes da escola pública, porém com um distanciamento muito grande em relação a realidade do mercado de trabalho.

Cena: “Mais alunos?” (Alunos retirados do ensino diurno)

Em uma noite ao receber um estudante do diurno (mais um), recebi muitas recomendações para ter cuidado com ele, pois ele era agressivo. No decorrer das aulas, percebia que ao me aproximar dele em sua classe ou pegar seu caderno para correção e conversa, ele ficava desconfortável, desconfiado com as minhas atitudes. Então, uma noite ele perguntou:

“- Tá Sôra, onde tu coloca o teu álcool?” Fiquei confusa com a pergunta dele, e respondi: “Que álcool, do que está falando?”

Foi então que iniciamos um diálogo, em que os demais sentiram-se contemplados com a pergunta dele e então compreendi. Uma colega do diurno após encostar neles ou em seus cadernos, passava álcool nas mãos, quase que imediatamente, atitude que os incomodava muito e por essa razão ele havia sido agressivo com a colega, “-Ah, Sôra teve um dia que eu me enchi do saco com ela, pra que encosta no cara e se lava de álcool depois!” Apesar do “ressentimento” que tinham com a colega, discutimos muito sobre a atitude dele, pois ser agressivo fisicamente com a professora era uma atitude errada também, tanto quanto a dela.

Assim, passei aos poucos a me questionar: Como acontece a exclusão por “dentro da escola”? Como a escola naturaliza modos de pensar e atuar com os/as estudantes? Quais eram os efeitos da produção de um sujeito “não aprendente”?