



**PISTAS, SAÍDAS, FUGAS E SUSPEIÇÕES DA ESCOLA COMO
AGENCIAMENTO DE UMA MATRIZ DISCURSIVA DA
VULNERABILIDADE**

MARÍLIA RODRIGUES LOPES HEMAN

SANTA MARIA, RS, BRASIL



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

Marília Rodrigues Lopes Heman

**PISTAS, SAÍDAS, FUGAS E SUSPEIÇÕES DA ESCOLA COMO
AGENCIAMENTO DE UMA MATRIZ DISCURSIVA DA
VULNERABILIDADE**

**Santa Maria, RS
2020**

Marília Rodrigues Lopes Heman

**PISTAS, SAÍDAS, FUGAS E SUSPEIÇÕES DA ESCOLA COMO
AGENCIAMENTO DE UMA MATRIZ DISCURSIVA DA
VULNERABILIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leandra Bôer Possa

Santa Maria, RS
2020

Heman, Marília Rodrigues Lopes
PISTAS, SAÍDAS, FUGAS E SUSPEIÇÕES DA ESCOLA COMO
AGENCIAMENTO DE UMA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE
/ Marília Rodrigues Lopes Heman.- 2020.
114 p.; 30 cm

Orientador: Leandra Bôer Possa
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. Vulnerabilidade 2. Matriz discursiva 3.
Agenciamento-escola 4. Sujeitos-escolares I. Bôer Possa,
Leandra II. Título.

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

© 2020

Todos os direitos autorais reservados a Marília Rodrigues Lopes Heman. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte. Endereço: Rua João Batista da Cruz Jobim, Nº. 11, AP. 520, BL. 5, Residencial Novara, Bairro Medianeira, Santa Maria, RS, Brasil. CEP: 97060-330. Telefone (055) 55 9 99333238.

E-mails: ma.rilialopes@hotmail.com / ma.riliaheman@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1079023663243185>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0244-4882>.

Marília Rodrigues Lopes Heman

**PISTAS, SAÍDAS, FUGAS E SUSPEIÇÕES DA ESCOLA COMO
AGENCIAMENTO DE UMA MATRIZ DISCURSIVA DA
VULNERABILIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Aprovada em 31 de julho de 2020:



**Leandra Bôer Possa, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**



Cristian Poletti Mossi, Dr. (UFRGS)



Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

DEDICATÓRIA

À Universidade Federal de Santa Maria; ao Centro de Educação; ao Programa de Pós-Graduação em Educação; ao Curso de Mestrado em Educação; à Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial, inclusão e diferença.

Ao GEPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (UFSM).

À Professora Dr^a. Leandra Bôer Possa – LP3 (UFSM).

“Nesse ponto, Gilles Deleuze me instiga ao dizer “não acredito naqueles que dizem ‘faça isso’; acredito naqueles que dizem ‘faça comigo’, enfim. Também não se assumir como professor/a-profeta, que diz ao outro o que fazer e como fazer. Muito mais um/a (...) [ativista], que, junto e a partir do de dentro, constrói coletivamente”. É a esse Deleuze que me refiro. É à essa Professora [que me inspira] - minha referência de mulher, de docente, de amiga e de orientadora; meu exemplo de luta e de resistência – a quem me refiro e a quem dedico minha produção acadêmica num devir/habitar/potência.

Ao Professor Ph.D. Geo Saura – University of Granada (Andalusia, Spain).

A ele, também, pelo devir/potência da leitura do projeto em primeira mão e a priori à qualificação, pelas implicações e pelos tensionamentos que me possibilitaram redes de cumplicidade e novos (im)possíveis de “ser” e “habitar” no contemporâneo.

Aos Professores: Dr. Cristian Poletti Mossi (UFRGS), Dr. Guilherme Carlos Corrêa (UFSM) e Dr. Joacir Marques da Costa (UFSM), pela disponibilidade e pela generosidade com que aceitaram constituir minha Banca Examinadora na etapa da qualificação e na da defesa final, encontros estes que repercutiram/em numa sempre possível potência/diferença a construir e tecer novas (im)possibilidades.

À minha filha Antonela Heman e à minha família, para que com a minha escrita acadêmica, e juntos, possamos fortalecermo-nos nesse ‘mundo’ ao fazermos dele um espaço/prática de luta diante das hipocrisias e perversidades neoliberais institucionalizadas, principalmente em nosso país. Também, para que ganhemos ‘voz’ e possamos fazer dela um instrumento para pensarmos o nosso tempo e tensioná-lo. Um tensionamento que como prática possa ser chamado de (re)existência!

“O sujeito se constitui e é produzido enquanto função, assumindo uma posição-sujeito a partir de saberes, de redes de poder e de mecanismos em que toma a si mesmo como objeto de constituição”.

(Michel Foucault, 2001)

RESUMO

PISTAS, SAÍDAS, FUGAS E SUSPEIÇÕES DA ESCOLA COMO AGENCIAMENTO DE UMA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE

AUTORA: Marília Rodrigues Lopes Heman

ORIENTADORA: Leandra Bôer Possa

Esta Dissertação de Mestrado está vinculada ao PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, do CE - Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), à Linha de Pesquisa LP3 - Educação Especial, inclusão e diferença, e ao GEPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão, e tem como temática pensar a vulnerabilidade no campo da Educação, em tempos de inclusão. Como problemática de investigação estabeleceu-se a seguinte pergunta: Como um discurso-noção de vulnerabilidade pode se constituir em uma matriz de experiência enunciativa agenciada na escola para situar sujeitos-escolares? E, como objetivo geral: Analisar como as políticas de Estado e as produções científicas podem produzir um discurso-noção numa matriz discursiva da vulnerabilidade, que configura estratégias para agenciar na escola, a produção dos sujeitos-escolares/vulneráveis. Os objetivos específicos da pesquisa, se constituíram a partir dos passos metodológicos que, de forma intensiva e conectiva, orientaram a realização de um levantamento de dados em alguns documentos: os político-legais – as políticas de Estado – e as produções científicas. Foi dessa conexão que foram aproximando as possibilidades de nomear discursivamente a vulnerabilidade no presente. A opção de desenvolvimento da pesquisa com inspiração na filosofia contemporânea, também possibilitou a análise situando a produção da verdade como contingente e ligada às condições históricas do presente. O percurso que gerou o substrato analítico, por sua vez, entrelaçou alguns operadores (GALLO, 2006), numa rede de pensamentos, em que os operadores-conceituais permitiram, pela apropriação de algumas noções, um modo de organizar o pensamento para pensar a vulnerabilidade. Essas noções vieram de autores contemporâneos, entre eles: Deleuze e Guattari. Ainda, os operadores-procedimentais, por noções para buscar operar em meio a resolução da questão de investigação e dos objetivos, que foram construídos pelos conceitos-ferramentas de análise, e que se aproximaram daquilo que foi sendo identificado ao longo da/na investigação e da/na produção da materialidade analítica. Os operadores procedimentais se deslocaram do pensamento de Foucault como um modo de operar as análises, a partir de conceitos assinados por ele, sendo: saber e poder. Com isso, a produção da materialidade analítica, a partir dos materiais, resultou em dois focos analíticos: o da experiência enunciativa da matriz discursiva da vulnerabilidade, e o da escola como agenciamento da matriz discursiva da vulnerabilidade. Assim, foi possível sistematizar uma breve conclusão em que territorialidade, desterritorialização e ritornos de reterritorialização foram os 'espaços' em que situou, a partir das pistas identificadas, os movimentos de: acontecimentos discursivos de políticas de Estado, que foram organizados nas unidades analíticas risco, exclusão e carência, e nas relações das produções científicas conectadas às políticas de Estado, que foram organizados nas unidades analíticas o individual, o social e o institucional; e, acontecimentos de pensamento produzidos pelos movimentos de investigação a partir da identificação de uma política de verdade que situa uma condição imanente de saber e de poder, quais sejam: [marginalização à saúde, a escola e a justiça]; [tentativa de apagamento das desigualdades sociais]; [processo de desresponsabilização do Estado]. Ainda, a identidade que inventa, move e transforma na escola, por meio de seu [juízo consensual de práticas educacionais para...] o/a [professor/a/sujeito/produto].

Palavras-chave: Vulnerabilidade. Matriz discursiva. Agenciamento-escola. Sujeitos-escolares.

ABSTRACT

SCHOOL TRACKS, EXITS, LEAKS, AND SUSPECTIONS AS AN AGENCY FOR A DISCURSIVE MATRIX OF VULNERABILITY

AUTHOR: Marília Rodrigues Lopes Heman

ACADEMIC SUPERVISOR: Leandra Bôer Possa

This Master's Dissertation bound to PPGE - Graduate Program in Education, CE - Education Center, from Federal University of Santa Maria (UFSM), Research Line LP3 - Special Education, inclusion and difference, and GEPE - Study and Research Group on Special Education and Inclusion, with the theme of thinking about vulnerability in the field of Education, in times of inclusion. As a research problem, we establish the following question: How can a discourse-notion of vulnerability be constituted in a matrix of enunciative experience managed at school to situate school subjects? And, as a general objective: To analyze how State policies and scientific productions can produce a discourse-notion in a discursive matrix of vulnerability, which sets up strategies to manage the performance of schoolchildren/vulnerable subjects at school. We constitute the specific objectives of the research from the methodological steps that, in an intensive and connective way, guide the accomplishment of a data survey in some documents: the political-legal ones - the State policies - and the scientific productions. It is from this connection that the possibilities of naming vulnerability discursively in the present were approaching. Plus, the choice of developing based-on-contemporary-philosophy research enables the analysis, placing the production of truth as contingent and linked to the historical conditions of the present. The path that generates the analytical substrate, in turn, entwined some operators (GALLO, 2006), in a network of thoughts, in which conceptual operators allow, through the appropriation of some notions, a way of organizing thinking to think about vulnerability. These notions came from contemporary authors, among them: Deleuze and Guattari. Moreover, we develop, by the analysis tools-concepts analysis, the procedural operators, by the notions to seek to operate amid the resolution of the research question and objectives, and which are close to what we identify throughout the investigation and the production of analytical materiality. The procedural operators moved away from Foucault's thinking as a way of operating the analyzes, based on concepts signed by him, namely: knowledge and power. As a result, the production of analytical materiality, based on materials, resulted in two analytical focuses: that of the enunciative experience of the vulnerability's discursive matrix, and that of the school as an agency of the vulnerability's discursive matrix. Thus, we systematize a brief conclusion in which not only territoriality, deterritorialization but also reterritorialization rivalries are the 'spaces' in which, based on the identified clues, the movements of discursive events of State policies, which we organize in risk analytical units, are located, exclusion and lack, and in the relations of scientific productions connected to State policies, which we organize in the analytical units, the individual, the social and the institutional; and, events of thought produced by the investigative movements from the identification of a truth policy that places an immanent condition of knowledge and power, namely: [marginalization to health, school, and justice]; [attempt to erase social inequalities]; [State's liability process]. Still, the identity that invents, moves, and transforms the school, through its [consensual judgment of educational practices for...] the [teacher/subject/product].

Keywords: Vulnerability. Discursive matrix. School agency. School subjects.

RESUMEN

CLUES, SALIDAS, FILTRACIONES Y SOSPECHAS DE LA ESCUELA COMO AGENCIA DE UNA MATRIZ DISCURSIVA DE VULNERABILIDAD

AUTOR: Marília Rodrigues Lopes Heman

ASESOR: Leandra Bôer Possa

Esta tesis de maestría está vinculada al PPGE - Programa de Posgrado en Educación, del CE - Centro de Educación, la Universidad Federal de Santa María (UFSM), la Línea de Investigación LP3 - Educación Especial, Inclusión y Diferencia, y el GEPE - Grupo de Estudio e Investigación sobre Educación Especial e Inclusión, y su tema es pensar en la vulnerabilidad en el campo de la Educación, en tiempos de inclusión. La siguiente pregunta se estableció como un problema de investigación: ¿Cómo puede una noción de la vulnerabilidad del discurso constituir una serie de experiencias enunciativas intermediadas en la escuela para situar los escolares? Y, como objetivo general: Analizar cómo las políticas estatales y las producciones científicas pueden producir una noción de discurso en una matriz discursiva de vulnerabilidad, que configura estrategias para albedrío en la escuela, la producción de los escolares/vulnerables. Los objetivos específicos de la investigación se basaron en los pasos metodológicos que, intensa y conectivamente, guiaron la realización de una recopilación de datos en algunos documentos: lo político-jurídico – las políticas estatales – y las producciones científicas. A partir de esta conexión se acercan las posibilidades de nombrar discursivamente la vulnerabilidad en el presente. La opción de desarrollar investigaciones inspiradas en la filosofía contemporánea también permitieron el análisis, situando la producción de la verdad como supeditada y vinculada a las condiciones históricas del presente. El camino que generó el sustrato analítico, a su vez, involucró a algunos operadores (GALLO, 2006), en una red de pensamientos, en la que los operadores conceptuales permitían, a través de la apropiación de algunas nociones, una forma de organizar el pensamiento para pensar en la vulnerabilidad. Estas ideas provienen de autores contemporáneos, entre ellos: Deleuze y Guattari. Además, los operadores de procedimientos, mediante ideas para tratar de operar en medio de la solución de la cuestión de la investigación y los objetivos, que fueron construidos por los conceptos-herramientas de análisis, y que se acercaban a lo que se estaba identificando a lo largo de la investigación y la producción de materialidad analítica. Los operadores procesales pasaron del pensamiento de Foucault como una forma de operar los análisis, basados en conceptos firmados por él, siendo: conocimiento y poder. Con esto, la producción de materialidad analítica, a partir de los materiales, dio lugar a dos enfoques analíticos: la experiencia enunciativa de la matriz discursiva de vulnerabilidad, y la de la escuela como agencia de la matriz discursiva de vulnerabilidad. Así, fue posible sistematizar una breve conclusión en la que la territorialidad, la deterritorialización y los rendimientos de reterritorialización eran los "espacios" en los que, a partir de las pistas identificadas, los movimientos de: eventos discursivos de las políticas estatales, mientras que el riesgo, la exclusión y la carencia de unidades analíticas se organizaron en las unidades analíticas, y en las relaciones de las producciones científicas relacionadas con las políticas del Estado, que se organizaron en las unidades analíticas del individuo, los eventos sociales e institucionales; y, los eventos de pensamiento producidos por los movimientos de investigación basados en la identificación de una política de verdad que sitúa una condición inmanente del conocimiento y el poder, que son: [marginación a la salud, escuela y justicia]; [intentar separar las desigualdades sociales]; [proceso de des rendirse cuentas del estado]. Además, la identidad que inventa se mueve y transforma en la escuela, a través de su [juicio consensuado de las prácticas educativas para...] el [profesor/sujeto/producto].

Palabras clave: Vulnerabilidad. Matriz discursiva. Agencia-escuela. Asignaturas escolares.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O rizoma-caminho

Figura 2 – O vulnerável

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Documentos Político-Legais 1

Tabela 2 - Documentos Político-Legais 2

Tabela 3 - Produções Científicas

Tabela 4 - Autores/as

Tabela 5 - Questão / Objetivos

Tabela 6 - Unidades / Focos / Ritornelos

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Centro de Educação
CEGE	Curso de Especialização em Gestão Educacional
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
DNEDH	Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FISMA	Faculdade Integrada de Santa Maria
GEPE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
LP3	Linha de Pesquisa 3 - Educação Especial, inclusão e diferença
NOB	Norma Operacional Básica
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIF	Atendimento Integral à Família
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSB	Proteção Social Básica
PSE	Proteção Social Especial
RS	Rio Grande do Sul
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: para 'situar'(?!)	14
DESLOCAMENTOS INVESTIGATIVOS: produzindo o 'objeto'(?!)	27
TERRITORIALIDADES, DESTERRITORIALIZAÇÕES E RITORNELOS DE RETERRITORIALIZAÇÃO: caminhos analíticos percorridos	43
A EXPERIÊNCIA ENUNCIATIVA DA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE	47
A ESCOLA COMO AGENCIAMENTO DA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE	68
TENSIONAMENTOS PARA 'FINALIZAR'(?!): do devir ao inacabado	97
REFERÊNCIAS	108

APRESENTAÇÃO: para ‘situar’¹(?!²)

“[...] Mas, apesar disso, aqui não se trata de cultuar um autor e sua obra. Não se trata, tampouco, de pensar que ele tem a chave, a solução, a verdade; **nem mesmo de pensar que ele chegou mais perto de uma suposta verdade**. Trata-se, **tão somente, de colocar em movimento uma vontade de saber**. O que importa mesmo é, [...], tentarmos encontrar algumas respostas para a famosa questão nietzschiana – que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos? –, para a partir daí, nos lançarmos adiante para novas perguntas, num processo infinito cujo motor é a busca de uma existência diferente para nós mesmos e, se possível, uma existência melhor”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 11, grifos meus).

Aqui, mobilizada por ‘esta’ condição de pesquisadora, e ‘neste’ espaço de escrita, me propus a examinar, dissertar e problematizar, numa tentativa de não seguir uma moda, um percurso já trilhado, mas, sobretudo, de estar aberta para os desafios e as rupturas que o novo³ ou o que me permiti olhar de novo, pode provocar. Isso que

¹ Por um devir... potência, escrevi daqui em diante, cada nota de rodapé, como uma possibilidade de escoar o texto para outros trajetos em meio aos conceitos, de suspiro, de fôlego, de timidez, de resguardo e de (des)continuidade, de parada, de trégua, de suspensão, e por vezes, até de abandono. Também, de abrir, de expandir e de operar em meio ao texto a produção de alguns respiros e algumas entradas, atravessada por outras intensidades. Uma potência outra de modo que minha produção pode fazer da escrita uma posição no “mundo”, portanto história! Cada nota de rodapé, que como o professor Cristian Poletti Mossi me implica a situar: “Como possibilidade de apresentar dois textos paralelos, como uma composição a duas vozes, de modo potente e interessante, já que convoca o leitor também a outras posturas de leitura, a um ‘ler levantando a cabeça’, como nos diria Barthes em “O rumor da língua”, isso porque algumas notas, causam mais interesse do que outras, já que efetivamente furam e corroem o texto, deixando que outros rumores e burburinhos se misturem à voz do texto dominante, antes de prescreverem definições e/ou significações. Ainda, como um estilo de escrita, que produz ‘links’ entre as próprias notas, de modo que se produz efetivamente um texto-teia, a exemplo da bela imagem que compõe a capa de abertura da Dissertação”.*

* Uma observação necessária: Ao longo da versão final da minha Dissertação trago, nas notas de rodapé, trechos dos pareceres escritos por meio da arguição dos membros da banca examinadora para julgamento de defesa. Para mim, como oportunidade de pensamentos outros que adentram e ganham força no texto, pelos quais encontrei potência junto dos professores Cristian Poletti Mossi e Joacir Marques da Costa, eles que foram os primeiros na leitura de meu estudo/trabalho. Oportunidade que optei por não deixar “do lado de fora” da versão final, portanto, nos “entres”.

² Utilizei-me, daqui em diante, do símbolo “(?!)” sempre que coloquei em suspensão o que não consegui dizer, mas como forma de escrever para pensar aquilo que ainda não existia para mim. Assim também, como o professor Cristian Poletti Mossi disse em uma de suas falas no meio acadêmico, em que tive o privilégio de ouvir: “Escrever para pensar e não o contrário. Escrever como o próprio campo em funcionamento e em suspeição, num sentido de não alcançar, mas desfazer e produzir (re)singularidades ao trilhar a pesquisa”. E ainda, como já nos disse Rolnik (2007), para dar língua aos afetos. Ainda, porque houve uma força, da representação e do estruturalismo, que por vezes, por mais que eu me movimente e me desloquei, não me permitiram a espontaneidade da saída. E isso, deixei em suspensão para possibilidades outras.

³ Novo porque busca outras ferramentas de pensamento para pensar o presente, o que para alguns é chamado de pós-estruturalismo (PETERS, 2000). Para outros, pós-modernidade, ou a filosofia da diferença e do presente, e ou, ainda, pensamento contemporâneo, em que junto de autores como Foucault, Deleuze e Guattari, tem-se a preocupação com a atualidade, com o local, com o movimento,

implicou problematizar para além da representação exata⁴ de certos processos que pareciam-me estar dados no campo da Educação.

Assim, junto da epígrafe inicial desta apresentação, a vontade de saber confrontou este potente começo e pretendeu propor um espaço de escrita⁵ em uma pesquisa⁶ que superasse⁷ a tradicional fórmula de manual⁸, já que falar em Educação, cotidianamente me remete a um primeiro(?) pensamento: o da escola e, conseqüentemente, a naturalização dela como instituição social e lugar essencial, central e/ou ideal, na produção dos sujeitos⁹ que, por ela, são formados. A escola como locus de produção.

Foi desse lugar, o da escola como instituição social¹⁰ não como essencial, central e/ou ideal, mas como espaço produzido a partir de certas condições históricas (possibilidades históricas materializadas), que dei (situei(?)) os contornos às discussões e lancei-me às perguntas¹¹, não como alguém que visasse começar nem concluir, mas como alguém que pretendeu se movimentar entre as coisas, os rastros

com o particular, com a identidade e a diferença, e com o contexto (SILVA, 2002). Com a produção do presente.

⁴ Certezas teóricas que impedem a saída de si para criar outros possíveis de ser (BUJES, 2007). Não-possibilidade das certezas serem descartadas. Um olhar cartesiano.

⁵ Do devir/habitar o contemporâneo, d-Resistir e tecer novos (im)possíveis. Do lutar e subverter a própria condição social e profissional e as mazelas do mundo, em potência para alcançar a ciência, a pesquisa e o Mestrado em uma Universidade Pública. Do não ter vergonha de onde veio e nem medo de onde sonha chegar!

⁶ Como chance de pensar agora o que não se tinha pensado antes. A própria vontade de pesquisar. Ou ainda, quando não puder pensar, calar para poder encontrar e mostrar o que não está dito.

⁷ Que saísse da representação para a produção, como na virada linguística, diferentemente como na dialética, ou seja, onde a linguagem (não fala) produz coisas e os usos que fazemos delas, impregnados por significação, pensamento, vontade e saber. Na virada linguística não é possível pensar fora da linguagem (e da cultura): uma cadeia de significantes dos quais os sujeitos estão inseridos. A virada como desalojamento do sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social (WITTGENSTEIN, 2005), do humanismo que diz das condições de possibilidades do conhecimento, em qualquer domínio dado, onde os jogos de linguagem servem apenas como sistema de comunicação a partir de critérios. Um regime de conhecimento conforme mecanismos de regulação (regime: ordem; conhecimento: efeito) e uma política da verdade como produto.

⁸ Campo da representação que remete aos sentidos constituídos na modernidade, estruturados e amarrados num conjunto de conceitos e relações, e que se refere a prática de pesquisa pautada em algo que já foi previamente testado e comprovado (BOURDIEU, 1984).

⁹ Como resultados de processos de subjetivação, estes que são um corpo a corpo entre vivente e dispositivo (AGAMBEN, 2004).

¹⁰ O social que na lógica neoliberal, através da instituição (disciplinar), prevê objetivos institucionalizados: um tipo de homem e um tipo de sociedade (CORRÊA, 2011). Ainda, a escola como máquina, onde é possível acionar a partir do centro de decisões de poder em vigência: o Estado. Liberalismo: uma 'mão invisível' para o governo da sociedade. Neoliberalismo: uma 'mão invisível' para o governo do sujeito.

¹¹ Insatisfação com o já-sabido, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir, de produzir sentidos e de interrogar em que sentidos há sentidos (DELEUZE, 2011).

e os vestígios, e entre as pistas identificadas e os achados outros para além de um pensamento colonizado. Uma abertura. Uma passagem.

E assim, foi colocando a escola como cenário, que se tornou possível tensionar as práticas educacionais, práticas que têm como função social produzir sujeitos que institucionalizados¹² aprendem as normas e os padrões de uma convivência social e de relações com saberes, poderes e com os outros, estes projetados, sistematizados e determinados numa regra social de repetição/assujeitamento¹³, muito antes(?!) da existência desse ‘ser sujeito’ que passa a frequentar a escola. Ou seja, uma escola não como lugar para os sujeitos, mas uma escola que produz sujeitos.

Foi desse lugar, afinal, foi dali que emergiu os estranhamentos, as insatisfações, as respostas que já não configuravam algo preciso e seguro – cotidiano e familiar –, as inquietações que me colocaram e continuam a me colocar do avesso... do avesso... do avesso... E, foi por essa razão que me aproximei das contribuições de algumas práticas – que são teorizadas – que me mobilizaram a pensar. Essas que são produzidas por uma rede de pensadores contemporâneos que estão, pelo menos didaticamente situados e nomeados numa filosofia da diferença¹⁴ e do presente, e por vezes, no pós-estruturalismo¹⁵. Um lugar teórico-metodológico que mobiliza conceitos discursivos, problematiza o presente, a produção do sujeito, os saberes¹⁶ e os poderes que produzem e fazem circular modos de ‘ser e estar’ nas instituições como a escola.

¹² Diz das instituições que operam sob os corpos, onde o sujeito é produto de arranjos e de práticas.

¹³ Quando o funcionamento das instituições produz e reproduz relações de força, exercendo poder e operando sobre os corpos, para torná-los dóceis: cuidando, protegendo, recuperando, educando, julgando. A institucionalização. O poder disciplinar (confinamento - governo) e as múltiplas práticas de objetivação.

¹⁴ Na base do pensamento de Deleuze (1992) é a ideia de que a filosofia é produção ou, mais propriamente, criação de conceitos pelo pensamento, tal como são as outras formas de saber, sejam elas científicas ou não. Assim, o espaço do pensamento sem imagem é o espaço da diferença, e o da imagem do pensamento é o da representação. Uma filosofia da diferença como uma filosofia do desfazimento, uma filosofia da multiplicidade e da construção incessante. O que pode ser pensado e o que não pode. As condições de disponibilidades para pensar algo no contemporâneo. Filosofia como atividade (viva) de criação para pensar o tempo presente, e assim, produzir (uma criação conceitual no campo da Educação não como fundamento, também não como reflexão).

¹⁵ Essa possibilidade de pensar junto e/ou com os autores pós-modernos em uma vertente/perspectiva que implicou, para mim, que os objetos, aquilo que quis pesquisar não estivessem em uma realidade dada, mas produzidos também pela minha investigação num pensamento contemporâneo. Ou como já nos disse Veiga-Neto (2014), os objetos não estão prontos para serem analisados, mas são parte de uma investigação, a partir de nossas condições de possibilidades para olhá-los e produzi-los.

¹⁶ Em sentido foucaultiano é o nível particular de discursos que se situam entre a opinião e o conhecimento científico. Uma prática cotidiana e regrada (FOUCAULT, 2008a). Um conhecimento científico ainda que possível de falsificação(?!). Uma condição de enunciação de um discurso. Um domínio do saber que é metódico.

Foi como um movimento de horizontalidade¹⁷ (que não teve uma direção clara e definida) que fez emergir fissuras, e junto delas percorrer e tecer novas (re)ações e enunciações – o que junto do dito (não dito como dito) se fez dizer – não numa via do “falar” antes, mas do “falar” junto¹⁸–... E foi nessa rede – de saberes e de dizeres – que se pautou o questionamento do papel que a escola exerce na (re)produção das formas de existência, produzindo sujeitos a partir de classificações normativas e lugares sociais definidos numa regra social, e de onde podem ser narrados discursivamente. Por isso, a opção de pesquisa no campo da Educação (da ordem do encontro, do ato político), como processo de modificação e/ou variação, se encontrou com minha trajetória profissional e pessoal e com minhas memórias, na escola que como espaço potente me produz professora há mais de uma década, e também estudante¹⁹ – sujeito-escolar – desde os meus seis anos de idade. Memórias que, talvez, jamais irão se ‘apagar’.

As minhas memórias que, por sua vez, foram e são as que me ferem, e por vezes, me traem. Pois, ainda que me causassem dor – como pulsão –, tendiam a não me permitir um desmoronamento cultural desconcertante, tão potente, e quem sabe, fundamental, que me conduzisse à uma saída. Resisti. Saí. E, por ora, aqui ‘estou’. E ‘estar’ foi o que me possibilitou desarmá-las, afinal, foi essa pulsão/tensão que me mobilizou e me impulsionou na potência da pesquisa e da criação, a medida em que me colocou em crise e me impôs a necessidade de criar.

Foi junto desse espaço, então, que me senti motivada a pesquisar sobre a rede de saberes e de poderes dinamizados pelas proposições e pelos discursos²⁰ políticos de²¹ políticas de Estado, de políticas educacionais, das práticas escolares e delas

¹⁷ O que para o professor Cristian Poletti Mossi: “Sem dúvidas implica um tom de suspeita, assim, sendo maior do que o de certezas ao longo do trabalho, o que parece muito convidativo ao pensamento enquanto criação, que não estanca definições estereis em representações fixas”.

¹⁸ No sentido de suspender o que não estava dito e o que não estava mostrado. O que estava calado. E, me projetar a... Um ato contínuo de (re)existir!

¹⁹ Doravante denominado sujeito-escolar a partir da produção, junto de uma racionalidade que produz sujeitos: a subjetivação.

²⁰ O discurso, aqui, constituiu um jogo de linguagem que produz com suas regras uma realidade e um modo de ser das coisas no mundo, dentro de uma norma (produtor - práticas). Que tem no seu interior uma função para controlar a dimensão do acontecimento e que prescinde um sistema discursivo, um conjunto de enunciados definidos pela regra da dispersão e extraído pela lei da repartição (princípios conceituais). Um conjunto de estratégias para regular fatos, práticas sociais e história (a história como: condição; status de verdade; regime de verdade; política da verdade).

²¹ Que para Foucault em “A ordem do discurso” (de) como discursos que (eles mesmos) exercem seu próprio controle, como procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição. Ou seja, discursos ritualizados que narram conforme circunstâncias bem determinadas.

como governo das práticas educacionais. Também, junto do modo de dizer contemporâneo²² sobre a educação e sobre a escola, e pelas relações dos sujeitos nesse micro espaço pedagógico (a escola) em que saber-poder²³ – como exercício não fixo só num lugar – atuam na produção de sujeitos e, em especial, sobre esta instituição (escola) que tem operado a administração de estratégias, produzindo e regulando um lugar formativo para as atuais e novas gerações.

E foi pela problematização intempestiva que me bateu ‘à porta’, através da investigação das ‘coisas’ que produzem essa instituição (escola) capaz de produzir sujeitos, que busquei traçar possíveis elucidações (não no sentido de apresentar uma verdade) e elaborar uma proposição (não-didática, não-roteiro e não-resposta para pergunta) mesmo que modesta sobre o estudo/trabalho. Assim, me propus, com a investigação, tensionar nas bordas para fazer mostrar coisas, com isso, algo que não estava nem fixo, nem estável: os saberes e as relações de poder. E, produzir a pesquisa junto de uma escrita que não tivesse a intenção de formular respostas para determinadas perguntas, mas ruminar pensamentos e experienciar algo da margem. Isso que para Wittgenstein (2005) seria uma atividade de esclarecimento que pode chegar em determinadas e possíveis elucidações, já que ao falarmos sobre elas, nós as construímos.

²² O contemporâneo (tempo-de-agora) que se pode entrever na temporalidade do presente é sempre retorno que não cessa de se repetir, portanto, uma origem (AGAMBEN, 2009).

²³ Ordem da permissão social para produzir uma sociedade civil a partir de uma regra neoliberal (produtiva). Do direito individual de cada indivíduo (sujeito político, sujeito cidadão), que está dito – a formação discursiva –.

Muito(!) do meu percurso formativo²⁴ me impulsionou a viver esta pesquisa, mas preciso considerar que foi no meu percurso profissional²⁵ (atual²⁶), constituído por aproximadamente 15 anos no campo da Educação, sendo destes, 12 anos na instituição escola – tanto na rede privada, quanto na rede pública, no exercício da docência e/ou da gestão – que emergiu os processos de estranhamento sobre situações diversas mas, principalmente, sobre os modos em que os sujeitos-escolares passaram a ser lidos e narrados discursivamente, de modo às vezes simplista, através do discurso de vulnerabilidade numa tentativa de interpretação/representação, e até mesmo de identidade.

A constituição do meu percurso de pesquisa (a trajetória investigativa), então, foi emergindo com aquilo que me inquietava nas múltiplas situações em que os sujeitos-escolares, principalmente nas escolas de periferia, eram nomeados discursivamente como vulneráveis, e como isso passava a ser uma interpretação/representação, uma verdade/identidade que, no saber cotidiano da escola, era naturalizado como dado e até como justificativa dos ‘fracassos’ nos processos de escolarização, e em suas trajetórias escolares e escolarizadas.

²⁴ A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Escola Municipal Marechal Rondon - SMEC / 11ª CIA COM (Convênio Cívico-Militar), Santiago / RS. Os Anos Finais do Ensino Fundamental, pela Escola Estadual de Educação Básica Apolinário Porto Alegre - 35ª CRE / SEDUC, Santiago / RS. O Curso Normal de Nível Médio - Magistério, pelo Instituto Estadual de Educação Professor Isaías - 35ª CRE / SEDUC, Santiago / RS. O Curso Técnico em Secretaria Escolar, pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus São Vicente do Sul, Polo Santa Maria / RS. A Graduação em Pedagogia - Licenciatura (onde pesquisei sobre a Educação Popular (a educação (não) formal e a educação informal de Paulo Freire) em minha Monografia), pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus Santiago / RS. E, também, a Graduação em Psicologia - Bacharelado (quando ‘conheci’ Foucault, Deleuze e Guattari) – as leituras, os estágios curriculares, as práticas, a clínica peripatética e esquizoanalítica –, de onde me atravessou o campo da Saúde e sua interface com a Assistência Social (um pouco do que investiguei no meu Trabalho de Conclusão de Curso), pela Faculdade Integrada de Santa Maria / RS (FISMA). Ainda, o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), pelo Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria / RS (UFSM). Entre outros cursos de suficiência, extensão, capacitação, aperfeiçoamento e/ou formação continuada e/ou permanente, nas modalidades presencial e/ou à distância (EaD), em instituições públicas e/ou privadas.

²⁵ A atuação como Professora e como Coordenadora Pedagógica, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em Escolas de Educação Básica da/na Rede Privada, tanto na cidade de Santiago / RS, quanto na cidade de Santa Maria / RS. Também, como Professora Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC / MEC) da UFSM. E, como Professora e Coordenadora Pedagógica, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em Escola Conveniada e em Escola de Educação Infantil, da/na Rede Pública - Secretaria de Município da Educação (SMED) - Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Maria / RS. Ainda, como Tutora EaD e Professora Pesquisadora no Ensino Superior, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Curso de Pedagogia da UFSM, e no Curso de Licenciatura em Matemática do IFFar.

²⁶ Signifiquei atual, junto do pensamento de Deleuze: “O atual não é o que somos, senão o que vamos sendo, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução” (2011, p. 159).

Inquietação que me possibilitou força e ação, e que me implicou numa proposta de investigação capaz de me movimentar para novas sacações e novos relances (como multirelacionalidade que se diz potente ao afetar e ao se deixar afetar) do pensamento como criação, no sentido de tentar minimizar invisibilidades (entre o dito e o não dito, numa tentativa de mostrar par além da repetição do status quo) a uma possibilidade de pensar, olhar e agir de outros modos²⁷ na instituição escolar (ou de silenciar) e nos seus processos escolarizantes. Na escola que se configura no tempo presente como um foco de condução de condutas, por onde as formas de saber, os gradientes de comportamento e os modos diversos de ser dos sujeitos colocam um desafio para o exercício do pensamento, como condições de possibilidade e potência de sentidos às experiências²⁸ àqueles que se propõem a pesquisa.

Condições de possibilidade e potência de sentidos às experiências que se juntam para o pensar como criação²⁹. Diria, assim, que é essa relação/junção que mobilizam uma atitude de pesquisa e de pesquisadora, e que mobilizam ainda e materializam ações de/na pesquisa. Algo que vai se fazendo com a investigação ao mesmo tempo que vai fazendo a pesquisadora. A escola, então, recuperada como lugar comum, como campo imanente à criação de outros modos de existência.

A partir daí, fui assumindo ao longo da trajetória investigativa um estudo/trabalho inventivo e micropolítico inclusive sobre o “eu” e sobre o “vazio” que me fez pesquisar, passando por alguns modos e outros fluxos, e sustentando potências e multiplicidades que criaram outros ritmos e outras ressonâncias. Com os passos da trajetória investigativa, então, fui buscando construir e até criar, e entendendo que essa era uma possibilidade de resistir apesar dos perigos à volta.

Mais do que uma estratégia de como realizar esse estudo/trabalho de pesquisa, precisei pensar na estratégia de como me constituir pesquisadora nessa investigação. E isso se deu pela minha aproximação com a ideia de que criar pode ser uma forma de resistir às opiniões (re)correntes, e até mesmo movimentar ritmos próprios. Deleuzeamente, para não sufocar nas acusações frequentes aos trabalhos e práticas que dizem da escola e dos sujeitos-escolares, eu precisei criar, pois só cria quem necessita de... Havia ali uma necessidade, do contrário não haveria nada.

²⁷ Do nascente, do novo, do que está em vias de se fazer - a direção de outro fluxo, qual seja, o de narrar, dentro de outra possibilidade discursiva, tais práticas (DELEUZE, 2011).

²⁸ O que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA, 1994).

²⁹ O que é o ato de criação? (DELEUZE, 1987). Palestra de 45 minutos sobre o limite comum entre as criações artísticas, filosóficas e científicas visto como a constituição de um espaço-tempo.

Afinal, quem cria não é um ser que trabalha pelo prazer, pois quem cria (passos investigativos) só o faz tendo absoluta necessidade (DELEUZE, 1987). Essa necessidade de... que assumi, inclusive, como uma postura de pesquisa, e não como algo operativo-conceitual.

Na escola, as verdades uniformemente institucionalizadas³⁰ (o dever ser das coisas em educação) se interpõem, desde muito cedo, como experiências de capturas das potencialidades subjetivas dos sujeitos (suas formas de saber, seus gradientes de comportamento e seus modos diversos de ser).

Ali os indivíduos são localizados – sujeitos-escolares – muitas vezes oriundos de uma inserção social histórica desprovida do acesso (assim dito) a bens, serviços e direitos básicos como habitação, saúde, educação, transporte, cultura, lazer, segurança e outros, em um conjunto específico de possíveis experiências: comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os e/ou distribuindo-os em determinadas funções sociais, classificando-nos, de todo modo, e de forma muitas vezes corriqueira (minha inquietação!).

Assim, foi nessa esteira, que a proposta desta investigação apresentou estranhadas, insatisfações, angústias e tensões, e colocou em suspensão o discurso de vulnerabilidade, interditando³¹, com isso, aquilo que já se sabia de modo raso (ou parecia saber), e/ou o que se imaginava pelo viés das convicções simplistas e levianas – aquelas que tendiam a permanecer estanques e/ou encurraladas no senso comum (e na ignorância) –, essas escutadas (e não ouvidas) e/ou presenciadas, seja, por vezes, nos burburinhos³² no espaço institucional/educacional proferidos prioritariamente pelos profissionais da educação, e/ou, em outras, proferidos nas situações cotidianas diversas da vida profissional (no campo da Educação) por meio dos comentários³³, que remetiam em grande parte ao obscurantismo, ao

³⁰ Significações e verdades vigentes das quais podemos ousar torná-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações (DELEUZE, 2011).

³¹ Isolando o a priori histórico (objeto X conceito) e a emergência dos enunciados nessa relação que posiciona o sujeito que é chamado a ocupar essa estrutura, como (re)flexão dos posicionamentos das coisas sem palavras, e das palavras sem as coisas. A marginalidade da estrutura.

³² A escuta que implica as minhas condições de história. Um universo de ‘coisas’ que habitam onde ninguém enxerga e onde ninguém escuta (a reverberação o outro e o eu como um convite a afetar-me). Escuta 1: “(...) trabalho numa escola em uma comunidade de periferia, bem pobre, com todo o tipo de pobreza (...)”. Escuta 2: “(...) lá há alunos/as em extrema vulnerabilidade social, das mais diversas que se possa imaginar (...)”. Escuta 3: “(...) o público de nossa realidade escolar é de uma pobreza horrenda, cada um que (...)”. Escuta 4: “(...) esse ano promete, vem todo o pobreriu lá do (...)”.

³³ A escuta como expressão de existência que se coloca neste tempo e espaço. Escuta 5: “(...) não sei como essa criança não se concentra e não aprende, também, vem de uma vulnerabilidade daquelas, só pode estar com fome, ter apanhado ou estar de castigo (...)”. Escuta 6: “(...) não adianta dizer para

negacionismo e aos microfascismos, ou a manutenção da mentalidade colonizada. Dos elementos cotidianos que me confrontavam com o ‘pior’ que habitava ao meu lado, as situações que emanavam uma austeridade que me levava à espreita e que me feria, que ainda me fere e que me dói, que me sufoca e que assim me produz. Mas que, também, muitas e inúmeras vezes abrigaram e abrigam denúncias.

Foi nessa instituição social (de que vim, e de onde meus pés pisaram), que comecei a pensar sobre o que eu até ali pensava, ou estava (não) pensando e/ou vivendo. Que comecei a duvidar e suspeitar do que acreditava, e me permiti (re)conhecer e fazer novas e outras perguntas a fim de conhecer o desconhecido e pensar o impensável, projetando-me sobre novos ângulos de observação. Também, sondando a possível potência de variar o próprio meio que me constituiu, e que me sequestrou e me subjugou a constatação do que eu mesma “estava” sendo: partícipe³⁴ dessa mesma dominação.

Foi ali, nessa instituição, que chegavam muitas populações consideradas³⁵ de/em *risco*³⁶ social e que estavam inseridas e colonizadas em espaços de vulnerabilidade, às quais, supostamente, estavam expostas em decorrência dos contextos (discurso na interrelação) de pobreza, de discriminação social e racial, e de violência, frequentemente características das comunidades onde habitavam.

Essas, que foram acolhidas e pensadas – na escola (pelo menos as quais experienciei) – associadas às situações de *exclusão* social vivenciadas pelas crianças, adolescentes e suas respectivas famílias: a comunidade escolar que, nesse

a família, eles não entendem, não tem conhecimento, não vão acompanhar (...). Escuta 7: “(...) cuidem quando vão falar com os pais, o que vão dizer, pois eles não assimilam, são praticamente analfabetos, então, escolham as palavras adequadas, as palavras simples e de fácil entendimento (...)”. Escuta 8: “(...) não adianta querer fazer algo muito rebuscado, lembrem-se que eles não conhecem, podem sujar, estragar e nos dará problemas (...)”. Escuta 9: “(...) hoje ele levou uma surra daquelas, daquele pai, pode ser que se acalme e se concentre na escola e nas atividades (...)”.

³⁴ E que como partícipe me vi pensando... Existindo em mim mesma... Eu mesma, inclusive, como objeto... Afinal, tenho passado muito tempo da minha vida na escola. E, também, como o professor Cristian Poletti Mossi implica nesta Dissertação: O modo como enquanto partícipe (eu Marília) concentro um dos exercícios potentes e vigorosos empreendidos por mim, em meu trabalho, qual seja “em primeiro lugar, o de considerar a Escola como espaço-tempo de onde emergem questionamentos capazes de transmutar o estatuto das práticas (discursivas ou não) que singularizam corpos, subjetividades, objetos, sentidos, fazeres, entre outras dimensões da vida em suas múltiplas camadas cotidianas; em segundo lugar, o de não meramente rechaçar esse espaço estabelecendo – de uma suposta posição de autoridade universitária (como se a universidade não fosse também uma escola) – novas estratificações e novas palavras de ordem. Dito de outro modo, para pensar, escrever, injetar mais produção na produção e criar com ela. Não a partir/ sobre a escola, mas em aliança com ela”.

³⁵ Discursos que localizam e posicionam o sujeito (FOUCAULT, 2001).

³⁶ Que produz encontros entre algo prático e que já há a noção de... O lugar do risco. A produção do risco como desvio. O que para o professor Joacir Marques da Costa seria: “Uma fuga discursiva. Um escoamento rizoma”.

lugar, foi nomeada discursivamente como vulnerável por uma noção³⁷ que demanda de assistência.

Com isso, de forma não reducionista, Benelli (2012), a partir de dado contexto investigado, me auxiliou a identificar, a pensar e a suspender uma primeira(?) pista³⁸: a lógica da *exclusão* (conceito-discurso), seja por uma condição de/em *risco* a... e/ou de/em *carência* de..., essa como produtora de equipamentos de assistência e proteção da população pobre, que podem se ocupar das práticas que revelam o caráter normatizador dos modelos institucionais e, ao invés de proteger os indivíduos das possíveis consequências sociais, ocasionadas pelo modo de produção capitalista, ao qual o público alvo está sujeito (ao conceito-discurso do *risco* e da *carência*), colabora com os equipamentos sociais de atenção que tendem a enquadrar as subjetividades em um padrão hegemônico e sugerindo formas mais palatáveis de sociabilidade (BENELLI, 2012).

A partir daí, as minhas vivências nesse campo me levaram a (re)inventar (outros) modos de pensar, propondo uma *temática de pesquisa* que, através da investigação e do investigado, pudesse dar visibilidade a isso que era nomeado como vulnerabilidade, a enunciação³⁹ da vulnerabilidade – doravante o discurso-noção de vulnerabilidade –, junto também dos atravessamentos e das aproximações por mim vivenciados e experienciados, nos campos da Saúde e Assistência Social e da Educação –. Recorri, então, para viabilizar a pesquisa, a alguns operadores: os operadores-conceituais e os operadores-procedimentais (GALLO, 2006), numa rede de pensamentos.

No que se refere aos operadores-conceituais, foram aqueles que me permitiram apropriar-me de algumas noções, essas que me levaram a pensar a vulnerabilidade junto de alguns autores⁴⁰ contemporâneos e suas amálgamas, entre eles: Deleuze e Guattari. Estes operadores, com isso, deslocaram-se do pensamento de Deleuze como um modo de organizar o pensamento da/na investigação, a partir de conceitos assinados por ele, e dele em agenciamento com Guattari, sendo: territorialidade

³⁷ Regime de verdade numa conduta que se retroalimenta.

³⁸ Vêm da esquizoanálise (inclusive e sobretudo essas pistas) e devem ser consideradas suspeitas. Portanto, não há, nem nunca haverá, um protocolo normatizado, mas, suspeições (ROLNIK, 2007).

³⁹ Das condições de enunciação às regras de formação discursiva – não definida como um elemento – : a constituição do objeto; a formação de seus conceitos; a posição que o sujeito envolvido é chamado / convocado / capturado / sequestrado a ocupar. O capital discursivo: posto; subentendido; pressuposto. Do discurso como comunicação onde não há pensamento. Foucaultianamente como saber-poder.

⁴⁰ Que me permitiram me deslocar nesse mundo contemporâneo de forma conectiva e rizomática.

(território/solo de produção da ordem saber-poder), desterritorialização (ordenação e dinamização de práticas educacionais que produzem sujeitos-escolares) e ritornelos de reterritorialização (viés pelo qual se está (re)produzindo e garantindo a produção dos sujeitos-escolares e inventando professores/as).

Já no que se refere aos operadores-procedimentais, foram aqueles pelos quais me inspirei e tomei algumas noções, apropriando-me dessas para buscar operar em meio a resolução da *questão de investigação* e dos *objetivos*: os conceitos-ferramentas⁴¹ de análise (GALLO, 2006), que se aproximaram daquilo que fui identificando ao longo da/na investigação e da/na produção da materialidade analítica (antes, durante, depois - sobretudo 'junto'). Estes que se deslocaram do pensamento de Foucault como um modo de operar as análises, a partir de conceitos assinados por ele, sendo: saber e poder.

Com isso, me desloquei a produzir a experiência enunciativa de uma matriz discursiva da **vulnerabilidade**⁴², criando o meu próprio método (como estratégia e rigor) e utilizando-me dele. Assim, busquei organizar esta Dissertação em três capítulos principais, os quais apresentam subitens para a otimização da leitura e a organização dos momentos da investigação, bem como discutir o que se pode e o que não se pode dizer (não calar, mas silenciar!) a partir/junto deles e o quão potentes os são para a educação.

No primeiro *capítulo* intitulado “Deslocamentos Investigativos: produzindo o ‘objeto (?)’”, apresento a *questão de investigação*, bem como, o *objetivo geral*, os *passos metodológicos* e os *objetivos específicos* que constituíram a movimentação do levantamento de dados, por meio de varreduras investigativas, em alguns documentos: as políticas de Estado e as produções científicas, que levaram à identificação de pistas para o desenvolvimento da investigação, no *capítulo* posterior. O que para Deleuze (1992) brota e nasce, não como método, mas como operador da maquinaria do funcionamento do pensamento.

⁴¹ Deslocamento do pensamento de autores, que pensaram conceitos (filosóficos) para problemas originários seus, onde trouxe como ferramenta para pensar os meus problemas outros, (re)produzindo assim o que pensaram. Deleuzeanamente, existe aqui, um plano de imanência e uma noção de bricolagem: quando se desloca um conceito pensado por um filósofo do campo problemático original (que foi criado para um/outro campo problemático), ele está sendo (re)criado, para fazê-lo fazer (DELEUZE, 2011).

⁴² Doravante grifada, a partir da produção da experiência enunciativa de uma matriz discursiva da **vulnerabilidade**.

Já no segundo *capítulo* “Territorialidades, Desterritorializações e Ritornelos de Reterritorialização: caminhos analíticos percorridos”, verso sobre o discurso-noção de **vulnerabilidade**, produzido junto da materialidade analítica da investigação e como essa se constituiu em uma matriz discursiva de inteligibilidade, para problematizar os possíveis atravessamentos na produção de sujeitos na escola, os sujeitos-escolares. Ali atravessada por segmentos de territorialidade e processos de desterritorialização, onde proponho uma discussão inspirada em ritornelos⁴³ de reterritorialização junto das pistas identificadas e dos focos analíticos produzidos, digo estando com eles e opero com alguns conceitos discursivos: os conceitos-ferramentas⁴⁴ de análise, sendo saber e poder, onde busco inspiração em Foucault, conectando seu pensamento ao campo da Educação, e analisando as práticas de produção de sujeitos nomeados discursivamente como vulneráveis nas políticas, nas práticas e nas pesquisas educacionais.

E, no terceiro *capítulo* “Tensionamentos para ‘Finalizar’(?!): do devir ao inacabado”, mobilizo as narrativas e os discursos produzidos durante o estudo/trabalho de pesquisa, a partir da investigação, em que propus um discurso-noção de **vulnerabilidade** implicado e sustentado numa matriz de experiência enunciativa, agenciada na escola para situar sujeitos-escolares. E, remeto à experiência de que delinear uma escrita a partir da construção implicada em pistas identificadas e achados outros é um exercício potente, e por vezes, uma tarefa perigosa, na medida que implica aventurar-se⁴⁵ em documentos e pensamentos que nos conduzem para além das evidências propriamente ditas – daquilo que as palavras de fato dizem, das palavras que são movimento e não esgotam sentidos –, e que implica ainda, escutar-se⁴⁶ a partir das aventuras. Entretanto, procuro deixar algumas pistas outras que possam vir a contribuir nas minhas pesquisas educacionais

⁴³ O ritornelo em Deleuze-Guattari é um prisma, um cristal de espaço tempo. Ele age sobre aquilo que o rodeia, som ou luz, para tirar daí vibrações variadas, decomposições, projeções e transformações.

⁴⁴ Esses que têm acompanhado meu processo de formação, ao serem por mim registrados em meus diários de bordo, aqueles que todos os dias somam e se multiplicam a partir de... e me levam a...

⁴⁵ Como a viagem de um estrangeiro, que ao transitar, constitui a si como visitante numa potência/inoperosidade (movimento de operação). Como uma sensação de estranheza não para somente enxergar uma luz no ‘fim do túnel’, mas, sobretudo, de possibilidade, de no escuro, desenvolver maneiras de ligar lanternas, movimentar vontades e inteligências, e seguir viajando, nem que seja, tão somente, pelo movimento impostergável do pensar... Ainda, de uma viagem que não começa somente quando se percorrem distâncias, mas quando inclusive atravessam as nossas fronteiras interiores.

⁴⁶ Desconhecer-se e despir-se daquilo que nos é conhecido, como versões que fazemos e refazemos, inclusive, de nós mesmos, na aventura, na travessia.... Da ida, e também do retorno, sobretudo, do que pode trazer de companhia na bagagem que acompanhou/a a travessia.

posteriores, e inclusive subsidiar minhas crises⁴⁷ por-vires, como quem tem o desejo de ainda vivenciar os perigos do pensar, ainda que em instituições de sequestro e/ou de confisco (FISCHER, 2007).

⁴⁷ Aqui, digo por crises, o que em uma oportunidade li na página @OFilósofo acerca da historiadora Emilia Viotti, de que momentos de crise são momentos de verdade. Elas trazem 'à luz' conflitos que na vida diária permanecem ocultos sobre as regras e rotinas do protocolo social, por trás de gestos que as pessoas fazem automaticamente, sem pensar em seus significados e finalidades. Nesses momentos onde expõem-se as contradições existentes por trás da retórica e da hegemonia – do consenso e harmonia social –. Crise como horizonte de acesso ao mundo, ou ainda, de fazer-caminhar às perguntas que realmente importam e aos saberes que verdadeiramente nos afetam. Uma propulsão.

DESLOCAMENTOS INVESTIGATIVOS: produzindo o ‘objeto’(?!)

Foi chegada a hora do movimento e foi da escola, dessa (já dita) instituição social que produz práticas educacionais, e que a partir/junto delas, produz sujeitos, que me desloquei e busquei conectividades forjadas num “território intervalar” (a escola), como uma espécie de “entre” (já dito, para além de um ‘objeto’). O que para Deleuze seria⁴⁸ como uma base da qual se parte, mas não para um ponto de chegada e de finitude.

E foi nesse “entre” que busquei pensar (não colonizar) – minha epígrafe primeira – a noção de que o sujeito como sendo ele constituído e produzido enquanto função, assume uma posição-sujeito a partir de saberes, de redes de poder e de mecanismos em que toma a si mesmo como objeto de constituição. Constituição implicada em um desempenho prático, que designa a utilidade do sujeito em uma função que caracteriza uma possibilidade de ser do sujeito (FOUCAULT, 2001).

Na escola – esse lugar de que venho me constituindo e constituindo outros –, as práticas educacionais foram e têm sido orientadas e qualificadas pelas políticas de Estado – pelas políticas públicas educacionais –, pela legislação, pela gestão de sistemas e redes, pelas instituições macros, pelas ações pedagógicas, pelo currículo e pelos programas de governo, produzindo efeitos, impactos e desafios nos modos de atuação dos sistemas educacionais.

Mais(?!) que isso, acionaram e têm acionado a constituição objetiva da escola e das subjetividades docentes e discentes. E foi ali, num movimento “entre”, como docente (função da qual habito⁴⁹) e nesse contexto, que começou a minha empreitada de deslocamento. Foi como tentar evadir desse lugar que também me produz/iu, ou até mesmo tentar traçar uma linha⁵⁰ que me permitisse chegar(?!) a outros modos de

⁴⁸ Pensamento colhido por uma ‘afinidade’ no Livro “Deleuze & a Educação”, de Gallo (2017).

⁴⁹ Não num sentido de reformar, construir ou incorporar elementos em um espaço, mas num sentido de sentir-me parte, e estabelecer identidade, crescer-me raízes horizontais e vitais... Uma possibilidade de transitar dentro do campo da possibilidade. Um habitar que é possível e suficiente para o hoje, numa experiência singular e possível.

⁵⁰ Deleuze (1992), afirma que somos feitos de linhas e essas são de natureza diversa. Tais podem ser molares, moleculares e/ou de fuga, sendo que a linha molar se refere aos segmentos dos quais passamos de um para o outro (família, profissão, trabalho, etc); a linha molecular é mais flexível e pode levar ao delineamento de uma queda ou impulso; e a linha de fuga é como uma fissura que rumo ao desconhecido.

ser docente, ou a outros modos de pensar a docência. Não como uma tentativa covarde para fugir e sair da escola, do engajamento e/ou da responsabilidade, mas como uma tentativa de fuga que recaiu sobre a minha *questão de investigação* e, até mesmo, sobre o papel da resistência⁵¹.

Foi como se nesse tempo de banalização do exercício em que venho me constituindo professora, a linha de fuga fosse em si uma possível desterritorialização. Desterritorialização no âmbito de quem se desafia a compreender a amplitude do trabalho pedagógico produzido no contemporâneo, prioritariamente como uma máquina. Fugir, portanto, não é renunciar às ações, nada é mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário (da invenção do simbólico). É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa, fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano⁵². [...] Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia⁵³. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada (DELEUZE, 2011).

Com isso, aquela inquietação estanque acerca da **vulnerabilidade** no campo da Educação, que atravessava a nomeação discursiva dos que eram vulneráveis, na escola – em tempos de inclusão –, e no início do Curso de Mestrado em Educação, do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, do CE - Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), passou a me levar a uma análise de implicação como prática possivelmente libertária e ativa. Análise da qual também

⁵¹ A luta em um local viável de resistência como possibilidade de se pensar novos marcos civilizatórios e um novo modelo de sociedade, de escola, de universidade... Trago, aqui, a resistência junto das minhas pequenas lutas diárias, e porque compreendo também a possibilidade de estar na pesquisa e ter o vínculo com um curso de Pós-Graduação, em uma Universidade Pública, como já dizendo por si. Resistência como um re-pensar crítico-criativo que tensiona a rigidez do tecnicismo e do engessamento a partir de horizontes referenciais transversalizados, como uma navalha epistêmica de possibilidade de criação. Contudo, em tempo, não como uma superioridade, onde utilizo-me, aqui, dos escritos de Eduardo Marinho - Via Celestina, em sua página no Instagram: "O cara que vem da elite é condicionado a um sentimento de superioridade? Falso! Mas, ele é condicionado fortemente a isso. Ele acha porque ele tem uma universidade que é superior a um cara que não tem universidade. Se eu tive acesso à universidade, eu tive acesso a conhecimentos que são negados a maioria, eu tenho uma dívida com essa maioria, e não um sentimento de superioridade com relação a essa maioria, porque eles foram impedidos, eles foram sabotados. Existe uma estrutura social que nega a maioria acesso ao conhecimento. Por quê? Porque é preciso manter a maioria na ignorância".

⁵² Digo aqui, da própria escola, que ao tentar (eu) "furá-la" a partir do tensionamento de suas práticas, continuará a vazar e (se) re-produzir: me possibilitando com isso, acompanhar o fluxo e algumas de suas vazadas. Inclusive, com vistas à problemática de investigação que estabeleceu a pergunta.

⁵³ Na cartografia, em Rolnik (2007), os analisadores são como um desenho no qual a formação acontece através dos movimentos de transformação do ambiente, sendo função do cartógrafo dar língua aos afetos, estando mergulhado e atento à realidade a ser acompanhada. Nela, as noções de inconsciente e de subjetividade são reconstruídas, embora o método da cartografia tenha sido descrito como um dos princípios do rizoma: sem profundidade (epistemologia de superfície nas tradições empíricas), pois se espalha como condições de possibilidades (rizomático). Diferentemente da elaborada por Deleuze e Guattari (1992), como não método, mas como funcionamento do pensamento que a partir do princípio do rizoma, como apropriação, faz os conceitos operarem.

me olhei e me achei como produzida e produtora de... Como movimentos que neste primeiro *capítulo* me possibilitaram traçar a seguinte *questão de investigação*:

- Como um discurso-noção de **vulnerabilidade** pode se constituir em uma matriz de experiência enunciativa agenciada na escola para situar sujeitos-escolares?

E também, o *objetivo geral*: Analisar como as políticas de Estado e as produções científicas podem produzir um discurso-noção numa matriz discursiva da **vulnerabilidade**, que configura estratégias para agenciar na escola, a produção dos sujeitos-escolares/vulneráveis.

Com isso, a partir da *questão de investigação* e do *objetivo geral*, os *passos metodológicos*, se constituíram em, de forma não linear⁵⁴, mas intensiva e conectiva, na movimentação de um levantamento de dados, por meio de varreduras investigativas, em alguns documentos: as políticas de Estado e as produções científicas, que levaram à identificação de pistas para a investigação e se aproximaram da possibilidade de nomear discursivamente a **vulnerabilidade** no presente. Esse levantamento não teve a função de quantificação, mas de investigar fenômenos de ordem social e discursiva que inventaram e inventam modos de vida, de relação com os outros, de experiências institucionais e de atravessamentos na produção de sujeitos na escola, os sujeitos-escolares. Já a opção de pesquisa se deu por uma inspiração na filosofia contemporânea, que tem e teve como sentido situar a produção da verdade como contingente e ligada às condições históricas do presente, e de operar (não a reafirmar) ao criar com ela (não a reproduzir), e também de alargar possibilidades e não cumprir sua cartilha, mas produzir sobretudo contrapontos.

O percurso que gerou o substrato analítico, por sua vez, evocou uma rede⁵⁵ de pensamentos, que permitiu então, a apropriação de noções que levaram a pensar a **vulnerabilidade** a partir da produção da experiência enunciativa de uma matriz⁵⁶ discursiva, não num sentido de articulação que segue um rito programado, mas num sentido de (des)compasso em que (des)continuar, (des)caminhar, ir, vir, permanecer, sair e/ou retornar, se fazem movimentos e conexões em inúmeras direções. E nesse (des)compasso, fui entrelaçando meus operadores-conceituais aos meus operadores-

⁵⁴ Não-ordem linear: do estável; Mas, ordem da instabilidade: do inédito (WITTGENSTEIN, 2005). Teia. Feixe de linhas.

⁵⁵ Exercício de pensamento como condição de possibilidade (produzir/inventar), e não como exercício de problematizar (criar um problema).

⁵⁶ Não-ordem estrutural. Como inventa o sujeito? Gere? Opera?. Invenção (práticas/ações): saber. Ordenação (sujeitos): poder. Funcionalidade (a quê): estratégias de constituição dos modos de ser sujeito.

procedimentais (GALLO, 2006). Por vezes, como se fosse uma imensa colcha de retalhos num tracejar-tecer-costurar, onde os operadores numa trama-tecido iam passando por algumas intensidades e sendo alinhavados uns aos outros a tornarem-se composição. Em outras, como se fosse uma grande trama de cipós⁵⁷, onde – a partir do encontro – os operadores iam sendo entrelaçados e iam se torcendo e entrelaçando-se, já não mais como uns ou outros a..., como nos alinhavos, mas ambos juntos simultaneamente, em uma trama que ali ganhava outras intensidades⁵⁸, alguns ‘nós’⁵⁹ e algumas torções⁶⁰: um fiandar⁶¹ – movimento-teia-torção –. Torções que já não mais configuravam o antes e o depois, mas o “entre”⁶².

Assim, do antes ao depois: o “entre”, a inspiração para o substrato da análise perpassou ainda uma breve aproximação com o princípio da esquizoanálise⁶³, elaborada por Deleuze e Guattari (1992), caracterizada como um método não prescritivo, onde as subjetividades são (re)construídas sob o princípio do desejo

⁵⁷ Nome comum no estado do Rio Grande do Sul (RS) das plantas trepadeiras, de ramos longos e flexíveis, que se enrolam nos troncos das árvores como se fossem cordas, entrelaçando-se simultaneamente. Aqui, para designar uma não-fragmentação / não-fratura: invocação performativa; interpelação.

⁵⁸ Em Deleuze e Guattari (1992), que mistura e multiplica, converge e diverge, faz o pensamento entrar em escritas limites e extenua o possível para fazer travessias no (im)possível, mobilizando o pensamento, a educação, a ciência e a arte na fabricação de outros sons, outras cores, outras imagens e palavras. Que mobiliza outros atrativos para os processos educativos e suas variações, pois o seu pensamento é atravessado por devires e por intensidades emergidas no campo da imanência, sendo esta condição fundamental para a produção de sentidos e afetos da diferença.

⁵⁹ Ou ainda, como implicou-me o professor Joacir Marques da Costa: “Um subterfúgio sem pontos nem nós, só linhas emaranhadas. O que a autora (Marília – eu –) sugere em sua pesquisa é conosco pensar, é produzir outras pegadas num território desterritorializado.

⁶⁰ Que possibilita influenciar de alguma forma não o corpo ou as vestes, mas os pensamentos e as estruturas do pensar, que é algo delicado, sensível e perigoso, pois é de fato deslocar as existências (na caminhada humana) ao nosso redor.

⁶¹ Uma soma de vozes e ecos que implicam vibrações nos movimentos. Verbo-ação-postura-movimento. Um tentar operar que ativa o pensamento e a vida. Uma fiandografia.

⁶² Ainda, como implicou-me o professor Cristian Poletti Mossi: – num ‘entre’ – “Como uma criança que desmonta os brinquedos, não para destruí-los, mas para cartografar seu funcionamento, na medida que, com cada peça – que já não cabe mais na estrutura original – arranja outros brinquedos que estabelecem funcionamentos diversos. E, para mim, inclusive, como um artesão que vai de acordo com a materialidade que tem em mãos, do contrário na linha de produção da maquinaria.

⁶³ Nômade, mutante e rizomática para a criação de novos meios de subjetivação, onde se constrói e surge na prática, onde as coisas vão se fazer fazendo (DELEUZE, 1992). Suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo.

rizoma⁶⁴: não exclusivamente como uma abordagem psi, mas um devir-esquizo⁶⁵ que produz e deseja rizomas⁶⁶ (BAREMBLITT, 2003).

Digo dessa inspiração, porque penso que Deleuze e Guattari (1992), se pudessem dizer desses meus movimentos e conexões nesse (des)compasso, retomariam da botânica o conceito de rizoma para dizer então que me movimentei e me conectei em inúmeras direções⁶⁷, e para além disso, que me expandi onde houve espaço, indo dos documentos político-legais – as políticas de Estado – às produções científicas acerca da **vulnerabilidade**, como alguém que se conecta e se alastra através de agenciamentos⁶⁸ e produz o novo no fluxo dos encontros, que não numa ordem sequencial ou num cronograma. Contudo, utilizo aqui, o conceito de rizoma não para domar as minhas análises, ou para comprometer-me em assumi-lo, mas, como possibilidade de continuar movimentos de/para produzir. E...

Meu primeiro(?!) movimento (se é que assim posso o dizer) dos *passos metodológicos*, foi o do tentar seguir as rotas dos documentos político-legais (macros) – as políticas de Estado –, tracei um curso e segui, procurando pesquisar de forma online, por meio de uma varredura investigativa, em sites do Governo Federal, que também me possibilitaram e conduziram ao acesso aos sites “Domínio Público”, “SciELO” e alguns repositórios. Ali, inicialmente busquei hiperlinks relacionados ao

⁶⁴ Conceito retomado da botânica: raiz subterrânea que cresce horizontalmente, sem direção determinada. E não como transição que dá a ideia de essência. Do mesmo modo que Descartes afirma que a filosofia seria uma árvore: a raiz a metafísica, o caule a física, e a copa e os frutos a ética, Deleuze e Guattari subvertem essa ideia para transformá-la em um rizoma. Não devemos mais acreditar em árvores, nem em seus prometidos frutos. Queremos um pouco de terra... já é tempo! (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

⁶⁵ Significa muitos, os tantos seres que habitam. Cada uma parte e sua relação com o todo. Não somente o que é, mas também o que foi alterado, aspirado e multiplicado (DELEUZE, 1992).

⁶⁶ O rizoma é um modelo de resistência ético-estético-político e trata-se de linhas e não de formas. Por isso, o rizoma pode fugir, se esconder, confundir, sabotar e cortar caminho. Não que existam caminhos certos, talvez o correto seja o mais intensivo (e não o caminho do meio). As linhas de fuga, portanto, são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Rizoma como antigenealogia para dissipar o território e a descontinuidade (espacialidade) que atravessa relações de força e que concorrem saber-poder (a proveniência/movimento e a emergência/acontecimento), conjurando um rol de contingências e de atravessamentos: uma arquitetura delineada pelo conhecer com vontade, pelo habitar e pela vontade de potência.

⁶⁷ Ilustradas pela Figura 1 – o rizoma-caminho – que consta na capa de abertura, e leva a dizer dos movimentos e conectividades constantes em minha trajetória investigativa: as *unidades analíticas*, os *focos analíticos* e os ritornelos de reterritorialização. Movimentos e conectividades que implicaram multiplicidades: das demoras, das brevidades, dos abandonos, dos reiterados retornos, das (im)permanências, por vezes, proliferações e pulverizações. Um rizoma-caminho. Imagem esta produzida por co-autoria da Autora com a Designer Gráfica Nailane Brum Schmidt (UNIJUÍ, 2020).

⁶⁸ Criação de uma espécie de método como acontecimento. Um agenciamento é um crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões (DELEUZE, 1992).

descriptor “**vulnerabilidade**” em relação à escola, ou pelo menos, próximo dela. O que configura o primeiro(?) *objetivo específico*: o de identificar a enunciação da **vulnerabilidade** nos documentos político-legais – as políticas de Estado – a partir dos discursos políticos.

Como egressa do Curso de Psicologia, no campo da Saúde, que apresenta interfaces com o campo da Assistência Social, do qual atuei nos estágios curriculares e na clínica esquizoanalítica (por meio da esquizoanálise e da rizoanálise), e também, vivenciei a nomeação discursiva dos vulneráveis (que não só apareceram na escola), minha constante(?) memória, foi a da Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, uma política distributiva e clientelista. Junto daí, ao acessar e reler mais uma das inúmeras vezes, as impressões me auxiliaram a identificar, a pensar e a suspender uma segunda(?) pista: o sujeito da falta (conceito-discurso) e o modo de operar sobre esse que é definido por... (no individual, no social e no institucional).

O sujeito esse da falta, que ao encontrar-se desprovido (falta de...) da proteção social, da garantia da vida, da redução de danos e da prevenção à incidência de *riscos*, é quem está apto a se beneficiar da assistência social como direito cidadão e dever do Estado, àquele que teoricamente deve ou pelo menos deveria prover os mínimos sociais e garantir o atendimento às necessidades básicas (AZEVEDO, 2003). O mesmo que coloca em funcionamento as experiências e as implicações da individualização que ganha a positividade: do individual (quando especifica o sujeito e o atribui a...) e do individualizar (quando submete o sujeito ao deserto de sua(s) falta(s)).

Muitos foram os ditos para tentar dizê-lo, como uma amplitude nesse documento, mas não o bastante(?) para que não continuasse meu percurso, minha trajetória, minhas suspeições e meus acontecimentos⁶⁹ de investigação, na busca por, em Nietzsche (2008), detectar possíveis encontros úteis, ou até mesmo as raridades. É como diria Veiga-Neto (2003), não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise. Com isso, o movimento continuou... Continuei... Percorri outros (des)caminhos, alguns outros documentos político-legais – as políticas de Estado – que trariam pistas outras acerca do discurso-noção de **vulnerabilidade** e também algumas palavras-discurso vazias⁷⁰ que me conduziram inclusive ao ano

⁶⁹ Em Deleuze (2011), se efetuam em nós, e esperam-nos e nos aspiram, eles nos fazem sinal.

⁷⁰ Aquelas que (nem) sempre precisam passar por um enunciado e quase que pela afirmação de uma (nova) identidade. Mas, também, formas outras que podem ser inventadas, enquanto postura, talvez,

de 1948, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas - ONU. Outros rastros, outros vestígios, outras fugas, outros desvios, outros ecos. Mas, ainda, o desejo de continuar que era latente a outros ferrolhos⁷¹.

Junto daí, me permiti ir, e fui ano a ano (nessa ordem cronológica como os documentos político-legais costumam estar organizados), investindo em possíveis novas investigações, deixando escapar outras não tão potentes, e me aproximando de outro campo: o da Educação. Assim, quando a suspeita era de que as pistas identificadas não estavam estanques apenas nesses documentos político-legais – as políticas de Estado – que tratam da Saúde e da Assistência Social, novas rotas se faziam necessárias traçar... Tracei. E que longo caminho de movimentos intensos e investidas constantes!

Foi de 1948 (o ano do primeiro(?!) documento político-legal investigado – uma política de Estado –, que apontava pistas (identificadas) para dizer da **vulnerabilidade**) a 2017 (ano anterior ao meu ingresso no Curso de Mestrado) o período histórico do qual busquei me movimentar e propor uma varredura investigativa: em alguns documentos político-legais acerca da Saúde e Assistência Social e também da Educação, e que tratavam da *temática de pesquisa*, sempre em via de sair do que já era cotidianamente sabido, para criar outros novos possíveis de saber acerca da **vulnerabilidade** e seus efeitos na produção do sujeito/vulnerável. Com isso, as duas tabelas imediatamente a seguir, apresentam o primeiro grupo de materiais: os documentos político-legais.

que não necessariamente passem o tempo inteiro pela palavra: **vulnerabilidade**. Palavras-ação numa contracorrente de significações de rebanho.

⁷¹ Não-lugar: arcabouço; arsenal. Extratemporalidade. Vitalidade.

Tabela 1 - Documentos Político-Legais 1

ANO						
1948	1988	1990 - 2016	1993 - 2011	1996	2004	
DOCUMENTOS POLÍTICO-LEGAIS						
Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas - ONU	Constituição Federal	Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, atualizada pela Lei Nº. 13.257, de 2016	Lei Nº. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, consolidada com a Lei Nº. 12.435, de 2011 - Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS	Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB	Política Nacional de Assistência Social - PNAS	Sistema Único de Assistência Social - SUAS, em 2004, com a Norma Operacional Básica - NOB de Recursos Humanos do SUAS, em 2006

Fonte: Autora, 2019.

Tabela 2 - Documentos Político-Legais 2

ANO						
2003 - 2012	2013	2014		2015		2017 - 2019
DOCUMENTOS POLÍTICO-LEGAIS						
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEHDH lançado em 2003, com a última versão em 2006 Programa Nacional de Direitos Humanos I - PNDH de 1996, reformulado em 2002, e lançado em 2010, sendo em 2012 a aprovação das Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos - DNEHDH	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e Resolução Nº. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos	Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE	Plano Nacional de Educação - PNE	Lei Nº. 14.705, de 25 de junho de 2015 - Plano Estadual de Educação - PEE	Lei Nº. 6.001, de 18 de agosto de 2015 - Plano Municipal de Educação - PME	Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com a alteração da LDB, por força da Lei Nº. 13.415, de 2017 Referencial Gaúcho Curricular - RCG, de 12 de dezembro de 2018, que segue as diretrizes da BNCC Documento Orientador Curricular de Santa Maria - DOC, de 2018, que segue as diretrizes da BNCC
<p>AGENDA 2030 proposta pela Organização das Nações Unidas - ONU, na qual versa além da visão e dos princípios, os seus dezessete objetivos, quais sejam dentre eles: “1- Erradicar a pobreza; 2- Fome zero e agricultura sustentável; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 8- Trabalho decente e crescimento econômico”. Um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta.</p>						

Fonte: Autora, 2019/2020.

Por vezes, coloquei-me em suspensão para conseguir olhar as políticas de Estado, essas que dizem do vulnerável desqualificando-o de qualquer outra forma possível de “ser” e de possíveis qualidades outras de “ser”. Um não ter como ‘seguir’, mas não podendo ‘parar’. Porém, quão difícil o foi, seja pelos meus atravessamentos, ou pelas minhas singularidades. Coloquei-me então, em suspeição. E, prossegui. Mas, não antes de dizer que quando as vozes desses documentos saturaram o dito, não nego ter desejado silenciar. Contudo, a quem se propõe investigar cabe encontrar

um jeito de dizer além⁷², no sentido de coexistência entre saturação e silêncio, silêncio e saturação. Assim, foi importante prosseguir e me (re)conectar. E o fiz.

Dessa vez, meu segundo(?!) movimento (se é que assim posso o dizer) dos *passos metodológicos*, foi o de me deslocar, por meio de uma varredura investigativa, em direção à algumas produções científicas (noções, ideias e produções acadêmicas) e a outros fluxos, quais sejam, para a possibilidade de enunciar movimentos e reivindicações de contextos emergentes da **vulnerabilidade** nas políticas, nas dobras, nos territórios, nos solos teóricos, nas linhas, nas operações, nos arranjos, nos dispositivos, nos processos e nas redobras. Ou, para deixar espaço ao acontecimento do que não é possível se esperar: os caminhos possíveis e seus ecos. O que configura o segundo(?!) *objetivo específico*: o de identificar a enunciação da **vulnerabilidade** nas produções científicas a partir dos discursos teóricos.

Nas produções científicas, então, sem querer impor um rigor-único ou um controle, tentei fazer-correr linhas possíveis em meio aos sentidos (que já estão ali) que povoaram meus caminhos, não para restringir-me à ordem da representação de uma realidade (intangível), mas como uma possibilidade de contribuir propondo um debate e uma ação que ao (não) acessar repovoa, tensiona vetores e cunha outros atravessamentos. Assim, elegi o período a partir do ano de 2003, ano em que começava a me aproximar do (futuro, e hoje atual) exercício da docência, através do ingresso no Curso Normal - Magistério.

Nessa etapa da varredura investigativa, procurei estabelecer uma guia de direção em meio aos materiais que me ajudariam a identificar e a aproximar-me de pistas outras, acerca do discurso-noção de **vulnerabilidade**, que tanto(?!) me intrigava, e que também pudesse me subsidiar e conduzir, com isso, para além da materialidade analítica como ferramentas de análise e não me restringindo somente à ela(s) – de forma a me permitir ir ‘para outro lugar’ –. Assim, selecionei as produções específicas anunciadas a seguir. As que me permitiram posicionar minha prática de investigação num movimento de intensidade. Foi como se fossem um grande espaço emaranhado de/por linhas, das quais emaranhei-me, mas que, também, recorri uma a uma, entre ensaios arriscados e estratégias de idas e vindas. Com isso, a tabela

⁷² Não no sentido de dar voz às minhas demandas de pesquisa, mas de dar pensamento a minha vontade de pesquisar, onde muitas vezes, fora da pesquisa não tem permissão de existir. ‘Além’ como contramão das forças que se vinculam e que “suscitam desprendimentos, rupturas, quebras no ‘eu’ e que se trata [...] de uma maneira de se abrir, de se entregar às forças que nos atravessam, de aumentar a intensidade da potência de ser e de agir” (SCHÉRER, 2005, p. 1118).

imediatamente a seguir, apresenta o segundo grupo de materiais: as produções científicas.

Tabela 3 - Produções Científicas⁷³

ANO					
2003	2013	2014	2015	2017	2018
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS					
<p>POLÍTICAS PÚBLICAS: DISCUTINDO MODELOS E ALGUNS PROBLEMAS DE IMPLEMENTAÇÃO</p> <p>Autor: Sérgio Azevedo.</p>	<p>PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA ASSISTÊNCIA SOCIAL: DA LOAS À NOB SUAS</p> <p>Autores/as: Camila Gomes Quinonero; Carlos Takeo Ishikawa; Rosana Cristina Januário Nascimento; Rosimeire Aparecida Mantovan.</p>	<p>TRABALHANDO O CONCEITO DE VULNERABILIDADE DE SOCIAL</p> <p>Autores/as: Taynara Candida Lopes Cançado; Rayssa Silva de Souza; Cauan Braga da Silva Cardoso.</p>	<p>POLÍTICAS PÚBLICAS E VULNERABILIDADE DE SOCIAL: UMA REFLEXÃO TEÓRICA A PARTIR DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO</p> <p>Autores/as: Cláudia Aparecida Valderramas Gomes; Bruno Vinícius Borges de Seabra Santos; Felipe Leonardo dos Santos; Gabriela Mazolini de Oliveira Santos; Marina Henriques de Andrade; Arnon Freires Neves; Mayara dos Santos Baldin; Stéfanie de Paula Sales Pinheiro; Hudson Henrique Ferreira Depicoli.</p>	<p>VULNERABILIDADE: DELIMITANDO O CONCEITO</p> <p>Autor: Maxwell.</p>	<p>O CONCEITO DE VULNERABILIDADE E SEUS SENTIDOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL</p> <p>Autoras: Michelly Eustáquia do Carmo;</p> <p>Francini Lube Guizardi.</p>

Fonte: Autora, 2019.

⁷³ Que podem ser acessadas em:

Link 1: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=scinlinks&ref=000159&pid=S0101-6628201000010000600001&lng=pt>>;

Link 2: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_30_Quinonero_3.pdf>;

Link 3: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-10-45-499-410.pdf>;

Link 4: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127052>>;

Link 5: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16109/16109_5.PDF>;

Link 6: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000303001>.

Sobre esse movimento de intensidade, a partir das varreduras investigativas, em que me inscrevi, para olhar essas produções (não como um eu social, mas como um eu discurso), procurei passar da representação para a criação/produção, chegando a deslocar-me inúmeras vezes em não querer dizer mais do sujeito/vulnerável (ainda que não tenha apresentado até aqui o meu percurso de análise). Contudo, me permiti, em meio à esse movimento, o meu terceiro(?!) movimento (se é que assim posso o dizer) dos *passos investigativos*, tensionar contingências de/nas brechas e no paradoxo do que ainda restava do dizível e do representável para...: a experiência enunciativa de uma matriz discursiva da **vulnerabilidade**. O que configura o terceiro(?!) *objetivo específico*: o de produzir focos analíticos para dar visibilidade a uma matriz discursiva da **vulnerabilidade** e para os modos em que a escola é agenciada e agencia o funcionamento da mesma (um agenciamento-escola). Não para tentar defini-la, salvá-la, resgatá-la, desconstruí-la, mas (em meio a materialidade analítica), para criar com ela e escrevê-la (junto das ferramentas de análise).

Cristian Poletti Mossi (professor membro da banca deste estudo/trabalho e do projeto de qualificação), teria dito que escrevi com um 'nó na garganta'. Digo, também, e inclusive, que suportei e escrevi sobretudo com um 'frio na barriga'.

Em todos esses movimentos, e em todas as varreduras investigativas, procurei resistir e pensar possibilidades (não engessar e nem paralisar) e, assim como Bujes (2007, p. 15) "me colocar num outro ponto focal, sair em busca de novas perspectivas, e me (re)educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes": a **vulnerabilidade** (do senso comum). Foi nesse caminho então, em direção às análises, que encontrei autores/as (e suas produções teórico-científicas) como: Adorno (2003); Santana (2005); Guareschi (2007); Kowarick (2009); Benelli e Costa-Rosa (2011); Benelli (2012). E, junto daí, uma produção da ordem na pesquisa como ferramenta, e que apresento sistematizados na tabela imediatamente a seguir:

Tabela 4 - Autores/as

ANO					
2003	2005	2007	2009	2011	2012
AUTORES/AS					
Adorno	Santana	Guareschi	Kowarick	Benelli e Costa-Rosa	Benelli

Fonte: Autora, 2019.

Outros movimentos contudo implicaram as minhas possibilidades de análise, que também perpassaram meus arcabouços e arsenais, e que se constituíram e vêm sendo constituídos na relação (não a priori⁷⁴) com as alianças⁷⁵ que (tenho) estabeleci(do) durante meu percurso acadêmico, dentre elas, as aulas, as disciplinas curriculares, os eventos, as orientações, as trocas com professores/as, colegas e amigos/as, os encontros, os trabalhos, as produções, os livros, as publicações nas redes sociais⁷⁶, e que convocaram outras varreduras investigativas possíveis, para

⁷⁴ Ordem que mostra algo verdadeiro ou falso, e que deve ser dito e mostrado, por um jogo de linguagem que serve para tensionar e fazer mostrar coisas (o que não foi dito). Que preexiste.

⁷⁵ Professores/as como Mara Elizete Rebelo de Lourenço, Noé Machado, Denise Beraldi Bochi, Renito Bolzan, Francisco Assis Górski, Pedro José Pacheco, Dirceu Luiz Alberti, Elaine Maria Dias de Oliveira, Douglas Casarotto de Oliveira, Leandra Bôer Possa, Eliana da Costa Pereira Menezes, Márcia Lise Lunardi Lazzarin, Guilherme Carlos Corrêa, Rosane Carneiro Sarturi, Marilene Gabriel Dalla Corte, Paulo de Tarso Andrade Aukar, Fabiane Adela Tonetto Costa, Liliana Soares Ferreira, Andressa Aita Ivo e Viviane Ache Cancian. Tão recentemente Marcelo de Andrade Pereira, Geo Saura, Joacir Marques da Costa, Cristian Poletti Mossi e Rodrigo Saballa de Carvalho. Colegas acadêmicos/as e/ou profissionais como Júlio César Viero Ruivo, José Francisco Górski (in memorian), Rafael da Silveira Nemitz, Marlova Giuliani Garcia, Lucas Motta Brum, Solaine Maria Massierer, Juliane Riboli Corrêa, Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte e Taciana Uecker. Trabalhos e produções científicas como os de Atena Beauvoir Roveda, Camila Righi Medeiros Camillo, Jéssica Erd Ribas, João Heitor Silva Macedo, Leonardo Bortoluzzi Mostardeiro, Maria Rita Py Dutra e Paulo Roberto Marques Segundo. Minha filha Antonela Heman. Meu irmão Andrei Rodrigues Lopes. Meus pais Milton Falcão Lopes e Madalena Rodrigues Lopes. Meu esposo e companheiro Paulo Cesar Costacurta Heman. Minha família, especialmente meus tios Batista Lacerda Rodrigues e Jurema Lacerda Rodrigues, e minha avó materna Antônia Lacerda Rodrigues (in memorian). Meus/minhas afilhados/as, especialmente Emily Brum Cogo. Meus/minhas amigos/as, especialmente Helen Ventura Flôres e Martiéli de Souza Rodrigues. Entre demais encontros e devires/potência da/na vida.

⁷⁶ Páginas do Facebook e/ou Instagram como: A Razão Inadequada; Arteversa; Canal Agenciamentos; Cartografando Micropolíticas; Cartografia de Si; Cartografias da Subjetividade; Clínica Devir; ClinicAnd; Deleuze Recombination; Desterritorializar; Eduardo Marinho; Encontros Rizomáticos; Esquizografias; Estudos Foucaultianos; Estudos Povoar; Filosofia e afins; Filosofia Líquida; Há luz nas análises; HistoGeo; Inquieto Cotidiano; Mil Rizomas; Não Bati o Martelo - Vinil Rock Café; O Filósofo; O Martelo de Nietzsche; Parresiando; Produzindo Subjetividade. Ainda, o Amazon Kindle e o Esquizocast - Podcast do Spotify. E, os poemas da @Atena, as letras musicais do @Criolo e do @Projota, e as publicações do Professor @Bussunda Hisst.

além das produções científicas de outros que habitei, mas não num sentido de aprisionamento ou de sustentáculo, digo, portanto, que de subversão.

Movimentos e varreduras investigativas que me foram possíveis pela opção de pesquisa de inspiração na perspectiva contemporânea da filosofia da diferença e do presente – e outras⁷⁷ investigações –, pois com essa, entendi que a produção de uma materialidade/verdade é sempre contingente⁷⁸ e ligada às condições históricas do presente, que manipulam e operam efeitos. Uma perspectiva inspiradora em que pude entender como o discurso-noção de **vulnerabilidade** se constituiu como território/solo para a ordem, o controle e a regulação (a partir de uma racionalidade que produz sujeitos: a subjetivação) na produção do sujeito-escolar – o vulnerável – sujeito-escolar/vulnerável –, onde a escola vai produzindo um vulnerável da anormalidade⁷⁹, da falta, do vácuo e não-aprendente. Um discurso-noção que se retroalimenta⁸⁰ e viabiliza a analítica.

⁷⁷ Em si mesmas que pensam o outro em si mesmo, como singularidade e não como um conceito propriamente elaborado. Como recorrências num regime de colaboração, conforme nos diz Biesta (2013) em: “A potência da escola”.

⁷⁸ Ordem lógica; razão; racionalidade. O que existe independente do objeto (WITTGENSTEIN, 2005).

⁷⁹ Negação: da ideia da falta. Normalidade: inerente.

⁸⁰ A eterna repetição derradeira do mesmo, o incessante recomeço, o reaparecimento ‘mágico’ das mesmas formas. Um processo ininterrupto com suas vozes silenciadas, esquecidas e até mesmo invisibilizadas.

Figura 2 - O vulnerável⁸¹

Fonte: Co-autoria⁸², 2019.

Uma visibilidade ao que era nomeado como **vulnerabilidade**, um discurso-noção de **vulnerabilidade** que projetava pelos movimentos de idas e vindas a construção de uma *questão de investigação*. Uma *questão* e *objetivos* de investigação que foram acontecendo, num sentido de que não vieram antes, mas junto com o estudo/trabalho de leitura dos materiais, e que puderam ser construídos, podendo ser anunciados de forma direta na tabela imediatamente a seguir:

⁸¹ O sujeito-escolar (em movimento conectivo e mutante) – o vulnerável –, produzido por uma racionalidade: a subjetivação. A partir de uma matriz não só para dizer o que é, como é, mas para enunciar os ditos que o convocam para o “ser”: um endereçamento.

⁸² Produzida por co-autoria da Autora com a Designer Gráfica Nailane Brum Schmidt (UNIJUÍ, 2019).

Tabela 5 - Questão / Objetivos

Questão de investigação
Como um discurso-noção de vulnerabilidade pode se constituir em uma matriz de experiência enunciativa agenciada na escola para situar sujeitos-escolares?
Objetivo geral
Analisar como as políticas de Estado e as produções científicas podem produzir um discurso-noção numa matriz discursiva da vulnerabilidade , que configura estratégias para agenciar na escola, a produção dos sujeitos-escolares/vulneráveis.
Objetivos específicos
Identificar a enunciação da vulnerabilidade nos documentos político-legais – as políticas de Estado – a partir dos discursos políticos. Identificar a enunciação da vulnerabilidade nas produções científicas a partir dos discursos teóricos. Produzir focos analíticos para dar visibilidade a uma matriz discursiva da vulnerabilidade e para os modos em que a escola é agenciada e agencia o funcionamento da mesma.

Fonte: Autora, 2020.

Um discurso-noção, que a partir desses movimentos de investigação, me permitiu interdição, por meio do que pode ser dito, e em que circunstâncias e a quem foi permitido falar. E, assim, o fugir (e não me aprisionar) dos paradigmas naturalizados na escola; e o pensar numa matriz discursiva e o muito que cabe⁸³ dentro dela pelo (para o) discurso-noção de **vulnerabilidade**; também na escola como o agenciamento dessa matriz discursiva, e assim o traçar outras linhas possíveis para novas experimentações de (im)permanências e oportunidades de (re)conhecimento de potências e conectividades de fuga - que serão apresentadas mais adiante. Experimentações como um modo vivo de estar no mundo e fugir dele.

Fugir foi, portanto, uma ação criadora e criativa. A única maneira de se descobrir mundos, em Deleuze (2011). Isso porque a fuga permitiu “fazer vazar” um sistema, romper paradigmas (entrar e sair) e olhar o mundo pelo “lado de fora”.

⁸³ Uma ‘palavra (de) borracha’ que estica tanto que tudo cabe nela. Essa, utilizada por Auguste Blanqui para a palavra democracia, que em sua análise se tornava insignificante quando tentava sistematizar e querer dizer tudo em uma palavra só, e ao mesmo tempo, utilizá-la como uma arma de *exclusão* e de totalização. Essa ideia é construída pela inspiração da leitura da apresentação do Livro de Dardot e Laval (2017): “Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI”.

TERRITORIALIDADES, DESTERRITORIALIZAÇÕES E RITORNELOS DE RETERRITORIALIZAÇÃO: caminhos analíticos percorridos

“Fazer vazar” e lançar-me para o “lado de fora”⁸⁴ das formas e dos modos convencionais e escolarizantes da escola, e junto disso, construir potenciais para olhar pelo viés externo (fora do lugar), foi uma linha de fuga, mas sobretudo, uma linha de intensidade traçada no caminho da pesquisa. Ou seja, a potência dos efeitos que estar “do lado de fora” – Curso de Mestrado – olhando para a escola, (me) possibilitaram produzir/criar, desacomodou-me, provocou-me e permitiu-me analisar e tensionar os ‘dados’ para a escrita; mapear o que se produzia como realidade investigada nos documentos político-legais – as políticas de Estado – e seus discursos políticos, e nas produções científicas e seus discursos teóricos acerca das políticas⁸⁵ públicas⁸⁶ e suas arquiteturas conceituais; e, de um “outro modo”, apostar em uma possibilidade de a partir/junto desses discursos (e não só eles), (re)interpretar e compreender como a enunciação da **vulnerabilidade** – o discurso-noção de **vulnerabilidade** – implicou na produção de um vulnerável⁸⁷ – o sujeito-escolar/vulnerável – na escola.

Investigar tais documentos e produções me autorizou eleger detalhes que possibilitaram encontrar e identificar pistas, estranhezas e conectividades de movimentos e intensidades acerca do discurso-noção de **vulnerabilidade**; e tornar possível o considerar a produção de sujeitos no campo da Educação, suas potencialidades e suas redes de captura. Ainda, descobrir, como alguém que descobre uma nova forma de “olhar” a invenção –. O não-desvelar.

Olhar para os documentos político-legais – as políticas de Estado –, que apresentam princípios e versam diretrizes foi como percorrer caminhos, que eu assumi como invenção para/na investigação: um “território” rizomático⁸⁸ que se

⁸⁴ Quando se está dentro, não se tem a mínima ideia de onde levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento e de captação (DELEUZE, 2011). É sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser (FOUCAULT, 2001). Que cabeiam/mudam.

⁸⁵ Antecede a Lei e elabora a pauta. Já a Lei, normatiza e regulamenta.

⁸⁶ Que se constituem a partir de contextos de emergência (econômicos, políticos, culturais, etc) e que no Estado capitalista servem à economia (credor / devedor), numa sociedade orientada para o lucro, perpetuando o mito da homogeneidade. E, que aqui têm me “servido” como material de análise.

⁸⁷ Doravante grifado, a partir da criação/produção da silhueta – o vulnerável –, da Figura 2, que diz de um indivíduo-sujeito, numa tentativa de movimento de leveza que vai deixando rastros.

⁸⁸ As estruturas quebram o rizoma e o aprisionam. As teorias cortam as multiplicidades, elas reduzem seu objeto. Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação. Mas o rizoma não se deixa conduzir ao uno,

expandiu no espaço (do texto político-legal – nas políticas de Estado – às práticas de produção do real e da realidade). Um território, que na investigação, foi se compondo de processo como uma forma de potencializar a composição e o percurso da escrita. Para os filósofos Deleuze e Guattari (1992), a ‘lógica do território’ é uma ideia central e norteadora das ações de escrita a serem engendradas.

Assim, quando falo em “território”, falo atravessada por segmentos de territorialidade, e olho para o discurso-noção de **vulnerabilidade** junto das políticas de Estado, com uma possibilidade de matriz discursiva – imbricada no interior de certa racionalidade – que governa a produção dos sujeitos, constitui ou até mesmo desmancha e/ou coloca em negação. É como olhar para os sujeitos e enxergá-los sempre inseridos em jogos de força, encontrando no poder condições para existir. É como se essas políticas de Estado traçassem estratégias de como nomear discursivamente os vulneráveis, o que dizer e como se aproximar para dizer sobre eles ou até mesmo negar. O discurso-noção pela própria matriz discursiva, e vice-versa.

Então, à medida que minha fuga tomava percurso, as análises me conduziam ao investimento de compreendê-las, a percorrer esse território e, aventurar-me num sentido também de processos de desterritorialização e quem sabe reterritorialização a partir de potentes ritornelos. Ora pois, para quem se encontra em fuga, e nas palavras de Deleuze, o território só vale em relação a um movimento através do qual dele se sai (2011). E continua... “não há ‘território’ sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (DELEUZE, 1992, p. 4).

E, então, foi nesse vetor de saída e de suspeita, que versei⁸⁹ e produzi dois *focos analíticos* para dar visibilidade a uma matriz discursiva da **vulnerabilidade** e para os modos em que a escola é agenciada e agencia o funcionamento da mesma (um agenciamento-escola). Ali, o da experiência enunciativa da matriz discursiva da **vulnerabilidade** como produtora de estratégias. O meu primeiro(?) *foco analítico*. E a partir dali, num vetor fuga e de suspeita, o da escola como agenciamento da matriz discursiva da **vulnerabilidade**. O meu segundo(?) *foco analítico*.

ele tem pavor da unidade e é contra um fechamento, contra regras pré-estabelecidas, o pensamento rizomático se move e se abre, explode em todas as direções (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

⁸⁹ Coordenadas que funcionam para posicionar minha prática pesquisa e de investigação. Uma pesquisa nômade.

Neste segundo *capítulo*, portanto, apresento a sistematização analítica desses meus dois *focos analíticos* produzidos, como duas portas que não consegui atravessar (sair e fugir), sem que nesse movimento, tensionasse o que acontecia em seus ínterims⁹⁰.

Assim, posso dizer que o estudo/trabalho chegou no primeiro(!) *foco analítico* a partir da experiência enunciativa da matriz discursiva da **vulnerabilidade**, em que territorialidade, desterritorialização e ritornos de reterritorialização, são os ‘espaços’ em que situo(!), a partir das pistas identificadas, os movimentos de: acontecimentos discursivos de políticas de Estado, que estão organizados nas *unidades analíticas risco, exclusão e carência*, e nas relações das produções científicas conectadas às políticas de Estado, que estão organizados nas *unidades analíticas o individual, o social e o institucional* – como componentes distintos –; e, acontecimentos de pensamento produzidos pelos meus movimentos de investigação, que projetaram sínteses – dos caminhos analíticos percorridos – que podem ser expressadas em: [marginalização à saúde, a escola e a justiça]; [tentativa de apagamento das desigualdades sociais]; [processo de desresponsabilização do Estado].

E, no segundo(!) *foco analítico* a partir de uma proposição da escola como agenciamento da matriz discursiva da **vulnerabilidade**, também por movimentos de acontecimentos de pensamento produzidos pelos meus movimentos de investigação. Ou seja, da escola projetada pelos acontecimentos discursivos de políticas educacionais, e também enquanto instituição que perpassa elementos e atividades sociais, que projetaram sínteses – dos caminhos analíticos percorridos – que podem ser expressadas em: [professor/a/sujeito/produto]; [juízo consensual de práticas educacionais para...].

Contudo, em cada um dos dois *focos analíticos*, os acontecimentos aparecem não necessariamente numa ordem sequencial, visto que tanto a investigação quanto a produção da materialidade analítica e sua análise, seguiram fluxos de movimentos de acontecimentos discursivos e acontecimentos de pensamento que foram construídos pelo antes, durante, depois, sobretudo junto. Todavia, acontecimentos que foram possíveis pelos meus movimentos de investigação, podendo ser sistematizados de forma direta na tabela imediatamente a seguir:

⁹⁰ Um não-lugar. Não há lugar, mas entre. O ínterim como movimento. Uma bifurca (nem externo; nem secreto). Um entre-lugar em que habita um modo de ser/estar. Esse outro lugar.

Tabela 6 - Unidades / Focos / Ritornelos

Unidades analíticas					
<i>Risco, exclusão e carência</i>			<i>O individual, o social e o institucional</i>		
Focos analíticos					
A experiência enunciativa da matriz discursiva da vulnerabilidade			A escola como agenciamento da matriz discursiva da vulnerabilidade		
Ritornelos de reterritorialização					
[marginalização à saúde, a escola e a justiça]	[tentativa de apagamento das desigualdades sociais]	[processo de desresponsabilização do Estado]	[juízo consensual de práticas educacionais para...]	[professor/a/ sujeito/ produto]	[[escola a partir/junto de programas biopolíticos como um espaço de seguridade]] (...)

Fonte: Autora, 2020.

Para discutir os *focos analíticos* construídos a partir dos materiais que me possibilitaram dar vida à materialidade, durante a investigação, percorri (des)caminhos por meio da identificação da enunciação da **vulnerabilidade** nos documentos político-legais – as políticas de Estado – a partir dos discursos políticos; da identificação da enunciação da **vulnerabilidade** nas produções científicas a partir dos discursos teóricos, e da própria produção dos *focos analíticos* para dar visibilidade a uma matriz discursiva da **vulnerabilidade** e para os modos em que a escola é agenciada e agencia o funcionamento da mesma, procurando também algumas referências a fim de entender as nuances desses documentos e produções, que junto, percorreram comigo o estudo/trabalho todo o tempo para se chegar às *unidades analíticas*, que produziram a matriz discursiva, para tornar dizível as pistas identificadas e os achados outros, e assim, saber, o mais claramente possível e sempre que possível fosse, do que estava(m)) falando (VEIGA-NETO, 2003). Eis, uma turbulência que me moveu.

Foi chegada a hora de ‘sair’ para colocar em ‘suspeição’ e...

A EXPERIÊNCIA ENUNCIATIVA DA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE

Das políticas de Estado às produções científicas: Como nos orientam? Como nos direcionam? O que dizem? Como nomeiam os vulneráveis? Como se aproximam para dizer e/ou colocar em negação? (...)... Seria possível, o pensar e o agir “de outro modo”, como uma estratégia de um vetor de saída e suspeição?.

Pois bem, uma saída pode ter o sentido de uma tentativa de ir, sobretudo, em frente. Contudo, as condições históricas do presente na escola contemporânea, e as pistas identificadas de como essa instituição, através de jogos de força pode promover a produção de sujeitos-escolares, e o governo e orientação das condutas (onde quem faz governo não é só o Estado) –, me exigiram um investimento acadêmico que foram me conduzindo a um recuo, não num sentido de retornar ou retomar, mas num sentido de descaminho⁹¹ daquele que conhece. E assim, “voltar atrás” também me proporcionou “seguir em frente”⁹².

O meu primeiro(?!) *foco analítico*, como possibilidade de “seguir em frente”, foi como uma força que atuou sobre outras forças produzindo nelas efeitos variáveis, como⁹³ diria Nietzsche. Mas, sobretudo, como possibilidade de “voltar atrás” para “seguir em frente”, como uma atitude daquele que se constituiu na vontade de um saber cartográfico⁹⁴, pois pensar “de outro modo” exigiu uma escrita “de outro modo” (LARROSA, 2009).

Foi, ainda, como um ensaio, pois o ensaísta e/ou o cartógrafo só pode confirmar e confiar criticamente⁹⁵ em sua própria experiência, restando-lhe experimentar, ver e

⁹¹ Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos (reiteradamente), para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento (DELEUZE, 2011). Aquele que conforme vamos nos deslocando a ele, ele vai mudando de lugar, e se deslocando sem descanso sobre ele mesmo e sobre nós. Desancorado, o quanto antes a (des)caminhar: a desancoragem que leva ao estranhamento e a unfamiliaridade.

⁹² Deleuzeanamente, ir o mais longe possível naquilo que podemos, essa é a tarefa propriamente ética. É isso que a ética toma como modelo para o corpo, pois todo corpo estende sua potência o mais longe que lele pode. Em certo sentido, todo ser, a cada instante vai o mais longe que pode, ‘o que pode’ é o seu poder de ser afetado, que é necessariamente e constantemente preenchido pela relação desse ser com os outros.

⁹³ Pensamento colhido por uma ‘afinidade’ no Livro “Nietzsche & a Educação”, de Larrosa (2009).

⁹⁴ Intuito de perceber movimentos, descargas, reflexos, convulsões, tremores, conexões e pensar questões do funcionamento desse circuito: quanto o sujeito afeta ou se deixa ser afetado pelas relações que estabelece?. Como as relações criam sentido e constituem um uno-múltiplo, por onde o desejo passa. Um uno-múltiplo não para fazer ouvir, mas para fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira mais simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe. É somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele. Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída (DELEUZE, 1992).

⁹⁵ Da crítica foucaultiana (a hipercrítica) que está sempre em movimento e se volta contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua

fazer ver até onde é possível falar e pensar “de outro modo”, até onde é possível viver “de outro modo”. Até o ponto em que o pensamento não tenha raízes profundas, pois a rede da experiência que leva ao pensar está atravessada pelas múltiplas possibilidades e, por isso, é rizomática, é transitória e se multiplica, ao invés de restringir-se.

Uma construção histórica e ao mesmo tempo um espaço em que me posicionei⁹⁶, em que meu próprio texto me moveu rizomaticamente, numa relação discursiva em que o lugar escolar se pôs, para mim, como aquele que movimentou-se e se produziu numa relação saber-poder. Foi então, que para perceber e dizer de uma experiência enunciativa, não permaneci em um ‘polo’ em estado de ‘fixação’ do pensamento dicotômico e binário, e das discussões estéreis e vazias que costumam habitar a educação (bom x ruim) e a banalizam, mas percebi o ‘entre-meio’, num constante exercício “de outro modo” de questionamento crítico (como rompimento da narrativa dominante) que colocou em evidência as forças constrangedoras que, por efeito, nomeavam, classificavam e produziam desigualdades, as quais presenciei ao longo do tempo de atuação na instituição escolar. E por assim dizer, algo que, com o desenvolvimento da pesquisa foi sendo acionado, violentado por diferentes encontros e afecções, associado ao próprio pensamento (LEVY, 2011).

Forças que eram e ainda são usadas para dizer sobre o sujeito-escolar/vulnerável, inundado dos limites impostos à ele, este sujeito aprisionado pelos discursos (não fala⁹⁷, não narrativa, mas silêncio e... talvez, aquilo que pode ser dito, com sentido) que dão lastro para que se produza o que pensar, o que saber e o que fazer. Mas, também, para pensar formas de duvidar de uma vida, dos modos de ser sujeito gerido e regulado, e da verdade naturalizada (do status da verdade e da vontade de verdade). Assim, para pensar nas políticas de Estado e nas suas histórias sociais... que foi tenso, mas, também, potente!

própria racionalidade. Que torce e se retorce sobre si mesma, revisando-se e reconstruindo-se permanentemente. Que se apoia sempre provisoriamente no acontecimento (mutável).

⁹⁶ E me permitiu dizer das diversas possibilidades de ser, e assim, a todos os “eus” que habitam em mim. Afinal, ‘estou’ professora nesse lugar escolar, e quando ‘estou’, ‘estou’ também e sobretudo como pobre, como mulher, como mãe, como funcionária pública, como gestora, como psicóloga, como sindicalizada, como militante (da justiça social), como alguém que junto e a partir de seus atravessamentos se implica e implica a vida de “outros modos”, que não necessariamente só a partir da escola e/ou da universidade, mas extramuros, que para além disso, estabelece outras alianças junto de outros arsenais e outros arcabouços. Das marcas das experiências que vivi, escutei, e... Essas, que me permitiram acessar labirintos e emaranhados. Que fui. Emaranhei-me. E...

⁹⁷ Está na contingência por um conjunto de ações.

Foi então, em Foucault (2001), que me fortaleci para “voltar atrás”, numa tentativa de “pegar impulso”, para “seguir em frente”, afinal, a crítica é o movimento para o qual o sujeito dá a si mesmo o direito de questionar a verdade concernente aos efeitos de poder, e questionar o poder referente aos discursos de poder. A crítica concebida como arte da insubmissão voluntária e da reflexão indócil (FOUCAULT, 2001).

Se por um lado meu recuo na condição da crítica profissional me conduziu a caminhos notoriamente já percorridos, de outro, na condição acadêmica, entre indas e vindas, me possibilitou revisitar os documentos que tratam sobre as políticas de Estado, e que versam entre inúmeros aspectos, sociais, econômicos e culturais, a questão da **vulnerabilidade** (o discurso-noção).

Explico, com isso, que pesquisar sobre as políticas de Estado foi como procurar a proveniência⁹⁸ de um conjunto de práticas, e reconhecer os fios técnicos ou nexos que as ligavam e atualizavam aos dispositivos⁹⁹ de poder em um determinado tempo que, por sua vez, priorizam o inteligível e a (des)razão de como esses fios projetaram as formas de sociedade, de vida dos indivíduos e de população. Por outra parte, a emergência e as condições que acompanhavam o aparecimento e o entrelaçamento de um conjunto de discursos (práticas) educacionais, junto das artes de governo modernas e contemporâneas, onde estabeleci a projeção de uma procura de indícios. Uma entrada em cena das forças, dos indícios e sua irrupção, o salto pelo qual eles passaram dos bastidores ao palco (FOUCAULT, 2005). A irrupção que rompeu regularidades.

A emergência¹⁰⁰ foi entendida como acontecimento discursivo, não para arrancar uma verdade verbalizada, mas como o ponto de surgimento de um discurso que é princípio e lei singular de um aparecimento. Um tipo de acontecimento referente à possibilidade de emergência dos enunciados. Um momento anterior ao enunciado¹⁰¹, como um momento de caracterização das condições de emergência do enunciado, e seu espaço de atuação que recobre tanto o não discursivo (enquanto

⁹⁸ Algo que requer, de qualquer modo, uma esfera intermediária e manifestamente poética e inventiva, bem como, uma força mediadora (NIETZSCHE, 2008).

⁹⁹ Passa a ser qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Como máquina que no contato com os vivos produz sujeitos. O dispositivo é também uma máquina de governo (AGAMBEN, 2009).

¹⁰⁰ Etimologia: Entstehung. Ponte de surgimento (NIETZSCHE, 2008). Como acontecimento.

¹⁰¹ O que diz, diferentemente de enunciação (o que a partir do (não) dito se faz dizer. Espaço colateral.

articulação) como o discursivo (enquanto condição preliminar) (FOUCAULT, 2005). Isso porque, é a partir do acontecimento discursivo que se define aquilo que é considerado verdadeiro ou falso sobre os indivíduos, em certos momentos históricos. E, ainda, os modos como esses acontecimentos discursivos se definem, estabelecem formas particulares de relação nas sociedades modernas (MARIN-DIAZ, 2012).

Essa emergência em meu processo de pesquisa, que seguiu e segue fluxos de movimentos¹⁰² de acontecimentos discursivos, e também de acontecimentos de pensamento por meio de movimentos de investigação, me fez apostar em mostrar a experiência enunciativa da matriz discursiva da **vulnerabilidade**, pelos movimentos de territorialidade, desterritorialização e ritornelos de reterritorialização, inspirada, pelo menos em parte, na perspectiva deleuziana-guattariana da esquizoanalítica.

Inspiração essa pelos modos de pensar a minha relação com os materiais de pesquisa e suas conexões, momentos em que pude produzir um jeito, um rizoma-caminho da investigação na pesquisa, que podem ser explicitados pela materialidade analítica construída, a partir do primeiro grupo de materiais (trechos escolhidos/extraídos deles), e que se constituíram como territorialidade/solo junto das políticas de Estado, e solo/desterritorializações junto das produções científicas conectadas às políticas de Estado, a partir do segundo grupo de materiais (trechos escolhidos/extraídos deles). Assim, essas conexões se constituíram, até o que pude construir, em uma matriz de experiência (o foco) inspirada em Foucault (2005). Pois, como busco mostrar, a matriz discursiva da **vulnerabilidade** para/com sujeitos-escolares que são capazes de ser identificados a partir dela, como podendo ser olhada a partir de três eixos: o eixo da formação de saberes (ordem), o eixo da normatividade dos comportamentos (poder disciplinar), e enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito (regulação).

Nos movimentos de investigação nas políticas e nas produções, escolhi e extrai trechos, à exemplo desse a seguir que traz a **vulnerabilidade** como um conceito-discurso, que remete a um termo originário do movimento de Direitos Humanos, que difundiu-se no campo da saúde pública ao tratar da epidemia da Aids, na década de 80¹⁰³. A Aids de mãos dadas com os discursos morais e conservadores, esses que

¹⁰² Logo, estes movimentos produzem uma política de verdade.

¹⁰³ Porém, como não dito, ainda em meados de 1889, quando surgem as favelas, no Brasil, subentendidas pelos discursos de precariedade e calamidade e constituindo uma categoria social própria. Na época da 'higienização social' como política na identidade nacional (do liberalismo

ditaram comportamentos e modos de existências, e que disseram da saúde ao mesmo tempo em que convergiram com as normas sociais frente a esse ‘grupo social’ – com indivíduos mais ou menos vulneráveis à doença, à vitimização e ao empobrecimento, e prioritariamente aquém da saúde e da escola (de suas acolhidas/instruções) –.

Um período histórico que tratou do direito individual a partir de uma racionalidade neoliberal¹⁰⁴, que impactou através do moralismo a liberdade sexual, por exemplo, mas não o suficiente para garantir a justiça social. Um modo que categorizou nessa população (do conceito-discurso) *de risco* um ‘tipo’ de vulnerável em risco, naquele momento, pelo viés da doença e da epidemia.

Assim, através da economia política da população formou-se toda uma teia de observações sobre o sexo, e surgiu a análise das condutas sexuais e de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico. Apareceram também, as campanhas sistemáticas que, à margem dos meios tradicionais – exortações morais e religiosas, medidas fiscais – tentaram fazer do comportamento sexual uma conduta econômica e politicamente deliberada, capaz de controlar sua prática. Entre o Estado e o indivíduo, o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública. Toda uma teia de discursos, de saberes, de análises e de injunções (FOUCAULT, 1988).

Junto desse entrelaçamento, os termos¹⁰⁵ *em risco* (conceito-discurso) e população *de risco* foram, gradativamente, substituídos pelo conceito-discurso **vulnerabilidade**, e assim, eixos como saber-poder (conceitos-ferramentas), passaram a constituir a **vulnerabilidade** como uma matriz de experiência enunciativa-discursiva, que produz subjetividades tanto por uma noção de pobreza, quanto por uma noção de (a)moralidade¹⁰⁶. A noção de experiência, a partir dos estudos foucaultianos, diz de uma formação histórica de subjetivação, e do fazer-dizer coisas sobre determinados indivíduos que a ela (a **vulnerabilidade**) são relacionados.

excludente; do coronelismo). Da República Velha à Primeira República, como aparece na História da Educação Brasileira. Uma história como emergência.

¹⁰⁴ Que trata do direito individual e da perda do sentido comum dos serviços públicos e dos recursos (naturais, de conhecimento e de saúde), e que individualiza e privatiza o comum, tornando todos e cada um dependentes e subordinados (empreendedores de si que assumem responsabilidades e superação individual) num mundo que não esconde a necessidade de, de dentro da própria racionalidade neoliberal, capturar, conviver e criar estratégias para transformar a flexibilidade, a diversidade, as diferentes culturas, e etc, como capital.

¹⁰⁵ Como ferramentas: sociedade *de risco* (produção do sujeito) e noção *de risco* (morte do sujeito).

¹⁰⁶ Quando se foge de... já que é movido a partir de uma bússola moral, uma bússola que tem a agulha que aponta o caminho e esse caminho é formado por um certo repertório cultural (ROLNIK, 2007).

Um conceito-discurso como meu primeiro(?!) achado, a primeira(?!) conceitualização daquilo que é minha *temática de pesquisa*, que me permitiu, – de um modo “entre” (documentos e discussões) –, pensar – produzir/criar – a população civil como sendo o público da **vulnerabilidade**, mas aquela cujo acesso aos direitos encontra-se prejudicado quanto a uma desigualdade econômica estrutural, e geralmente associada ao desemprego ou a subempregos, ou a [marginalização à saúde, e por que não a escola e a justiça?] – no caso da epidemia da Aids: à doença, a vitimização e/ou ao empobrecimento –. Meu primeiro(?!) ritornelo de reterritorialização.

Quero destacar ainda que o discurso-noção de **vulnerabilidade** que apareceu no âmbito das discussões sobre a epidemia da Aids, buscou incorporar a ideia do direito que todas as pessoas deveriam ter de alterar suas condições de vida para tornarem-se menos vulneráveis e, assim, promover a igualdade para todos (ADORNO, 2001). Afinal, é quem não tem o acesso a... ou está exposta ao *risco*, que passa a ser o vulnerável.

O conceito-discurso de **vulnerabilidade**, entre uns achados e outros, me remeteu a um conjunto de elementos que vão desde as condições de vida até as possibilidades de uma pessoa, de uma comunidade e/ou de um grupo ao acesso a uma rede de serviços (escolas, unidades de saúde, programas de cultura, lazer e de formação profissional), garantidas pelo Estado e que visam promover justiça e cidadania. Representa, portanto, não apenas os problemas sociais, mas ações que visem a construção de uma nova mentalidade, e de uma nova maneira de perceber e tratar os grupos sociais, avaliando com isso, suas condições de vida, de proteção social e de segurança (saberes que visam produzir controle). Foi como uma busca por mudança no modo de encarar o público-alvo dos programas sociais.

Para Adorno (2001), a expressão **vulnerabilidade** diz do social e sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade para nomear um indivíduo ou um grupo a partir dos problemas enfrentados na sociedade, e reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos, e sua relação a dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça.

Após essa leitura em Adorno, e atenta aos detalhes da analítica, posso dizer que fui tomada por um certo sentimento de desconforto e de tensão em relação ao modo como a **vulnerabilidade** opera em relação ao seu público-alvo. Sendo assim, recorri à leitura de outros documentos que em linhas gerais implicaram achados

outros, para tentar fazer uma interlocução, principalmente no que tange ao discurso-noção de **vulnerabilidade**, até aqui, caracterizado por ele. E, que muitas vezes, anuncia mais de uma **vulnerabilidade**, mas **vulnerabilidades** diversas, à exemplo da [marginalização à saúde, a escola e a justiça], que podem ou não retroalimentarem-se, que podem ou não flertarem entre si, e que podem ou não agravarem-se ao longo do tempo, onde por vezes, em determinados instantes, me¹⁰⁷ encontrei encurralada tentando eleger essas **vulnerabilidades** a partir das pistas identificadas, para assim localizá-las, categorizá-las e classificá-las por critérios de mais ou menos graves, de mais ou menos severas, de mais ou menos acentuadas, e... como se assim possível fosse.

Assim, ao entender que minhas aproximações a respeito desse discurso-noção ainda eram muito recentes, procurei anotar citações e fazer registros outros, sob o cuidado de lidar com as **vulnerabilidades** identificadas sem originar outras **transvulnerabilidades** (transversais), pois entendo a necessidade de não hierarquizar opressões, ou seja, “a primazia de uma opressão em relação a outras” (RIBEIRO, 2020). Com isso, segui, e destaco aqui um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas - ONU, de 1948, que prevê que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei”. E, com isso, se aproximam para dizer do discurso-noção de **vulnerabilidade** ao pautar que “todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país” (ONU, 1948). Onde o direito passa a ser individual (na mínima noção de si).

¹⁰⁷ Inclusive lembrando a mim mesma, como aceite e permissão da minha existência, dessa vez, flertando com mais uma de minhas tantas(?!) memórias. Das memórias discursivas que dizem alguma coisa. Aqui, que diz de quando me vi também como **vulnerável** ao estar na escola precisando, inúmeras vezes, escolher entre comprar o lanche ou adquirir o ‘xerox’, os livros e outros recursos (e escolhi sempre adquirir o ‘xerox’, os livros e outros recursos para estudar e...), ainda que não numa situação de miserabilidade, mas de economia financeira, que em si não tem condições legítimas para se comparar à fome e a precariedade, mas que não deixa de ser uma outra **vulnerabilidade**: a dos limites dos recursos financeiros, da limitude socioeconômica, ou até mesmo, da limitação do capital familiar. Assim, uma memória como oportunidade propícia para antecipar apenas uma **vulnerabilidade** outra, que vai além das minhas vivências escolarizadas e familiares (da minha vida privada), e diz de outros e outras (na vida privada e/ou na vida pública e/ou na vida coletiva), e que aparecerá mais adiante no percurso da escrita: aquela que diz do percurso trilhado do ingresso na escola à formação/profissionalização e ao acesso ao mercado de trabalho, e que perpassam **vulnerabilidades** outras que vão se retroalimentando por uma ascensão de premissas, seja pelo não-aprender, seja pela fome e/ou ainda pela escassez de recursos (e...) e que impactam diretamente nas condições de permanência, podendo chegar à muitas situações de evasão. É um disparador, um gatilho, uma atitude de lembrar e percorrer as memórias como alguém que está impregnado/a por sua *temática* e por sua *questão de pesquisa*, também de usar essas memórias como possibilidade de suspiro/respiro para conseguir (des)continuar... e ir... deixando rastros e ecos.

Também da Constituição Federal, de 1988, que garante que:

O Estado brasileiro, isto é, o poder público, seja ele federal, estadual ou municipal, tem o dever de formular políticas e realizar ações e atividades que protejam e promovam aquela parcela da população que se encontra em situação de **vulnerabilidade**, permitindo a esta parcela alcançar uma situação de plena cidadania. (BRASIL, 1988, grifo meu).

E ainda,

Considera os direitos humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana; É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Esses trechos, de alguma forma, atravessam o meu percurso da escrita, porém longe de estabelecer uma discussão profunda sobre eles, mas de conseguir trazê-los para me aproximar de uma possibilidade de dizer sobre a produção de um sujeito/vulnerável, que passou a ser colocado no centro das ações governamentais, principalmente a partir da proliferação das políticas de Estado, produzidas numa racionalidade neoliberal, que tende à busca por fazer um processo de adaptação por meio dos Direitos Humanos. Um modelo de desenvolvimento capitalista mundial, que faz emergir uma racionalidade para produzir a existência humana, a partir de uma concepção de dignidade humana a partir da temporalidade do corpo no mundo (do indivíduo: Quem é? De onde veio? Para onde vai?), de um existir materializado num corpo escravizado, a mercê.

Para Guattari (2004), o capitalismo mundial produz materialmente a sociedade (produção social) e passa antes por uma axiomatização capitalista. O capitalismo desenvolveu uma capacidade inovadora de combinar espaços nacionais, culturas, religiões, sistemas políticos e temporalidades desiguais em função das necessidades do mercado mundial integrado (aqui, os Direitos Humanos). Nessa nova fase o capitalismo investiu mais na produção de subjetividade do que em qualquer outro momento da história, tornando-se assim, um sistema produtor de mercadorias e de subjetividades.

Nesse sentido, as políticas de Estado e suas condições de possibilidades históricas foram colocadas em evidência, sendo atravessadas por uma vontade de

entender o vulnerável, e até mesmo de explicá-lo, adjetivá-lo e/ou capturá-lo, já que a supremacia de seus preceitos pareciam estar apresentados como suficientes, exclusivos e definitivos, expostos aos elementos para guiar as diretrizes dessas políticas e legitimá-las, junto da necessidade de intervenção à parcela da população civil que se enquadra como vulnerável. Todavia, não foi possível a sustentação da possibilidade de represar, de aprisionar e fixar o significado de uma forma que fosse independente do jogo da invenção e da imaginação humana (CASTRO, 2009).

Assim, a emergência desse sujeito/vulnerável e esse movimento de investigação, como busca de desterritorialização da territorialidade naturalizada, onde se (re)produzem práticas e saberes, me conduziram ao intenso deslocamento no solo burocrático: as políticas de Estado e suas diretrizes, e as possíveis conectividades com as produções científicas. Esse deslocamento, do qual me direcionei, por si, foi da ordem do desconforto e da tensão (já mencionados anteriormente) e provocou determinados e possíveis descaminhos: a reteritorialização (pelos ritornelos).

Foi como percorrer e conhecer determinados labirintos (CORAZZA, 2007), os das discussões e dos saberes que levaram às práticas de produção do sujeito/vulnerável. Seus sentidos, seus significados (dissociados de um processo de significação e acoplagem) e suas problematizações como singularidades, diferenças e regularidades que decorreram da emergência do sujeito/vulnerável e, também, da emergência da própria população, de um lado como problema político (da ordem do poder), e de outro como problema científico (da ordem da vida).

Esse agrupamento de emergências remeteu para além dos paradigmas do ser, um problema a ser resolvido e que colocou em colaboração gestores do Estado e especialistas, num funcionamento, numa maneira de fazer política: a biopolítica; e à um novo tipo de poder, um poder coletivo¹⁰⁸ sobre a vida: o biopoder. E assim, estabeleceram espaços que localizaram os sujeitos e os identificaram, produzindo recorrências e verdades, que se aproximaram da **vulnerabilidade** como uma racionalidade política que produz normas, que opera para uma certa ordem dos sujeitos no/com o mundo. Uma ordem que é prática e imediatamente política, nesse modo/capacidade de construir/produzir, quer se trate de um indivíduo, de um grupo e/ou de uma sociedade. Assim, antes do ser, há a política (prática/discurso) e há o

¹⁰⁸ Remete a superação indivíduo X sociedade e não se reduz ao social e ao jogo de interações sociais (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2009).

politizável (DELEUZE e GUATTARI, 1992), ou seja, um regime de verdade e uma política da verdade.

O discurso-noção de **vulnerabilidade** pode ser pensado, a partir daí, como algo que acontece sob a divisão de três tipos interligados de componentes: o *individual*, o *social* e o *institucional*, perpassando instituições totais. Santana (2005), por exemplo, apresenta esses componentes, sendo: o *individual* que se refere aos comportamentos e às práticas adotadas e/ou submetidas (que captura e faz o sujeito atuar); o *social* que relaciona-se à estrutura da sociedade; e o *institucional* que está associado a capacidade de resposta das instituições públicas às necessidades desses sujeitos.

A etimologia¹⁰⁹ da palavra¹¹⁰ **vulnerabilidade**, por sua vez, vem do latim *vulnerabilis*: que se encontra susceptível e/ou fragilizado numa determinada circunstância, é como se a **vulnerabilidade** pretendesse expressar a síntese de situações que suscetibiliza as pessoas aos agravos, aos potenciais de adoecimento e não-adoecimento, relacionados a indivíduos e a grupos que vivem determinados conjuntos de situações. Não é uma essência ou algo inerente a algumas pessoas ou a alguns grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias (déficit) de assistência social e que perpassam os componentes: individual, social e institucional.

Aqui, o professor Cristian Poletti Mossi, me inspirou como interlocutor, ao apresentar-me Viviane Mosé, que em seu poema “Receita para lavar palavra suja”, nos lembra que: “A palavra nela mesma, em si própria, não diz nada. Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve. Quando existe acordo, existe comunicação. Quando o acordo se quebra, ninguém diz mais nada, mesmo usando as mesmas palavras” (MOSÉ, 2004, s/p).

Além disso, ainda conforme o professor, a escritora, filósofa e psicanalista mencionada, nos convida a pensar no quanto as palavras¹¹¹ que usamos diariamente

¹⁰⁹ Ritual da palavra, interdição e produção: regime de verdade numa regra interna (sujeitos) e numa regra externa (coisas). Que remete ao discurso (pedagógico, político, social, econômico, científico) irreduzível ao ato de fala, mas de invenção e posicionamento. Ou ainda, para dizer o que (não) é como um plano de fundo.

¹¹⁰ Teontologia (télós). Que desobedece e também produz sentidos e contornos outros, e lança possibilidades em torno dela mesma, suprimindo-a: regra, noção, termo, conceito, narrativa, discurso, e...: discurso-noção. Ainda, experiências outras: prática discursiva, formação discursiva, processo discursivo, rede discursiva e...: matriz discursiva.

¹¹¹ O que para a “PALAVR[ALIA]ÇÕES” ArteVersa – ocupação poética do perfil do Grupo de Estudos Povoar no Instagram –, diz de: “Abrir uma brecha para si na palavra e incorporá-la... Pensar e ali incorporar-se. Fazer-se altura sem apequenar nada nem ninguém. Erguer-se, mas nunca avistar-se.

estão gastas e repletas de impurezas e que, desse modo, antes de utilizarmos qualquer palavra é importante que a “deixemos de molho”, e que a “lavemos”, observando suas especificidades. Não para que encontremos algum tipo de essência que seria própria das palavras – lembrando que elas em si mesmas são vazias¹¹² de sentido – mas porque, segundo Mosé, “uma palavra limpa é uma palavra possível”. Assim, uma palavra limpa é uma palavra incorporada se tornando capaz de capturar e de dizer um modo de existir das coisas e das pessoas.

Junto daí, busquei “deixar de molho” a **vulnerabilidade** numa não-ilusão de apreensão do sentido. Essa que me diz de um consumo¹¹³ de um modo de existência, também para estabelecer um acordo em que viesse a ser possível ainda um ‘observar’ as suas especificidades outras, aqui, portanto, a partir da Lei Nº. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, consolidada com a Lei Nº. 12.435, de 2011 - Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, que dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências:

Elevar-se, sem pretender o céu. Alçar a palavra, alçá-la. E nesse gesto, nesse gesto raro e perturbador, decompor o pensamento, incorporando os corpos à marca e a vacuidade das palavras. Recolher palavras... Aliar-se com elas... Incorporá-las... respingar palavras que outros não quiseram, recolher palavras abandonadas... Deixar-se germinar em suas frestas... D(obra)”. Ainda: “Produzir ninho e acolher nossas palavras-fragilidades e palavras-angústias... Cuidar dessas palavras, atentando para o que aflora nesse processo enquanto palavras-alma. Compor com a materialidade das palavras e fazê-las existir de outras maneiras... Produzir imagens que possam produzir buraquinhos na palavra (como quando se fura um cano) fazendo-a fugir, escoar em outras direções para as quais não está acostumada... Experimente[ações], experimentando com as palavras recolhidas, respingar/recolher/colecionar palavras e escolher cada uma delas para ‘perder tempo’, até que se torne pensamento, arte.... Experimentar superfícies para aninhar a materialidade da palavra... (há outros [im]possíveis que não se restrinjam nelas ao papel). Produzir alguma ação com essa palavra, com o que se pode escutar, forjar nessa relação singular com ela. Escrever aforismos com ela. Uma experimentação que se instaura junto ao que se tem experimentado em meio à filosofia e à educação, no que diz respeito à leitura e à escrita. A cada dia, doses-gatilho-homeopáticas, enquanto fragmentos de divulgação... Tais doses produzidas junto de alianças que mobilizam a pensar a criação com: palavras”. E, por fim: “Acionar a palavra enquanto movimento de pensamento-criação, ora [...] se o pensamento permanece ileso, não há palavra, ou então não há pensamento, nem criação. Hospedar-se na virtualidade da palavra, entrar em uma relação com ela. Escutar o chamado das partículas que pairam em sua parte não dita, fazer existir outros modos de vida com ela, intensificar existências... a nossa e a da palavra... Experimentar a palavra, dar-se tempo para a palavra... Conviver com a palavra [...]. Deixar que se misture em nossos gestos e que passeie pelas expressões dos nossos sentidos... Palavra-semente na janela, palavra em espera, à espreita de ganhar corpo de ave, de vento, de chão... E de se fazer imperceptivelmente estandarte que opera por vazamentos e alianças... Que pode grudar ou escorrer, dependendo de sua intensidade. Palavra-verbo-estandarte-semente forjada para ser movimentada pela dispersão, pelo devir”. Um devir/inspiração!

¹¹² Para mim, palavras encarnadas, contudo, palavras ausentes que não têm sentido de verdade. Mas, que têm um duplo movimento: produto e produtora.

¹¹³ O sujeito cria estratégias. É o que faz com elas. O que traz e está impregnado do estado. A expressão de um país injusto e nocivo para além do hibridismo: de uma política de Estado e de uma política de governo.

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é política de seguridade social não contributiva¹¹⁴, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 2011).

Essa, que se dá pela efetivação de amplos pactos entre Estado e a Sociedade, que garantem o atendimento de crianças, adolescentes, idosos, pessoas portadoras de deficiência e famílias em estado de **vulnerabilidades** e *exclusão* social.

Trago esse exemplo como um movimento de comunicação, outrossim, para mostrar a finalidade e indicar a produtividade do Estado em examinar práticas e colocar em operação técnicas de exame, de vigilância e de sanção normalizadora para a produção de determinados modos – nem oculto¹¹⁵, nem visível¹¹⁶ – de dizer da **vulnerabilidade**. Pois, compreendi que tais práticas e técnicas são orientadas por alguns princípios e balizadas por um processo de reflexão que envolvem um jogo¹¹⁷ de forças, um jogo de individualização e de totalização, e que se aproxima do jogo de poder, tornando-os homogêneos a partir da classificação, da fiscalização, da observação e da comparação de suas individualidades, tendo como referência uma norma (regulação): a da assistência social.

A assistência social que organiza-se pelos seguintes tipos de proteção:

Proteção social básica – conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa prevenir situações de **vulnerabilidade** e *risco* social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. (BRASIL, 2011, grifos meus).

A vigilância socioassistencial, por sua vez, é um dos instrumentos das proteções da assistência social que identifica e previne as situações *de risco* e **vulnerabilidade** social e seus agravos no território (BRASIL, 2011). Uma vigilância que implica ser de todos sob/sobre todos (uns sob/sobre os outros e vice-versa), tanto dos que promovem, quanto dos que são assistidos/beneficiados, ambos conduzidos por um ideal de transparência pública. Transparência que está disponível por uma

¹¹⁴ Remete ao clientelismo: a população pobre apresenta demandas pontuais e individuais em razão das *carências*. Sua implementação reproduz o poder.

¹¹⁵ Ponto de intersecção entre o modelo jurídico institucional e o modelo biopolítico do poder (AGAMBEN, 2009).

¹¹⁶ Procura por uma localização permanente ao “ilocalizável” (AGAMBEN, 2009).

¹¹⁷ Onde o sujeito nada mais é do que um processo de produção que passa por linhas de ordens política, social e econômica, e é um resultado desse jogo que é plural (FOUCAULT, 1992).

ideia e ação transparente, e cada vez mais transparente, tanto quanto possível for. O panóptico¹¹⁸ foucaultiano.

Vale dizer que a assistência social é dedicada somente aos necessitados, independentemente de contribuições à seguridade social¹¹⁹. Em última instância, é uma forma de o governo tentar reduzir o sofrimento das camadas mais pobres da sociedade, já que são as políticas econômicas de governo neoliberal que as produzem. A assistência social seria, portanto, um tipo de remédio/remediação, já que as causas não recebem atenção, pois elas mantêm as características da própria racionalidade governamental do neoliberalismo¹²⁰. Por isso, seus objetivos pautam:

[...] A proteção social, que visa à garantia da vida, a redução de danos e a prevenção da incidência de *riscos*, especialmente: a proteção à família, a maternidade, a infância, a adolescência e a velhice; o amparo às crianças e aos adolescentes carentes; a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; a vigilância socioassistencial, que visa analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de **vulnerabilidades**, de ameaças, de vitimizações e de danos; a defesa de direitos que visa garantir o pleno acesso aos direitos no conjunto das provisões socioassistenciais; [...] o enfrentamento da pobreza, onde a assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, garantindo mínimos sociais e o provimento de condições para atender contingências sociais, promovendo a universalização dos direitos sociais. (BRASIL, 2011, grifos meus).

Foucault, a partir de sua obra “Vigiar e Punir” deu um tratamento analítico ao tema das disciplinas, onde a disciplina é um princípio de controle e de produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras. E, em sua obra “Segurança, Território e População” sobre a norma/normalização/normaçoão, que por ora me ajudam a versar sobre o exame, a vigilância e as sanções normalizadoras (já citadas). Aqui, quero

¹¹⁸ Que se refere aos mecanismos de vigilância e controle que gravitam sobre toda a sociedade e que levam a um profundo medo de se afastar das normas ou disciplinas estabelecidas. O modelo panóptico chega lentamente até às instâncias mais altas do poder, permitindo uma observação permanente, exaustiva, onipresente, onisciente, onipotente, mas sem rosto. A disciplina se estatiza, e se espalhada por todo o campo social. O Estado que se apropria da disciplina num sentido preciso: como poder inquisitório e policial (FOUCAULT, 2005).

¹¹⁹ Previdência Social + Saúde + Assistência Social.

¹²⁰ Formas de regulação social velhas e novas (Estado, sociedade civil e mercado (economia)). Também das genéricas, diferentemente de regulamentação, ou seja, dos modelos de produção de mercado, da pobreza, do desemprego e/ou do subemprego como reflexo da reserva de mercado; da privatização do bem comum (recursos naturais...); do empreendedorismo social e do cooperativismo, que responsabiliza as pessoas para que se constituam em força capaz de suprir os déficits deixados pela falta de investimentos estatais; da privatização das esferas de atuação públicas (saúde, educação...); e, na educação, da meritocracia como reforçamento do individualismo e do sucesso como resultado único e exclusivo do esforço pessoal. A regulação como aquilo que pode ser feito.

chamar a atenção que apesar delas virem separadamente descritas, é difícil estabelecer seus limites e distinções, pois tais se potencializam e solidarizam entre si.

O exame remete ao controle sobre o múltiplo da população e a um processo de práticas disciplinares que articulam (sem cisão) as técnicas de vigilância e hierarquização, e a sanção que normaliza (biopoder¹²¹). Ele é tomado como uma estratégia política, pois se torna um campo de produção de novos saberes, transformando a individualidade em um objeto de descrição e documentação que pode ser mensurada, comparada e/ou agrupada (FOUCAULT, 2008b).

A vigilância remete a ação da norma sobre os indivíduos – normação – poder disciplinar – e é garantida por uma distribuição espacial desses, em reparti-los no espaço para uma observação completa, onde seja possível destacar os traços e torná-los “observáveis e dizíveis” (FOUCAULT, 2008b). Já as sanções normalizadoras, partem do entendimento de que todos os indivíduos são formalmente iguais, e estabelece uma norma segundo a qual devem se (con)formar, produzindo uma diferenciação e uma individualização, que organizando-os objetivamente num sentido de ‘patrulhamento dos corpos’, definem a posição existencial desses e permite enunciados para dizê-los. E, procuram, ainda, torná-los conforme um modelo de racionalidade que se propõe adaptativa, tendo as políticas de Estado como base social e moral (FOUCAULT, 2008b).

Nesse sentido, os preceitos da assistência social remetem à essas técnicas – vivas e operantes – e ao disciplinamento que se dá através de processos múltiplos, mínimos e de localizações, que se sobrepõem, se repetem, se apoiam mutuamente e que operam sobre um indivíduo/corpo e sua situação de/em *risco* – o vulnerável –.

Guareschi (2007), neste momento, me auxiliou a pensar de um “outro modo” o conceito¹²² da **vulnerabilidade**, desta vez, num interdiscurso (de/em outro lugar) e numa dimensão relacionada ao conceito-discurso *em risco*, que também se apresenta como uma marca do indivíduo estando relacionada, portanto, a uma característica própria dos sujeitos, dos comportamentos e das populações específicas (em falta de..., fragilizadas de..., expostas a...), No entanto, uma **vulnerabilidade** que é capaz de dizer mais dela mesma enquanto “falta de...”, do que sujeito produzido com ela.

¹²¹ Mecanismo de governo e de controle das populações. A mecânica do poder (FOUCAULT, 2012).

¹²² Vale lembrar que ao (tentar) traçar um conceito discursivo, há um exercício de poder. Um conceito-discurso. O discurso diz de um processo de categorização e reside no plano do conteúdo/forma.

Ou seja, uma **vulnerabilidade** que diz mais de um panorama (discursos, ações e práticas: base e teto) do que das limitações e incapacidade do Estado em fornecer igualmente, insumos fundamentais para o desenvolvimento dos recursos, e, ainda, implicitamente relacionadas à omissão do poder público. E diz de uma estrutura da sociedade (ou aforismo(?!)) de direitos¹²³ que tem acessos desiguais, insuficientes, inadequados e/ou difíceis.

Aqui, junto do que escrevi do/no primeiro(?!) achado analisado, onde surge a população civil como sendo o público da **vulnerabilidade**, a partir da [marginalização à saúde, a escola e a justiça], encontrei como meu segundo(?!) achado, uma segunda(?!) conceitualização daquilo que é minha *temática de pesquisa*, que me levou a pensar – produzir/criar – essa marginalização econômica e social como um tipo de [tentativa de apagamento¹²⁴ das desigualdades sociais], ou até mesmo do silenciamento sobre esse contingente pobre, onde as ações tendem a ser marcadas pelo viés assistencialista e de cunho humanitário que, por vezes, acentua processos individuais em detrimento de processos coletivos fazendo com que as **vulnerabilidades** deixem de aparecer como negação de direitos – para colocar em negação de... –. Um tipo de relação de poder que neutraliza e sonega. Meu segundo(?!) ritornelo de reterritorialização.

A Política Nacional de Assistência Social - PNAS, de setembro de 2004, aprovada na Reunião Descentralizada e Ampliada do Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, também me deu subsídios para a tentativa de recuar e ao mesmo tempo prosseguir, num exercício analítico com foco na **vulnerabilidade**, onde a tentativa de apagamento (a produção do não dito), pautou como centro de ação da política de assistência social, a família, vista como elo integrador das ações que se configuram num foco de programas específicos. Assim, todos os programas sociais passaram a partir da PNAS/2004 a visar à inserção e à reinserção familiar como prioritários na política de assistência social, onde o Estado passa então a compartilhar

¹²³ Na sociedade do direito é que surge a individualização, que levava a moral jurídica para compor formas jurídicas, Foucaultianamente como um dispositivo de segurança.

¹²⁴ Wittgenstein (2005), diria de uma afiguração, ou seja, uma função com proposição elementar, que a partir de uma totalidade, inventa coisas e sujeitos, e a relaciona com a estrutura do mundo por meio de nomes (unidade linguística para a produção da verdade): aqui a tentativa. É representada por uma figuração linguística relacional: o afigurado (fato), a forma lógica (forma de realidade) e o objeto (representação): aqui o apagamento, a partir da linguagem para dar existência, com uma projeção de sentido (uma proposição, uma produção de algo, uma invenção e uma contingência).

sua responsabilidade, tornando a família, um núcleo co-responsável¹²⁵ pelo empreendimento e cuidado dos indivíduos.

Uma política, que junto com as políticas setoriais¹²⁶, considera as desigualdades sócio-territoriais sobre o pressuposto humanitário, que cria as condições de um relativo enfrentamento das desigualdades, a partir da possibilidade de garantia dos mínimos sociais e do provimento de condições para atender à sociedade e a universalização dos direitos sociais. Assim, o público dessa política diz dos cidadãos e dos grupos que se encontram em situações *de risco*, em que ela significa garantir a todos, que dela necessitem (sem contribuição prévia), a provisão dessa proteção. A Política de Assistência Social permite ainda a padronização (de todos), a melhoria (remediação/garantia do mínimo) e a ampliação (chegar nos sujeitos de e em *risco*) dos serviços de assistência no país, respeitando as diferenças locais (BRASIL, 2004).

Retomo a chamar a atenção para o fato de que a assistência social, nesses documentos analisados, se coloca sempre como um dever do Estado e direito do cidadão. Uma política pública¹²⁷, que como tal, faz parte da seguridade social. Todavia, o que prevalece ali é a ideia de que se protege para promover, para fazer a pessoa crescer, a criança crescer; que deve ser ofertado o mínimo básico para que o indivíduo inicie um processo de promoção humana, de crescimento e de valorização da pessoa (BRASIL, 2004). Um governo para promover e governar para...

Rolnik (2007), pontua que a cada regime, a cada contexto histórico, a cada tipo de sociedade, corresponde um modo de operação da subjetividade, como micropolítica que não é a política da experiência fora do sujeito, mas é aquilo que o próprio sujeito é capaz de fazer com aquilo que está fora. É essa subjetividade que dá a cerne e a consistência desse regime. Ou seja, o funcionamento subjetivo é político porque é a base existencial de um sistema epistemológico, histórico e cultural. Não pode transformar, por exemplo, a distribuição de direitos dentro desse sistema, que é

¹²⁵ Também da educação escolarizada que se dá através de um espaço que, além de se responsabilizar por criar um contexto de desenvolvimento formal, também oferece e reparte a responsabilidade com o núcleo familiar, do direito do estudante ao cuidado e educação. O meio familiar e a educação em ambientes domésticos são responsáveis pelo desenvolvimento e conduta dos estudantes, onde junto dos professores, em ambientes institucionais, também passam a ser (co)responsáveis por esse desenvolvimento integral. São responsabilidades previstas também, de maneira legal, nos documentos políticos e nas políticas educacionais.

¹²⁶ Por áreas: Saúde e Assistência Social; Educação; Jurídica; Trabalhista.

¹²⁷ Criada a partir de uma crise, diferentemente de políticas sociais (público + privado) criadas por um elemento unificador.

o objetivo da macropolítica, também transformar o tipo de subjetividade que lhe corresponde: bem, se as coisas se moverem apenas em um nível sem que se movam no outro, acabam retornando ao mesmo local.

Trago com isso, Kowarick (2009), que diz da **vulnerabilidade** como um caráter socioeconômico sob a fragilidade de direitos civis conquistados – como o da igualdade perante a lei, bem como, dos direitos sociais como família, moradia digna, serviços de saúde, assistência social e níveis de remuneração adequados – e déficits nos aspectos civis, sociais e econômicos da cidadania¹²⁸ que foram se acentuando.

É como olhar para a **vulnerabilidade** como sendo o resultado das mudanças e estruturas da economia do país (o macropolítico) como uma das causas da pobreza e dos conceitos-discurso de *exclusão*, *relegação*, *desqualificação* ou *desfiliação* social (KOWARICK, 2009). E, ainda, relacionadas com o processo de estigmatização e discriminação, repulsa e rejeição, em última instância, da negação de direitos (KOWARICK, 2009). A **vulnerabilidade** como uma justificativa que aparece como negação de direitos – para colocar em negação de... –. Um tipo de relação de poder que também neutraliza e sonega.

Quanto ao nível macropolítico, é preciso considerar que diferentes macropolíticas coexistem: do mais revolucionário ao mais reacionário, ou seja, da vontade máxima aos direitos iguais, à disposição máxima para manter privilégios e à capacidade máxima para não deixá-los se mover (ROLNIK, 2007). Diz, por fim, da originariedade de um meio materialmente desprivilegiado, da classe trabalhadora pobre x a etiqueta social, da classe burguesa, e a (des)função e o (des)serviço do Estado (HOOKS, 2013).

Aqui, junto do que escrevi do/no segundo(?!) achado analisado acerca da [tentativa de apagamento das desigualdades sociais], encontro mudanças estruturais nas políticas de assistência a partir de 2004, e ali, como meu terceiro(?!) achado, a terceira(?!) conceitualização daquilo que é minha *temática de pesquisa*, que me conduziu a pensar – produzir/criar – essa *exclusão* (conceito-discurso) e/ou exposição à sonegação dos direitos básicos (fome, desemprego e negligência à saúde) como um [processo de desresponsabilização do Estado] - um apagão¹²⁹ do estado, que tem

¹²⁸ Como racionalidade, onde viver em sociedade, como lógica de viver em sociedade pelo viés da cidadania, é de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros (FOUCAULT, 1992).

¹²⁹ Um caráter sistêmico do dispositivo neoliberal: desmantelamento, enfraquecimento e reforço de tendências desigualitárias e desequilíbrios para as populações. Os móveis subjetivos da mobilização

suas funções reduzidas por uma racionalidade que, por vezes, invisíveis¹³⁰, para poder responsabilizar a todos. “Uma conjuntura de crise democrática marcada pelo avanço do projeto neoliberal, além do abuso do poder estatal” (VALIM, 2017, p. 26). Um ufanismo: uma estética da **vulnerabilidade** como esvaziamento do Estado, de um Estado que deveria existir justamente para preservar o direito da menor minoria: o indivíduo. Meu terceiro(?!) ritornelo de reterritorialização.

Junto de Patto (2010), digo que por *exclusão* não se está entendendo aqui a não-participação na vida social e na lógica do capital, pois os assim designados participam, de modo inevitável e específico, da produção e da reprodução social e o fazem exatamente porque são impedidos de alguns direitos, como o da educação escolar, o do trabalho condignamente remunerado, o dos cuidados médicos e o da moradia. Contudo, de uma in/exclusão¹³¹.

Ainda, em 2004, com os documentos acerca do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, e com a Norma Operacional Básica - NOB, de Recursos Humanos do SUAS, em 2006, foi previsto um sistema unificado e hierarquizado, porém particularizado de assistência social. Foi quando pareceu-me que a Saúde e a Assistência Social ao “não darem mais conta” do público-alvo da **vulnerabilidade** e seus índices e especificidades, passaram a organizá-lo em níveis de maior perigo e de atendimento por meio de programas, projetos, serviços e benefícios.

Por exemplo: Serviços de Proteção Social Básica - PSB: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosos. E, Proteção Social Especial - PSE: destinada às famílias e a indivíduos em situação *de risco* pessoal e/ou social (de vida), cujos direitos tenham sido violados e/ou ameaçados.

são enfraquecidos pelo sistema neoliberal. Um intervencionismo neoliberal no sentido de uma ação pela qual o Estado mina os alicerces de sua própria existência, enfraquecendo a missão do serviço público previamente confiada a ele pelas políticas. Uma face política ativa da preparação da retirada do Estado por ele próprio (DARDOT E LAVAL, 2017).

¹³⁰ Rastros do invisível e a memória do visível (BENJAMIN, 1997).

¹³¹ Para Veiga-Neto (2001), o uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos. Já no uso da palavra exclusão, para o autor, implica que há atuais formas de inclusão e de exclusão, e que ambas caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe uma à outra (a inclusão à exclusão), mas as articulam em in/exclusão de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito e de sua subjetividade. Assim, in/exclusão foi a expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado, e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado de uma forma marcadamente relacional.

O desenvolvimento desse sistema pressupõe o conhecimento e a capacidade institucional e a técnica das secretarias municipais, dessa rede constituída e das instâncias de controle social operando localmente, e que a partir da atual NOB:

Igualmente há a reiteração dos princípios de “Universalidade” no direito à proteção socioassistencial agregado ao da “Dignidade da pessoa” como cidadão de direitos; de “Equidade” ressaltando o respeito às diversidades regionais, culturais, socioeconômicas, políticas e territoriais, com priorização protetiva àqueles que estiverem em situação de **vulnerabilidade** e *risco* pessoal e social. (BRASIL, 2006, grifos meus).

Aqui, ao olhar para esse documento de forma detalhada, recorri aos pensamentos de Benelli e Costa-Rosa (2011), que ao falarem em **vulnerabilidade** percebem que, o formalismo da legislação no país, acabou por tangenciar e associar o conceito-discurso em situação *de risco* ao conceito-discurso de *carência*. O conceito-discurso de *carência*, esse, que adverte para algo do qual o indivíduo é faltoso, transferindo, portanto, a responsabilidade da falta ao mesmo.

Apontam, também, para o fato de que essas pessoas deveriam ser assistidas pelo Estado, mas estão passivas a ele. E assim, se submetem a obediência¹³², passando o Estado à si mesmo, num sentido de ‘eu’ que já está tomado ‘de’..., sem que assim o pareça ser. Ou seja, o Estado em seu estado máximo de¹³³... tutela... e que em rede, essa tutela do indivíduo implica na perda total da liberdade, onde o indivíduo-sujeito passa a servir de modelo de governo, não sendo capaz de existência, socialização, emancipação, livre arbítrio, fala e etc, porque quem passa a determinar as suas necessidades é o Estado. Um indivíduo-sujeito enfraquecido, abafado, sufocado, emudecido e calado na rede, num sentido de que agora se objetiva que ‘ele não pode falar, mas tem alguém para falar por ele’ (do abafo e do sufoco para não falar de si). Um ‘falar por ele’ como legitimação triste-hipócrita-reprodutora-alienadora-imobilizadora para um ser-estar e agir que o reduz de sujeito histórico social a um

¹³² Aqui, falo da obediência que para Frédéric Gros em sua obra “Desobedecer”, é pela obediência que se criam os princípios de legitimidade que asseguram o sistema de relacionamento da sociedade – a harmonia do corpo social –: o mando e a obediência, o direito de mandar (do Estado, da instituição, da lei) e o dever de obedecer (do sujeito). Da obediência ainda dos sujeitos quando a pobreza, a fome, a estupidez, a guerra e a crueldade assolam o mundo, e eles seguem dispostos a acreditar e obedecer sem discutir. Uma (i)rrracionalidade em evidência: a submissão, o consentimento, o conformismo generalizado, a instrumentalização, o aliciamento, o sufocamento, a inércia do mundo. Da experiência do tolerável que se adensa até se tornar uma evidência social.

¹³³ Da ideia de Estado mínimo quando o Estado está em seu estado máximo de poder. Estado mínimo do entendimento que o papel do estado na sociedade deve ser o mínimo possível, deixando o mesmo a cargo apenas das atividades consideradas essenciais e de primeira ordem. Esse conceito é uma noção encontrada dentro de uma variedade do chamado liberalismo.

alienado individualmente. Assim, ao meu ver, a **vulnerabilidade** social a partir daí diz respeito a todo processo de *exclusão* e/ou enfraquecimento de grupos sociais, estando intimamente relacionado aos campos da educação, trabalho e políticas públicas mais flexíveis e elásticas (para 'dar conta de todos', sem que ninguém seja deixado para trás), impactando na cidadania engendrada pela seguridade social não-contributiva¹³⁴.

No sentido que remete ao processo de *exclusão* e/ou enfraquecimento de grupos sociais, a Agenda 2030 proposta¹³⁵ pela Organização das Nações Unidas - ONU, que versa além da visão e dos princípios, os dezessete objetivos para o desenvolvimento da humanidade, vem ao encontro desse processo de certa forma prescrita anteriormente, em seus objetivos, quais sejam dentre eles: 1- Erradicar a pobreza; 2- Fome zero e agricultura sustentável; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 8- Trabalho decente e crescimento econômico. Um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. Esse que indica ainda para além dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, 169 metas para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta (ONU, 2020).

Vejo na Agenda 2030 uma linha dorsal política como promessa internacional, que tem ingerência e gerência sobre/com nossas políticas nacionais, regionais e locais, por meio de uma parceria global, e suas estratégias de formulação de sujeição, que antecipam e preparam a promoção de práticas para... Althusser (1999) (me) possibilita uma interlocução, quanto a isso, ao declarar que o indivíduo é interpelado como um sujeito (livre) para que ele possa obedecer livremente as ordens daquele que formula sua sujeição, ou seja, para que sua sujeição seja aceita (livremente). Para que ele faça os gestos e as ações de sua sujeição sozinho (de livre e espontânea vontade).

Vale destacar que ela mesma, por si só, se auto-afirma como de alcance e significado sem precedentes, aceita por todos os países e como sendo aplicável a todos, mesmo levando em conta as diferentes realidades nacionais, capacidades e

¹³⁴ A Assistência Social, diferentemente da Previdência Social, não é contributiva, ou seja, deve atender a todos os cidadãos que dela necessitarem. Realiza-se a partir de ações integradas entre a iniciativa pública, a privada e a sociedade civil - SUAS (BRASIL, 2011).

¹³⁵ A partir da interferência para/com os mecanismos internacionais, através de uma arena política, num movimento de crise que pauta reivindicações via suas conferências, e propõem um ciclo de política, que obedece a um princípio geral e ideal de ordenação: os objetivos para o desenvolvimento da humanidade.

níveis de desenvolvimento, e respeitando as políticas e prioridades nacionais. Seus objetivos e metas universais envolvem todo o mundo, igualmente os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, pois compreende que eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável. Afirmando, ainda, o querer ver os objetivos e metas, visão e princípios, cumpridos para todas as nações e povos, e para todos os segmentos da sociedade, como uma decisão histórica (ONU, 2020).

Com isso, a instituição escolar, como atividade social, a partir do advento da Agenda 2030, passa a ser forjada pela condução de reconhecer que a erradicação da pobreza, por exemplo, em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável, podendo ser potencialmente conduzida à práticas para... a serviço de... que interpelará os indivíduos tutelados por ela (a escola). Uma atividade de atuação em parceria colaborativa para a implementação de um plano que venha a ser efetivo. Plano esse que remete aos objetivos e metas, visão e princípios, para a estimulação de ações em áreas consideradas de importância crucial para a humanidade e para o planeta (ONU, 2020).

Assim, a sujeição de que falo, da qual o indivíduo estará interpelado, vai da situação *de risco* ao conceito-discurso de *carência*, e junto daí, encontro ritornelos de reterritorialização por três elementos, e junto disso, em três processos de (des)territorialização-subjetivação: uma vez no “passado” sobre as emergências da **vulnerabilidade** em [marginalização à saúde, a escola e a justiça]; uma vez no “presente” sobre o Estado democrático de direito¹³⁶ como [tentativa de apagamento das desigualdades sociais]; e uma vez no “por-vir” sobre quem produzirá/sustentará, afinal, e de toda forma, o sujeito/vulnerável (?!), inserido num [processo de desresponsabilização do Estado], e apesar de uma suspeita: a da escola como agenciamento da matriz discursiva da **vulnerabilidade**.

Foi chegada a hora de ‘fugir’ para colocar em ‘suspeição’ e...

¹³⁶ Onde deve existir a garantia dos direitos individuais e coletivos (BRASIL, 1988).

A ESCOLA COMO AGENCIAMENTO DA MATRIZ DISCURSIVA DA VULNERABILIDADE

Se fugir é romper com o que está estabelecido de nós mesmos (pois não queremos o conflito e a contingência) – a fissura –, é também assumir uma postura. E aqui, me aventurei em pensar e olhar com as “lentes” da filosofia da diferença e do presente, junto de frequentes reiteraões a tantas coisas já ditas. E nesse caso, vale aquilo¹³⁷ que o próprio Foucault disse: “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno” (1996, p. 36).

O meu segundo(?) *foco analítico*, me permitiu fugir numa linha de intensidade, onde os desconfortos e as tensões passaram a ser outros/as, pois tomei as “lentes” como um catalisador, um mobilizador e um ativador (VEIGA-NETO, 2017) do meu pensamento, e da minha postura em relação ao recente caminho percorrido durante a travessia. Um pensar o próprio pensamento como estrutura de análise a fim de diminuir (in)certezas. Caminho e travessia que dimensionalmente foram percorridos pela via do pensar e do alastramento, numa possibilidade de fazer emergir (ir)regularidades e causalidades.

As práticas educacionais e as leituras pós-modernas, a partir das teorizaões (não teorias) pós-críticas, – que realizei durante o curso de Psicologia e no curso de Mestrado em Educação – além do recente caminho percorrido, me levaram a pensar a possibilidade de uma matriz discursiva da **vulnerabilidade** como algo que constitui processos e produz sujeitos no contexto da escola, através de um discurso-noção de **vulnerabilidade** a partir da enunciação da **vulnerabilidade**, (re)configurando ainda estratégias para seguir agenciando na escola, a produção dos sujeitos-escolares/vulneráveis

Uma matriz discursiva enunciada pelo “dito” e pelo “não dito” dos discursos políticos de políticas de Estado, analisadas anteriormente, e pelos discursos teóricos de produções científicas, que, por efeito, ganha velocidade, e coloca em funcionamento, na escola, a produção do sujeito-escolar em condição de vulnerável e tende a localizá-lo no caos (a falta de... o buraco... o vazio... o vácuo... que deixa faltar e atenua), nos modos de vida contemporâneos, visto que a condição do sujeito adjetivado como vulnerável no âmbito da escola está na matriz discursiva por três

¹³⁷ Pensamento colhido por uma ‘afinidade’ no Livro “Foucault & a Educação”, de Veiga-Neto (2017).

elementos: pela própria experiência enunciativa da matriz discursiva; pela escola, como instituição do Estado, que faz o agenciamento da matriz discursiva; e, pelo alargamento do que cabe (muito) dentro da matriz discursiva (da **vulnerabilidade**).

Assim, junto do “não dito”, arranjos e práticas parecem constituir os processos educacionais que levam a produção do sujeito-escolar a partir dessa matriz discursiva (e seus discursos¹³⁸). E, para isto, ao falar em processos educacionais, pensei ser necessário estabelecer uma definição teórica “muito (já) dita” no campo da Educação: a distinção entre a ação pedagógica e o fazer pedagógico nas práticas educacionais. Não para representar uma realidade apartada, mas, para criar relações (os efeitos, as funções que se relacionam, os conceitos-discurso e os discursos-noção), e pensar no pensamento – algo que me colocou num movimento próprio de pensar.

Os saberes docentes são compostos por várias dimensões e elementos: na ação, esses são mobilizados, articulados e construídos num movimento próprio, contínuo e dinâmico, a partir de um plano de trabalho, de um projeto pedagógico e de um regimento escolar, que estão legitimados ou embasados pelas políticas educacionais. As políticas que: mobilizam uma agenda educacional, que ordenam um sistema, que constroem um sentido normativo e que projetam formas de organização da escola; organizam as relações com base na ordem da concorrência e da norma (a situação político-social-econômica como se fosse uma grande indústria, com máquinas que se conectam em engrenagens). As políticas que pelo conjunto de práticas – da razão governamental – operam nos indivíduos que se constituem sujeitos pois, por meio delas, são capturados e mobilizados a perceberem a si mesmos e a reconhecerem-se como sujeitos para...

Para Franciosi *et. all.* (2003), a ação do/a professor/a é transitiva e visa: provocar/colocar o pensamento do grupo em movimento, propor situações e atividades de aprendizagem e provocar situações em que os interesses possam emergir; dispor objetos/elementos/situações e propor condições para acesso a novos elementos, possibilitando a elaboração de respostas a aprendizagem; interagir com o sujeito, construir e percorrer caminhos, favorecendo a reconstrução das relações existentes entre o grupo e o objeto de conhecimento: a aprendizagem – como linha de montagem de respostas –. A prática docente, que a partir da ação pedagógica, pareceu-me remeter ao princípio da mediação, passa a ter um movimento de

¹³⁸ Discursos políticos e teóricos como discursos disciplinares que oferecem penetrabilidade social e legitimação retórica. E, que flexionam a fabricação de redes de informação e estereótipos.

coordenação voltada exclusivamente para a aprendizagem, para essa que diz da impossibilidade/incapacidade de se fazer sujeitos que não de conhecimento em espaços institucionais destinados a...

Em relação ao fazer pedagógico, Veiga (2004), define que, nessa perspectiva, cabe ao/a professor/a produzir e orientar as atividades didáticas necessárias para que os sujeitos-escolares desenvolvam seu processo de aprendizagem, pautado na documentação pedagógica (do/nos registros escolares). A prática docente, a partir do fazer pedagógico, pareceu-me remeter a um processo mecânico, linear e voltado para a função de suas atribuições, que julga, que controla e que segrega.

A partir da ação e do fazer, a produção do sujeito/vulnerável, então, me possibilitou pensar numa experiência que perpassa políticas públicas, práticas, atividades, ações e reações diante de uma posição-sujeito, ou seja, do lugar em que este ocupa e é capturado para ser este sujeito “dito” nas políticas de Estado. Uma produção assumida como uma experiência do discurso-noção de **vulnerabilidade**, que foi por mim compreendido como uma forma de constituir sujeitos vulneráveis e uma ordem de produção de subjetividades, essas, que são caracterizadas por modos específicos de ser, e de se relacionar, em um mundo regulado por normas auditadas que passam por um exame sistemático, em que se averigua se elas estão sendo executadas, se funcionam e se operam para uma certa ordem dos sujeitos no mundo (a normalização).

A ordem – noção foucaultiana – (FOUCAULT, 2001), me serviu de ferramenta para pensar a existência de certas regras discursivas – aqui os sujeitos vulneráveis – que a partir das políticas de Estado ganham uma posição, um lugar para ser sujeito dessas práticas, pensadas como condições de possibilidades históricas para sua constituição, a da constituição dos códigos culturais e da posição. A problemática então, não estaria na palavra **vulnerabilidade**, mas nos seus efeitos e nas formações discursivas que atravessam essa palavra e capturam a vida dos sujeitos enunciados por ela (uma formação discursiva a capturar). Portanto, palavra-discurso que desliza a minha escrita de forma artesanal, produzindo um novo olhar, uma testemunha e um rastro que me convoca a um endereçamento. Um palavra-discurso atravessada por formações discursivas que operam para a produção de subjetividades ‘num lugar’, provenientes de uma matriz discursiva enunciada pelo discurso-noção de **vulnerabilidade**, e vice-versa.

Na esteira desse pensamento – onde não se pode falar ou atuar de qualquer lugar (FOUCAULT, 2001) – a produção dos sujeitos vulneráveis está normatizada nos discursos-noção a partir de uma racionalidade operada pela política. São eles quem configuram tal matriz discursiva, e vice-versa, seus movimentos e a produção de sentidos outros. Os discursos como práticas de produção¹³⁹ do sujeito. Assim, o professor Joacir Marques da Costa, em minha banca examinadora para julgamento de projeto de Mestrado (a qualificação da Dissertação), me possibilitou a condução ao pensamento de que “a escola não só o posiciona (o sujeito), mas agencia práticas e o patrulha por meio da política educacional, numa rede discursiva, e narra-o ainda como (um) aceitável”. Uma interlocução política.

Então ali, me dei conta de que produzir um sujeito/vulnerável implica não em uma escolha, mas na introdução/dimensão de interioridade, num agenciamento de uma matriz que percorre um “território”, que se replica numa condição de ocupar a posição (em serviço de algo) de professor/a, e partir daí, governar a si sob a égide dessa matriz discursiva, dentro do jogo de poder como sendo capaz de seu próprio autogoverno, e também, como possibilidade de produção de existência. Ainda, capaz de agenciar os sujeitos devido a **vulnerabilidade** além da **vulnerabilidade**.

Assim, a matriz discursiva da **vulnerabilidade** por si não produz somente o sujeito-escolar/vulnerável, mas também, o sujeito/professor/a, numa perspectiva discursiva de atuação profissional, que o leva a ocupar-se de constituir a si mesmo/a nessa posição. São, por fim, professores/as e sujeitos-escolares, alvo e condição para a existência dessa matriz discursiva e desse discurso-noção no contexto escolar, colocados num circuito. Um circuito em rede em que ao mesmo tempo em que são submetidos/as a... são alimentados/as para...

O/A professor/a, junto/a partir de suas vivências, e colocado/a nesta (junto/a partir dessa) rede, passa a ser (também) esse alvo certo inserido/a nos procedimentos de manifestação da verdade e de fabricação de um artifício para produzir um sujeito, aqui, ele mesmo (inclusive), o que Foucault (2005), chamou de “atos de verdade”, entendendo-a como algo que retorna ao sujeito no momento de sua manifestação. É como se ele atuasse concomitantemente como executor, espectador e objeto desse procedimento todo. Ou seja, individualizado e também colocado no circuito, passando junto/a partir daí a operar com o que se vê e com o

¹³⁹ Como os processos discursivos são constituídos? Como as formações discursivas se constituem?.

que se fabrica: a maquinaria. Um continuum enquanto maquinaria para fabricar um artifício para...

Em seus fazeres pedagógicos, os/as professores/as como sujeitos sociais e institucionais, são levados por meio dessa maquinaria, a fazerem um ajustamento de suas ações e atitudes às regras estabelecidas pela norma. Aqui, quero frisar o papel desempenhado por essas ações como definidoras e constituidoras das condutas dos/as professores/as e dos sujeitos-escolares, pois inventam e fabricam o sujeito/vulnerável e todo o seu aparato regulador numa rede – níveis de hipóteses, tipos de ambientes, processos evolutivos e de individualização – e também produzem determinados/as professores/as e determinadas escolas. A partir daí, o professor Guilherme Carlos Corrêa, em minha banca examinadora para julgamento de projeto de Mestrado (a qualificação da Dissertação), implicou comigo, que afinal, “O que seria da rede sem o vulnerável? Será que o que se oferece para o vulnerável, na rede, não seria o que a rede, de fato, quer?”.

Penso oportuno, aqui, então, retomar o tema das disciplinas, de Foucault (2005), que apresenta a vigilância (já descrita) como um instrumento da disciplina, que possibilita que não necessite recorrer à força e a coerção, pois o/a professor/a além de ser “vigiado/a” pelo sistema também passa a “vigiar” a si mesmo/a e aos outros (sujeitos-escolares), se tornando o princípio de sua própria sujeição.

Entre sujeição (padrão de verdade) e subjetividade, o princípio da esquizoanálise¹⁴⁰, elaborada por Deleuze e Guattari (1992) – onde as subjetividades são (re)construídas –, me deu subsídios para pensar mais a subjetividade num movimento (num “espaço”) de territorialidades, desterritorialização¹⁴¹ e ritornos de reterritorialização¹⁴² na escola, e a matriz discursiva da **vulnerabilidade** nesse contexto.

Utilizei-me, então, da noção de devir¹⁴³ como uma abertura ao inacabado, onde identidades e trajetórias entregaram-se ao movimento esse, como um conjunto de

¹⁴⁰ Nada tem a ver com imitação e identificação. Não há o que ser des-coberto, desvelado, traduzido, interpretado (NIETZSCHE, 2008). Deleuzeanamente é como torcer seus rostos, linhas e línguas para extrair devires outros (sem nenhuma obrigação de fidedignidade), como uma usina de criações possíveis, *experimentorções*, bricolagens, roubos, duplas capturas importantes e necessárias.

¹⁴¹ O deslocar-me espacialmente para olhar a figura do/a professor/a e intrasubjetivamente porque “sou/estou” professora.

¹⁴² Possibilidade de um dia chegar(!) a um novo território, desterritorializar-me e reterritorializar-me de um “outro modo”. Uma outra possibilidade de passagem.

¹⁴³ Do latim: *devenire* (chegar). Conceito filosófico que se refere às mudanças pelas quais passam as coisas. Significa que nada nesse mundo é permanente, exceto a mudança e a transformação.

problematizações históricas que envolveram, entre inúmeros aspectos, os/as professores/as, os sujeitos-escolares, as práticas, os discursos (não como ato de fala, mas enunciações) e a produção de sujeitos no campo da Educação. Uma subjetividade que não se remeteu a um eu, mas a polifonia múltipla, que obteve som num ponto da 'curva'. 'Curva' essa que foi sempre móvel: a da subjetivação.

Ao longo da história¹⁴⁴, a escola – espaço-tempo – foi e é compreendida como a instituição que vem assumindo diferentes funções e papéis sociais – do discurso de verdade e poder, ao culto solene –, concebida para o ensino de sujeitos-escolares sob a direção de professores/as e que tem sistemas formais de educação, onde passa da instrução (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011) à lógica de que todos precisam aprender e aprender ao longo da vida (a lógica da aprendizagem e do aprendiz permanente na modernidade¹⁴⁵ como sociedade educativa¹⁴⁶) (CORAZZA, 2007).

A Declaração de Salamanca, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, por exemplo, vai além disso e remete ao direito à escola para todos. Assim, o movimento pela inclusão é uma ação que perpassa aspectos políticos, culturais, sociais, pedagógicos, identitários e interculturais, desencadeado em defesa do direito de todos os sujeitos-escolares sob a ótica do estar junto, aprender junto e participar. Um paradigma¹⁴⁷ educacional fundamentado na concepção de direitos humanos e pautado na igualdade.

A Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, por exemplo, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disciplinando a educação escolar a fim de que se desenvolva, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e, devendo vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

¹⁴⁴ A história, em Foucault (1992), nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos. Para Deleuze (2011), em suma, a história é o que nos separa de nós mesmos, e o que devemos transpor e atravessar para nos pensarmos a nós mesmos.

¹⁴⁵ Momento histórico onde surge a governamentalidade como cruzamento entre política (poderes - disciplina - biopoder - polícia) e ética (cuidado de si - ascese - parresia - reflexibilidade), e a educação (em déficit de..., em falta de...) como processo de desenvolvimento dessa governamentalidade (a escola em reposicionamento para...).

¹⁴⁶ Sociedade do ensino: homo docilis (capaz de aprender e de ser ensinado). Sociedade educativa: homo civilis (indivíduo civilizável). Sociedade da aprendizagem: homo discentis (indivíduo aprendente que aprende a aprender) (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011).

¹⁴⁷ Forma de conhecimento analógica, não indutiva ou dedutiva, mas de caráter ontológico (AGAMBEN, 2004).

Esses discursos, produzidos por uma racionalidade governamental, e que muitas vezes tomam corpo teórico, vão se qualificando a partir/junto da caracterização do conhecimento que passa a especificar a ordem e a determinar a produção dos sujeitos. Assim, traçam os modos de constituição dos sujeitos e suas subjetividades, que vêm conduzindo também um modo de dizer sobre a educação – um panorama pra dizer que... –.

Foucault (2005), descreveu como os modelos de exércitos, prisões e escolas conduziram os sujeitos e suas subjetividades a uma maquinaria de poder que os desarticulam e os recompõem, de modo a torná-los alvos políticos e objetos de discursos.

Com isso, ao tratar sobre subjetividade, num movimento inspirado por ritornelos de reterritorialização, considere a noção trazida por Guattari (1992), ao afirmar que a mesma é o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir, como um território existencial auto-referencial em adjacência ou em relação de delimitação e encadeamento com uma alteridade, ela mesma subjetiva. Tal reflexão diz respeito aos efeitos da produção da matriz discursiva da **vulnerabilidade** na produção dos sujeitos vulneráveis, e sua promoção como controle.

E sobre os efeitos, me direcionei à Spinoza (2012)¹⁴⁸, trazendo a questão dos “afetos” como linhas e planos (na produção do sujeito), onde o sujeito é “corpo” que ri, que chora e que pulsa. E como “corpo”, é afetado, onde ora tende a aumentar sua potência de pensar e agir (sob a ótica do estar junto, aprender junto e participar), ora a diminuir (sob a maquinaria de poder que o desarticula e o recompõe, seja como alvo político e/ou objeto de discurso).

Então, junto/a partir dessa noção de efeito, estaria a escola como maquinaria de produção disciplinar (junto/a partir do princípio da educação como direito de todos) ao assujeitar estudantes, atenta para esse “corpo”? Sobre como ele “está no mundo”? Sobre quais afetos circulam por ele? Se ele está sendo contido, ou aceito, ou produzido e/ou “vulnerabilizado”?

Quero chamar a atenção, aqui, para a educação como direito de todos (onde estaria aqui o Estado, e até mesmo os marcos políticos internacionais (como propõe a UNESCO, 1994), prestes a incluir os que estão produzidos e subjugados

¹⁴⁸ Espinosa, Ética II, prop.13. Blog Razão Inadequada. Relação mente/corpo. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2012/12/29/esboco-para-uma-contrahistoria-da-psicologia-espinosa/>>.

(arremessados à...) na margem(?!) (afastados para as margens do normal), que vem sendo apresentada (contraditoriamente¹⁴⁹) na forma de Lei desde a Constituição de 1988, enquanto marco regulatório, que garante que todos, de maneira legal, têm direito ao acesso à escola e, afirma ainda, que é dever do Estado¹⁵⁰ garantir esse direito e dar subsídios para que tal política de Estado se efetive na prática (direito do acesso e da permanência no sistema educacional) (BRASIL, 2008).

Assim, junto dessa ideia da educação como direito de todos, tive a nítida impressão de que havia chegado o tempo da “inclusão”¹⁵¹ como um regime de verdade. Mas à qual/que “inclusão” estão sendo os corpos submetidos? Há nesse contexto de “inclusão” espaço para os corpos em **vulnerabilidade**? Ou seria uma inclusão como correção? E, uma **vulnerabilidade** como autorregulação?.

Foi então, que escolhi, mais uma vez, de maneira “entre”, pegar velocidade¹⁵² no “meio”, e a partir dos processos de desterritorialização junto das produções científicas, propor um movimento inspirado nos ritornelos de reterritorialização num (possível) duplo¹⁵³ devir: o da investigação, desta vez, nas políticas educacionais.

Deleuze (2011), já dizia que filosofar é passear com um saco e, ao encontrar alguma coisa que sirva, pegar, angariar. Não que esteja eu a me apropriar da arte de filosofar (da filosofia como atividade e como prática política), entretanto, a me aproximar, na tentativa de “pegar” nas políticas educacionais as relações de forças e de sentidos em que estão sendo tecidas as premissas da **vulnerabilidade**, ainda que venham a me “escapar”, esboçando assim outras experiências de sentidos ou simplesmente caotizando/cristalizando as já formadas.

¹⁴⁹ Porque perpetuam as relações de produção dos que pertencem e dos que não pertencem a... dos incluídos e dos excluídos da/e..., dos que estão ao centro e dos que estão a margem de...

¹⁵⁰ Diz de um estado social de mão dupla, que como dispositivo de segurança dá o direito (democracia, igualdade) e controla (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES, 2017). É onde o próprio direito passa a ser o controle.

¹⁵¹ Princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução “de todos” num mesmo espaço físico, aqui, no caso, a instituição-social-escola (VEIGA-NETO, 2001).

¹⁵² Pesadelo do pensamento linear como rizoma que não se fecha sobre si e é aberto para experimentações, sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. É como um mapa que se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói, cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades e cria seu ambiente. Como agenciamentos e linhas movendo-se em várias direções, e escapando pelos cantos. É o desejo que segue direções, se esparrama, faz e desfaz alianças. Riacho sem início nem fim, que rói suas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

¹⁵³ Que desterritorializa o modo de investigar dominante e se fabrica politicamente como máquina rizomática e coletivista, de se inventar a própria invenção, no processo de identificar, potencializar e agenciar o devir, a potência criativa do caos com o instituído que afeta e se afeta por uma nova terra/solo e um novo “por-vir”: o devir duplo (DELEUZE; GUATTARI, 1992). O da manutenção de uma identidade que já foi constituída e a constituição do sujeito (o agenciamento). O caos como um catalizador analítico do pensamento crítico.

Então, para situar a educação e colocar em movimento o “pegar”, me aproximei de uma caracterização que Corrêa (2011), faz sobre a educação: a enunciação da educação como uma palavra imensa e que se tornou habitualmente utilizada, inclusive nos meios especializados, como se estivesse relacionada a todo e qualquer processo educacional, mesmo quando se trata, especificamente, de educação escolar.

Para Corrêa (2011), a escolarização como exigência do nosso tempo, por sua vez, é também educação, só que vinculada a objetivos institucionalizados, que condicionam um fim. A escola funciona dentro desses objetivos como máquina, aparelho ou dispositivo que pode ser acionada pelo centro de decisões de qualquer poder (religioso e/ou político e/ou econômico) que esteja em vigência, neste caso, as políticas educacionais.

Trago aqui, como um exemplo de política educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que diz que a escola é a instituição que garante a inclusão como um direito básico e constitucional, e que prevê os princípios da inclusão a partir dos anos 2000, e da universalização¹⁵⁴ a partir do ano de 2015. Ademais, a Educação Inclusiva diz respeito à educação e aos processos de escolarização organizados a partir do princípio de mobilidade dos sujeitos (MENEZES, 2011).

Penso, com isso, que essa política contemporânea – da escola inclusiva¹⁵⁵ – como um processo de reconstrução social da escola (que me parece excluir pelo

¹⁵⁴ Relação entre quem atua e quem frequenta, qual seja, prioritariamente pela obrigatoriedade, pelo acesso e/ou pela permanência. Uma estratégia psicossocial.

¹⁵⁵ Que para Judith Butler (2020), no Blog da Boitempo, na internet, diz de uma tensão sobre ao argumento de quem a defende como um direito, pois afirma ela, que não se trata de um direito de alguns, mas sim de um direito de todos, e portanto, uma obrigação de todos para com todos, “uma obrigação social, que decorre de viver em sociedade com os outros”. Para tanto, é preciso que queiramos “viver em um mundo no qual nenhum de nós recusa a nenhum dos outros”. Que nessa esteira emana a provocação acerca da efetivação da ideia de escola inclusiva, pois para ela “precisamos querer estar com o outro e questionar padrões e normas, em outras palavras, precisamos estar de acordo quanto a um mundo social e econômico no qual seja radicalmente inaceitável que somente alguns tenham acesso, com base no fato de não terem condições, de nela se comportar, se relacionar e aprender”. Pois, afinal, quem define esses critérios? Quem define que comportamentos são aceitos, que relações são possíveis, quais aprendizagens são aprendizagens?. Não pode ser um incluir mascarado que garante a legalidade à exclusão.

incluir, e/ou, in/excluir¹⁵⁶) também conduz a inclusão à “caber¹⁵⁷” como/na **vulnerabilidade**, a partir da educação inclusiva (que precisa trazer para a escola quem está “fora” dela), e como uma tentativa de mobilidade desses sujeitos (também vulneráveis) em seus processos de subjetivação. A subjetivação, que nesse sentido, é pensada como “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que “não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2005, p. 262).

O lugar discursivo de estar em **vulnerabilidade** é, então, uma dessas possibilidades dadas de organização da consciência de si (senhor e soberano de si mesmo), dos sujeitos-escolares, que são classificados como vulneráveis, e que são elencados a participar, a frequentar, a estar junto, a aprender, a socializar, e... Aqui, tento definir conceitualmente a grade de inteligibilidade pela qual é possível interpretar como o discurso-noção de **vulnerabilidade** atua para a produção desses sujeitos-escolares/vulneráveis, possibilitando-os a atuarem e agirem sobre si, a partir/junto da regulação de seus comportamentos e das verdades produzidas sobre si na escola.

Afinal, é a escola quem a partir/junto de leis, decretos, diretrizes, pareceres, entre outros, atua, identifica demandas, discute, delibera, planeja, encaminha, acompanha, controla e avalia o conjunto das ações voltadas para as diretrizes das políticas de Estado (públicas - educacionais), como a Educação Inclusiva, por exemplo. Assim, a ação da escola, prevista pelo Estado, se constitui em uma estratégia de governo capaz de gerenciar a vida e a vida escolar, as instituições e os sujeitos, pois é , “na ordem do saber e do poder que se torna possível a objetivação da vida” (POSSA, 2013, p. 88).

Nessa ordem, há uma estratégia fundamental no processo de subjetivação de si, estabelecida pelo Estado na sociedade e na escola contemporânea. Uma estratégia a fim de colocar em funcionamento a maquinaria escolar (VEIGA-NETO,

¹⁵⁶ Que passou a se caracterizar pela presença de todos nos mesmos espaços físicos (no caso da escola) e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e/ou laboral (VEIGA-NETO, 2001), estes agenciados e produzidos pelos modos de atuação dos sistemas educacionais que projetam a instituição social escolar como um espaço de seguridade – a partir/junto de mecanismos, estratégias e políticas de produção dos sujeitos e das práticas educativas –.

¹⁵⁷ Possíveis outros público-alvos – grupos historicamente marginalizados que trazem em comum a insurgências enquanto subalternizados frente aos modos de subjetivação consagrados pela **vulnerabilidade** – (e seus documentos) ainda (quando em situações historicamente específicas), que por ora, não tive fôlego para investigar e trazer à luz da materialidade analítica e da análise.

2003). Sociedade e escola que coexistem capturadas por essa dimensão da responsabilização compartilhada (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES, 2017), e inerente.

Sobre esse funcionamento – do incluir –, também quero dizer da primeira infância e da adolescência (que ingressam na escola), trazendo algumas pistas outras da minha materialidade, a partir/junto das políticas específicas da educação. A iniciar pela Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, atualizada pela Lei Nº. 13.257, de 2016, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, em 1990, e que:

Considera criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade¹⁵⁸ e de dignidade. (BRASIL, 1990).

E, que em 2016, prevê que:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se à todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia, ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 2016).

Também, que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2016).

É como se a **vulnerabilidade** carregasse em si a ideia de todo um conjunto de elementos que caracterizassem as condições de vida e as possibilidades de uma

¹⁵⁸ Liberdade essa que me pareceu implicar em seus modos de produzir as culturas institucionais, propondo uma “falsa sensação” de liberdade/emancipação e revogando-a da escolha e do livre arbítrio (numa alternância). Culturas essas, que são organizadas sob energias e injunções, que venham a trabalhar para ela mesma e que subsidiem um modelo de pensamento colonizado (para os “seus”). Aqui, minha análise como conjuntural e não baseada em peças unitárias, em rostos, em representações, e que visa mudança na colonização dos inconscientes potencialmente resistentes. É como se liberdade e coação coincidam e caminhem de mãos dadas paradoxalmente, de modo que o sujeito do desempenho se entregue à liberdade coercitiva (DELEUZE, 1992).

pessoa e/ou de um grupo, como se entrelaçasse uma rede integrada, onde os elos de serviços disponíveis, as escolas, as unidades de saúde, os programas de cultura, de lazer e de formação profissional, ou seja, as ações do Estado pudessem promover justiça e cidadania, e entre eles, sustentassem e derivassem medidas para que essas pessoas pudessem ter acesso garantido a tudo isso (ou não).

Na interpretação de algumas Leis, a educação é que, também e, sobretudo, levará em conta os fins sociais a que elas se dirigem (as leis), às exigências do bem comum, os direitos e os deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. Um exemplo é a LDB, Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que pauta que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Contudo, esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições escolares. (BRASIL, 1996).

A partir/junto dessas pistas identificadas e dos achados outros, surge o inusitado, o imprevisto, o indiferente: a educação (para mim) como horizonte de possibilidade das políticas de Estado, e suas veredas a serem exploradas, essas que vão da escolarização ao social, assistencial e humanitário (neohumanitarismo), onde o agenciamento entra em funcionamento por meio de um pensamento do acontecimento que me foi próprio, pois se tivesse sido outro/a a pesquisar essa *temática*, as veredas escolhidas teriam ou poderiam ter sido outras.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, lançado em 2003, com a última versão em 2006, por exemplo, está previsto que:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, que para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (BRASIL, 2006).

Foi possível pensar, nesse contexto, das políticas de Estado, que a **vulnerabilidade**, entre inúmeros aspectos, produz uma atitude educacional, sem que isso deixe à margem a sua interface com a Saúde e Assistência Social, e suas fronteiras, mas para além disso, também num viés de coexistência que ganha força

no campo da Educação. Isso, porque talvez o sujeito não chegue ao posto de saúde, mas obrigatoriamente deve chegar e estar na escola, durante, pelo menos quatro horas do dia, em cinco dias na semana, numa totalidade prevista em 200 dias letivos e 800 horas. Uma espécie de borramento¹⁵⁹ discursivo das fronteiras (ausência e/ou transgressão dos limites demarcados), e não de fortalecimento, num sentido de domar a escola numa instituição social-estatal capaz de prestar um serviço público, cuja finalidade é a de servir e ser útil para...

Outro documento, que possibilita pensar essa doma, para também poder dizer o que disse até aqui, é o do Programa Nacional de Direitos Humanos I - PNDH de 1996, reformulado em 2002, e lançado em 2010, sendo em 2012 a aprovação das Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos - DNEDH. O mesmo que prevê que:

Cabe assinalar um conjunto de princípios que devem orientar as linhas de ação nessa área temática. A educação não-formal, nessa perspectiva, deve ser vista como: a) mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de *risco* e **vulnerabilidade** social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação [...]. (BRASIL, 2012, grifos meus).

Aqui, poderia eu dizer da educação, ou ainda, da [[escola a partir/junto de programas biopolíticos como um espaço de seguridade]], como o Programa Saúde na Escola, o Projeto Escola Aberta e o Projeto Segundo Tempo, por exemplo. Tais programas¹⁶⁰, como estratégias de mobilização e organização de processos participativos que podem acentuar a nomeação e a classificação discursiva(s) dos vulneráveis. A seguridade como sendo: mais atenção para a gestão e a produção de programas, onde todas as suas energias são focadas para que tudo e todos estejam em segurança, regulando comportamentos em conjunto e capturando-os, e por uma questão econômica, melhor ainda, se estiverem no mesmo espaço físico (a escola), que por meio de projetos de educação integral salvariam os sujeitos do (em) *risco* social.

Uma estratégia que me parece tentar neutralizar algumas cotidianidades, sendo uma delas, por exemplo, a que diz do sujeito-escolar no percurso trilhado, que

¹⁵⁹ Um bilinguismo raridade/ exterioridade. Raridade: filosófica; onde há limite; enunciado. Exterioridade: oculto; aleatório.

¹⁶⁰ Os governos articulam ações em programas, e os programas por sua vez, imbricam numa pauta um conjunto de ferramentas que visam 'melhorar' o processo 'de aprendizagem e de ensino' nas escolas por meio de ações a serem 'aplicadas' no dia a dia em sala de aula, e na cotidianidade da instituição-social-escola.

vai desde o ingresso na escola à formação/profissionalização e o acesso ao mercado de trabalho, e que perpassam **vulnerabilidades** que pressupõem-se, e que podem ou não ir se retroalimentando, seja pelo não-aprender, seja pela fome e/ou ainda pela escassez de recursos (e...) e que podem ou não impactar diretamente nas condições de permanência na escolarização, chegando (até) à muitas situações de evasão escolar.

Ainda sobre a enunciação, e suas linhas de enunciação, também, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e Resolução Nº. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, onde aponta-se que:

[...] podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente, na escola. (BRASIL, 2010, grifo meu).

Ainda, que:

Esse tipo de escola, quando voltada prioritariamente para o atendimento das populações com alto índice de **vulnerabilidade** social, que não por acaso, encontram-se concentradas em instituições com baixo rendimento dos/as alunos/as, situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas, poderá dirimir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura, e melhorar o convívio social. (BRASIL, 2010, grifo meu).

E, que:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial, entre as populações socialmente mais vulneráveis. (BRASIL, 2010, grifo meu).

Uma perspectiva política-social / política-tutelar, que através e/ou a partir dela mesma, profissionais e comunidade escolar, professores/as, sujeitos-escolares, responsáveis, e quaisquer que sejam os agentes envolvidos, inauguram estratégias de cunho educacional, ainda que os atravessamentos não sejam especificamente e

tão somente educacionais, sem perder de vista outras palavras-discurso que fabricam a matriz discursiva e a ordem da rede. Pois, continua:

A escola é quem poderá ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação *de risco* e **vulnerabilidade** social, e, refletir sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos, que recaem, principalmente, sobre os grupos vulneráveis. (BRASIL, 2010, grifos meus).

São essas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Outrossim, que visam a formação escolar como alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos (BRASIL, 2013).

Ali, encontrei o meu quarto(?!) achado, que me levou a pensar – produzir/criar – a escola, a partir de um [juízo consensual de práticas educacionais para...], como uma porta de entrada para fazer a classificação e o controle, e uma porta de saída para responsabilizar o sujeito a ser o empresário de si, como devendo ser objetivável para um saber, algo que liga-o a si mesmo, conclama-o como economicamente produtivo e politicamente submisso, onde também é cada vez mais subjetivado, sujeitado e enredado, inventando e ‘fazendo de si’ o ‘que o é’ – o vulnerável –, como um ator de uma cena prescrita por uma cultura neoliberal: as coisas existem e são (re)produzidas pelo que lhe dá sentido. Meu quarto(?!) ritornelo de reterritorialização.

Assim, encontrei alguns ‘nós’. Um deles sendo o da empresariedade de si, ou seja, do empreendedorismo que conduz sujeitos a investimentos que o atribuem o dever de... Outro, sendo o da consensualidade da escola que remete à necessidade de práticas educacionais efetivas para... E, outro ainda, como o Joacir Marques da Costa (professor membro da banca deste estudo/trabalho e do projeto de qualificação) me auxiliou a pensar: o do sujeito esse que é arremessado “para dentro” e “ali” é monitorado, tendo seus limites e possibilidades vigiados por condições exceptórias. Um vulnerável nesse micro-espço social e institucional, a partir de diferentes

perspectivas, que enquanto sujeito se faz valer de uma **vulnerabilidade** para ter um nome. Um paradigma sufocante¹⁶¹.

Ufa! Como dizem alguns/mas professores/as de minha Linha de Pesquisa LP3 - Educação Especial, inclusão e diferença, e alguns/mas colegas do GEPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão: “É preciso um pouco de possível para continuar! Para não sufocar!”. Afinal, para que/quem serve a Escola? Suas práticas? Suas diretrizes? Sua organização? Sua “pedagogia”? Seu conhecimento?. Ela está dada como a instituição da prevenção, da cura, da remediação e/ou da salvação?. Para que serve/m o(s) seu(s) uso(s) proposto(s) (que diz da norma, das combinações, das características relacionais, daquilo que é produzido pela familiaridade/formação¹⁶² discursiva)?. Estaria ela se aproximando e se inscrevendo nesse modelo discursivo para legitimar-se? Nessa matriz discursiva (flexível e elástica(?!))?.

Larrosa (2002), já havia implicado que se a fé em Deus constrói igrejas; a fé na democracia institui parlamentos; e a fé na justiça edifica tribunais; então, qual seria a fé que “faz” uma sociedade ter escolas, e portanto, professores/as?. Para que(m) serve(m) o(s) seu(s) conhecimento(s)?.

A “pedagogia”¹⁶³ corporificada como a entendemos hoje, existe porque a cultura social lhe dá sentido, aparecendo inextricavelmente imbricada no projeto moderno de mundo, esse, declaradamente voltado à construção de uma sociedade que seria melhor, mais evoluída, mais esclarecida, e cujas bases se assentariam sobre a ordem e a civilidade e, com isso, gestariam o conjunto de novos saberes e práticas educativas (para colonizar, educar e governar). Ou seja, uma ideia de paidéia, para dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades e saberes que ele antes não possuía, e que deverá possuir no final dessa relação pedagógica (FOUCAULT, 2001). Um sujeito-cidadão habilitado na perfeição, liberado de prazeres vãos e capacitado para desempenhar produtivamente uma posição na sociedade, para chegar a “ser

¹⁶¹ Esse que diz da palidez e das sensações (me) causadas pelos meus movimentos e achados, e que requerem um relâmpago de lucidez para assim tentar evadir do abismo (que sufoca)... Evasão como condição intrínseca e composta por multiplicidades, variedades, ambiguidades, diferenças...

¹⁶² Não para enumerar coisas, combinações, redes e características relacionais, que só são possíveis na linguagem.

¹⁶³ Também o que para Marín-Díaz (2012) atravessa o mundo moderno subsidiando prescrições para moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais, tornando-o produtivo e integrado, e assim, garantindo certa ordem no mundo por meio também de verdades dessa pedagogia (centro), como um processo de naturalização. Apagam-se ali as diferenças, ou seja, aquilo que é tomado como marginal e periférico, onde celebra-se esse centro como uma verdade para todos.

alguém na vida”, e assim, passar a ser como uma postura frente à essa vida escolarizada, que faz dar sentido à existência como um ato¹⁶⁴ político.

As concepções “educação” e “pedagogia” emergiram como um projeto das luzes inequívocas para superar um estado da humanidade caracterizado como bárbaro e primitivo, onde só a vida em sociedade, segundo certas regras de convivência, permitiria a superação da condição bruta, pobre, miserável e solitária em que a humanidade estivera mergulhada. A escola também como parte da sociedade civil, que se assume como um remédio, composto por um conjunto de saberes e de práticas dirigidas ao ensino/educação de pessoas, delineando o que denomina-se processo civilizatório: uma suposta condição da maioria¹⁶⁵ que atravessa o mundo moderno (LARROSA, 2002). Ora, uma escola como sendo cheia/repleta de existências, onde o indivíduo aprende moralmente a ser humano e aprende a aprender potencialmente, numa referência de existência e de posição existencial, portanto, de finitude existencial por uma estrutura de moralização a partir de um decreto social.

Contudo, quero aqui, como uma possibilidade de respiro, mencionar que meu desejo continua a dizer para onde prosseguirei, a escola para além de instituição do Estado e das políticas de Estado, essa instituição que pode ser um lugar de... – a escola como potência criadora, uma escola [pública] povoada de vida –, e que me permite perceber, com isso, sua potência também em produzir encontros. E assim, quando apresento esses tensionamentos, como o de Larrosa, por exemplo, não é como uma tentativa (liberal e fascista) para criticar e advogar o seu “fim”, e/ou o seu “desmonte”, ou ainda para encontrar nela um conflito e enunciar uma verdade, tampouco para elogiar e/ou defender, mas, para pensá-la e desnaturalizá-la junto do insabido, e sobretudo, do impensável¹⁶⁶. Afinal, estou dentro da(dessa) máquina e

¹⁶⁴ Existir; existência; existencialismo; realidade; natureza; corpo; destino; verdade; eternidade; essência; moral; moralidade; moralismo; essencialismo. Mas que para Nietzsche, num contraponto, onde há moral não há existência, isto para além do bem e do mal.

¹⁶⁵ Governabilidade como possibilidade de ser governável. Governamentalização como fabricação do sujeito moderno: o sujeito em processo de correção (da selvageria) que passa por um educar (o tirar de dentro), numa escola como locus de produção, numa sociedade da aprendizagem (LUNARDI-LAZZARIN, 2017). Processo de pedagogização no social, de hominização x humanização.

¹⁶⁶ Para produzir esse mundo novo é preciso correr um risco muito grande. Correr um risco de pensamento. E - aqui é de uma beleza incrível - isso é o pensamento não naquilo que é real. E não naquilo que é possível. A questão do pensamento é produzir o impossível. Produzir o impensável. É exatamente o que Nietzsche fez! É exatamente o que Spinoza fez! Ir além de todos os limites que nos foram dados por Kant na era do pensamento. Transgredir é muito mais do que transgredir, é produzir exatamente um novo. Produzir impossibilidades! (ULPIANO, 1988).

desejo continuar/estar¹⁶⁷ professora (junto dela), me (re)produzindo e (re)criando, principalmente no que pode acontecer ali, na educação (na escola) como um movimento plural e não único, apesar ainda do quando(?!), do onde(?!), do por quê(?!) toda vez que coloco-me também como vulnerável, no sentido da falta de..., da falta em... como já me referi anteriormente.

Larrosa, implica ainda, e eu junto dele: “Um/a professor/a não é mais do que uma resposta possível, concreta, singular, encarnada e sempre provisória, sempre aberta, sempre problemática à pergunta: o que é ser professor/a?” (1994, p. 211).

Todavia, não consigo prosseguir sem que uma tríade me venha ao pensamento sustentado/compartilhado e me permita retornos outros à minha *questão de investigação*: o poder disciplinar (biopolítica - controle do conjunto populacional) - a gestão populacional (mecanismo neoliberal) - a condução das condutas (racionalidade), e o quanto de demandas cabem(?!) à instituição escolar. Ainda, no cuidado de não tentar (re)instaurar oposições e/ou críticas, mas, quem sabe, (re)inventar, abrir o campo e problematizar de maneira urgente e política.

Também, não para utilizar este momento à ressentimentos como uma forma de tribunal que diz de outrem e o julga, afinal, há uma assimetria entre o dizer do outro(em) e o dizer de mim.

Assim, insurgem alguns possíveis: o faz de ‘dentro’ da escola, produzindo em seu interior um ‘fora’¹⁶⁸, uma zona de intensidades que desnaturaliza gestos e rostos; o faz percebendo-me tão produzida – por aquilo que coloco em suspensão e/ou suspeição –, quanto produtora dessas práticas, contudo, não como sendo um suposto lugar de esclarecimento e erudição para legitimar esse exercício que dá conta de certas demandas educacionais. Sobre algumas dessas demandas (que utilizo-me, então, para dizer de outrem (a escola)) que apontam para a biopolítica (que vem inscrevendo à educação), a Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE¹⁶⁹, especifica em seu Artigo 2º:

¹⁶⁷ Como possibilidade de continuar alargando concepções de tempo e de espaço, além dos limites escola x universidade x sociedade, num sentido de incertezas do que ainda está por vir...

¹⁶⁸ Desvinculado de concepções espaciais (dentro/fora), mas ligada a um ‘fora’ intensivo, que não reconhece localizações e/ou estratificações (LEVY, 2011).

¹⁶⁹ A Lei Nº. 14.705, de 25 de junho de 2015 - Plano Estadual de Educação - PEE (Rio Grande do Sul - RS) e a Lei Nº. 6.001, de 18 de agosto de 2015 - Plano Municipal de Educação - PME (Santa Maria / RS), apresentam suas diretrizes a partir do disposto no PNE (2014).

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos/as profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Penso ser importante salientar que, enquanto mecanismo neoliberal (a gestão populacional), o Plano Nacional de Educação - PNE¹⁷⁰ (2014), menciona que:

Em números absolutos ainda são 500 mil crianças e adolescentes fora da escola. Desse total, a maioria são crianças e jovens que compõem as camadas mais vulneráveis da população, ou seja, as que mais precisam da escola. O prazo é que até 2024 todas estejam na escola. (BRASIL, 2014, grifo meu).

E, que, como racionalidade – do estar na escola já como um sinônimo de (in)vulnerável –:

Nesse sentido, cabe aos gestores públicos pelo menos identificar esses jovens e adultos em suas características peculiares para a definição de uma política de expansão da escolaridade. Isso significa saber onde residem e quais os limites de acesso a classes de educação de jovens e adultos; os quais possuem necessidades especiais de aprendizagem e demandaria um atendimento diferenciado; quais estão em situação de **vulnerabilidade** social que demandariam outras políticas sociais integradas à oferta de escolaridade. Isso remete ao terceiro indicador dessa meta que é o analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, grifo meu).

Essa tríade é que me permite pensar o PNE como ferramenta para produzir o exame, a localização dos corpos e as (co)relações na condução das condutas (nesse caso, a alfabetização através da escola). Esse, que diz ainda da (des)responsabilização do Estado.

Outro documento que me permite uma analítica outra das formas de relação que nos conduzem ao fato de ser daqui ou dali (e aqui: a escola), é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com a alteração da LDB, por força da Lei Nº. 13.415, de

¹⁷⁰ O Plano Nacional de Educação é um dos compromissos do Fórum Nacional Popular de Educação - Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) e indica a universalização do atendimento na faixa etária escolar.

2017, que também nos faz ser governados pelo pertencimento a isto ou a aquilo (aqui: a própria BNCC (2017)) e que afirma que:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, a permanência dos/as estudantes e ao seu aprendizado, em que são amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. (BRASIL, 2017).

E, ao tentar desarmar através do campo da Educação o discurso-noção de periferia¹⁷¹, e por efeito, os pobres produzidos como vulneráveis, e/ou convocados a..., apresenta o objetivo (da BNCC (2017)) de:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017).

Penso, aqui, depois de elucidar as pistas identificadas nessas políticas de Estado, sejam de Educação, ou de Saúde e Assistência Social, que ambas e também o imaginário social, o não visível (a linguagem consensuada como mecanismo de manutenção do poder) são forjados pela incorporação/descrição de conceitos-discurso e de subsídios que podem tanto reduzir quanto reforçar vulnerabilidades. Essas que me parecem ser socialmente aceitas, e que a partir da lei são localizadas e legalizadas, requerendo práticas para oferecer opções de erradicação no sistema, onde estão inclusive colocadas como mercadoria e como mercê que requer uma administração. Práticas para didatizar emergências.

E, enfim, mais uma vez, implico: Sobre quais subsídios tais políticas querem prever? Os que aprisionam ou tornam inferior? Digo/Questiono/Implico isso, porque até aqui, encontrei algumas pistas outras de performatividade¹⁷², aquilo que se remete

¹⁷¹ Que já apareceu no início deste estudo/trabalho e diz de um consenso discursivo entre o que se quer dizer, por mais que não esteja falado-escrito. Portanto, que surge, no Brasil, como favela, em meados de 1889, na época da “higienização social” como política na identidade nacional para evitar a ‘anarquia social’. Também, “uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no Século XVIII, com o surgimento da “população”, como problema econômico e político: população-riqueza, população mão-de-obra e/ou capacidade de trabalho da população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe” (FOUCAULT, 1988, p. 27-28). Que vai da meritocracia à luta pela sobrevivência.

¹⁷² Governo para dirigir um mesmo e os demais, como uma tecnologia política essencial da governamentalidade neoliberal. Sistema produtivo (BALL, 2005). Que produz sujeitos em performance (COSTA, 2016).

a todos e a cada um¹⁷³. Àquilo que o Estado inventa mas não é capaz¹⁷⁴ de subsidiar. Deixa faltar (negligencia) e por si produz o sujeito da falta – o vulnerável – sob múltiplas práticas de objetivação, aquela minha segunda(?!) pista. Esse mesmo Estado que para se constituir¹⁷⁵ opera ordenando sujeitos, muitas vezes, não permitindo pensar-lhes fora do regime da falta (mas vistos pelo “buraco” que os dizem).

A performatividade discorrida por Ball (2005) diz dos efeitos do processo de fabricação e mercantilização da educação, configurando-se em uma tecnologia¹⁷⁶ e num modo de regulação como meios de controle, e que engendra no conjunto de práticas educacionais um funcionamento de distintos modos para “atar as coisas”, permitindo que o Estado se insira nesse funcionamento sem parecer fazê-lo.

Assim, me ocupo neste momento analítico pela implicação, e com as pistas identificadas e os achados outros, onde procuro compreender os processos de subjetivação, tomando as noções de máquina e de agenciamento coletivo que produzem linhas de enunciação. Também, onde procuro buscar tensionar (como forma de não anestesiar forças) a dinâmica dos processos de assujeitamento e singularização da subjetividade no contexto da matriz discursiva da **vulnerabilidade**, e como esses foram reduzidos à uma experiência de sujeito, em que a subjetividade foi e é tomada pelo próprio sujeito (num funcionamento).

Todavia, antes de prosseguir, retomo àquela quem me auxiliou na primeira(?!) pista (a da lógica da *exclusão*): Benelli (2012), quando diz que a ausência do Estado na efetivação das políticas públicas e na efetivação das redes de apoio e políticas sociais – que deveriam dar sustentação às famílias e as pessoas consideradas em situação de **vulnerabilidade** social – colocam-nas na margem – às situações de *exclusão* social (população pobre).

¹⁷³ Ciclo perverso (uno e duo (parte)) produzido enquanto função. Onde, aqui, é preciso abrir mão das viseiras e pedir emprestados os óculos de Foucault e Guattari, para ter novas lentes à esses processos de uma microfísica do que acontece no uno X duo, pois é fora de toda compreensão do todo como soma das partes, mas da realidade como uma grande dispersão ramificada e ramificável de microrealidades que se compõem e se decompõem, que afetam e são afetadas, que desterritorializam e reterritorializam tendo o poder da máquina capitalística como motor e ordenador de todo o processo em funcionamento (GUATTARI, 1988).

¹⁷⁴ Armadilha da *exclusão* (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES, 2017).

¹⁷⁵ Gerencialismo: centrado nas pessoas produzidas por uma cultura institucional que, por sua vez, produz a cultura institucional. Se dá através das políticas e a partir de técnicas de governo. Regulação: princípio de que cada um é responsável pela sua conduta (subjetiva), absorvidos pela ideia de administração (controle) e de gerenciamento (regulação).

¹⁷⁶ Matriz de razão prática que requer a modificação da conduta individual, coexistindo associada a uma razão de estado – dominação/governamentalidade –.

Foi como ser possível produzir enunciações para dizer daqueles que estão na margem (sentido que pudesse representar e transformar em representação), e demarcar dualidades sociais, a partir de assujeitamentos que os estratificam, depreciam e mutilam. Vale lembrar que essas dualidades são as grandes divisões na sociedade, ou seja, a cisão criada pela sociedade desigual: rico ou pobre, trabalhador ou vagabundo, normal ou patológico, culto ou inculto, e etc. E escapam aos limites da normalidade clássica, como estratificações que são em si as enunciações produzidas às formas de comportamento desviante, incidindo em lineamentos, que atravessam tanto os grupos sociais quanto os indivíduos. E é onde o sujeito perde força, porque ele também é objetivado (a subjetivação passa pelo assujeitamento como justaposição).

As dualidades no campo social tendem a ser duras e agrupam sujeitos (sujeito-escolar; sujeito-professor; sujeito-vulnerável) por meio de discursos que produzem sentidos nos enunciados (e os fazem se repetirem dentro de si mesmos), de forma a haver uma inseparabilidade dos próprios discursos que os produzem: quem pertence e quem não pertence ao contexto que essas dualidades atravessam, constituem, produzem, percorrem e deslizam sentidos, e fazem circular – como linhas de estrutura, de ordem e de estabilidade –. Linhas de positividade como posição de um regime histórico que oprime e viola. Um precipício¹⁷⁷. Foi preciso a fuga!

Foi preciso o acontecimento¹⁷⁸ da fuga, das relações e dos fluxos entre os seus elementos que produzem os sujeitos-estratos a partir de uma lógica de estabilidade e rigidez, no qual tendem (e são produzidos) a se fixar, no intuito de adequá-los ao modus operandi de simplificação, reducionismo e despotencialização. Foi preciso a percepção do acontecimento da multiplicidade heterogênea, no qual cada um desses pontos esparsos pôde se conectar a qualquer outro, traçando novas linhas.

Assim, diriam Deleuze e Guattari, que “o campo social não remete mais, como nos impérios, a um limite exterior que o limita de cima, mas a limites interiores imanentes, que não cessam de se deslocar, alargando o sistema, e que se reconstituem deslocando-se” (1992, p. 117).

No campo da Educação, as políticas de Estado (públicas - educacionais) emanaram e atenuaram de certo modo um sentido “curandeiro”, da escola produzida

¹⁷⁷ Como diria @Projota em uma de suas letras musicais: “um precipício para me ensinar a voar”.

¹⁷⁸ Provisoriedade genuinamente nova, mas não como mito de progresso, contudo um acontecimento da fuga não como fuga do mundo, mas como fuga no mundo.

como uma hipótese salvacionista (uma pressão que a gesta sob o direito de governar o outro, como uma solução aprioristicamente constituída) e que se inventa e coloca como boa para todos, como um projeto também para (re)construir laços humanos/pessoais e recuperar a presença do outro e do nós. Ou ainda, como possível solução preventiva/curativa/paliativa que não só a lei e os textos normativos. Todavia, toda política de Estado é uma regra produzida num sentido onto¹⁷⁹, e assim sendo é tudo o que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e/ou de suas omissões.

Ações e omissões num espaço formativo – que denunciam as intenções pedagógicas –, que flertam entre si (entre conturbados delineamentos) e envolvem multiplicidades, que se alastram e inter-deslocam-se rizomaticamente, como uma grade de inteligibilidade do rizoma, que para Foucault (2005), diz de um locus onde tudo está em relação com tudo, e que tenta didatizar estratégias controláveis e curatoriais interessadas em um público (e, por conseguinte, aplicabilidades e financiamentos). É como e onde se corporifica um sistema desprovido de raízes fundamentais, que se entrelaçam como uma rede integrada em que todos os elos ao mesmo tempo sustentam e derivam dos demais (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Sobre essa grade de inteligibilidade, os saberes ordenados em diversos campos aqui representados pela Saúde e Assistência Social, e pela Educação, produzem o que chamo de uma matriz discursiva da **vulnerabilidade**. Outrossim, que essa matriz discursiva é quem está atrelada a racionalidades políticas em circulação na sociedade e na escola, que produz(em) e é(são) produtora(s) de verdades, que por efeito, produz(em) os sujeitos-escolares/vulneráveis.

Essa matriz discursiva da **vulnerabilidade** diz de tecnologias de poder: a disciplina (anatomopolítica do corpo: que separa, enquadra, diferencia, seleciona, exclui e inclui) e a seguridade (biopolítica da população: regulação da vida e dos corpos). Um poder lacunar e um poder anatômico, que diz também de um discurso-noção (de **vulnerabilidade**) como exercício de poder (ordem-saber) “onde categorias de pessoas passam a existir na mesma hora em que tipos de pessoas passam a existir, de modo a se encaixarem nessas categorias, por uma interação de mão dupla entre esses processos” (HACKING, 2009, p. 63).

¹⁷⁹ Vem da ontologia, onde nos é possível entrever em meio às luzes do presente o escuro que lhe é inerente como uma origem que não está fora da história (AGAMBEN, 2004).

Ainda, de tecnologias do eu (campo da ética): o *modus operandi*, o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros (campo da política) e as técnicas de si (autogoverno¹⁸⁰). Ou seja, onde a governamentalidade, da ordem do governo do vivido, passa a ser o encontro entre as técnicas de dominação (governo¹⁸¹) que cada sujeito exerce sobre os outros e as técnicas de dominação (governo¹⁸²) que ele exerce sobre si mesmo.

Tento aqui, então, articular¹⁸³ Foucault, Deleuze e Guattari, nessa análise de tempo e espaço, que promovem as políticas educacionais e falam sobre elas. Um estrato social bastante discernível e seletivo que exerce e legitima o poder, mediante diferentes mecanismos¹⁸⁴ e dispositivos¹⁸⁵ operatórios que ordenam e normatizam corpos, produzem sujeitos e singularizam subjetividades, desde a primeira infância e a adolescência. Falar assim foi como uma atividade do que estava adormecido, e não como uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que convinha. Não para fazer uma escola foucaultiana, ou deleuziana e/ou guattariana. Tampouco ser discípulo, pois a escola é o contrário do movimento e é maquiavélica. Meu desejo foi ser corrente, singularizar, revolucionar¹⁸⁶, ser noção em movimento (nômade). Ser ainda o ‘pouso’ e jamais a ‘gaiola’.

A **vulnerabilidade** que, nas últimas décadas, e como já apresentada a partir/junto das políticas, tem sido empregada em diversos campos do saber (GOMES, 2015) expressando sua multidimensionalidade, deslocando centros de interesse e apresentando uma série de vantagens, mas também trazendo em si algumas limitações analíticas. Com isso, a noção de matriz discursiva da **vulnerabilidade**, nessa trajetória investigativa, e no percurso da escrita, veio sendo versada junto do

¹⁸⁰ Relação política: si como alvo das técnicas de subjetivação, do sujeito não-autônomo com ele mesmo. Por uma linha de zigzague (poder pastoral): assujeitamento e subjetivação co-implicados. E, por uma linha de hesitação: a obediência de ser conduzido pelo outro e a construção de si mesmo.

¹⁸¹ Na escola como prática de governo (como forma cidadã e democrática). Uma dinâmica de produção subjetiva por relações disciplinares de saber-poder, poder-saber (e alteridade). Uma noção de governo pela verdade. Um deslocamento. Uma virada subjetiva.

¹⁸² Da governança: recorrências, multiplicações e ressonâncias que se aproximam e se contextualizam. Que organiza a dispersão do discurso de governo como um campo enunciável.

¹⁸³ Como uma caixa de ferramentas que serve e que funciona não para refazer teorias, mas, para fazerem-se outras (VEIGA-NETO, 2014). Um não a teoria como atividade com a finalidade de esclarecimento lógico, mas ao contrário, como efeitos que emergem.

¹⁸⁴ Como as coisas se organizam (AGAMBEN, 2009).

¹⁸⁵ Elementos que fazem operar. Numa sociedade disciplinar, os dispositivos visam, através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis (a não autenticidade dos corpos), mas livres, que assumem a sua identidade e a sua liberdade de sujeitos no próprio processo do seu assujeitamento (AGAMBEN, 2009).

¹⁸⁶ Que implica em reverter a ordem que foi imposta ao corpo pelas máquinas abstratas do campo social, onde é preciso que o próprio corpo não se perca neste devir (GUATTARI, 1992).

emprego e mediante diferentes mecanismos e dispositivos que expressam sua multidimensionalidade: do discurso-noção a matriz discursiva, e vice-versa.

E foi a partir daí que, pensei na noção de matriz discursiva da **vulnerabilidade** como capaz de influenciar e inventar discursos, práticas sociais e de produção, e inclusive, de cidadania, nos campos da Saúde e Assistência Social, e da Educação (na escola), também como campos discursivos. O discurso-noção de **vulnerabilidade**, por sua vez, me possibilitou ampliar a compreensão dos múltiplos fatores que fragilizam os sujeitos. Por exemplo, crianças e adolescentes que podem entrar em uma situação de **vulnerabilidade** pessoal (quando na ausência de uma “família estável”) ou social (quando exposto à mendicância, exploração sexual, tráfico de drogas, violência, etc) devido à pobreza a qual estão submetidos, dado que se configura como um efeito estrutural sócio-histórico do modo de produção capitalista¹⁸⁷ (BENELLI, 2011). Já a **vulnerabilidade** em si, então, não é condição¹⁸⁸ intrínseca e incontestável, “de outro modo” refere-se a situações e contextos¹⁸⁹ sociais e

¹⁸⁷ A sociedade capitalista, por exemplo, ao mesmo tempo em que propõe a centralidade de sujeitos iguais, constrói relações econômicas que produzem e reproduzem desigualdades no corpo social. Uma noção que flerta muito próximo da escola colocada na ordem da lógica da empresa para agenciar a... por técnicas pautadas no princípio do capitalismo – do capital –. Aqui, uma trégua que diz das (minhas) forças que se esvaíram e de uma escrita, que por ora, pede uma calada. Das palavras que aqui se calam e dizem de um abandono (meu) na pesquisa. O que escolhi deixar em suspenso para uma possibilidade outra e/ou para uma oportunidade futura. De um possível acontecimento de investigação num porvir e que poderá escoar em outros rizoma-caminhos. Num futuro. Nos por-vires!

¹⁸⁸ Para o professor Cristian Poletti Mossi: “Uma palavra-conceito-noção em que (Marília – eu –) a impele em seu exercício inventivo bordado por unidades e focos analíticos, e que a utiliza como instrumental para produzir linhas flexíveis e de fuga em meio aos documentos político-legais e às produções científicas, os quais funcionam como engrenagens na complexa maquinaria que, pelo que entende-se a partir do texto de pesquisa aqui apresentado, não só produz o que entendemos como **vulnerabilidade**, como também retroalimenta-se do que produz essa noção identitária, de modo a suplantar mais controle sobre vidas, corpos e práticas.

¹⁸⁹ Destes que no presente dizem, por exemplo, da pandemia de COVID-19 causada pelo coronavírus - doença respiratória [infecto-contagiosa] em humanos, uma doença que produz o risco para as populações do mundo e, sobretudo, o risco do colapso das instituições, da saúde pública coletiva, da educação, da economia, do mercado e dos modos de vida que até então estávamos acostumados a viver. Contexto esse, com efeitos sociais tóxicos que atingem a todos, onde reaparece o debate e a necessidade de ações político-econômica-governamental mundiais, tendo como foco a **vulnerabilidade** e, mais que isso, uma vasta possibilidade de categorizar os vulneráveis nos dando nesse momento a oportunidade de entender a elasticidade desse termo, que como matriz de inteligibilidade – imbricada no interior de certa racionalidade – tem a finalidade de governar a produção dos sujeitos e instituições, bem como determinar o papel dos Estados. Contexto que nos exige, segundo Rolnik (2007) em “Esferas da insurreição”, colocarmo-nos a altura de nosso tempo... para tensioná-lo, pensá-lo, suspendê-lo, e... E, assim, como Valim (2017), em sua obra “Estado de Exceção: a forma jurídica do neoliberalismo”, nos propõe que venha a ser decisiva em meio à crescente insegurança econômica, política e jurídica que o país atravessa nos últimos anos, como tarefa que ao mesmo tempo seja mais importante e mais difícil, fazendo com que a reflexão crítica acompanhe a velocidade dos fatos. Algo que faremos – a orientadora e eu – em produções científicas outras, demonstrando, portanto, como se dá no decorrer do tempo a experiência enunciativa da matriz discursiva da **vulnerabilidade** ainda articulada à escola enquanto espaço-tempo que agencia a mesma. Também como rastros desta Dissertação de Mestrado, pautadas numa linha de

individuais articulados por esse discurso-noção a partir da matriz discursiva. Um organismo vivo que se reproduz constantemente e impreterivelmente como uma condição quase que inerente à (sua) história, enraizado desde os primórdios da República, funcionando como um *modus operandi* em tudo, do macro ao micro. Das quase ‘inofensivas’ condições de fragilidade aos esvaziamentos¹⁹⁰ do Estado.

Uma matriz discursiva que fez/faz deslocar-me das pistas identificadas e dos achados outros, que apontam a exposição à fome e a violência, aos que dizem do conceito-discurso *de risco* pessoal e/ou social. Uma matriz discursiva que me permitiu dizer da população considerada vulnerável (e discutir) como sendo reflexo da promoção das políticas de Estado, que designam modelos de atenção direcionados a ampliar as possibilidades de inserção social. Modelos esses, que dizem mais do que simplesmente pessoas consideradas em situação *de risco*, mas, produzidas como função para uma determinada funcionalidade (ARENDDT, 1987).

Essa análise aponta denúncias tanto de processos macropolíticos, quanto também em níveis micropolíticos, e desses em relação aos modos de opressão que se corporificam nos discursos, nas práticas e nas relações onde a **vulnerabilidade** ganha notoriedade. E, essa discussão, aqui, possui um ‘a priori’ que não é de verdades que poderiam ser apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que é das coisas efetivamente ditas (FOUCAULT, 2005, p. 146). Trabalhar desde um ‘a priori’ histórico significa não propor a análise de como a experiência da matriz discursiva da **vulnerabilidade** deva ser construída, mas sim, de

descontinuidade - que não de ruptura -. Descontinuidade para flertar com as nossas memórias desta escrita acadêmica, num sentido de que “transitar pelas memórias também seja caminhar”. Memórias para insurgir e reverberar suspensões.

¹⁹⁰ Como propõe o professor Cristian Poletti Mossi ao lançar alguns questionamentos, advindos, sobretudo, do momento crítico que estamos vivendo em função da pandemia: “De proporções globais que nos assola presentemente, o momento é extremamente delicado para a educação e, em especial, para a escola, sobremaneira para a escola pública. O isolamento social, as condições econômicas extremamente críticas, o acesso restrito de uma classe privilegiada ao universo das webs, entre outros fatores, nos impõe indagações inauditas... 90.607 mortes até agora! O que significa pesquisar daqui para frente? O que significa educar daqui para frente? O que pode ser uma escola e o que pode ser uma aula de hoje em diante? Questionamentos sem respostas, que se multiplicam e que precisaremos desdobrar à continuidade, de modo a, como infere Rolnik (2007) em “Esferas da insurreição” nos colocarmos à altura de nosso tempo. Talvez não vivamos para ver tais gérmenes de futuro ganharem expansão de vida e expressão, tamanha a gravidade do acontecimento que nos atravessa. Nessa seara, sem dúvida, aqueles nomeados/produzidos/agenciados como ‘vulneráveis’, são os que mais sofrem e se distanciam, não só das decisões que regem nossa sociedade, mas de condições mínimas de dignidade no que concerne ao que deveriam ser direitos básicos de todo e qualquer cidadão, como a educação pública por exemplo (17% de estudantes não têm acesso à internet, o que corresponde a 6,5 milhões de pessoas em idade escolar). Portanto, somo aos questionamentos acima: que discursos-noções de **vulnerabilidade** se constituirão a partir de agora, considerando que a escola – plataforma que agencia tal matriz enunciativa –, já não é e não será mais a mesma daqui em diante?”.

como ela tem sido constituída ao longo do tempo por meio de um discurso-noção. A experiência como uma forma histórica de subjetivação.

Enfim, uma matriz discursiva que atravessa o campo da Educação, e remete a criação-destruição nas esferas macro e micropolíticas, e constitui a subjetivação enquanto um processo mutante, atravessado por vetores, encontros, forças de fora, discursos e práticas que não se encerra em um modo estacionado na categoria de um si mesmo estático e idêntico, onde ali encontrei o meu quinto(?!) achado, que me levou a pensar – produzir/criar – e me permitiu dizer também do/a [professor/a/sujeito/produto] – da invenção dos/as professores/as para... –, desses profissionais que são conduzidos a desenvolver práticas¹⁹¹ efetivas para exercer (o si mesmo) suas funções institucionais em relação àqueles que estão na escola, e mais ainda, àqueles – produzidos como sujeitos-escolares/vulneráveis – em situação de desigualdade social, muitas vezes desde que nascem, e que se agravam onde vivem e com o passar do tempo e das condições¹⁹² (podendo chegar à morte¹⁹³): a **vulnerabilidade** na periferia, no contexto periférico (e junto do neoliberalismo). Meu quinto(?!) ritornelo de reterritorialização.

Aqui, ao dizer especificamente do discurso-noção de **vulnerabilidade**, como domínio discursivo, que remete à pobreza (fome e miséria) e ordena corpos, digo da

¹⁹¹ Em um pensamento marxista tais práticas seriam “o espírito do capitalismo”, onde a educação passa por um processo contínuo de racionalização desde as origens da escola no Ocidente, como forma de controle, organização, normatização e padronização pelos quais permite o desenvolvimento da ação educativa. O capitalismo (a lei de ferro da economia) gera uma impossibilidade de cada um buscar o que se constitui a si mesmo, portanto, o ‘destino’ de agora tão somente sobreviver e, quem sabe, o ‘perfil’ pobre alimentado pela esperança de revanches futuras (de justiça social).

¹⁹² O neoliberalismo governa através de uma variedade de relações de poder: credor-devedor, capital-trabalho, através das dívidas soberanas, onde toda a população acaba endividada e deve pagá-las, qualquer que seja sua situação. O “homem endividado” é submetido a uma relação de poder credor-devedor que o acompanha durante toda a vida, desde o nascimento até a morte. Se, outrora, nossas dívidas eram para com a comunidade, os deuses e os antepassados, agora, estamos endividados junto ao “deus capital” (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES, 2017). Um homem moderno prisioneiro de sua própria história.

¹⁹³ Mbembe (2018) em sua obra “Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte”, e atualmente, nos propõe que há formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica e necropoder) chegando a provocar a destruição máxima das pessoas e criando “mundos de morte” por meio de formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”. Ou seja, que o necropoder embaralha as fronteiras e vira do avesso tudo o que discutia-se até então (acerca da vulnerabilidade)... Para ele, remete-se aqui, a expressão máxima de soberania que reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem pode morrer, onde matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, afinal, ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder. E, diz, ainda, de qual lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano, e como eles estão inscritos na ordem do poder, situando a soberania dentro dos limites do Estado-nação e das instituições habitadas pela autoridade do Estado. Um estado de exceção como metáfora central para a violência soberana e destrutiva como último sinal do poder absoluto e negativo. Uma outra suspensão (minha) aos porvires!

condição da qual nas escolas em que me produzi docente, era relatada e apontada no cotidiano dos fazeres pedagógicos como em ascendência, ou seja, cada vez com índices maiores ao impactarem os processos educacionais por relações de poder. Fato pelo qual Foucault (1992) nos mostra que o poder nunca é exercido por uma força única e estritamente repressora, pois poder envereda-se por vários grupos distintos, mediante uma série de diferentes dispositivos e mecanismos, ordenando os corpos – subalternos – nas zonas/regiões do discurso.

Para Rolnik (2007) em “Esferas da Insurreição”, do lado dos subalternos, sofrer opressão, exploração e exclusão (as quais situam-se enquanto tal esfera macropolítica) produz no sujeito a experiência de que sua existência não tem valor, o que para além do sentimento de humilhação, impacta num efeito traumático e tóxico na esfera macropolítica: debilitar e desqualificar o ‘lugar’ que lhe é atribuído na sociedade (e na escola). A **vulnerabilidade**, portanto, que pelas desigualdades e abismos, configura um sistema de opressão que nega direitos por meio de uma estrutura social enraizada e apriorística – fria, rígida e interessada na perseguição –.

Assim, ao escrever sobre essas práticas parece um pouco polêmico e pesado, e de fato, um tanto difícil, principalmente em um país onde pessoas vivem abaixo da linha da pobreza, contudo, a partir da sagacidade dessas práticas que estão encrustadas, quero apontar para o fato de compreendê-las como estratégias políticas que delegam ao/a professor/a um perfil empresarial e consciencioso, no sentido de que este/a deve cumprir com determinações diretivas e que introduz no processo pedagógico um “espírito” empresarial e eminentemente prático: do mérito¹⁹⁴ ao subalterno. Se trata da ideia de que as políticas estão vivas (GOMES, 2015) e produzem “modos de ser” professor/a, mesmo quando parecem estar estagnadas nos documentos oficiais e na letra fria e morta da lei, a exemplo dos que apresentei em meus achados. Assim, a escola passa a consumi-lo muito tempo, ao torná-lo

¹⁹⁴ Para Cortella e Karnal (2020), na obra “Viver, a que se destina?”, todo o moderno conceito de empreendedorismo, toda a noção (neo)liberal contemporânea de que o indivíduo constrói sua realidade a partir do seu esforço, enfim toda a base de discussão de meritocracia está na crença iluminista de que o indivíduo será capaz de mudar seu destino assim que deixar de ser preguiçoso ou tomar consciência. O mérito remete ao esforço que é meritório, daquilo que, ao final do processo, dará o louro, como percepção monoteísta de que há necessidade de um merecimento, em grande medida, vinda pelo sofrimento, pela ideia daquilo que é o desgaste, pela luta contínua, pela agonia. Há uma trama, um drama, um trauma que vai se construindo por trás disso e que leva a esse lugar: “modo de ser” professor/a. Ainda, que essa ideia de que o sofrimento garante direitos e mérito, tem um fundo cristão imbricado na cultura, fazendo parte da tradição supor que o sacrifício confere merecimento, ou seja, a dor é celebrada como sentido, e por isso, assumida e posta em prática/atividade. Uma manobra dentro de um direcionamento (sobrepujar inimputavelmente).

administrador/empreendedor: seja pelos “acertos de contas”, pelos “tribunais” e/ou pelas “exclusões”.

As práticas assumidas, na perspectiva dos estudos foucaultianos, são entendidas como uma racionalidade ou regularidade que organiza o que os sujeitos fazem quando falam ou quando agem, constituindo uma experiência ou um pensamento. Uma experiência datada em um determinado momento em que contempla a sua própria espessura histórica. As palavras como as ideias e as coisas que elas pretendem significar numa experiência, e que têm uma história que produzem sujeitos, subjetividades e modos de subjetivação (CASTRO, 2009).

Foi no escrever, então, sobre essas práticas e sobre essa experiência, que me foi ainda mais possível pensar a escola, e no vivido como potência de ‘vida’ na escola, a partir/junto das políticas, como uma estratégia de governo. Ou seja, um governo no contexto contemporâneo que tem em si questões emergentes, como a **vulnerabilidade**, em crescente evidência, que por sua vez, afeta a escola e os sujeitos produzidos por ela – um devir-experiência –.

Pensar também, na sua (im)possibilidade em montar, nesse âmbito, máquinas plurais que sejam capazes de engendrar agenciamentos coletivos de d-enunciação, e que venham a operar raspando e demolindo relações de opressão produzidas no dia-a-dia através de dispositivos que disparem linhas potentes para criar fissuras que, ao mesmo tempo, enfrentem as diversas formas de poder e suas produções, linhas essas que criam processos de singularização em que a diferença e o diferente possam ser respeitados em sua alteridade, afirmando elementos ético-políticos relevantes. Isso, porque, para Castro (2009), são (linhas) singulares e dotadas de uma grande espessura histórica, e ao mesmo tempo, governadas por destinos individuais. Que, no acontecimento de minha investigação, remetem ao fato de que é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se (para tentar libertar o que ainda está aprisionado). Um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido (DELEUZE, 2011).

TENSIONAMENTOS PARA ‘FINALIZAR’(?!): do devir ao inacabado

Ao aproximar-me do marco de chegada¹⁹⁵, ou melhor dizendo, da próxima linha de fuga, mobilizo neste terceiro *capítulo* as narrativas e os discursos produzidos durante o estudo/trabalho de pesquisa, a partir da investigação, em que propus um discurso-noção de **vulnerabilidade** implicado e sustentado numa matriz de experiência enunciativa agenciada na escola, para situar sujeitos-escolares, em que Foucault diria¹⁹⁶ de um foco discursivo e de uma função enunciativa numa matriz de experiência, por um saber-poder. Uma matriz discursiva que como estratégia de saber-poder faz circular sentidos que se deslocam de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de seguridade (LOPES; FABRIS, 2013).

Uma estratégia onde o discurso-noção de **vulnerabilidade** se constituiu como território/solo para a ordem, o controle e a regulação, produzindo o sujeito-escolar – o vulnerável – sujeito-escolar/vulnerável –. Um discurso-noção por um saber-poder (de seguridade). O que para Deleuze (1991) ao lançar, e ao retomar e prolongar Foucault, diz das nossas sociedades que deixaram de ser sociedades disciplinares para se tornarem sociedades de controle (seguridade). Essas já não funcionam por enclausuramento como as sociedades disciplinares (escola, prisão), mas por controle contínuo num mundo que se tornou o mundo infinitamente modulável da empresa e sua (in)flexibilidade. Ou seja, o espírito de empresa que conquista as formações sociais, e as máquinas que lhe correspondem, já não são as máquinas energéticas da idade disciplinar e industrial, mas as máquinas cibernéticas da idade empresarial do controle (LAPOUJADE, 2010).

Para Byung-Chul Han, por sua vez, em sua obra “Sociedade do Cansaço”, o sujeito deixou de ser obediente para ser de desempenho, ou seja, é senhor e soberano de si mesmo, sendo submisso a si, e diferenciando-se portanto do sujeito da obediência, isso em uma instância onde liberdade e coersão coincidem como uma

¹⁹⁵ Minha prática de pesquisa não como ponto de partida para se chegar a..., e junto desta, o que vim inventando e produzindo. Também não como um fim previsto, e que poderá continuar em outras intensidades e em outras possibilidades de futuro e de porvir. Aqui, inspirada foucaultianamente... “Se você soubesse ao começar escrever um livro o que iria dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso vale para a escrita e para uma relação amorosa, vale também para a vida. O jogo só vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar”...

¹⁹⁶ Pensamento colhido por uma ‘afinidade’ no Livro “10 Lições sobre Foucault”, de Yazbek (2014).

liberdade coercitiva à maximização do desempenho e da produção (e do controle). Contudo, ainda que o sujeito do desempenho passe a ser mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência, o sujeito do desempenho continua disciplinado. O poder não cancela o dever, mas pela norma, incita à uma iniciativa pessoal em que cada um se comprometa a tornar-se ele mesmo (a economia de si-mesmo).

Assim, para que se possam estabelecer suas principais coordenadas, é preciso desenhar suas curvas de visibilidade e de enunciação, reconhecer suas linhas de sedimentação e também de fraturas, reordenar os percursos e manter os cursos, direcionar as luzes em outras direções e conservar alguns focos¹⁹⁷ lá onde já estavam. Em poucas palavras, mapear o terreno e cartografar as linhas do trabalho nele realizado (DELEUZE, 2011). Ainda, como possibilidade de explorar as possibilidades de uma perspectiva que não se desenvolveu fazendo da educação propriamente um objeto de indagação filosófica, mas que tomou a educação como um conjunto de práticas e de saberes com o qual mantém uma ressonância permanente (GALLO, 2017).

Com isso¹⁹⁸, ao trazer uma perspectiva filosófica-histórica, entendi que é a partir de um conjunto de práticas discursivas, a matriz discursiva (o foco discursivo), que a escola – temporalidade – opera através de produções de obediência e de desempenho (e compactua para quem sabe sobreviver(?!)), na ordenação da formação que atravessa os sujeitos e têm como efeito tais processos de subjetivação, alicerçados num “modo de ser”, que localiza o sujeito nesse confinamento a partir da “silhueta”: o ‘sujeito-produto’ – o vulnerável –. O/A professor/a, por sua vez, acaba sendo confrontado/a com o que inventa/fabrica para conseguir se ajustar aos parâmetros normativos e evitar desvios, vigiando a si mesmo e ao outro – o outro quando diz desse ‘sujeito-produto’ figura que é inventado/fabricado como vulnerável –. E, assim, aciona o poder e a maximização de sua utilidade na máquina (a escola), como aquele que assume um personagem (figura produzida), e cuida de si por si mesmo, e dos outros por responsabilização (do cuidar e do proteger), seguindo, ainda, uma lógica, a lógica estrutural do empreender¹⁹⁹ a si mesmo para se adaptar e adaptar

¹⁹⁷ Noções analíticas: identidade epistêmica.

¹⁹⁸ Minha escrita como o próprio solo/território de pesquisa, junto com o contexto, com a escola, com os/as autores/as, os furos e os buracos, sobre o insabido e o que ele comportou para produzir.

¹⁹⁹ Essa lógica remete, também, a transição do fordismo (propriedade, produto, produtividade, planejamento, administração) para o pós-fordismo (mercado, empresa, flexibilidade, empreendedorismo). Aqui, lembro do Livro “A Nova Razão do Mundo” ao pensar a regulação como princípio, onde cada um é responsável pela sua conduta subjetiva como uma forma de ascender ao

os outros, operacionalizando, com isso, a burocratização da educação escolar e seus múltiplos dispositivos²⁰⁰ de desempenho.

Guattari (1992), questionaria nesse momento da minha escrita, inclusive, o que acontece no âmbito do desejante, já que a máquina desejante investe no social e o desejo, por si, está sempre em meio a conexões, e também sujeito a cooptações e capturas, por relações de poder que podem agenciar fluxos inclusive de autoaceitação, de nadificação e de anulação-de-si em torno de processos complexos que utilizam figuras meramente representativas²⁰¹ (no caso da “silhueta” do ‘sujeito-produto’).

Já Foucault (2005), diria da governamentalidade como a condução das condutas. Ou seja, na forma de governo que através de tecnologias²⁰² políticas conduzem as condutas e responsabilizam os sujeitos, seja pelos seus êxitos, ou pelos seus fracassos, onde faz com que todos/as acreditem que a vida não faz sentido, sendo que o que não faz sentido é justamente o que faz dela negada. Faria menção, ainda, ao neoliberalismo como racionalidade – razão de mundo – contingência, como aquilo que existe independente de um objeto, mas que organiza as estruturas, as práticas e as condutas. E diria, talvez, aqui, que esse ‘sujeito-produto’ - o/a professor/a, passaria a ser o empresário de si²⁰³. Da ideia empresarial a que já me referi em minha escrita.

Também do sujeito-escolar/vulnerável relacionado à estrutura do mundo e que está na matriz discursiva por sua invenção/fabricação, que ao ser inventado/fabricado aciona: um sujeito que cala, que emudece e que no silêncio passa a ser produtivo. Uma invenção/fabricação numa rede de tutela. E, é junto destas considerações, que

conformismo e que tem como subjacente um ressentimento e uma culpa (uma empreitada de culpabilização) pelas falhas em administrar a “empresa-de-si” enquanto “dono de si”: que tem a capacidade de se auto-controlar, e que quando não é bem sucedido assume a culpa como inteiramente sua. Também do Livro “A Escola não é uma empresa” acerca desse vocabulário neoliberal (“eficiência”, “inovação” e afins) que está na educação e nas formas como ela é gerida (se organiza e funciona) e no/como a habitamos.

²⁰⁰ Rede que se estabelece entre os elementos como uma formação, que num certo momento histórico, tem como função essencial responder a uma urgência. Uma função eminentemente estratégica (AGAMBEN, 2009).

²⁰¹ E, continuaria Guattari (1992), ao questionar sobre quais efeitos são produzidos ao viver um sujeito aprisionado à identidade do salvador, do homem mau, do bom partido, da revolução e do futuro. Penso então, que talvez nada disso importe, mas quem sabe a criação(?), a invenção(?), a pluralidade(?) e a potência(?) dos quais fomos/somos afastados.

²⁰² Produção (corpo - pensamento); Signos (norma - descrição do código - sistema de comunicação); Poder (disciplinamento); Do Eu (normalidade do sujeito).

²⁰³ Lógica de governo dos sujeitos. Uma governamentalidade neoliberal fundamentada no “autogoverno” - o governo de si e o processo de governo da conduta dos outros (FOUCAULT, 2005).

entendo a perspectiva da filosofia da diferença e do presente, principalmente naquilo em que ela pode ser mais interessante e potente para a prática e para a pesquisa no campo da Educação: as inúmeras possibilidades para outros estudos – o que pode ser pensado e o que não pode, e as condições de disponibilidades para pensar ainda algo no presente. Assim, também, a esquizoanálise (multiplicidade) e suas linhas de ação da diferença, que experimentam a si mesmas nos encontros por elas provocados, ou nos encontros que lhes são impostos por outras linhas da diferença em ação, ou até de um novo tipo de relação. Também, o devir²⁰⁴ deleuziano como processo do desejo de produção (desprovido de finalidade). Do tornar-me mudança junto/a partir das coisas pelas quais passo. Transformar-me.

Desejo esse que remete a uma exploração das muitas possibilidades que o pensamento de Foucault abre para o exame da educação, dos saberes pedagógicos e das práticas educacionais, em suas relações imanentes com cada um de nós e com o mundo contemporâneo (VEIGA-NETO, 2003). Assim, abrindo um campo em que as forças subjetivas possam ocupar, como um campo de liberdade, e criar um corpo que seja ele próprio uma máquina de guerra²⁰⁵ frente a maquinaria, um corpo que sirva à vida, que sirva a produção de novos modos de ser, de existir e de viver.

Meu deslocamento enquanto pesquisadora me permitiu identificar pistas das práticas educacionais na produção dos sujeitos que por elas são formados, na esteira da escola, apresentando rastros e vestígios de movimentos de mobilização e de regulação que os atravessam, os regulam e os produzem. E quando falo “os”, também quero dizer “me”, e dizer do quão foi difícil descaminhar, fugir dos polos e evadir da fixação. Pois, inúmeras e necessárias foram as fugas daqueles momentos em que me sufocava “estar” no duelismo professora/sujeito/produto X pesquisadora, e por que não e também estudante(?!) – sujeito-escolar –. O dual que por vezes não me permitiu fugir além, aquém, ou tão somente!

²⁰⁴ Também a repetição incessante das “diferenças”.

²⁰⁵ Ainda, de subverter a utilidade em inutilidade enquanto maquinaria ao sistema, como um devir revolucionário, fazendo dos/nos espaços formativos as denúncias necessárias frente às intenções e às intencionalidades pedagógicas que violam e/ou oprimem, onde se possa fazer da educação uma educação política e filosófica, onde a vida não fique ‘do lado de fora’, mas afetada politicamente a ponto de aumentar a potência de viver dos que dela participarem. E aqui digo isso, porque um dia escolhi atuar na educação, e em todos os demais tenho escolhido permanecer, apesar das adversidades e das mazelas daqueles que detêm o acionamento da maquinaria, portanto: como um corpo – uma máquina de guerra –. Das máquinas codificadoras de subjetividades a possibilidades de outras maquinações, e de outros maquinejos como cenas políticas na política dos corpos (uma riqueza de afetos!).

A reterritorialização continua, pois continuar ainda é preciso, afinal, não há dúvida que a pesquisa exige um povoamento²⁰⁶ que não cessa de percorrer as grandes potências, as conjugalidades, as matilhas, que instaura alianças, que atravessa e promove, que muda, transforma e faz linhas de fuga, que levam à implicação de novas formas de expressões não submetidas a idealizações e a essencialidades (GUATTARI, 1992). Um povoar que comunica um pensar e que se produz na experiência desses tempos.

A relação que a pesquisa proporcionou²⁰⁷ – entre vida, estudo, trabalho, orientação e pesquisa – de fuga constante, me permitiu povoar uma produção acadêmica de desassujeitamento, e possível de investimento e de desejo em pensar diferentemente daquilo que por vezes pensava em silêncio, ou pensava sozinha, pois pesquisar implicou “(re)existir” e sobretudo pensar e olhar “de outro modo”, pensar/olhar mútuo, pensar/olhar coletivo, pensar/olhar contínuo e aventurar-me para além do reconhecível. Um exercício de (re)existência!

Aqui, quero grifar que ao ‘olhar’²⁰⁸, estive ‘olhando’ de onde eu estava ‘vendo’, e que isso nunca significou o ‘mito’²⁰⁹ de estar certo ou errado. Ainda, que com quem ‘olhei’ mútuo e coletivo, também estive ‘olhando’ de onde estava ‘vendo’. E assim, foi a troca dessas ‘miradas’, desses ‘olhares’ e ‘veres’, que me permitiram aproximar-me da potência desta pesquisa como possibilidade ainda de subjetividade e de desassujeitamento, ‘miradas’ que confiei ‘olhares’, os quais, ousou compartilhar, apenas compartilhar e pôr em diálogo/interlocução.

²⁰⁶ Produzido por um agenciamento coletivo e uma força viva para produzir sentidos. A própria criação – não objeto produzido por um indivíduo –, onde só é possível se eu habito (DELEUZE, 2011). A docência e a pesquisa como coisas que me apelam, me afetam, me deixam ecos e me subjetivam – não instauram –. Sobre as inúmeras possibilidades de ser docente num processo de ir e vir. Um trabalho inclusive sobre si, que não se faz sozinho e que não se reduz à maquinaria (GUATTARI, 1992). Foucaultianamente um dever não somente se defender, mas também se afirmar, e se afirmar não somente enquanto identidade, mas, enquanto força criativa.

²⁰⁷ Uma pesquisa como devir/potência de vida que me levou onde a escola, por si sozinha, “não”(?! me levaria. Um habitar que não somente dentro de mim mesma na pesquisa, mas como uma potência que me permitiu pensar a educação como um plano de imanência onde habito: a escola, a universidade, a sociedade... Como uma afronta (e também como um enfrentamento) que me levou a (re)produzir conceitos-discurso (filosóficos) que me serviram de ferramentas de análise para pensar a minha *questão de investigação*, colocando na contramão da educação moderna, problemas outros (as coisas que ainda permanecerão em suspensão). Tal enfrentamento diz respeito não só ao embate para/com as situações que me desacomodaram e me colocaram a pensar, mas também para/com a defesa de perspectivas e pontos de vista que acabaram por me produzir mediante o terreno em que adentrei. Perspectivas e pontos de vista que foram revistos constantemente, visto que, se o horizonte esteve sempre em mudança, minha chegada foi sempre provisória (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

²⁰⁸ Num sentido de que “o tempo não muda os olhos, mas muda o olhar” (BESSA, 2018).

²⁰⁹ ‘Mito’ não! ‘Mito’ nunca! ‘Mito’ jamais! De outro modo, mesmo que como cânone, seja instrumento para pensarmos o nosso tempo, onde o mundo comum possa ser o caminho.

Das ‘miradas’ de que falo, quero destacar, nesse momento, especialmente uma, a do professor Cristian Poletti Mossi, que em minha banca examinadora para julgamento de projeto de Mestrado (a qualificação da Dissertação), por exemplo, ‘ilustrou’ um pouco dessa experiência do ‘olhar’ mútuo, do ‘olhar’ dialógico e interlocutivo, pois ali, naquele momento, ele ‘olhou’ comigo o exercício de minha proposta de Dissertação e “viu/vimos” assim... “como o exercício de lavar, escovar, bater, estender, coarar a palavra **VULNERABILIDADE**, que foi, como a própria autora (eu mesma – Marília –) afirmou(ei) ao longo de sua(minha) escrita, mais do que uma palavra. Um enunciado que produz práticas e produz jeitos de ser/estar no ambiente escolar, e os coloca em circulação, enfim, produz currículos, formas e formações, performances, corpos”.

Ao chegar(?!) até aqui, então, as ‘miradas’ perpassaram também outros olhos, outros silêncios, outras companhias, em diversos momentos outros. E, portanto, mais uma vez trago aqueles que tão bem acompanharam meu percurso da escrita: Deleuze e Guattari, e por que não sua experiência de pensamento?²¹⁰ – no sentido de que a imersão em “um outro modo”, de construção do pensamento, remete ao acontecimento e não se restringe a um debate clássico de natureza teórico-epistemológica. Ponderando que pensar em algo é também inventar o objeto pensado e, é claro, o próprio observador, os quais não se apresentam dissociados um do outro (GUATTARI, 1988).

No sentido também de se(me) aproximar de uma filosofia, que ao invés de propor modelos conceituais para re(a)presentar a realidade (historicamente causal e linear), se proponha, primordialmente, à criação de conceitos-discurso sobre um plano de imanência, cunhando-se de realidades plurais e flexíveis, atravessadas por multiplicidades e intensidades minoritárias, como acontecimento, que se destinam a operar a partir do presente, em um plano pertencente ao aqui e ao agora, distantes de planos superiores de apuramento cognitivo e de transcendência (DELEUZE; GUATTARI, 1992)²¹¹.

²¹⁰ A experiência desse encontro constitui a própria experiência de criação de pensamento que permitiu a emergência de horizontes tantos que não haviam sido pensados antes (DELEUZE; GUATTARI, 2000). O que dá a pensar. O pensamento no mundo e nas palavras. Foi como expandir na filosofia uma iniciativa anticartesiana que pretendeu deslocar o cogito “penso, logo existo” que coloca o eu plenamente consciente, unívoco e autônomo, no centro dos processos cognitivos, em busca de interpretar uma realidade estável, no intuito de empreender estruturas do pensar de outras ordens, que desconsiderem um inconsciente fixo (GUATTARI, 1988).

²¹¹ Oliveira e Mossi (2014 apud DELEUZE; GUATTARI, 1992), em artigo disponível em: <file:///C:/Users/Cristian/Desktop/2156-10477-1-PB.pdf>.

Ou seja, o que quero dizer é que na medida em que procurei discutir meus objetos de investigação acerca da **vulnerabilidade**, identifiquei como as políticas de Estado e as produções científicas produziram um discurso-noção – a partir da enunciação da **vulnerabilidade** – numa matriz discursiva da **vulnerabilidade**, que configurou estratégias numa contrapartida institucional para agenciar na escola, a produção dos sujeitos-escolares/vulneráveis. Assim, me aproximei e invoquei os efeitos dessa identificação como uma política de verdade (mas não natural e inata), situando uma condição imanente de saber e de poder, através de meus ritornelos de reterritorialização, quais sejam: [marginalização à saúde, a escola e a justiça]; [tentativa de apagamento das desigualdades sociais]; [processo de desresponsabilização do Estado]. Ainda, a identidade que inventa, move e transforma (pré-definida em um lugar, numa regra) na escola, por meio de seu [juízo consensual de práticas educacionais para...] o/a [professor/a/sujeito/produto]. Ali, busquei tensionar, ter atenção (distráida) e cuidado com tais efeitos que também me produziram e me levaram a produzir outros – a potência outra –.

E, tomei distância, deixando em suspensão²¹² ainda, para uma possível re(des)territorialização futura, e não de abandono, a suspeição de um modo de funcionamento, o da [[escola a partir/junto de programas biopolíticos como um espaço de seguridade]], que cheguei a enunciar em meu percurso da escrita, durante a trajetória investigativa, e poderia, enquanto meu achado para pensar – produzir/criar – ter sido o meu sexto(?!) ritornelo de reterritorialização (...).

E, assim, como a educadora e escritora Atena Beauvoir Roveda – em cada encontro nosso –, me implica a pensar: perpassei aproximações e distanciamentos –

²¹² Suspensão para àquilo em que perdi-me - sem querer me achar a tempo -, para o que não consegui dizer como forma de continuar a escrever - em oportunidades outras -, e como fuga para pensar aquilo que ainda insiste em não existir para mim - como fim -: um perder-se-caminhar. Um traçado para um outro fim possível. Afinal, “perder-se também é caminho” (CLARICE LINSPECTOR, s/n). O que para o professor Joacir Marques da Costa é: “Isso o que a gente chama de “pesquisa em educação” é algo que seria (talvez, bem talvez) mais efetivo se nos permitíssemos “perder” no caminho e suspeitar desses riscos impressos numa folha em branco...”

o pêndulo²¹³ foucaultiano – nessa pesquisa, onde a escrita dela é a materialização da minha existência. Escrevi²¹⁴, também, para “lembrar” a mim mesma²¹⁵: existo!

As discussões que versaram esta pesquisa perpassaram alguns movimentos a fim de produzir uma ação de friccionar²¹⁶ a **vulnerabilidade**, aqui não como uma tentativa para higienizar a palavra, tampouco para validá-la como imediata e intemporal, mas até que dela pudesse insurgir outros possíveis. E, se aportaram do método como acontecimento, conduzindo a problemática da **vulnerabilidade** e suas estereotípias para um “solo” de problematizações eminentemente ético-políticas, através de entrelaçamentos específicos de saber- poder, os quais, por sua vez, enunciaram movimentos e produção de sentidos, os meus dispositivos analíticos, que

²¹³ De Jean Bernard Léon Foucault é um pêndulo que consiste em um peso pesado na extremidade de um longo fio pendurado em um ponto fixo, onde, durante o movimento, a areia vai se escorrendo da esfera, com a intenção de marcar no chão a trajetória do pêndulo; o rastro deixado pela areia não se sobrepõe um ao outro, mas sim, um espaçamento entre um e outro a cada período do pêndulo completado. A originalidade do pêndulo reside no fato de ter liberdade de oscilação em qualquer direção, ou seja, o plano pendular não é fixo.

²¹⁴ Como uma estratégia de escrita que foi importante para mim, uma estrutura que esteve sobre mim mesma, pois nela houve acontecimentos minúsculos em que me envolvi existencialmente. Escritos com implicações em que procurei trazer à tona, como uma dobra, uma experiência comigo mesma, e que me levaram a escrever no “entre” através de uma rede de resistência à lugares comuns e a pensamentos dominantes, conjurados, totalitários e polarizados, esses que são tentativas progressivas de simplificação do resistir e do reexistir. Uma escrita que criou (conspirou e criou) e não se ausentou da autoria e do exercício da dúvida. E, ao criar, resistiu. Uma ferramenta de luta. Também um convite a “não esquecer”, não “estagnar”... Um direito político de escrever, se sonhar, de lutar... Ainda, uma escrita como devolução e como endereçamento... Devolução e endereçamento ao mundo, ao investimento público e ao povo... Uma escrita acessível, e ao mesmo tempo, corajosa!

* Ferramenta de luta que para Corrêa (2020), no prefácio do livro “O que pode a Educação no Brasil hoje?”: “As ferramentas de luta para liberar, para abrir espaço para as forças abafadas pelo nosso presente devem ser inventadas in loco. Na liberação da vida, perdem utilidade os objetivos sistêmicos, suas predições de futuro e as amarras violentas que criam para conter as forças do presente capazes de produzir desvios, bifurcações, futuros outros, modos de vida até então impensados. A liberação é intempestiva e exige, (...) estar atento ao desconhecido que bate à porta. Isso tudo era antes da prática centralizadora da educação que navega no que der e vier. Isso tudo era antes, é hoje e pode ser num futuro (...).”

²¹⁵ Uma escrita prazerosa (com impacto em mim mesma) que fez de mim eu mesma e não uma fraude, e que hoje posso, inclusive, endereçar-me enquanto experiência. Aquilo que me dei de presente como chance de pelo menos tentar, e que cheguei a escrever e dizer em “meu nome”, e a ser como um corpo que foi inteiramente abalado. Como possibilidade de não distrair-me de mim mesma, nem de trair e/ou negar a minha história/identidade, ou abandonar-me. Ainda, da possibilidade de não pesquisar o que não era “meu”, de não fingir me escutar e/ou de não fugir de escutar-me, mas, de poder posicionar o meu discurso na pesquisa. O meu corpo como uma unidade conceitual, e também, como um elemento discursivo. Uma escrita/anarquia que a partir dela mesma deixou tudo “fora do lugar”, abrindo mão das rédeas, das amarras e dos andaimes seguros, agora já sem certezas passadas e futuras, num percurso possível de dúvida. Um sonho também porvir!

²¹⁶ Que para Foucault em “A ordem do discurso”, ao invés de tomar a palavra, possa ser envolvido por ela e levado bem além de todo o começo possível, numa ordem arriscada do discurso, e desse não simplesmente como aquilo que traduz, mas como meio de novas investigações e feitos numa espessura de práticas. A palavra como a aparição de novas formas na vontade de saber.

por hora disseram, por hora mostraram, e por hora, nada puderam dizer, junto das pistas identificadas e dos achados outros nos “entre-meios”²¹⁷.

Assim, para experienciar esses “entre-meios”, esse acontecimento do próprio pensamento, fez-se necessária uma disposição trágica, a qual exigiu querer não o que acontece, mas algo no que acontece, para tornar-me digna do que me aconteceu (NIETZSCHE, 2008). No acontecimento do pensamento – do regime filosófico do pensamento – que fui me construindo e me constituindo pesquisadora. E, ainda desejo...

Nunca imaginei que esse acontecimento do pensamento me faria caminhar tanto (em busca de... arriscar-me e desafiar-me) entre os “entre-meios” – “entre” fissuras e fugas –, mas não caminhar sozinha, portanto, caminhar conjunto, caminhar junto/a partir dos acontecimentos – que me aconteceram – mais e mais a cada “entre-tempo” – do funcionamento do discurso aos dispositivos e ferramentas nos procedimentos de análise (ferramentas analíticas) –, com²¹⁸ Foucault, Deleuze, Guattari, e...e...e... ‘Um olho’ em cada, produzindo diferentes ressonâncias e reverberações!

E, cheguei à caminhos diversos, de maneiras diversas, e não “subi” até a altura de onde (hoje) consigo ‘enxergar’ minhas distâncias, por uma única escada. Mas, por tantas e tantas que me possibilitaram (também) uma infindável procura por reinventar e refazer o mundo, por compor uma nova imagem do pensamento como uma procura por uma nova “terra/solo”, por povoar uma e outra vez, por fazer diferir a mecosfera que não para de afirmar seu des-fundamento como potência criadora de uma constelação de conceitos outros, que emergem e fazem contato dando consistência a possíveis e impensadas cosmo-políticas (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Esse dispositivo pela qual versei minha escrita em relação aos acontecimentos – que me aconteceram – aportou o (já dito) princípio do rizoma²¹⁹ (esquizoanalítico), que tem como tecido a conjunção “e...e...e...”, analogicamente não como uma árvore que impõe o verbo “ser”, mas como uma força impulsora que faz expandir, se deslocar,

²¹⁷ Noção deleuzo-guattariana: onde haja passagem transcodificada (o ritmo entre dois meios) (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Interespacialidade, intertemporalidade.

²¹⁸ Num exercício assistemático a tentativa de não ser infiel aos seus pensamentos, ainda que consciente de poder estar sujeita a esse risco, ou corrê-lo de fato. Mas, pelo fato de tratar o mesmo assunto (a **vulnerabilidade**) sempre de novo a partir de direções diferentes, quando possível fosse.

²¹⁹ No sentido dos processos que me possibilitaram o emergir de “todos” os “eu’s” não paridos até então, do tornar-me multiplicidade, apesar de... porque foi sempre pelo rizoma que o desejo se moveu e produziu um intervalo ao fato. Um intervalo para pensar a escrita. Um pasearse.

se alastrar, emergir e... (em diferentes direções). Uma força ao deixar²²⁰ de lado enfoques que reafirmavam exaustivamente a aderência em determinadas perspectivas teórico-metodológicas (estruturalistas), para investir, no presente, e no percurso, na operacionalização dos conceitos no decorrer da produção dos ensaios que vieram a atender os objetivos e a problemática da pesquisa, no texto²²¹.

Assim, nessa conjunção/interlocução, há força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser, que entre as coisas não designa uma correlação localizável, mas vai de uma para outra e reciprocamente, numa direção perpendicular e num movimento transversal, e que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói as margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2000). E, nesta (co)relação de “uma para outra”, foi com ela, a orientadora Leandra Bôer Possa, que junto e a partir do de dentro, ganhei(amos) velocidade e construí(mos) coletivamente, provoquei(camos) diálogos, olhares, silêncios e conversações. Uma construção mútua como fluxo e jamais ‘mito’. Enfim, uma prática/espço de (re)existência e de luta [uma máquina de guerra] como instrumento onde pensei(amos) o nosso tempo e o habitei(amos), dadas as condições do presente. Entre o ideal e o real: o (im)possível.

Assim, depois do devir e dos devires [imanência] sempre inacabados no campo do saber, das leituras²²² e releituras, da possibilidade do trazer a banca examinadora para o diálogo, das insurgências, das investigações e das produções conjuntas, penso que escrevi, também, para colocar o que transborda em mim de uma experiência, e desmorona-me. Não senti-me solitária em momento algum, seja pelo fato dos “entre-

²²⁰ O que para o professor Cristian Poletti Mossi: “Sem abandonar noções caras, efetivamente produziu-se um tratamento para o trabalho com e a partir delas, e trouxe para um primeiro plano os intuítos da investigação – e não de uma matriz teórico-metodológica – fazendo com que a autora (Marília – eu –) fosse além da problemática de pesquisa por ela enunciada, apresentando não apenas um ‘como’, mas um ‘o quê’. Ou seja, o que produz, de fato, a discursividade específica da **vulnerabilidade**, a quê e a quem serve tal prática discursiva e, genealogicamente, como ela se constitui tendo a Escola como cenário que agencia essa matriz”.

²²¹ O que para o professor Joacir Marques da Costa: “O texto, como um todo, suscitou muitas pistas e fugas, o que pareceu interessante do ponto de vista da perspectiva pós-crítica adotada e defendida. Pistas e fugas daquilo que poderia ser o objetivo de análise (ou a invenção do objeto), sem perder o fato de se colocar como autora/objeto da pesquisa. Pareceu uma estratégia interessante ir juntando letras para apontar algumas pistas e, também, ir fazendo contrapontos. A autora (Marília – eu –) fez isso, ocupou um não-dizível, ao ponto do leitor se perguntar “o que ela quis dizer?” (como se fosse possível responder!). Ainda, de modo ampliado, a leitura fluiu e foi se desdobrando naquilo que entendemos como exigência de uma Dissertação de Mestrado. Um desenho teórico sustentado e uma analítica capaz de pôr um ponto final provisório aos objetivos”.

²²² Dadas as condições de possibilidades do tempo presente, digo aqui, das leituras mais recentes e que me instigaram a pensar de “outro modo” o “modus operandi” das ‘coisas’ (da educação) no contemporâneo, para além dessas formas de vida que produz-se no cotidiano como necessárias e suficientes, e diz de uma organização que se desenvolve e opera como uma forma de locução, de forma que em meio à essas abstrações seja possível ainda tensionar outros futuros possíveis.

meios”, dos “entre-tempos”²²³, dos labirintos e emaranhados, das orientações, das memórias, das escutas da minha própria história e/ou da materialidade por mim engendrada. Minha escrita foi a potência de dias que não me permitiram esgotar-me. Pulsei sempre além do que um dia pude desejar. Cansada(!)? Não! Há ainda muito desejo de desenraizamento²²⁴! De possíveis novas experimentações²²⁵ e oportunidades de (re)conhecimento de potências e multiplicidades (na pesquisa). De possíveis multiplicações das multiplicidades de se criar novos (im)possíveis, e quem sabe poesíveis²²⁶ esquizografias. De fazer da pesquisa (ainda) uma re(des)territorialização, uma chance outra de continuar me produzindo e (re)construindo toda vez que ‘um pedaço’²²⁷ de mim’ desmoronar.

Que venham novas fissuras! Novas linhas de fuga e de velocidade! e...e...e...

²²³ Do tempo cronológico ao tempo kairós: o tempo da existência.

²²⁴ De não mais apostar em compartimentos, mas de rizomas que se espalham e que não têm motivos para seguir uma linha reta e um método cartesiano, afinal, são as linhas tortas que se ligam, se confundem, se espalham e se alastram. As conexões se multiplicam, logo, a intensidade também. Aí sim a chance de criar novos sentidos, micro-conexões se difundindo, se diluindo, se confundindo e se disseminando. A questão é produzir ainda inconsciente e, com ele, novos enunciados e outros desejos: o do rizoma como produção de inconsciente (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Desejo de força de transmutação. Um devir-transmutação de si/em si, outramento sempre minoritário e anti-hegemônico, de resistência ao poder. Um podium de cuidado de si ininterrupto que põe a existência em crítica e em desejo de força...

²²⁵ Essa placa sensível que conduz ao ponto revés de receptividade, onde ele pode impregnar-se da imagem consciente das coisas. Um longo trabalho, a meditação, o estudo, os sofrimentos e as alegrias, são preparados pela vida mesma. Uma meditação constante dos procedimentos dos mestres. E, além disso, o ambiente onde nos movemos habitualmente (BALL, 2005).

²²⁶ Meu desejo! Afinal, para devir é preciso desrostificar! É preciso experimentar desrostificações, desterritorializações, linhas produzidas e que produzem fugas (da negação, nadificação, rebaixamento). É preciso fissurar ilusões de rostos produzidos para habitar um processo criativo de abertura a novos possíveis. E meu rosto “produzido” precisa existir ainda de mais sensibilidades a (re)construir, povoar e cultivar memórias, e a permitir-me imaginar novos e outros futuros. Possíveis porvires!

²²⁷ Pedaço como Bráulio Bessa nos diz... Como meio e não inteiro... O inteiro é completo, não carece acrescentar, é sem graça, é inosso, é não ter por que lutar. Quem é meio é quase inteiro, e o quase nos faz sonhar... (BESSA, 2018). Todo quase é quase lá, e todo lá é direção... Futuro, desejo e ambição!

REFERÊNCIAS

ADORNO, F. C. R. **Capacitação solidária**: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social. Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária - AAPCS. São Paulo, 2001.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

_____. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARENDT, H. Homens em tempos sombrios. [Tradução de Denise Bottmann]. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In.: **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003, p. 38-44.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v. 35, n. 126, 2005, p. 539-564.

BAREMBLITT, G. F. **Introdução à Esquizoanálise**. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 2003.

BENELLI, S. J. Pistas pedagógicas para a socioeducação de crianças e adolescentes na entidade assistencial. In.: MATTIOLI, O. C.; ARAÚJO, M. F.; RESENDE, V. R. (Org.). **Família, violência e políticas públicas**: pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2012, p. 59-87.

BENELLI, S. J.; COSTA-ROSA, A. Para uma crítica da razão socioeducativa em entidades assistenciais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 539-563, 2011.

BENJAMIN, A. **A filosofia de Walter Benjamin**: destruição e experiência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BESSA, B. **Poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BOURDIEU, P. Le plaisir de savoir. **Le Monde**. 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição (1988). Senado Federal. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos - DNEDH**, aprovado em 2012. Disponível em: <<http://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2016/11/documentos-Caderno-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-Diretrizes-Nacionais.pdf>>. Acesso: 08/08/2019.

_____. **Lei Nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990, atualizada em 2016. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>>. Acesso: 08/08/2019.

_____. **Lei Nº. 8.742**, de 7 de dezembro de 1993, Consolidada com a Lei Nº. 12.435, de 2011. Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso: 08/08/2019.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** - PNEDH, lançado em 2003, com a última versão em 2006. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/index.htm>>. Acesso: 08/08/2019.

_____. **Política Nacional de Assistência Social** - PNAS. 2004. Disponível em: <www.sesc.com.br/mesabrasil/doc/Política-Nacional.pdf>. Acesso: 08/08/2019.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos I** - PNDH de 1996, reformulado em 2002, e lançado em 2010. Disponível em: <<http://dhnet.org.br/dados/pp/pndh/index.html>>. Acesso: 08/08/2019.

_____. **Sistema Único de Assistência Social** - SUAS, em 2004, com a Norma Operacional Básica - NOB de Recursos Humanos do SUAS, em 2006. Disponível em: <www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/portal.php/assistencia_sistema>. Acesso: 08/08/2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº. 6.001**, de 18 de agosto de 2015. Plano Municipal de Educação - PME. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/index.php>>. Acesso: 08/08/2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso: 08/08/2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso: 08/08/2019.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com a alteração da LDB, por força da **Lei Nº. 13.415**, de 2017. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17>>. Acesso: 08/08/2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº. 14.705**, de 25 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação - PEE. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>>. Acesso: 08/08/2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso: 08/08/2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº. 7**, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_07_10.pdf>. Acesso: 08/08/2019.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In.: COSTA, M. V. (Org). **Caminhos Investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2007.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, S. M. Labirintos de pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 103-127.

CORRÊA, G. C. A Educação e a Maquinaria Escolar: Produção de Subjetividades, Biopolítica e Fugas. **Revista REU**. Sorocaba, SP: v. 37, n. 2, 2011, p. 181-202.

CORTELLA, M. S.; KARNAL, L. **Viver, a que se destina?**. Campinas: Papiros 7 Mares, 2020.

COSTA, J. M. **Formação de sistema educacional: montanha-russa discursiva, fuga de sentidos**. 2016. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**. Um ensaio sobre a revolução no século XXI. Editora Boitempo, 2017.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. 2 ed., Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

_____. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc1.htm>>. Acesso: 03/08/2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. [Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa]. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

_____. **O que é a filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In.: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.49-70.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. [Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

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

_____. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edição Loyola, 1996.

_____. **Do Governo dos Vivos: Curso no Collège de France (1979-1980)**. São Paulo: Excertos, 2001.

_____. **Vigiar e punir: a história das violências nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FRANCIOSI B. R. T., MEDEIROS M. F. de, COLLA, A. L. **Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem**. *et. all.* In.: MEDEIROS M. F. de e FARIA, E. T. (Org). Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003.

GALLO, S. (Re)pensar a educação. In.: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

GOMES, C. A. V. **Políticas públicas e vulnerabilidade social: uma reflexão teórica a partir de experiência de estágio**. *Rev. Ciênc. Ext.* v. 11, n. 1, 2015, p. 116-130.

GROS, F. **Desobedecer**. [Tradução de Célia Euvaldo]. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GUARESCHI, N. M. F. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudo e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2007, p. 20-30.

GUATTARI, F. In.: ROLNIK, S. (Org). **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

_____. **O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise**. [Tradução de Constança Marcondes César e Lucy Moreira César]. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **Psicanálise e Transversalidade: ensaios de análise institucional**. [Tradução de Adail Ubirajara Sobral, Maria Stela Gonçalves]. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

HACKING, I. Inventando pessoas. In.: **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009, p. 115-130.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. [Tradução de Enio Paulo Giachini]. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: e educação como prática da liberdade / bell hooks. [Tradução de Marcelo Brandão Cipolla]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KOWARICK, L. **Viver em risco**: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Editora 34, 2009.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In.: Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação** - Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. [Tradução de João Wanderley Geraldi]. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas [Tradução e Publicação por Leituras SME]. n. 19. 2002.

_____. **Nietzsche & a Educação**. 3 Ed. [Tradução de Semíramis Gorini da Veiga]. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

LAPOUJADE, D. **Deleuze e a política da informação**. Cadernos Subjetividade. 2010, p.160-161.

LAVAL; C. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. [Tradução de Maria Editora Planta Luiza M. de Carvalho e Silva]. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEVY, T. S. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault, Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LOPES, M.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUNARDI-LAZZARIN, M.; HERMES, S. T. Pactos de uma racionalidade política, práticas solidárias na escola inclusiva: modos de subjetivação docente. In.: **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 19, n. 3, jul/set 2017.

MARÍN-DÍAZ, D. L. **Autoajuda e Educação**: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. 2012. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2012.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. [Tradução de Renata Santini]. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENEZES, E. C. P. **A Maquinaria Escolar na Produção de Subjetividades para uma Sociedade Inclusiva**. 2011. (Tese de Doutorado). UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, RS, 2011.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos Ídolos**. Lisboa: Edições 70, 2008.

NOGUEIRA-RAMIREZ, C. **Pedagogia e Governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030**: 17 objetivos para transformar nosso mundo. ONU. 2020. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso: 08/06/2020.

PATTO, M. H. S. **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PETERS. M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POSSA, L. B. **Formação em Educação Especial na UFSM**: estratégias e modos de constituir-se professor. 2013. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2013.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho** - RCG. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>>. Acesso: 08/06/2020.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 1 ed. São Paulo, 2007.

SANTA MARIA. Secretaria de Município da Educação. **Documento Orientador Curricular** - DOC. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2019/08/D21-1747.pdf>>. Acesso: 08/06/2020.

SANTANA, E. M. **Escola e Conselho Tutelar**: os embates de uma relação. São Paulo, 2005.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. In.: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, set/dez. 2005. p.1183-1194.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: impertinências. In.: **Educação e Sociedade**. Campinas, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, da Organização das Nações Unidas, ONU, 1948. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6845446-Declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso: 08/08/2019.

VALIM, R. **Estado e Exceção**: a forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In.: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS P. L. O.; JUNQUEIRA (Org.). **XII ENDIPE - Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In.: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

ULPIANO, C. In.: **Pensamento e Liberdade em Spinoza**. Aula gravada em 1988, no Planetário da Gávea. Rio de Janeiro, RJ, 1988.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. [Tradução de Marcos G. Montagnoli]. [Tradução de Emmanuel Carneiro Leão]. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

YAZBEK, A. C. **10 Lições sobre Foucault**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.