

# EXPERIÊNCIA, DIFERENÇA E INTERSECÇÕES

## Diálogos sobre educação e escola

### Organizadoras:

Daiane Pinheiro/Ufopa • Eliana da Costa Pereira de Menezes/UFSM  
Liane Camatti/UFSM • Márcia Lise Lunardi-Lazzarin/UFSM  
Mônica Zavacki de Morais/UFSM



**EXPERIÊNCIA, DIFERENÇA  
E INTERSECÇÕES**

**Diálogos sobre  
educação e  
escola**

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**

### **Reitora**

Aldenize Ruela Xavier

### **Vice-Reitora**

Dra. Solange Helena Ximenes Rocha

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

### **Reitor**

Luciano Schuch

### **Vice-Reitora**

Martha Adaime

### **Grupos parceiros**

Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos /Gpееpi/UFOPA

Grupo de Estudo Diferença Educação e Cultura/DEC/UFMS

### **Colaboradores**

Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Oeste do Pará

# EXPERIÊNCIA, DIFERENÇA E INTERSECÇÕES

Diálogos sobre  
educação e  
escola

UFOPA  
2022

© 2022 UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.

## EQUIPE DE REALIZAÇÃO

**Fomento institucional da UFOPA:** Curso de Pedagogia

**Coordenação Editorial:** Organizadoras

**Revisão:** Carlos Otavio | MC&G Editorial

**Normalização:** Carlos Otavio | MC&G Editorial

**Projeto gráfico e diagramação:** Glaucio Coelho | MC&G Editorial

**Capa:** MC&G Editorial

### Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

E96 Experiência, diferença e intersecções : diálogos sobre educação e escola [recurso eletrônico] / orgs. Daiane Pinheiro ... [et al.] — Santarém : UFOPA, 2022.  
Dados eletrônicos (pdf). – 3,44 kb.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-89369-20-2

1. Educação – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. 3. Educação especial. 4. Inclusão escolar. 5. Educação e Estado. 6. Prática de ensino. I. Pinheiro, Daiane. II. Menezes, Eliana da Costa Pereira de. III. Camatti, Liane. IV. Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise. V. Morais, Mônica Zavacki de. VI. Título.

CDD 23 : 370 . 981

Ficha catalográfica elaborada por Priscila Pena Machado CRB-7/6971

Direitos desta edição cedidos à

UFOPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Rua Vera Paz, s/nº – Salé, CEP 68040-255 – Santarém – Pará

CEP 68040-255 - Brasil

Tel.: +55 (93) - 2101 3629

E-mail: reitoria@ufopa.edu.br secretariaexecutiva.iced@ufopa.edu.br

# PREFÁCIO

Abrir uma obra é tarefa extremamente difícil. O processo é mais laborioso quando se trata da apresentação de um trabalho composto por pessoas das quais temos imensa admiração, carinho e um profundo respeito acadêmico, como ocorre comigo aqui. Tarefa difícil essa, mas altamente honrosa. A leitura me colocou na posição de dialogar com inúmeras vozes, abrindo-me para composições ensaísticas interessantes. A meu ver, esse movimento de abertura do pensamento, em múltiplas conexões, é demasiadamente potente. Portanto, o resumo inicial que faço acerca desta obra é a de que ela se produz como linha de força e como potência para novos agenciamentos. Os conceitos abordados, a partir de vieses de vários autores, com articulação à filosofia francesa, com foco nos estudos foucaultianos, mobilizam o pensar sobre a educação, sobretudo a educação na diferença, no/do cotidiano escolar, a partir de práticas educativas singulares.

Escolho iniciar contextualizando o cenário histórico-social e político de emergência desta produção, que incide – a meu ver – num desafio para os organizadores e autores, quando busca em seus escritos abordar a diferença e as interseções deste conceito filosófico, no âmbito da vida pública. A obra nasce em um cenário social caótico e se coloca como campo analítico, a partir da perspectiva foucaultiana e das políticas da diferença, com o *lócus* de demarcar a necessária presença das experimentações-singularizações na/da educação e na/da escola. Portanto, ‘entro’ na obra destacando o contexto de guerra político-ideológico no Brasil, advindos também pelas produções de *notícias falsas* e de *discursos ideológicos* de oposição à educação, à ciência, à pesquisa e aos conhecimentos culturalmente construídos. Produções que tomam efeitos devastadores e que foram lançados em nosso país desde a campanha eleitoral para a candidatura da atual presidência da república, em 2018.

Os contínuos ataques à educação, à docência, à escola e, sobretudo, às diferenças humanas (de gênero, etnia, raça, sexualidade, orgânicas, entre outras marcas da singularidade humana) ganharam cena na última eleição à presidência. Esses tópicos deixaram de ser plano central, após o início da pandemia do novo coronavírus, em que novas frentes passaram a ser mais atacadas: a afronta às minorias não se colocou mais como plano central, mas não deixaram de ser produzidos, só que agora se colocam como instrumento periférico de embate, ainda em busca pelo devaste do diferente e da diferença. Isso se deu porque outras dicotomias se tornaram mais urgentes, ganhando certo redirecionamento aos ‘holofotes políticos’, dirigidos agora pela presidência da república, principalmente na composição de discursos ‘anticientíficos’. Estas pautas agitaram fortemente o microfascismo de cada dia no Brasil, e a política genocida assumida na pandemia, direcionou uma investida *guerra contra o ‘outro’*. Guerra marcada, nessa discursividade insana, como necessária a ser aventurada pelo povo brasileiro ‘*de bem*’: não se dirigindo contra a Covid-19. Passamos a ver narrativas que afirmavam a inexistência da pandemia, na direção de que a doença era apenas uma invenção de um grupo, invenção de um ‘*falso vírus*’ (para uns criado em laboratório pelos chineses). A repulsa se colocava contra um partido político ‘*O PT*’ e um país ‘*A China*’, demarcado pelo inimigo comum a ser vencido, ‘*O comunismo*’ e que adentrou, segundo estas fontes, às políticas públicas, pelo desejo da ‘*esquerda corrupta*’ que dominou e ‘*acabou com o país*’. Esses são alguns dos discursos que circulam pela presidência, em falas advindas de figuras públicas representativas deste governo federal e disseminadas em todos os seus ministérios.

Tais ideologias e um conjunto robusto de *fake news* ganharam, na pandemia e com a nova doença da Covid-19, espaço de proliferação de dúvidas populares e de embates, criando um sentimento dicotômico da existência dos ‘*bons*’ e dos ‘*maus*’. Tal efeito se manifesta pela ideia de grupos políticos cindidos e fechados em si: ‘*a direita*’ e ‘*a esquerda*’. Além dessa separação, os meios de divulgação de notícias, passaram a ser também atacados e identificados como ferramentas de doutrinação e manipulação, apontando a ‘*mídia jornalística brasileira*’ como parte deste grupo a se vencer: ‘*a esquerda do mal*’. É por isso que vencer o vírus e controlar a pandemia no Brasil, com o alto alcance e o poder discursivo da ‘*anticiência*’ e da ‘*antivacina*’, se tornaram tarefas duras. Também porque claramente esse não era o compromisso da gestão federal. Claro fica o

forte e promissor lugar da educação como arma de combate a isso tudo e, por isso, em contrapartida, o medo do atual governo é destacado: quando se pensa a educação como espaço promotor para a criticidade de um povo, o melhor a fazer é minar estes espaços.

Assim, passamos a ser vistos (os educadores e a educação) como àqueles que querem doutrinar a população por meio de discursos científicos falsos que se vê infiltrados pela *ideologia marxista*. Pensamento filosófico tão temido e tão desconhecido. E aliado a ela, a *terrível ideologia de gênero*. Entendo, porém que a educação é atacada por ser campo de batalha posto na luta contra a opressão e o embrutecimento. Tais reações se manifestam pelo temor deste campo frutífero se colocar como proliferador das singularidades e das resistências. É pela sexualidade que os embates têm ganhado destaque neste governo. As diferenças sexuais são extremamente atacadas, ridicularizadas e temidas e de modo rasteiro dirige-se a escola a falsa ação da *'tal' 'ideologia de gênero'*. Mencionada como ensino educativo à liberdade do ato sexual e da *'escolha'* de gênero, na incitação educativa de práticas sexuais deliberadas, desde a infância (como concorrer com narrativas tão maléficas sobre e contra a escola e à docência?). O desconhecimento dos estudos efetivos sobre a sexualidade no campo da educação abre margens para dúvidas populares e corrobora com o receio da educação para a liberdade e do diferente que ela pode produzir. Vemos o nascer do medo, exemplificado na figura do *'monstro foucaultiano'*, o pervertido sexual que precisa ser domado por uma *'nova'* escola. Para isso o governo incentiva a criação de uma educação militar que castra e dociliza corpos e comportamentos, atacando essa *'tal'* educação *'libertária'*, a que, para eles, favorece a aparição do indesejável: a educação da *'tal'* e temida *'esquerda'*. Isso tudo ocorre em meio a uma onda em que se aproximam os discursos religiosos à esfera pública e à educação.

Diante disso, claro também é a importância da educação nesta cena devastadora. Novamente, por receio à resistência, que pode ser mobilizada a partir da educação, como bem vê o gestor federal, vemos o levante da *bandeira* deste governo em favor e na defesa da criação de uma *'escola sem partido'* e de um ensino sem *'ideologia'*. Esse movimento tem sido feito por meio do *slogam 'meu partido é o Brasil'*. E com isso o governo também demarca qual ideologia pretende trazer para a escola e pela educação: a conservadora, a militar, àquele que poda a criatividade, a inventividade e a democracia.



Portanto, neste cenário emblemático, de confrontos de posições, essa obra emerge como força produtiva em que autores/pesquisadores renomados se unem para problematizar e retomar a percepção do espaço escolar como lugar a ser preservado. Isso porque, ainda que lá se veja ações disciplinares, por meio das políticas maiores implementadas, ligadas aos centros de controle de corpos, por meio da produção de currículos unificados, é também neste mesmo lugar que vemos o agenciar de movimentos menores, motor para a proliferação das diferenças e para a aparição da vida. Portanto, a obra afirma que a escola produz vida. Num cenário de elevado número de mortes, pela pandemia provocada pelo novo coronavírus, falar em vida é em si agir de modo resistente.

Sem dúvida, esse livro é um respiro acadêmico ao ventilar a força da *contraconduta* filosófica às ideologias conservadoras e binárias que tem se espalhado no solo brasileiro desde então. Nunca foi tão importante resgatar a importância e a potência da escola como nesse momento. Nunca foi tão necessário criar uma rede de apoio, de discursos e práticas em ‘*Defesa da Escola*’ como suporte e dispositivo para a construção crítica do pensar à diferença. Como espaço em que emerge o confronto de ideias e de práticas comuns, por vezes, disciplinadoras, resguardando, assim o direito à democracia. Esse livro afirma a urgência do educar como verbo no infinitivo. Ou seja, aponta a luta pelo direito às diferenças do livre pensar na e a escola, como espaço, não da colonização do pensamento, em um viés conservador, como aponta a política atual, que gesta as ações curriculares e formativas para a educação normatizada, mas no âmbito da potência da criatividade e da democracia do pensamento crítico. Esse processo é desejado nas ações de nossos alunos e educadores, como valorização e possibilidade da experiência de vida na e com a escola. É em suas ações mais cotidianas que destacam os desafios e a potência da diferença. É nessa luta pela defesa da educação pública, democrática e republicana que o livro oferece ricas problematizações e que age fortemente contra discursividades que salientam o projeto conservador e de governo das vidas: solo das atuais políticas federais.

Essa sem dúvida é a diferença desta obra quando comparada a outras: ser rizoma com contínuas aberturas, possibilitando conexões pujantes acerca de lutas necessárias e apresentações atuais. Trazendo à tona o que ainda carece ser investido com a defesa da educação, da escola e das diferenças nela: desde a dimensão de análise de saberes políticos que

constituem o bojo da governamentalidade política da educação na atualidade, em estreita ligação as práticas inclusivas, às ações singulares de experimentações de sujeitos que querem dialogar, a partir e sobre seus corpos, seus fazeres junto à escola e suas práticas escolares nesse espaço tão promissor. Há a apresentação das dinâmicas de saberes-poderes escolares que agenciam o outro como objeto de planificação, em processos normalizadores, por meio de dispositivos educativos e pelo gradiente posto pela racionalidade inclusiva. Esse modo de ação maior que está nas políticas educativas, muitas vezes fagocita o sujeito pelas práticas escolares, ou seja, o inclui a certa norma, mas exclui sua participação ativa. Isso é mais visível se se mantém formas de vidas dissonantes às lógicas normativas padronizadas pelos instrumentos de avaliação escolares. Para, além disso, interessa apontar as ações micropolíticas exercidas no cotidiano, em oposição às lógicas e formas de governo atuais, que produzem formações discursivas, com projetos de construção da mesmidade. E é nesse interím que apontamos o respiro das reflexões aqui partilhadas. Exatamente pelas produções insurgentes da diferença na escola. É, portanto, sobre o paradoxo da macro política da educação, às microproduções inventivas na escola que interessa aos autores e que será encontrado pela leitura.

O livro é composto por quatro eixos, numa micropolítica ou microfísica dos saberes e poderes da/sobre a educação, transversalizando entre os dispositivos que criam espaços e modos de produção educativa, às ações discursivo-práticas que materializa os fazeres cotidianos.

Na primeira parte do livro encontramos caminhos para compreender a educação como espaço de formação humana e como campo de experiência formativa. Na segunda parte temos reflexões acerca das políticas públicas e as políticas de inclusão na escola. Após essa apresentação teórico-filosófica, encontramos na terceira parte, partilhas de práticas escolares e as singularidades efeito da educação. Por fim, a obra é encerrada com uma entrevista que contextualiza as teorias abordadas, as práticas escolares e o cenário político atual propondo ‘um diálogo sobre Educação, Inclusão e Pandemia’.

Assim, encerro esse prefácio reiterando meus agradecimentos pelos encontros provocativos que a obra me propôs e que me colocaram no repensar à educação, à escola e à diferença como agente diferenciador do desejo da colonização, avançando aí em processos de singularizações e em formas de vidas plurais dentro do campo educativo. Sem a possibilidade

de manter a escola como espaço republicano, democrático e público não há como alicerçar uma educação que garanta a manutenção das diferenças e que não padronize corpos em políticas colonialistas, disciplinares e conservadoras. Contra tal embrutecimento a obra nasce sendo possibilidade e potência para a afirmação da diferença no jogo democrático da afirmação da educação e da escola.

Vanessa Regina de Oliveira Martins  
[Universidade Federal de São Carlos](#)

# APRESENTAÇÃO

*Experiência, Diferença e Intersecções: diálogos sobre educação e escola* foi o título escolhido para esta obra, a qual fortalece uma parceria interinstitucional acionada entre o Grupo de pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq/UFSM) e o Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI/CNPq/UFOPA). O intuito ao criar este livro é o de reunir problematizações produzidas a partir das teorizações pós-críticas, cujas centralidades analíticas assumem a defesa da escola pública como um espaço democrático, que garanta a atenção à diferença e produza relações pautadas no princípio da alteridade.

A inovação ou originalidade de um estudo está na diferenciação e nos caminhos pelos quais se escolhe percorrer. Os autores desta obra buscaram colocar em prática uma investigação com o princípio da diferença, não do tema ou proposta, mas dos modos pelos quais fazem suas análises, buscando acionar mecanismos de diferenciação que combatam mecanismos de repetição. Portanto, para além de um instrumento de resistência, esta obra sugere produzir novas conversas e não as esgotar aqui.

Com a intencionalidade de reafirmar as práticas educacionais e escolares como potentes para a produção de encontros com/na diferença que se constituam como experiências capazes de subverter toda vontade de normalidade que emerge com a sociedade moderna e suas instituições, e que parece se fortalecer no atual contexto social e político, sistematizamos as discussões aqui presentes em três seções. Tal sistematização foi proposta a partir da visualização de recorrências discursivas nos artigos que compõem o livro, que indicam que há nas analíticas apresentadas focos específicos que se interseccionam.

Nesse sentido, os artigos que compõem a seção **I EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS** dão ênfase aos aspectos macro de experiências educativas

múltiplas; na seção **II POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO ESCOLAR** compilam-se os textos que se ocupam de pensar os contextos das políticas de inclusão escolar e seus efeitos na produção de subjetividades. Por fim, com foco na escola, constituímos a terceira seção **III PRÁTICAS ESCOLARES E SINGULARIDADES**, cujo temas abordados nos artigos acionam um olhar outro para as singularidades que se forjam no cenário escolar. A fim de mantermos a conversa sobre escola, educação e inclusão trazemos, para finalizar o livro, a entrevista **Um Diálogo sobre Educação, Inclusão e Pandemia**.

Os textos agrupados nessa obra partilham experiências de produções acadêmicas as quais compartilham de uma compilação de achados, de desejos, de concordâncias e discordâncias que nos impulsionam a produzir e fazer pesquisa com e na diferença. Assim, apostamos que, uma vez colocados em circulação, esses textos possibilitem e instiguem outros diálogos e maneiras de pensar as relações entre escola, educação e diferença.

#### Organizadoras

Daiane Pinheiro • Eliana da Costa Pereira de Menezes • Liane Camatti  
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin • Mônica Zavacki de Moraes

# SUMÁRIO

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO

## **PARTE I EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS** 15

EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIAL DE COLONIZAÇÃO? .....17

Carolina Pereira Noya • Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

“PODE O HOMEM NEGRO FALAR? ALGUMAS INTERSECÇÕES ENTRE GÊNERO E RAÇA NO DEBATE SOBRE HOMENS NEGROS..... 31

Alan Augusto Ribeiro

LUGAR DE ENCONTRO E EXPERIÊNCIA: O FAZER DOCENTE E A POTÊNCIA DA ESCOLA .....53

Raisa de Matos Elsner

EDUCAÇÃO ESPECIAL E DISCURSOS INCLUSIVOS: O EXERCÍCIO DE PESQUISAR E ESCREVER(-SE) .....71

Angélica da Silveira Mendes

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRODUÇÃO DO OUTRO E DE SI MESMO NO INTERIOR DOS DISCURSOS DA INCLUSÃO .....87

Daiane Pinheiro • Ana Sofia Freirero

A “ESCOLA DA VIDA”, O “APRENDER NA MARRA” E O EMPREENDEDORISMO DE SI: MODOS DE SER MÚSICO PROFISSIONAL EM SANTA MARIA-RS..... 105

Luís Fernando Lazzarin • Felipe Batistella Alvares

## **PARTE II POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO ESCOLAR** 127

AS FACETAS DA INCLUSÃO NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO ..... 129

Priscila Turchiello

DEMOCRATIZAÇÃO E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: PROVENIÊNCIAS DA DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ÉSOLA CONTEMPORÂNEA ..... 149

Simoni Timm Hermes • Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS: CONVERGÊNCIAS DISCURSIVAS E PROCESSOS REGULATÓRIOS .....175

Liane Camatti

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NA LÓGICA DA RACIONALIDADE INCLUSIVA .....	193
Mônica Zavacki de Morais	

### **PARTE III PRÁTICAS ESCOLARES E SINGULARIDADES** **211**

SOCIOEDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DA DOMINAÇÃO DISCIPLINAR ÀS TÉCNICAS DE SI .....	213
Lidiane da Silva Braz • Eliana Pereira de Menezes	

MODOS OUTROS DE PENSAR A INFÂNCIA: UM CONVITE AO PENSAMENTO A PARTIR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	233
Letícia de Lima Borges	

A EXPERIÊNCIA DA AUTO NARRAÇÃO NA PRODUÇÃO DA ALTERIDADE: ESTRATÉGIA PARA PENSAR OS EFEITOS DISCURSIVOS SOBRE O SUJEITO SURDO BILÍNGUE NA ESCOLA .....	247
Camila Righi Medeiros Camillo • Anie Pereira Goularte Gomes	

ENTREVISTA UM DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E PANDEMIA.....	267
Pedro Angelo Pagni/UNESP • Eliana Menezes/UFSM • Alana Mohr/Smed Santa Maria/RS	

ANEXO – LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS .....	285
---	-----

SOBRE OS AUTORES .....	286
------------------------	-----

# PARTE I

EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS





# EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIAL DE COLONIZAÇÃO

Carolina Pereira Noya • Marcia Lise Lunardi-Lazzarin

## INTRODUÇÃO

Será preciso pensar e compreender a escola como espaço que deve ocupar-se de não realimentar práticas de colonização de umas vidas sobre as outras? É necessário o tensionamento de práticas discursivas que limitam o habitar do mundo comum? Aquele comum de Hanna Arendt, discutido em *A condição humana* (ARENDR, 2008), que pensa o comum como esfera pública: “o que a esfera pública considera irrelevante pode ter um encanto tão extraordinário e contagiante que todo um povo pode adotá-lo como modo de vida, sem com isso alterar-lhe o caráter essencialmente privado” (2008, p. 61).

A intenção, nesta escrita, que se pretende uma defesa da escola – sobretudo, a pública – como espaço democrático e republicano, não é responder nenhuma questão, e sim continuar perguntando para não sufocar. Informamos que partes deste texto compuseram a escrita do projeto de tese intitulado *A produção de práticas de liberdade na escola e a vida como obra de arte*, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria pela acadêmica Carolina Noya, sob orientação da professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. Nós, como professoras, entendemos a potência em nos perguntarmos, de modo retórico: quais são as possibilidades de viver de forma atenta, interessada em nós e no outro? O que a escola poderia ter a ver com tudo isso? Nesse enredo, as alianças com autores que desenvolvem suas pesquisas filiadas aos Estudos Foucaultianos em Educação representam, para nós, uma possibilidade de respirar, espaços ou brechas por onde o ar possa passar. Nas palavras de Deleuze: “um pouco de possível, senão eu sufoco” (1992, p. 131).

Inspiradas em Larrosa (2017), na obra denominada *Elogio da escola*, entendemos ser produtiva a compreensão dos efeitos da busca pelo ordenamento

do caos empreendida pela escola moderna, para que possamos ir além, estabelecer outras relações, produzir outros modos de ser sujeitos, não para responder as questões acima, mas para sustentar possibilidades de existir e, neste caso, potencialmente a nossa, pois:

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

Para nós, os questionamentos abrem brechas e permitem que o ar passe. Perguntar é, assim, um alento, pois questionar sobre como chegamos a esse formato de educação escolar é um grande alívio em meio a tanta dor. Entendemos que “pesquisamos sobre aquilo que nos dói como povo ou sobre o que nos convoca a inventar um povo que falta, um povo menor, bastardo, sempre inacabado” (MACHADO, 2016, p. 77). Para empreender esta escrita, considerando toda a sua limitação pelo formato aqui necessário, pretendemos movimentar o pensamento por meio de questões que, ao serem feitas, podem fazer operar conceitos foucaultianos, tais como práticas de liberdade, cuidado de si e anarqueologia.

Todas as questões aqui partilhadas são, ao fim e ao cabo, possibilidades de suspensão de quem somos, possibilidades de sermos de outras formas e de problematizarmos a invenção da escola moderna no Brasil, para compreender como a educação escolar pode constituir-se em uma prática social que se ocupa em não realimentar relações de colonização de algumas vidas sobre as outras. Trata-se de pensar o quanto a escola produz e sustenta as frágeis questões sociais de discriminação, violência e desigualdade.

## **O QUE FAZ DA ESCOLA UMA ESCOLA?**

Com essa questão, somos mobilizadas a aumentar o respiro; com ela, damos o sentido da educação na contenção das injustiças sociais. Essa é uma pergunta que talvez possa abarcar as demais, como causa e efeito da produção de um modo de vida neoliberal, constituindo-se naquela que mais ar

faz passar, que possibilita porosidade/abertura de encontro com o novo, de estar à espreita: O QUE FAZ COM QUE A ESCOLA SEJA UMA ESCOLA? *Simple*s pergunta, diriam alguns. Entretanto, percebemos tanta complexidade e profundidade nela, que intencionamos movimentar o pensamento em relação à estética da existência em Michel Foucault, por meio dessa *simple*s questão, com inspiração na obra *Em defesa da Escola*, de Masschelein e Simons (2015). Uma *simple*s questão que esses autores nos instigam a pensar, mas, para respondê-la, precisamos de uma análise complexa das relações pedagógicas que se constroem no interior das práticas escolares. Encanta-nos esse paradoxo da complexidade da *simple*s pergunta, e sentimo-nos capturadas pelo deleite deste exercício, tomando-o como um convite, que estendemos aos leitores, para reinventar a escola e a nós mesmas.

Sermos outras? É preciso? Como é possível esse movimento? Seguem as perguntas, que buscarão montar o cenário desta escrita de modo aberto e provisório, já que, com Larrosa, entendemos que:

A vida e a palavra são esses dons que nunca se têm. Viver é desviver-se por aquilo que nunca se poderá possuir e falar é dizer o que não se diz e não dizer o que se diz. O homem seria então o falante que pode experimentar a fala como fala, isto é, que não pode saber o que diz e que não pode dizer o que quer dizer, mas, ao mesmo tempo, diz o que não sabe dizer e o que não quer dizer, o que está além de seu saber, de seu poder e de sua vontade (LARROSA, 2011, p. 295).

Inspiradas pela provocação acima, propomos esta escrita como “uma possibilidade que se abre, talvez, no coração do impossível, uma possibilidade que se remete ao porvir” (LARROSA, 2011, p. 295). Uma possibilidade de escrita que buscará ser como Emicida canta em *Cananéia, Iguape e Ilha Comprida* (sexta faixa do álbum *AmarElo*) sobre escrever como quem manda cartas de amor, “*do fundo do meu coração, essa aqui vem do meu coração, do mais profundo canto do meu interior. Pro mundo em decomposição - Essa aqui também é uma forma de oração. Escrevo como quem manda cartas de amor*” (EMICIDA, 2019). Uma forma de oração como Beth Carvalho canta e invoca no disco de 1979: “*Ó rezadeira senhora, senhora rezadeira. Reze uma prece com fé para que a raça brasileira esteja sempre de pé. Reze para que nosso povo viva sempre a liberdade e construa um mundo novo cheio de felicidade*”.

Nesse embalo, vamos ao que talvez seja um bom argumento a favor das perguntas: a possibilidade de que, como acontece em qualquer produção

discursiva de verdades, escolhemos alguns fatos e excluimos outros. Porém, de maneira geral, nesta escrita, buscaremos fugir da dicotomia, dizendo o que é uma escola, para que ela serve, de modo a ser tomada como modelo, verdade. Procuraremos *dançar livremente* nos caminhos, que implicam multiplicidade, instabilidade, variedade, encruzilhada. E, para marcar esse lugar, destacamos que é uma escrita sobre duas professoras, mas não se trata de biografias, e sim da “[...] poesia abrindo alas à estranheza. A instrução do poeta funciona como um rito que prepara o ouvido a ser capaz de perder-se de si, desnortear-se, consumir-se lentamente. Biografia às avessas, que movimenta um núcleo nu de sujeito, que cartografa seus espaços sempre desmontáveis [...] (PRECIOSA, p. 47, 2020)”.

Decidimos *dançar ao som* da perspectiva pós-estruturalista, com centralidade em conceitos desenvolvidos por Michel Foucault. Como se trata de escutar/sentir, pode ser e será provavelmente diferente para outros. Por aqui, tem sido um lindo convite a olhar para nós mesmas e perceber o que podemos avançar naquilo que buscamos, como viver de modo diferente do que estamos habituadas. É o pensamento filosófico de Foucault que dá o *tom para a música* que circula entre aquilo que estudamos dessa teoria e o que em nossas existências ela movimenta. Para Fischer:

Foucault é daqueles pensadores que jamais separa teoria e prática. E ele o faz duplamente: de um lado, talvez por uma necessidade vital, o filósofo afirma a precariedade do seu próprio discurso, vive-o como processo, como possibilidade de transformação, como desejo de distanciar-se de si mesmo e empreender um esforço de pensar diferente do que se pensa. (2007, p. 42).

Nossa formação em Educação Especial<sup>1</sup> impulsiona-nos, nesta engrenagem, a discutir a relação entre educação escolar e colonização, pela via da problematização da inclusão escolar. Em relação à área da Educação Especial, destacamos o ano de 2008, quando foi implementada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Na matriz teórica em que movimentamos nossos corpos/pensamento, as políticas de inclusão escolar são marcadas pela lógica da norma, do poder disciplinar e do biopoder. É uma matriz que, “a partir dos processos de regulação sobre o corpo individual e de regulamentação sobre o corpo múltiplo, institui a sociedade de normalização” (LOCKMANN, 2010, p. 78).

---

1 Curso de graduação, licenciatura plena, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria.

De modo aligeirado, em função do formato deste texto, podemos discutir a captura da diferença dos alunos públicos da política de inclusão escolar. Nas práticas discursivas que orientam essa política, a diferença é tomada como deficiência, como algo a corrigir, recuperar, normalizar. Alunos em processo de inclusão em diferentes escolas regulares com as quais temos relação são os que precisam sair da sua condição de existência e, por meio de práticas inclusivas, aproximar-se da norma o máximo que puderem.

Nesse sentido, pensando em práticas de colonização, a questão é: quanto podem ser perversos/cruéis os processos de inclusão escolar quando a diferença é capturada para ser normalizada? Será que, no convívio do normal com o anormal, todos ganham, conforme apontam os discursos que circulam na escola orientada pela política de inclusão escolar? Os anormais, por sua vez, se desenvolvem por meio dessa socialização, conforme apontam os discursos que circulam na escola orientada pela política de inclusão escolar? A escola serve apenas para a socialização desses sujeitos?

Novamente, ressaltamos que nossa intenção não é responder nenhuma questão, e sim aumentar as possibilidades de tensionamento do que produzimos no contexto da educação escolar. Como, nas práticas pedagógicas com alunos com deficiência, capturamos a diferença como algo que será compensado? Essa lógica de que existe algo bom e ruim, normal e anormal, alojada na ordem dual e dicotômica da modernidade, produz e sustenta a escola contemporânea e está naturalizada no discurso de inclusão escolar. Portanto, a ideia é tensionar as tramas discursivas a favor da inclusão escolar que circulam nos documentos oficiais, que dizem quem é o diferente que seria valorizado, consagrado a partir do respeito à diversidade na escola inclusiva, pautada nos discursos que orientam a política.

A questão é que o diferente é aquele oposto do normal: o negro, o homossexual, a mulher, o deficiente – são esses os anormais em uma sociedade da norma, heteropatriarcal, como a nossa. Isso coloca em funcionamento a perigosa lógica da dicotomia normal/anormal – incluído/excluído, pois institui práticas que excluem, violentam e até exterminam os que não estão do “lado bom”. A diferença como algo mensurável e passível de ser representado pela linguagem dá o tom ao discurso oficial, naturalizando a inclusão escolar e a valorização da diferença, como se, com isso, tudo estivesse resolvido. Mas não está? O que será que acontece? Para Rech (2011, p. 27, grifo da autora):

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

Como nos ajuda a pensar Veiga-Neto, a naturalização de conceitos “trava nosso entendimento e pode travar nossas ações, pois nos mantém presos a significados e representações que, mesmo tendo sido inventados, são tomados como eternos, imutáveis e fora do nosso alcance” (2008, p. 22). Nesse sentido, destacamos a potência em tensionar e problematizar a inclusão partindo da noção de in/exclusão. Inclusão e exclusão não como antagonicas, mas, como compreende Lunardi: “[...] inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação, ou seja, fazem parte de uma mesma matriz de poder” (2001, s/n).

Portanto, o que se propõe aqui, mesmo de modo aligeirado e talvez superficial, é que empreendamos um exercício reflexivo sobre o que é feito na escola quando a norma pauta nossas relações. Assim, novamente, a pergunta: o que faz, da escola, uma escola? Ao pensarmos sobre essa questão, não podemos deixar de trazer a discussão acima para tensionar as práticas discursivas operadas no contexto educacional brasileiro que capturam a diferença como algo a ser corrigido/recuperado.

Esse jogo, que se dá mediante mecanismos de poder disciplinar – um poder instituído/exercido no corpo do sujeito desviante da norma, como ensina Foucault – e de biopoder – políticas que regulam/conduzem uma população, visando à manutenção da vida e ao controle dos riscos sociais (FOUCAULT, 2008) –, produz o sujeito que aprende e o que não aprende, o normal e o anormal e todo o conjunto de enunciados que coloca em funcionamento a maquinaria escolar moderna.

Basicamente, nossa intenção é que possamos nos perguntar sobre a forma como tomamos a diferença e seus efeitos nas nossas relações de professor-professor; professor-aluno; professor-consigo; aluno-aluno; aluno-consigo. Por fim – e para nós o mais potente –, perguntar sobre a produção de práticas mais livres e mais éticas de cuidado de si e cuidado dos outros, no sentido do que Foucault apresenta, no terceiro volume da *História da sexualidade*, como “um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida” (2017, p. 62).

É assim, por meio de “exercícios de pensamento para pensar e ver o mundo de outra maneira, para atentar e habitar de outras formas o mundo comum” (LARROSA, 2017, p. 80/81), que passamos a discutir a importância de pensar a escola como um meio sem um fim, um veículo sem um destino determinado, um centro: lugar que compreende todas as direções e que se ocupa com a abertura do mundo e para o mundo (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015). A escola, como uma questão pública que promove o acontecimento/evento, faz pensar, desperta o interesse em mim e no outro. Infunde na nova geração a atenção com o mundo e faz possível produzir práticas de condução de si e dos outros que sejam mais livres e mais éticas, no contexto da educação contemporânea. Rompe com a produção dos sujeitos a partir da lógica binária produzida pela modernidade, colocando em funcionamento outros modos de vida operados pela educação escolar, sobretudo, pelo discurso educacional republicano. É para nós assumirmos essa responsabilidade pedagógica (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015) e continuarmos acreditando que:

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

Portanto, de forma vasta e abrangente, complexa e audaciosa, interessa-nos realizar um diagnóstico amplo do presente para pensar e discutir: educação escolar para quê? Para o quê? E todas as perguntas que chegam quando os conflitos e questionamentos sufocam são as que trazem o ar, o respiro tão profundo que coloca nossos corpos à espreita, cheios de esperança e confiança de que podemos ser de outras formas – menos violentas, menos opressoras, menos desiguais.

## **POR QUE DISCUTIR A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E COLONIZAÇÃO?**

Por fim, destacamos a necessidade de percebermos como as fronteiras foram (e são) condição de possibilidade para práticas de exclusão, opressão e violência. Para nós, esse movimento é resistência a essa lógica das fronteiras duais e dicotômicas da modernidade, que criam modos de estar na escola, por vezes, perversos e violentos. Para isso, torna-se necessário



problematizar a produção da escola contemporânea sob a lógica da racionalidade neoliberal, na qual se tem “a impressão de que aquilo que importa é seguir administrando e governando as fronteiras e a transposição de fronteira entre o sim e não, o ser e o não ser, o possuir e o não possuir, o saber e o não saber, entre o mesmo e o outro” (LARROSA, 2011, p. 12).

A escola, como produto central da modernidade, posiciona-se como espaço privilegiado para a formação de sujeitos, produtos e produtores da lógica que busca ordenar o caos – organizar a sociedade. Então, essa escola moderna é tomada por “maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria modernidade”, e práticas escolares são tomadas como “tecnologias disciplinares cujo resultado foi a produção de uma intrincada rede de novos saberes e de novas economias de poder” (VEIGA-NETO, 2000, p. 179).

É nesse enredo da relação mútua de produção entre escola e modernidade que, em um exercício de inspiração na anarqueologia, movimentamos este conteúdo, para olhar para nós mesmas e percebermo-nos capturadas por essa maquinaria, sendo produzidas e produzindo práticas discursivas no contexto da docência na Educação Especial. É assim que nos parece interessante pensar em uma posição analítica que possa consistir em um gesto de transgressão a esse poder movimentado pela escola moderna. Trata-se de construir uma analítica sobre esses discursos em tempos de inclusão como imperativo, problematizar como estamos conduzindo e sendo conduzidos na produção de um modo de vida alinhado com o neoliberalismo, para criar um modo de estar na escola que resista e que, em uma relação ética e política, crie um modo de vida – não estanque, fechado, fixado na matriz da identidade, por isso, um novo modo de vida que não pode ser explicado, apenas vivido. Cabe, ainda, analisar a produção da inclusão como verdade e, assim como Menezes (2011, p. 50), tomar “a linguagem naquilo que ela tem de produtivo para entender como, por práticas de subjetivação, fomos sendo produzidos como sujeitos convencidos a olhar para a inclusão de forma naturalizada, sem questionar motivos, intenções e efeitos dessa política”.

Foi assim que, ao longo desta escrita, buscamos tensionar práticas naturalizadas que pouco ou nada problematizam a produção discursiva de sujeito. E, ainda com, Menezes (2011) procuramos olhar para as questões de subjetivação por meio da “análise anarqueológica foucaultiana” e, assim, “compreender que nessa relação entre a busca pela verdade (e pelas

manifestações da verdade) e os processos de subjetivação, discursos sobre o investimento em si se fortalecem, fortalecendo assim, a verdade da potência do indivíduo” (MENEZES, 2011, p. 115).

Foi pensando em como, em quais condições nós produzimos, sujeitos deste tempo, que vislumbramos a possibilidade de criar outros modos de estar na escola, mais alinhados com o movimento anarqueológico como condição de pesquisa, docência e existência, considerando que anarqueologia é uma atitude e uma postura intelectual que inverte a posição tradicional da filosofia em relação à verdade. Discutindo a potência que são a educação e a escola contemporânea como possibilidades de viver de outras formas, que não as estimuladas pelo neoliberalismo como estilo de vida, em que concorrência, consumo e competição podem ser dispositivos de processos violentos de exclusão e opressão, buscamos, como uma estética da existência, criar outros modos de vida, produzindo a vida como obra de arte, resistindo a valores, normas dominantes e verdades absolutas. Tudo isso se constituindo a cada encontro, de modo aberto, disponível para mudança, impermanente, cíclico e constante. Alimentamos a pergunta, na medida em que a experimentamos em nossas relações com a docência: a escola pode servir para não alimentar relações de colonização de umas vidas sobre as outras?

Do lugar de defesa da escola, sobretudo a pública, como espaço comum, republicano e produtor de outros modos de vida, defendemos uma contraconduta ao neoliberalismo como estilo de viver e de relacionar-se com o mundo. Buscamos produzir outras práticas discursivas nesse contexto que tensionam o apagamento do escolar, seus efeitos na democratização do tempo livre e suspensão da ordem desigual natural, como trazem Masschelein e Simons (2015), já que, com base no pensamento de Michel Foucault, “as formulações discursivas [são] constituídas a partir de regras que podem ser alteradas, dependendo de quem fala, em que contextos e com que intenções” (MENEZES, 2011, p. 51). Ainda

[...] para nós, que defendemos os argumentos de Foucault, assumir uma perspectiva implica, ao contrário, um ato de liberdade considerável: significa rebelar-se contra um conhecimento imposto, tirar proveito e assumir os riscos da decisão e de seus próprios pontos de vista (DUSSEL, 2003, p. 36).

Inspiradas pela obra de Masschelein e Simons (2015) e seus desdobramentos – com destaque para as duas obras organizadas pelo professor Silvio

Gallo e Samuel Mendonça, em 2020, *A escola: uma questão pública* e *A escola: problema filosófico* –, buscamos tensionar as analíticas possíveis para o contexto da escola brasileira. Seguimos, então, elaborando as ideias que possam defender a escola pública no Brasil. Para que serve uma escola? Novamente, trazemos nossa questão central, que, em uma resposta aligeirada e muito conclamada, poderia ser respondida assim: serve para trazer a organização social, promovendo a ordenação do caos, garantindo a emancipação dos sujeitos pela via do uso da razão e sua participação crítica/reflexiva na sociedade. Nossa intenção não é responder essa questão, portanto, continuamos perguntando: se tivéssemos tido êxito nesse projeto de escola, viveríamos em um país que elege e sustenta a lógica do atual governo federal? Esse governo, em 2021, que é

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

O propósito não é responder, mas entender como chegamos a ser um país que naturaliza a máxima de que “existe pele alva e pele alva” (EMICIDA, 2019) como referência ao racismo estrutural que sustentamos ou compreender como mortes de mulheres são justificadas com os mais infames disparates, com base na lógica heteropatriarcal. A partir desse enredo, torna-se necessário lançar um olhar genealógico, como sugere Foucault, para as amarras dessa produção discursiva colonial.

Para finalizar, destacamos o que estamos tomando por colonização. Trata-se de práticas discursivas coloniais, como projeto colonial, como projeto de dominação de uns sobre os outros, impondo um modelo total, único, puro, cartesiano. Como um tratado de violência, de terror, tem a raça, o gênero, as estruturas heteropatriarcais, o latifúndio, a catequese, a intervenção militar e o encarceramento como fundamentos (RUFINO, 2019).

Voltamos à pergunta: para que serve uma escola, se não para sustentar práticas discursivas coloniais? Precisamos olhar para a primeira metade do século XX, no Brasil, para compreender o que vivemos hoje em relação à educação escolar e seus efeitos na produção de sujeitos. Precisamos falar sobre as bases kantianas, iluministas, positivistas, que sustentam a escola moderna.

Sob a égide do pensamento moderno iluminista, vimos emergir, no final do século XIX e início do século XX, a institucionalização da educação em espaços que chamamos de escolas. A obrigatoriedade da escolarização como forma de educação (hegemônica) desde esse período faz da escola, em nosso tempo, uma prática quase tão natural como a própria vida (MENEZES, 2011, p. 82).

Assim como Menezes (2011), acreditamos ser importante discutir a emergência, a obrigatoriedade e a universalização da educação escolar. É preciso compreender “as racionalidades que a sustentam, os efeitos de suas práticas e os sujeitos que nela são produzidos”. Precisamos “olhar para a escola como uma maquinaria (de normalização) inventada na Modernidade” (MENEZES, p. 82, 2011). Lançar um olhar, que não pretende ser tomado por verdade, ou melhor, que se pretende uma verdade decorrente das formas de resistência ao exercício sobre a subjetividade do governado, como sugere Foucault no deslocamento do tema saber/poder para a estética da existência, concebendo um poder de verdade desvinculado da verdade do poder.

Vale seguir pensando, ainda como pergunta retórica: a escola serve ao projeto colonial? Com essa pergunta, encerramos, interessadas em prosseguir olhando para a educação escolar, a partir de

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

Assumimos que “a colonização acarreta o destroçamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador. Sobre colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie” (RUFINO, 2019, p. 11). Por isso, seguiremos, buscando provocar rupturas nessa malha normativa da ordem do caos na modernidade, para subverter ritmos, romper constâncias, achar soluções imprevisíveis e criar maneiras imaginativas de preencher o vazio com corpos, vozes, cantos (SIMAS, 2018). Mais ainda, seguiremos tensionando a invenção da escola moderna no Brasil, para compreender como a educação escolar pode constituir-se em uma prática social ocupada em não realimentar relações de colonização de algumas vidas sobre as outras e em romper com “categorias

binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno”, que “justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser)” (WALSH, p. 15, 2009). Isso para, por fim, romper com a produção dos sujeitos a partir da lógica binária produzida pela modernidade, colocando em funcionamento outros modos de vida operados pela educação escolar, sobretudo, pelo discurso educacional republicano.

# REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, trad. Peter Pál Pelbart, Ed. 34, 1992.

DUSSEL, Inês. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar/** Inês Dussel, Marcelo Caruso; [tradutora Cristina Antunes]. São Paulo: Moderna, 2003.

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

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: O cuidado de si/Michel Foucault**; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, 15. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977 - 1978)**; edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão, revisão de tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**; tradução Fernando Coelho, 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOCKMANN, Kamila, HENNING, Paula Corrêa. A genealogia como ferramenta para pensar os processos de in/exclusão na atualidade escolar. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 1, p. 75-81, jan./abr. 2010.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/Exclusão: duas fases da mesma moeda. **Cadernos**, n. 18. Edição: 2001.

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

MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da Escola: uma questão pública/** Jan Masschelein, Maarten Simons; tradução Cristina Antunes. - 2 ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

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

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

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

RUFINO, LUIZ. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas** / Luiz Antonio Simas, Luiz Rufino - 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver.* In: CANDAU, Vera (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas,** 2009.

# “PODE O HOMEM NEGRO FALAR?” ALGUMAS INTERSECÇÕES ENTRE GÊNERO E RAÇA NO DEBATE SOBRE HOMENS NEGROS

Alan Augusto Ribeiro

A pergunta geradora no título, inspirada no artigo *Can the Subaltern Speak?* (Pode o subalterno falar?) de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), é fundamental para os debates sobre decolonialidade e pós-colonialidade. Tomada como referência para pensar masculinidades e homens negros neste artigo, a pergunta deve ser adaptada com precauções, uma vez que pode despertar ansiedades por discussões que lembrem as penetrantes formulações de Spivak. Refiro-me às discussões eruditas feitas por ela sobre o pensamento intelectual do Ocidente como uma produção cúmplice de interesses econômicos internacionais, bem como reflexões críticas sobre as desatenções de parte do pensamento pós-colonial em paralelo com essa cumplicidade. Também me refiro às análises acerca da ideia de sujeito subalterno do terceiro mundo, tomado como uma premissa essencialista, monolítica, homogênea e indiferenciada localmente na globalização.

A pergunta, porém, refere-se também a reivindicação de um trabalho analítico simultaneamente político e intelectual, que envolve uma discussão sobre diversidade epistemológica que se desenvolve desde autores brasileiros clássicos, como Lélia Gonzalez e Guerreiro Ramos. Ambos antecipam uma discussão sobre diversidade epistemológica que pode ser identificado, produtivamente, como uma “epistemologia do ponto de vista” (GILROY, 2001, p. 121). Lélia Gonzalez, no epítome perturbador “o lixo vai falar”, indica a localização de um certo “lugar de onde falaremos” como uma metáfora de uma posição epistemológica que pretende ser uma indicação da “[...] sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”, isto é, o racismo (Gonzalez, 1984, p. 224). Por sua vez, Guerreiro Ramos é, talvez, o criador da oposição epistemológica mais provocadora entre práticas intelectuais distoantes sobre o negro brasileiro: o *negro-tema* em oposição ao *negro-vida*.



O primeiro, explica Guerreiro, “é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção”. O segundo é “[...] algo que não se deixa imobilizar; é despistador, protético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje” (RAMOS, 1995, p. 215).

Lélia Gonzalez e Guerreiro Ramos são parte iminente da discussão internacional sobre a proposição de certa perspectiva intelectual e proposição cognitiva contra-subalterna. Pretendo, deste ponto de partida, ensaiar sobre como homens negros no Brasil tem contestado lugares subalternos e atuado de maneira heteromorfa no interior dos debates sobre gênero e raça. Para isso, registrarei maneiras diversas pelas quais homens negros **falam** por/em diferentes plataformas discursivas, a partir de diferentes experiências. Espero, ao fazer isso, contribuir com o debate gênero e raça e, ao mesmo tempo, ressaltar a relevância social da emergente produção sobre masculinidades e homens negros presentes em artigos, dossiês e livros (MALUNGO, 2013; OSMUNDO, 2012; 2014a; 2014b; FAUSTINO, 2014; CONRADO; RIBEIRO, 2017; RIBEIRO, FAUSTINO, 2017; RESTIER; MALUNGO, 2019; MALUNGO; RIBEIRO; ROSA; SOUZA, 2019; PINHO; MALUNGO, 2019; RIBEIRO, 2015).

Embora este debate também envolva disputas entre autocitações, confessionalismos, *argumentum ad hominem* e anti-intelectualismos *versus* teorias, rigorosidade científica, conceitos acadêmicos e debates intelectuais sobre o tema, é fato que, através dele, tem sido possível construir e divulgar produções acadêmicas e reflexões não-acadêmicas sobre gênero e raça, bem como explicitar e denunciar politicamente, em linguagens vernáculas e escritos coloquiais, lugares socioeconômicos desiguais ocupados por negros e não-negros. Neste debate sobre gênero e raça, homens negros articulam analiticamente suas vivências em *posicionalidades relacionais* que lhes permitem construir discursividades sobre *ser homem e negro* (AWKWARD, 1995).<sup>1</sup> Especificamente, ao mesmo tempo em que abriga interpretações e narrativas não-acadêmicas sobre racismo e sexismo, como aquelas produzidas

---

1 A noção de posicionalidade racial para Michael Awkward serve para identificar a criação de espaços discursivos e possibilidades de construção de relatos conectados intimamente com posições sociais e lugares culturais. Assim, a posicionalidade racial articula a trajetória social e as possibilidades de discursividade sobre tal trajetória. Ver: AWKWARD, Michael. *Negotiating Difference: Race, Gender and the Politics of Posicionality*. The University of Chicago Press, Chicago & London, 1995.

por influenciadores e ativistas digitais,<sup>2</sup> este debate talvez precise de maior elaboração conceitual e de uma certa correlação entre experiências sociais distintas de homens negros, perspectivismos intelectuais e exercícios teóricos próprios sobre um Eu racial e masculino (CONRADO; RIBEIRO, 2017; RIBEIRO, 2019). O que há de específico entre as posicionalidades relacionais raciais é que elas se fundam e se estruturam em expressões semânticas vividas mediante a sujeição e a abjeção, originando existências que também são fundamentadas por uma violência racial que é vivida como uma experiência contínua, normalizada, “previsível na sua imprevisibilidade” (VARGAS, 2016, p. 15).

Mesmo que esta produção recente de artigos, dossiês e livros acadêmicos (ao lado das criações de influenciadores e ativistas digitais negros) nos leve a pensar que estes exercícios conceituais sobre masculinidades e homens negros sejam elaborações tardias, fazendo-nos acreditar que estas narrativas seriam um movimento mais residual e menos proposital, mais um efeito do que uma causa (uma *metalepsia*, para usar outra ideia de Gayatri Spivak, na qual o sujeito-efeito toma lugar do sujeito-causa quando a escrita da história ocorre sob perspectivas coloniais) (PILE, 2002), é necessário registrar que desde o início do século XX, homens e mulheres negras no contexto da diáspora tem elaborado discussões e análises acadêmicas, mesmo que irregulares, sobre gênero e raça para pensar homens negros (RIBEIRO; FASTINO, 2017). Ao fazer isso, essa produção faz também uma representação conceitual insurgente contra um lugar colonial masculino subalterno que exalta uma ideia subreptícia de um sujeito inominado ao qual se atribui uma subjetividade alienada. Em oposição a essa subalternização, coloca-se o desafio de construir teorias oposicionais àquela “construção cultural da trivialidade da vida e da morte negra” (VARGAS, 2016, p. 25) e caminhar para alcançar um poder, um poder de falar, falar sobre o poder. O ato de fala como expressão de ideias exige o “poder de falar”. Ao exercitar este poder, assegura-se o “domínio da palavra”, uma vez que “palavra e poder mantêm relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do Outro.

---

2 Disponível em: <https://www.bugremoda.com.br/10-youtubers-negros-que-voce-precisa-conhecer-blog-bugre-moda/>; <https://movimentoblackmoney.com.br/8-criadores-de-conteudo-negros-que-voce-precisa-conhecer/>; <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/04/11/ativismo-digital-negro-esta-agindo-contracovid-diz-mentora-de-youtubers.htm>; <https://www.geledes.org.br/homem-trans-negro-leonardo-pecanha-diz-deixei-de-ser-objeto-para-ser-ameaca/> Acesso em: 11 de Maio de 2020.

Embora apresentados discursivamente como extremos inertes, “[...] poder e palavra não subsistem senão um no outro, cada um deles é substância do outro e a permanência de sua dupla” (CLASTRES, 2012, p. 168).

A relação entre a possibilidade de falar no espaço público como um exercício de autonomia intelectual com poder de influência e possibilidade de decisão e escolha sugere que existem alguns sujeitos que falam e exercem poder sobre outras pessoas, e outros sujeitos que somente falam. Há um ambiente circunscrito para a realização de quem é senhor de sua própria fala, deixando de fora os que não são, embora fale. Decorre disso que a noção de posicionalidade abriga a constatação de que não são todos os sujeitos cujas falas exercem poder; nem todos podem falar como um ato de poder. Esta noção indica que diferentes **falas**, em um contexto de debate coletivo de ideias, implicam em diferentes posicionalidades em uma escala hierárquica discursiva. Portanto, para construir uma posicionalidade da masculinidade negra, temos que fazer algumas indagações sobre os sujeitos que participam do debate sobre gênero e raça: como esta produção tem discutido a subalternidade racial e de gênero a partir das relações entre teoria e experiência? Como as múltiplas masculinidades negras são apresentadas discursivamente frente às desigualdades de gênero e raça? Como as masculinidades negras cisgêneros e as transmasculinidades negras tem construído narrativas e discursividades próprias? Qual é o poder de fala e qual são as posicionalidades destas falas entre homens negros? Neste artigo, buscaremos driblar um tipo de interdição epistemológica colonial que Frantz Fanon chama de *aparição*: “Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da ‘ideia’ que os outros fazem de mim, mas da minha aparição” (FANON, 2008, p. 108) e, posteriormente, mobilizar ideias que apresentem homens negros como “[...] múltiplos, multifacetados, conflitivos, tensos, politicamente contraditórios e díspares” (RIBEIRO; FAUSTINO, 2017, p. 177).

## O QUE PODEMOS FALAR? COMO PODEMOS FALAR?

O primeiro obstáculo epistemológico para homens negros no Brasil é conseguir sobreviver e se manter vivo. Quando observamos a taxa de mortalidade da população negra no Brasil, verificamos que, entre 2007 e 2017, o número anual de homicídios de pessoas negras é o dobro ou mais

que o dobro do número de homicídios de pessoas não-negras. Entre 2015 e 2017, é possível verificar que este número chega a ser o triplo, indicando um crescimento acelerado do número de mortes de pessoas negras e um decréscimo do número de mortes entre pessoas não-negras.

**Tabela 1: No de homicídios de negros e não-negros entre 2007 e 2017 por 100 mil.**

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Negros	30.523	32.702	33.929	35.480	35.616	38.755	39.169	41.941	41.592	45.378	49.524
Não-negros	14.671	15.053	15.249	14.458	14.283	14.816	14.518	15.121	14.399	14.850	14.734

Fonte: IBGE/INEP – Atlas da Violência 2019.

O Atlas da Violência de 2018, 2019 e 2019 registra percentuais de homicídios entre homens no Brasil, divididos em doze (12) faixas de idade. Há considerável variação entre os percentuais de homicídios conforme as diferentes faixas de idade. Todavia, é possível indicar que a média percentual de óbitos por homicídios entre homens de 15 a 40 anos, em 2017, era algo em torno de 41%. Entre homens negros, essa média percentual subia para algo em torno de 74%. É interessante notar que esta taxa de homicídios, entre homens com idade entre 40 e 44 anos, cai para 13,9%.<sup>3</sup> A aderência que se tem construído entre mortalidade e homens negros é ambivalente porque reflete a realidade vivida nas periferias das cidades ao mesmo tempo em que sugere uma vulnerabilidade que é, de fato, parte do conjunto de experimentações da violência contínua normalizada vivenciada entre homens negros<sup>4</sup>.

Temos que nos indagar sobre a relevância e o poder de audiência das ideias e ideais entre sujeitos que são tornados abjetos, matáveis e subalternos, submetidos às estruturas de poder violentas. Refiro-me, diretamente, à um lugar de produção de relatos sobre a vida de homens negros sobre o próprio viver social que é omitido e negligenciado sub-repticiamente, sendo mencionado lateralmente em espaços de debates públicos ao mesmo

3 Atlas da violência 2018/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 21.

4 <https://temas.folha.uol.com.br/e-agora-brasil-seguranca-publica/criminalidade/homens-negros-e-jovens-sao-os-que-mais-morrem-e-os-que-mais-matam.shtml>. Data da consulta: 06/05/2020

tempo em que é citado como central para o contexto de violência racial que se discute contemporaneamente<sup>5</sup>. Isto nos permite fazer algumas provocações, postuladas subliminarmente como inferências: homens negros somente deixam de ser grupos matáveis durante a velhice? Como construir um poder de falar e uma fala sobre o poder como um grupo que padece sob a letalidade? Como construir um lugar de falar entre sujeitos que lutam para se manter vivos? Quem é o homem negro que fala sobre ser homem negro?

## **O MÚSICO FALA, A MÚSICA FALA: O MANIFESTO DE UM RAPPER DA AMAZÔNIA**

O rapper Alan Roosevelt, conhecido como Pelé do Manifesto, é um artista negro que usa a música Rap para falar sobre o próprio viver na periferia de Belém, no Pará, a partir da posicionalidade que o localiza em uma experiência de homem negro como ponto de partida de sua narrativa. Uma ansiedade diante do medo da morte, o temor de uma vida curta, embora perambule pela essencialização da representação de si, é também a potência do lugar de origem, no espaço urbano, do poder de falar sobre o medo da morte precoce:

Era um menino, podia ser um adulto,  
podia ser o Pelé que mesmo assim ninguém estaria de luto.  
Pois era preto, do gueto, sujeito suspeito.  
Podia ser o seu filho sofrendo com preconceito.  
Não importa teu caráter se sempre vão julgar  
Teu tom de pele, que é preto, lindo como a noite.  
Nessa senzala urbana, minha alma traz lembranças do açoite (...)<sup>6</sup>

A letra de uma música, produzida com a banda paraense Zimba Groove, traz o tema da mortalidade de homens negros de bairros pobres de Belém. Na apresentação da música, Alan Roosevelt define o tema da música: “extermínio da juventude preta na periferia”. O tema também reforça uma posicionalidade da narrativa, aponta para o poder de falar sobre si mesmo,

5 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/policia-mata-homem-negro-em-atlanta-nos-eua-e-gera-novos-protestos.shtml>; [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/06/02/interna\\_cidadesdf,860297/video-de-policia-militar-agredindo-homem-negro-em-planaltina-gera-rev.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/06/02/interna_cidadesdf,860297/video-de-policia-militar-agredindo-homem-negro-em-planaltina-gera-rev.shtml); [https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/09/03/interna\\_nacional,1082169/jovem-negro-e-torturado-por-segurancas-de-supermercado-apos-tentativa.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/09/03/interna_nacional,1082169/jovem-negro-e-torturado-por-segurancas-de-supermercado-apos-tentativa.shtml); Acesso em: 10 maio 2020.

6 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Gecz4cn7\\_Mo](https://www.youtube.com/watch?v=Gecz4cn7_Mo). Acesso em: 19 maio 2020.

a partir de si mesmo. A música, novamente, é o canal de expressão através do qual homens negros falam de sua dor, falam do sofrimento social vivido e da matabilidade que os ameaça, mas não é uma narrativa a partir de uma subjetividade do eu, transformando experiências “[...] vividas dentro de um corpo negro [em] indagações sobre a própria vida, perseguindo tais indagações” (COATES, 2015, p. 12). Não há, de fato, uma articulação discursiva sobre medos, dores, incertezas e fragilidades do Eu.

Ao citar uma “[...] dor psíquica que pessoas negras experimentam em contextos de supremacia branca”, bell hooks assinala, por um lado, que em muitas músicas do Rap não há uma “articulação dessa dor” entre homens negros. Por outro lado, ela afirma que é a música Rap que “[...] fornece uma voz pública para jovens negros que, geralmente, são silenciados e ignorados” (2017, p. 206). De fato, bell hooks admite que homens negros jovens, por meio da música e da dança, “questionaram o *status quo*, evitaram uma identidade patriarcal padronizada e inventaram uma para si mesmos”. Ao fazer isso, instrumentalizaram positivamente o próprio corpo para expandir, crescer e movimentar, tornando-o um “[...] local de prazer e de poder [um lugar de] vitalidade e uma incomparável alegria de viver”. Homens negros que se apropriaram do próprio corpo se tornaram aqueles que, ao “inventarem” masculinidades próprias, “[...] subverteram normas e desenvolveram modos de pensar que desafiam o patriarcado” (HOOKS, 1992, p. 88-89). Essa expansão do próprio corpo, o crescimento e movimentação desse corpo-mente, talvez se encontre em uma autoproclamação de Alan Rosevelt como um representante da periferia, um locutor da realidade vivida nos bairros negros pobres de Belém, definindo-se como porta-voz, canal e locução de um “sentimento do jovem [negro] periférico:

Não [falo] só [como] um homem preto periférico que se reconhece como tal, eu acho que sou um dos porta-vozes da periferia. Um daqueles que fala o que a periferia não tem a possibilidade de falar, não tem o meio e não tem o canal. Hoje eu consigo por meio da música falar sobre o sentimento do jovem periférico, tudo o que está passando no seu cotidiano diariamente”<sup>7</sup>

Pelé do manifesto ou Allan Rossevelt está produzindo sua posicionalidade racial no Rap fora do circuito do sudeste brasileiro ao mesmo tempo em que

---

7 Disponível em: <https://www.oliberal.com/cultura/musica/a-periferia-que-incomoda-com-pel%C3%A9-do-manifesto-1.134035>. Acesso em: 14 maio 2020.

nos aponta para uma filiação e referencialidade artística na produção musical Rap e Hip-Hop do sudeste brasileiro, sobretudo ao citar a grande influência do grupo Racionais, da periferia da cidade de São Paulo. Esse poder de denúncia do Rap produzido por Allan Rosevelt em parceria com Everton MC, sobretudo na música “A Voz do Gueto”, seja parte de um amplo compromisso político do Rap brasileiro que ele também mobiliza em sua produção artístico-política e que, ao mesmo tempo, o constrói como um homem negro periférico amazônica oposicional, marcando sua posicionalidade racial.<sup>8</sup>

### **UM OLHAR EM DUAS TRANSMASCULINIDADES NEGRAS: “PASSABILIDADE” E COTIDIANIDADE**

Em um blog chamado *Negros Blogueiros*, Leonardo Peçanha, professor e pesquisador do Rio de Janeiro, tem produzido uma discursividade própria a partir de uma concepção sobre uma posicionalidade de homem negro transgênero. Partindo de uma inscrição simultânea de especificidade e similaridade política que entrelaça raça e gênero, Leonardo tem apresentado reflexões sobre pessoas não-negras cisgêneros e transgêneros em direção à uma crítica contumaz: “não percebem que nossas especificidades são diferentes de demais pessoas trans”. Para garantir uma argumentação em favor dessa particularidade identitária, dessa similaridade de experiência social e da existência de posicionalidades raciais entre as transmasculinidades negras, indica-nos a ideia-conceito de “passabilidade”, uma noção explicativa que identifica a possibilidade de homens negros transgêneros serem identificados como homens negros cisgêneros e, deste modo, viverem certos “privilégios”.

Homens trans têm privilégios sim, principalmente de leitura social devido a testosterona [sic], mas a questão é: até que ponto essa leitura protege? E que visibilidade é essa? Dependendo da subjetividade e especificidade do homem trans essa leitura pode se transformar em outra coisa, como é o caso de homens negros trans. A cor da pele ligada a leitura social racista do que é ser homem negro, faz com que toda a dimensão de “passabilidade” tenha outro sentido. Os homens negros trans passam a sofrer toda a carga de racismo assim como homens negros cis passam. E dentro dessa masculinidade negra entra demais especificidades que fazem com que a leitura

---

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AeGznbLnmlc>. Acesso em: 15 Maio de 2020

social de ser homem negro caracterize ser ameaça, violência, cobrança de mais virilidade.<sup>9</sup>

Esta noção vernácula de “passabilidade” talvez seja apresentada sob uma monossemia que deixa escapar a complexidade polissêmica que emana da prática concreta que pretende identificar. Todavia, ao ser mobilizada para indicar o deslocamento do corpo transmasculino negro de um lugar vulnerável da objetificação sexual feminina e racial para um lugar também vulnerável da ameaça social e do policiamento<sup>10</sup>, a noção de “passabilidade” passa a ter mais operacionalidade, explicitando sua filiação conceitual com a concepção de masculinidade (seja cisgênero, seja transgênero) como um lugar estrutural de vantagem social sobre as mulheres (CONNEL, 1997: 14). Não parece existir tentativas de advogar em favor de um lugar para homens negros trans em uma hierarquia moral para reivindicar autoridade discursiva dentro do debate sobre raça e gênero. Audre Lorde, com a negação de uma hierarquia de opressão, chama a atenção para um cuidado político: “É um padrão de cinismo da direita [política] encorajar membros de grupos oprimidos a agir um contra o outro, e, enquanto estivermos divididos por causa de nossas identidades particulares, não poderemos nos unir em uma ação política eficaz” (LORDE, 2009, p. 220).

A “passabilidade” e a transformação de um corpo assujeitado à objetificação sexual para um corpo ameaçador e vigiado pelo policiamento não são categorias enunciadas como centrais por Enzo Neves, um jovem homem negro transgênero. Anunciando uma outra posicionalidade neste debate sobre gênero e raça, o paulistano Enzo Neves nos aponta para como se costura uma narrativa sobre si em eventos decisivos para o próprio sujeito ao “cotidianizar” a construção de uma transmasculinidade negra e pobre em uma grande metrópole<sup>11</sup> na medida em que descreve sua trajetória individual identificando a existência de sujeitos também decisivos sobre a percepção gradual de si como homem transgênero e negro.

A relação conturbada com o pai, as disputas terapêuticas com a psicóloga que não aceitava e invalidava as transformações de si advindas em

---

9 Disponível em: <http://negrosblogueiros.com.br/leonardombpecanha/2018/visibilidade-trans-para-quem-parte-ii-um-olhar-transmasculino-negro/>. Acesso em: 11 Maio 2020.

10 Homem trans negro, Leonardo Peçanha, diz: “Deixei de ser objeto para ser ameaça”: Disponível em: <https://www.geledes.org.br/homem-trans-negro-leonardo-pecanha-diz-deixei-de-ser-objeto-para-ser-ameaca/>. Acesso em: 17 maio 2020.

11 Disponível em: <https://ponte.org/especial-trans-5/> Acesso em: 16 maio 2020.



sua transição, a relação de apoio, diálogo e compreensão com os avós, irmã e amigos e a aceitação social dos colegas de trabalho são parte de um relato que reivindica um lugar cotidiano no mundo, aponta para como ocorre o reconhecimento da existência concreta como um sujeito que necessariamente demanda uma adequação de certas abordagens analíticas que tendem a enquadrar os sujeitos dentro de hierarquias de opressão e de esquemas discursivos moralistas binários e polarizadores.

Para Enzo, a existência como sujeito negro e transgênero que ocupa um lugar social, que trabalha e obtêm no crachá da empresa o seu nome social, que obtêm o direito de usar o banheiro masculino “sem problemas ou olhares maldosos” e que pode ser tratado “no masculino” e ser tratado “com respeito” é a maneira como sua “pessoa trans” se realiza no dia a dia:

Só duas pessoas respeitam o meu nome social, os demais alegam que me conheceram de um jeito e vai ser sempre assim. Mas não, não tem que ser sempre assim. Nem a minha supervisora respeita, ela me trata no feminino o tempo todo, até pra elogiar. Lá eu tenho que usar o banheiro feminino. No dia que fui fazer o meu crachá, eu perguntei do nome social e a funcionária nem sabia o que era isso.

Para Enzo, é este lugar na cotidianidade que parece ser o elemento de construção de sua posicionalidade como um sujeito transmasculino. É esta cotidianidade que atribui a ele um lugar normativo, um caminho de aceitação social para a própria existência. Enzo é um homem negro trans pobre, como explicita a reportagem, que se apresenta publicamente sob uma intersecção identitária que se verifica em sua busca por fazer “o que todo mundo faz”, para ter uma posição no mundo. Não há, neste relato de Enzo, indicações de uma polarização que substitui ou acompanha o binarismo entre masculinidades e feminilidades por um binarismo entre cisgeneridade e transgeneridade (RISMAN; MYERS; SIN, 2018). Não se verifica na entrevista de Enzo um posicionamento dentro de uma nova escola hierárquica desigual na qual homens transgêneros são as antinomias desiguais de homens cisgêneros privilegiados pela cisheteronormatização.

## CONTESTANDO IMAGENS RACIAIS: CORPOS MASCULINOS NEGROS EM ÓLEO SOBRE TELA

Para situar a posicionalidade racial de Éder de Oliveira<sup>12</sup>, artista visual negro paraense, é necessário ampliar nossa compreensão das modalidades de falas e incluir imagens e visualidades como linguagens que podem atuar para além das usuais “maneiras fixas de ver que congelam o fluxo da experiência” (MERCER, 1997, p. 286). Desenvolvendo uma investigação artística imagética que tem como objeto principal o homem amazônico, retira imagens de homens negros de páginas de jornais que noticiam crimes (as páginas policiais) e as reinscreve em pinturas feitas em telas expostas em galerias e no trabalho muralista em residências no espaço urbano de Belém, dentro de um exercício de reapropriação dessas imagens negativas para atribuir a elas uma nova estética<sup>13</sup>. O trabalho de Éder Oliveira, apresenta-se como um movimento de contestação de uma redução ontológica que comprime corpos de homens negros em rostos criminosos.

Figura 1: Eder Oliveir. “Sem Título”. 2014. Pintura.



Fonte: acervo da 31ª Bienal de São Paulo

12 Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/eder-oliveira/> Acesso em: 04 jun. 2020.

13 Disponível em: <http://www.ederoliveira.net/sitespecific#0>. Acesso em: 08 jun. 2020.

Ao deslocar e resgatar partes do corpo negro masculino fragmentado das páginas policiais como “faces da criminalidade” para as telas e muros de residências e espaços sociais urbanos em Belém, Éder desenvolve um posicionalidade racial expressa em uma discursividade imagética que desloca um corpo físico de um indivíduo negro e masculino na forma de um rosto oprimido, marginalizado e subordinado para uma pintura questionadora, incômoda e indigesta. “Por que é esse povo que está nas páginas policiais? Por que não é outro?”, questiona Éder. “Se você olhar as páginas policiais de Belém, diariamente há dezenas de fotos de pessoas que têm uma expressão muito parecida. É quase como se tivesse um perfil racial de quem é criminoso, de quem representa perigo para a sociedade[...]”<sup>14</sup>. A dominância acerca do próprio processo de produção do seu trabalho artístico, a composição subjetiva desse processo e a intencionalidade do resultado aparece na descrição realizada pelo próprio Éder Oliveira:

Vou me apropriar dessa imagem, vou reconstruir ela [sic] sem a ambientação do jornal, vou transformá-la em um contexto estético, artístico, algo que possa remeter além dessa ideia de criminalidade, que possa remeter à ideia de identidade, uma forma de arquivar um fato ruim, para se criar um novo, ver uma beleza onde as pessoas estão vendo algo ruim, feio<sup>15</sup>

Ao contestar representações imagéticas fetichistas fragmentárias que tornam o corpo negro um “objeto erotogênico”, servindo apenas para suscitar emoções primárias ao expectador, Éder Oliveira in pugna a “dissecação escopofólica” (caracterizada pela transformação de um totalidade orgânica em partes dissonantes e destoantes para observá-la e mensurá-la) (MERCER, 1997, p. 289) de corpos negros nestas mídias impressas para “acompanhar a identidade das imagens, mesmo que elas se percam no tempo da cena urbana”.

---

14 Disponível em: <https://www.usp.br/espacoaberto/?materia=por-tras-de-retratos-anonimos>. Acesso em: 19 jun. 2020.

15 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UryMqx3ox94>. Acesso em: 20 maio 2020.

Figura 2: Eder Oliveira. Autorretrato.2016.- Óleo-sobre-tela.-300x200cm.



Fonte: acervo do autor disponibilizado publicamente em formato digital.

Nesta interpretação, o que também se encontra no trabalho de reconstrução feito por Éder Oliveira é, portanto, uma reposicionalização de contestação que atua como refutação de práticas de significação que produzem estereótipos atribuídos à homens negros nas páginas policiais, processo que já foi descrito parcialmente como uma “retratação de situações constrangedoras” para denunciar mecanismo perversos de exclusão sociais (OLIVEIRA; LABRA, 2019). Produzindo um litígio desde dentro, a contestação imagética produzida por Éder Oliveira, talvez pondo em prática artística a contestação dos estereótipos raciais a partir do seu interior como indica Stuart Hall (1997). Neste trabalho de contestação imagética, um conjunto de caricaturas, fetiches e reduções elaborados para legitimar a subordinação de grupos sociais vulnerabilizados, erguido a partir de estruturas de significado binárias, passa a entrar em conflito com conteúdo flutuantes que passam a ser inseridos e reinscritos pelos próprios “estereotipados”, isto é, pelos sujeitos vitimados pela estereotipação. A arte de Éder Oliveira cria uma disputa entre significados destoantes sobre um corpo negro fragmentado pela e na exposição da grande mídia em oposição à um corpo negro orgânico, redesenhado, ressignificado na estética reapropriada pela ambientação da arte e do muralismo urbano do artista<sup>16</sup>.

16 Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Arte/Bienal-de-SP-eder-Oliveira-traz-a-tons-os-invisiveis-do-Para-/39/32378>. Acesso em: 07 set. 2021.

Figura 3: Eder Oliveira. Sem título, textos históricos, 2019.



Fonte: acervo do autor disponibilizado publicamente em formato digital.

O autorretrato como um índice de exclusão é o ponto de partida de Éder Oliveira para a produção de um trabalho artístico de *retratação* como índice de poder e segregação. Ao olhar para um homem negro amazônida marginalizado como um homem construído como um corpo criminalmente temido e socialmente disposto ao fracasso pelo sistema econômico, Éder assume esse corpo sequestrado e capturado pelos fotógrafos das páginas policiais jornalescas e o revela em uma ressignificação, reprodução e reapropriação. Tanto no óleo sobre tela como no muralismo exposto no mundo urbano, o artista, a partir de uma indisposição dos corpos capturados pelos fotógrafos, os resgata para ressignificá-los como corpos que discordam dessa fixidez e congelamento, dessa racialização pública violenta da imagem (MANESCHY, 2018, p. 151-153).

## OS TEXTOS DIGITAIS DE UM “NAGOTERAPEUTA”: EMOCIONALIDADE ENTRE HOMENS NEGROS

Em uma página da rede social Instagram, um homem negro chamado Omoloji Sena, autoconcedido como “Quilombista” e elaborador do que ele chama de “Nagoterapia” tem criado e divulgado um conjunto de pequenos textos que são precedidos por perguntas ou afirmações que tratam sobre temas diversos, como espiritualidade, racismo, saúde mental, sexualidade, identidade de gênero, subjetividade e raça, etc.<sup>17</sup> Em seus *textos-postagens*, Omoloji destaca em quadros visuais um conjunto de perguntas/tematizações (muitas com subtítulos) que conduzem o leitor à um pequeno texto reflexivo autoral sobre o tema em questão. Também podemos encontrar fotografias de pessoas negras trocando afetuosidades, imagens de Orixás do Candomblé e do próprio Omoloji Sena. Sistematizei alguns dos títulos no quadro abaixo para termos uma amostra do seu trabalho:

**Quadro 1: Títulos de textos-postagens de Omoloji Sena.**

Por que nós, pessoas pretas, tendemos a rejeitar as conquistas da vida? Políticas do Afeto
Oxalá, cuide de Orí e do coração de pessoas pretas. Espiritualidade africana para o bem viver
O inconsciente coletivo negro de amor às pessoas brancas
Como podemos proteger a sexualidade dos nossos meninos negros?
Ativo, passivo, versátil: o que vocês pensam sobre estes termos?
Toda relação afetiva entre homens pretos precisa ser iniciada e centrada no sexo?
Por que os homens pretos não choram? O universo subjetivo dos homens negros.
Homens negros e o seu feminino. Oboronidade na construção do ser
Os homens negros sabem que são amados? Homens negros e afetividade
Cuidemos dos homens negros. Pensar homens negros numa perspectiva africana

Fonte: pesquisa de campo 2020/2021.

Dentre as perguntas/tematizações mais comentadas, estão as que tratam sobre homens negros. Em um dos pequenos textos-postagens sobre homens negros, Omoloji argumenta que, de modo geral, homens negros não olham para si mesmos como sujeitos de emoções e não articulam discursividades sobre as próprias sentimentalidades “[...] por conta da educação racista e machista que nos aprisiona em nós mesmos”. Para ele, homens negros estão

17 Disponível em: <https://www.instagram.com/omolojisenasena/> Acesso em: 07 jun. 2020.

“chorando muito escondidos”, e associa esse ocultamento do choro com “[...] a necessidade de o corpo virar resistência”.

Ser homens pretos fortes e bravos é a maneira que fomos encontrando, na experiência de existir, a não sucumbirmos à dor. Nossos corpos viram máquinas de ferro e dureza para, inconscientemente, crermos na nossa vencibilidade à bala da polícia. O choro do homem preto está nessa camada inconsciente. Levar as emoções e sentimentos para consciência é demonstrar fraqueza, nos disse o machismo.<sup>18</sup>

O tema da afetividade e homens negros nos “escritos digitais” de Omoloji é recorrente. Um dos textos-postagens sobre o qual trata dessa associação temática traz um interessante relato sobre si, onde a convivência com o desamor em detrimento do amor era parte de uma vida marcada por sentimento de rejeição de familiares e pessoas próximas a ele. Ao comparar a proteção dispensada às meninas brancas e negras de sua família, tratadas com “cuidado, orientadas a se educarem” e que até “sofriam com o excesso de proteção”, Omoloji escreve que aos homens negros, restava o papel de força de trabalho. Nesse mundo familiar, demonstrar a masculinidade como “dureza, falta de expressão das suas emoções e agressividade” era uma proibição explícita.

O processo de construção de muitos homens negros é permeado, assim como foi o meu, de desamor, de orientação para não demonstrar afetos, emoções e sentimentos e ser aquele que vai trabalhar e trazer dinheiro para casa. É o comum, ainda que seja permeado pelo machismo, tratar as meninas com proteção, cuidado e direcioná-las para os estudos. Não obstante são os homens negros os menos alfabetizados e que menos conseguem chegar aos últimos níveis de graduação acadêmica. Crescendo menino forjado para dureza, a mesma sociedade que bateu em seu corpo com marreta e talhadeira, agora exigem [sic] homens sensíveis, afetuosos, menos agressivos e cheio De características as quais a estes homens não foram ensinados.<sup>19</sup>

Ao questionar especulativamente as famílias negras sobre quantas vezes disseram aos homens negros o quanto os amavam, Omoloji insiste em implementar outras indagações sobre a inexistência de um *lugar de emocionalidade* permitido aos homens negros a partir da ausência de cuidado, carinho, proteção e educação emocional que possibilite transformar meninos negros

18 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAYLPAl188R/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

19 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CABCjAQL23G/>. Acesso em: 09 jun. 2020.

em homens negros emocionalmente estáveis e equilibrados. Essa trilogia de textos escolhidos, para identificar a maneira pela qual Omoloji Sena tem construído sua posicionalidade racial, se completa com um terceiro texto-postagem: “A importância de odiar homens negros”<sup>20</sup>. Nesse texto-postagem, o conteúdo de protesto parece ganhar contornos de contestação ao se opor à um momento de discussão nas mídias sociais em que homens negros estariam sendo negativamente retratados:

Quer ganhar visibilidade nas mídias sociais? Escreva um texto falando do mal dos homens negros. Diga o quanto estes são machos escrotos, opressores, incapazes de mudar, irresponsáveis emocionais, que não querem relacionamento com mulheres negras e solidifiquem o discurso com exemplos dos jogadores de futebol que se casam com mulheres brancas. Esqueça os impactos do racismo nos corpos dos homens negros. Jamais traga os dados a respeito de como estes são os que mais morrem, compõe a maior população de rua e [carcerária], possuem menos acessos à saúde e educação, são os que mais cometem suicídio e afetados por doenças psíquicas, estando bem menos nas clínicas de psicologia e terapias. Pinte o mundo dos homens negros como um mundo de privilégios. Utilize a pirâmide social, que possui ênfase em renda, mesmo os homens negros estando ocupando os subempregos e não sendo a maioria donos de lojas, empresas e patrões.

Omoloji conclui, neste texto-postagem, sobre ódio e homens negros, que há um recorrente uso retórico e generalista sobre homens negros em textos virtuais de ativistas e pessoas negras que participam de discussões e debates sobre política, raça e gênero na esfera pública que tende a apresentar os “homens negros” sob duas formas reificadas: a primeira, como números que servem para apontar, mesmo que verdadeiramente, [...] o quanto a população negra está sendo destruída na política de morte”, construída cotidianamente pela brutalidade e letalidade policial autorizada pelo Estado brasileiro. A segunda forma é, segundo Omoloji, “[...] dar visibilidade a quem tece crítica rasa, fazendo sociologia pobre, quando deveria resolver suas questões pessoais em terapia”. Tal maneira de falar sobre si como homem negro, nomeando aspectos pouco discutidos sobre raça e gênero, ocorre na construção de um vocabulário conciso sobre a experiência de uma masculinidade negra que toma forma em perguntas incômodas, perturbadoras e

---

20 Disponível em: [https://www.instagram.com/p/B\\_ss7ZOIHxf/](https://www.instagram.com/p/B_ss7ZOIHxf/). Acesso em: 09 jun. 2020.



necessárias<sup>21</sup>. É para uma ampliação das maneiras de se posicionar racialmente e de poder falar analiticamente desde esta posição que a produção acadêmica sobre homens e masculinidades negras parece se direcionar.

Estes sujeitos-causa, homens negros que falam sobre si, estão produzindo um *falar não-acadêmico* que pode se constituir como um campo de reflexão intelectual profícuo que caminha *pari passu* com a um *falar acadêmico* crescente sobre masculinidades e homens negros e parece apontar para um amplo movimento intelectual de *contra-subalternização* entre homens negros em direção à constituição de um campo de análise. Este movimento pode ser verificado, talvez, na diversidade das modalidades de posicionalidades raciais de homens negros musicistas, artistas plásticos, influenciadores e ativistas digitais (ou ciberativistas) e intelectuais universitários e não-universitários. É essa *contra-subalternização* que parece ser um elemento inegável da posicionalidade racial entre homens negros pensantes, envolvendo um movimento de contestação, de disputa, de revolta e de oposicionalidade intelectual que sejam construídos a partir de referenciais conceituais diversos.

Postulo que os *sujeitos-causa* trazidos neste artigo estão construindo posicionalidades fora de um modelo de relações que Rolf Malungo (2013) denominou de falomaquia, marcado por disputas pelo prestígio por uma masculinidade hegemônica atribuída pelo *phallus* entre homens negros e homens brancos heterossexuais. Estes homens negros movimentam suas falas fora desse paradigma. É possível sugerir, entretanto, que tais posicionalidades estão marcadas por tentativas de construção de um Eu masculino pensante, por exercícios mínimos de discursividades sobre Si, pelos esforços perceptuais em compreender o mundo complexo a partir do Eu, mobilizado para construir um trabalho de pensamento para contestar este mundo que não abriga este Eu. Argumento pela possibilidade de olhar para esta produção como um exercício de tentativa e erro para construir um Eu racial pensante (GILROY, 2001, p. 84), e inscrever estas produções nas disputas pela possibilidade de produzir pesquisas a partir da articulação entre raça e gênero nas formas e configurações de masculinidades negras no Brasil.

Ao se registrar na cultura brasileira pelo ato público de falar, alguns

---

21 O texto-postagem intitulado “À quem estamos pedindo para parar de nos matar?” é um destes atos de protesto sob a forma de pergunta provocadora que talvez reforce essa posicionalidade racial como emocionalidade, incômodo e desalento que a experiência individual de Omoloji Sena tenta compartilhar publicamente.

homens negros, por sua vez, passam a construir diferentes *posicionalidades oposicionais* em um circuito de trocas de ideias sobre identidades e desigualdades que passam rapidamente a se desatrelar dos espaços socioculturais onde são criados, implicando em um movimento de “(...) perturbar o poder fundamental do território na definição da identidade ao quebrar a sequência simples de elos explanatórios entre lugar, localização e consciência” (GILROY, 2007, p. 151). Se a cultura está em disputa constante, masculinidades e homens negros como temas de discussão que podem ingressar em debates na esfera pública também estarão atravessados por orientações políticas que, por sua vez, estão em disputa constante. As diferentes interpretações sobre o tema, entre negros e brancos, são parte das potencialidades que a discussão pública em disputa. A corporificação de raça e gênero nas configurações sociais que nomeamos como homens negros, também envolve o reconhecimento de que não são todos os homens negros que falam nessa disputa. Mas, ainda sim, são os que precisam falar.

# REFERÊNCIAS

AWKWARD, Michael. **Negotiating Difference: Race, Gender and the Politics of Positionality**. The University of Chicago Press, Chicago & London, 1995.

CLASTRES, Pierre. O dever da palavra. *In: A Sociedade Contra o Estado*. Cosac&Naify, 2012, p. 168-172

COATES, Ta-Nehisi. **Between the World and Me**. New York: Spiegel & Grau, 2015.

CONNEL, R. W. La Organización Social de La Masculinidad. *In: VALDÉS, T. & OLAVARRÍA, J. (Orgs.). Masculinidad/es, Poder y Crisis*. Flacso, Chile, p. 31-48, 1997.

CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 418, jan-abr, 2017.

CUNHA, Vinicius Dias. A história contada em uma roda de conversa de homens negros de Brasília. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 30, nov. 2019.

FAUSTINO, Deivison. O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. *In: BLAY, Eva A. (org.) Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 75-104, 2014

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, C. E. Afro-Asiáticos, 2001.

GILROY, Paul. **Entre Campos: Nações, Culturas e o fascínio da Raça**. São Paulo: Annablume, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HABERMAS, Jürgen. The Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society. **Library of Congress Cataloging**, MIT Press, 1989.

HALL, Stuart. (org.) The Work of Representation. *In: Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications, p. 15-63, 1997b.

Hooks, bell. **Black Looks: race and representation**. Boston: South End Press, 1992

LORDE, Audre. **I Am Your Sister**. collected and unpublished writings of Audre Lorde. Edited by Rudolph P. Byrd & Johnnetta Betsch Cole & Beverly Guy-Sheftall. New York, Oxford University Press, 2009.

MALUNGO, Rolf. Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente. Niterói: **Revista Antropolítica**, n. 34, Semestre 1, 2013

MALUNGO, Rolf; RIBEIRO, Alan; ROSA, Waldemir; SOUZA, Henrique (Orgs.) Os Homens Negros no Brasil: questões e perspectivas sobre as relações entre raça e gênero masculino. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Uberlândia, Set/Nov, v. 11 n. 30, 2019.

MARCELINO, Sandra Regina de Souza. Masculinidades, Racismo e o desafio de corpos negros na escola: narrativas de homens negros. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 30, nov. 2019.

MERCER, Koben. Reading Racial Fetishism. In: HALL, Stuart (org.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage, p. 153-164, 1997.

OLIVEIRA, Éder; LABRA, Daniela. Um Homem Amazônico. **Zum: revista de fotografia**, Instituto Moreira Sales, n. 15, 2019. Disponível em: <https://revistazum.com.br/revista-zum-15/um-homem-amazonico/> Acesso em: 30 jul. 2020.

PYLE, Forest. “By a certain subreption” Gayatri spivak and the “lever” of the aesthetic, **Interventions: International Journal of Postcolonial Studies**, v. 4, n. 2, p. 186-190, 2002.

PINHO, Osmundo. Race Fucker: representações raciais na pornografia gay. **Cadernos Pagu**, Florianópolis, n. 38, p. 159-195, 2012.

PINHO, Osmundo . The Black Male Body and Sex Wars in Brazil. In: LEWIS, E.; BORBA, R.; FABRICIO, B.; PINTO, D. (Orgs.) **Queering Paradigms: South-North Dialogues on Queer Epistemologies, Embodiments and Activisms**, v. 4, p. 301-321, 2014a.

PINHO, Osmundo . Um enigma masculino: Interrogando a masculinidade da desigualdade racial no Brasil. **Revista Universitas humanística**, Bogotá, n. 77, (enero-junio), p. 227-250, 2014b.

PINHO, Osmundo. Tiroteio: subjetificação e violência no pagode baiano. In: OSMUNDO, Pinho; VARGAS, João (Orgs.). **Antinegritude: o impossível sujeito negro na formação social brasileira**. Cruz das Almas: EDUFRB: Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 121-140.

PINHO, Osmundo; MALUNGO, Rolf. (Orgs.) Subjetividade, Cultura e Poder: Politizando Masculinidades Negras. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador. v. 5, n. 2, 2019.

RAMOS, Guerreiro. 1995. Patologia Social do Branco Brasil. In: **Introdução crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRG, p. 215-240.

RESTIER, Henrique; MALUNGO, Rolf. (orgs.) **Diálogos Contemporâneos sobre homens negros e masculinidade**. São Paulo: Editora Ciclo Contínuo, 2019;

RIBEIRO, Alan; FAUSTINO, Deivison. Negro Tema, Negro Vida, Negro Drama: estudos sobre masculinidades negras na Diáspora. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, n. 10, 2017;

RIBEIRO, Alan. Homens Negros, Negro Homem: a perspectiva de um feminismo negro. REIA – **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, v. 2, n. 2, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

RISMAN, Barbara J; MYERS, Kristen; SIN, Ray. Limitations of the Neoliberal Turn in gender theory: (re)turning to gender as a Social Structure. In: MASSERSCHIMIDT, James; MARTIN, Patricia; MESSNER, Michael; CONNEL, Raewyn (Orgs). **Gender Reckonings**. New York: New York University Press, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** (Tradução: Sandra Almeida; Marcos Feitosa, André Feitosa) Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

VARGAS, João. “Desidentificação”: a lógica de exclusão antinegra do Brasil. In: OSMUNDO, Pinho; VARGAS, João (Orgs.). **Antinegitude: o impossível sujeito negro na formação social brasileira**. Cruz das Almas: EDUFRB: Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 13-26.

Atlas da violência 2019/Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 13 Jul. 2021

Atlas da violência 2018/Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/9/atlas-2018> Acesso em: 13 Jul. 2021

# LUGAR DE ENCONTRO E EXPERIÊNCIA: O FAZER DOCENTE E A POTÊNCIA DA ESCOLA

Raisa de Matos Elsner

## INTRODUÇÃO

Escrevo este artigo a partir de minha trajetória enquanto professora-pesquisadora: é necessário descrever de que lugar falo para que minhas palavras façam sentido. O lugar de professora ocupo desde 2016, no Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ministrando, principalmente, as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao final do ano de 2020, finalizei o curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na linha de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença, sob orientação da professora doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. O objetivo central de minha pesquisa foi compreender os efeitos discursivos produzidos na disciplina de Libras ministrada nas Licenciaturas da UFSM. Em outras palavras, perguntei-me, como professora de futuros professores, que efeitos outros a disciplina de Libras vinha produzindo nestes cursos?

Nas tentativas de responder ao questionamento central da minha investigação, finalizei o tempo destinado ao Mestrado com três capítulos analíticos, e um deles fez surgir este artigo. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista em Educação, a pesquisa aproximou-se de uma abordagem etnográfica pós-moderna para produção das materialidades, e três conceitos surgiram como essenciais para o funcionamento do processo analítico, quais sejam: *discurso* (de Michel Foucault); *experiência* e *ofício* (de Jorge Larrosa). Compreender estas três ferramentas conceituais é primordial para entender o que se segue, mas falaremos delas depois.

Metodologia emprestada da antropologia, a etnografia é caracterizada pela observação participante do observador. Neste modo de fazer pesquisa, renunciamos a uma posição privilegiada de neutralidade e permitimos que as vozes dos sujeitos da investigação misturem-se às nossas:

Nossas etnografias buscam inverter a lógica de que os/as pesquisadores/as teriam uma posição de interpretação privilegiada, instalando um diálogo entre pesquisador e os nativos, em que ambos participam do estudo. Tal posição requer que integremos nosso status de observador-participante com o status dos nativos para que sejam não mero informantes, mas interlocutores ativos. A estratégia de escrita é a de sensibilizar o/a leitor/a por meio de outras vozes (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 80)

Em outras palavras, a etnografia pós-moderna permite um encontro de existências entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Este modo de fazer pesquisa é assumidamente não neutro e, ao mesmo tempo, legítimo. Permitti-me fazer pesquisa dessa maneira apoiando-me na perspectiva teórico-metodológica escolhida para desenhar o caminho investigativo. E como as escritas da Dissertação entraram 2020 à dentro – ano em que dividi meu isolamento social com os livros e duas crianças muito criativas – permiti que suas produções fossem somadas às minhas, como a pintura a seguir:

Figura 4: Os elementos da pesquisa.



Fonte: arquivo pessoal.

O trabalho investigativo que realizei acabou tornando-se um ensaio sobre existências. Sobre minha própria existência enquanto professora de futuros professores e sobre a existência deles enquanto viajantes nesta trajetória: um espaço-tempo que conhecemos como “formação inicial”. Sendo uma pesquisa sobre existências, foi também um relato de (re)existências: resistências possíveis a partir do que entendemos como escola, docência e vocação.

Para além do ensino de uma língua, obrigatório nos cursos de formação de professores desde o Decreto n. 5.626 de 2005, a disciplina de Libras nas Licenciaturas mostrou-se um lugar para outros atravessamentos: a relação com a diferença, o tornar-se professor e a potência da escola. Foi possível visualizar a formação discursiva que envolve o fazer docente de diferentes áreas do conhecimento, bem como pensar em um fazer docente a partir do que Larrosa (2018) entende como ofício de professor. Consonante a isso, quero pensar sobre a potência da escola enquanto lugar de *encontro* e *experiência*. Um lugar que, além do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, possa oferecer também questões outras, sobre *viver* e *viver junto*. Reflexões que, em tempos pandêmicos, onde a morte de milhares se tornou rotina e o distanciamento social fez-se necessário, são urgentes e atuais.

Pensar a escola deste modo (um modo outro) me permite perguntar: é possível concebermos uma escola que acolhe as existências singulares que por ela passam? Uma escola que acolhe a infância enquanto singularidade? E como funciona o fazer docente em uma escola concebida dessa forma?

## **PARA PENSARMOS A ESCOLA: CONCEITOS EM FUNCIONAMENTO**

Para adentrar nas discussões que pretendo com este artigo, preciso primeiramente situá-lo no campo teórico-metodológico que optei aproximar-me. Demarcado, principalmente, pelas influências de Michel Foucault e Jacques Derrida, o pós-estruturalismo constitui-se em um campo filosófico que não serve tanto para a construção de verdades, mas para a desconstrução delas. Segundo Gallo, “Foucault procurou desvendar o processo de constituição dos saberes modernos” (2004, p. 81). Para tanto, os saberes são colocados sob suspeita e o terreno de produção de saberes é entendido como construção discursiva. Como explica Paraíso: “Foucault



concebeu o sujeito, então, como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber. O sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz” (2012, p. 29).

Ao entendermos a potência – e o perigo – do discurso enquanto produtor dos sujeitos, podemos olhar para as verdades que nos narram sem as lentes essencialistas de outras formas de pensar, e sim, como verdades produzidas e que, portanto, podem ser questionadas.

Fugindo da busca por uma verdade transcendental – característica da Filosofia Clássica – Foucault se alinha à noção de Filosofia que Gilles Deleuze chamou de imanente: “aquele pensamento conceitual que se constrói profundamente enraizado na realidade cotidianamente vivida” (GALLO, 2004, p. 80). É a partir dessa relação de imanência que pensamos a Educação como possível de ser observada e (re)pensada.

Nesse sentido, a Filosofia pode ser vista como “uma caixa de ferramentas: aí encontramos os instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que nos são colocados pela realidade que vivemos” (GALLO, 2004, p. 80). A realidade, neste caso, é a produção discursiva que podemos observar no cotidiano de nossas existências – e de nossas pesquisas.

Nas escritas que se aproximam de uma perspectiva pós-estruturalista, o *discurso* assume a centralidade das discussões. Foucault afirma que “o discurso nada mais é do que um jogo” (2014, p. 46), e na mesma obra, “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2014, p. 46). Para o filósofo – e os teóricos que nele se inspiram – discurso não é a descrição de uma verdade ou realidade, é, justamente, a prática que produz, que faz nascer a coisa dita.

Há práticas discursivas, portanto, que produzem a escola contemporânea como a conhecemos, e que produzem os modos de ser professor para uma atuação eficiente nesta escola. Inclusive, *eficiência* se mostra como palavra de ordem dos nossos tempos. De uma escola moderna pensada nos moldes de um capitalismo emergente do século XIX, cujo objetivo era a formação de mão-de-obra capaz e disciplinada, passamos a enxergar um outro tipo de escola: uma escola que forma cidadãos proativos, produtivos e competitivos. Cidadãos aptos para habitar este mundo contemporâneo, dentro da lógica neoliberal que produz seus próprios modos de ser. O século XXI vem recebendo muitos predicados: sociedade do conhecimento, sociedade da informação e sociedade da aprendizagem, caracterizando o que Larrosa (2018) chama de “capitalismo

cognitivo”. O conhecimento, os desejos e as opiniões tornaram-se, cada vez mais, mercadoria. E como mercadoria, são facilmente cambiáveis.

A escola, neste contexto, assume a responsabilidade de ser eficiente. Eficiente em transmitir os conteúdos necessários – ou que são considerados necessários – para a formação das crianças; eficiente nos índices de aprovações em universidades; eficiente na utilização do tempo em sala de aula; e a lista pode continuar. Os professores em formação estudam para lecionar nesse tipo de escola, ou seja, eles também são narrados a partir destas práticas discursivas: práticas que formam os modos de ser professor na escola contemporânea. Em outras palavras, os professores também sofrem a cobrança para serem muito eficientes (vide a terrível sobrecarga dos professores em tempos de quarentena e conseqüente ensino remoto).

Neste texto, gostaria de pensar o fazer docente fora deste contexto frenético do mundo contemporâneo, fora dos prazos, dos índices, dos inúmeros cursos de formação continuada que surgem durante o ano letivo. Quero pensar no fazer docente em si mesmo, no que acontece em sala de aula, na arteficialidade que envolve o ato de ensinar.

Para isso, aproximo-me do conceito de *experiência* do autor Jorge Larrosa. “Essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas” (LARROSA, 2011, p. 04). Costumamos utilizar esta palavra como sinônimo para “experimento científico” ou “acúmulo de conhecimento prático”, mas o que o autor propõe é que olhemos para a experiência como um acontecimento que nos atravessa, que deixa marcas.

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece [...] A experiência não está no lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. (LARROSA, 2011, p. 22)

Em outra obra, o autor diz: “A experiência [...] como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo” (LARROSA, 2018, p. 22).

Interrupção. Interrupção de nossas vidas modernas, neste tempo contemporâneo onde sempre temos pressa. Atenção, escuta, abertura: condições para que a experiência aconteça. Poderíamos dizer que, em tempos digitais, a experiência é um acontecimento analógico.

O conceito de Larrosa nos é de grande valia para pensarmos o fazer docente e a escola como um lugar de atravessamentos outros. O próprio tornar-se professor assume outro formato quando pensamos o processo através das lentes da *experiência*. Por que tornar-se alguma coisa e não outra? Pois algumas coisas nos afetam, e não outras. E se afetam, produzem efeitos.

Com as leituras acerca deste conceito, encontrei-me também com outro, do mesmo autor: *ofício*. Larrosa entende o ofício nos moldes da artesanaria de outros tempos, como uma atividade manual, artesanal, repetitiva, cuja aprendizagem se dá no próprio fazer. E é a partir deste entendimento que o autor propõe pensarmos o fazer docente: não significa necessariamente afirmar que o trabalho do professor é um ofício, mas experimentar a força desse “como se” – o que acontece quando consideramos o fazer do professor do ponto de vista do ofício? (LARROSA, 2018).

Talvez, no ano de 2020 tivemos a oportunidade de visualizar o fazer docente, ou melhor, a falta dele. De um dia para o outro, vimo-nos trancafiados em casa, com medo de um vírus que nem sabíamos bem o que fazia, sabíamos apenas que era muito contagioso e perigoso. Desde então, percebemos (ou apenas confirmamos) que a escola não é somente um lugar onde o conhecimento é transmitido, e que o ofício de professor não se limita à “didatizar” esse conhecimento todo. “Dar aula” extrapola o roteiro “fazer a chamada; escrever no quadro e explicar o conteúdo”. Como bem disseram os autores:

A lousa que abre o mundo para os alunos, e os alunos que literalmente se sentam perto dela. Ou o professor que, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula. Algo não apenas informativo, mas também animador, trazido de tal forma que um aluno não pode ajudar, exceto olhar e ouvir. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 38 e 39)

Invocar algo do mundo na sala de aula é uma bela imagem para pensarmos o papel da escola e o fazer docente. Mas, para isso, temos de pensá-los fora deste *frenesi* contemporâneo, sem a pressa habitual ou a eterna cobrança pela eficiência.

## LUGAR OUTRO, TEMPO SUSPENSO: UMA ESCOLA

Figura 5: “Eu no trabalho da mamãe”.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagino que neste momento o leitor deve estar se perguntando “por que colocar um desenho infantil em um artigo acadêmico?” E vou justificar: o desenho em questão foi feito pela minha filha Eduarda, na época com seis anos de idade, e acabou tornando-se elemento de análise ainda no projeto da Dissertação. Digo “acabou tornando-se” pois ele não era, a priori, materialidade da pesquisa. Em um dos momentos em que ela me viu escrevendo o projeto, ofereceu ajuda, pedindo para digitar as letras que eu soletrasse. Imaginando que essa atividade demoraria horas, e vendo sua insistência em querer participar, sugeri que ela fizesse um desenho sobre a escola, a professora ou algo parecido. Ela aceitou a tarefa e anunciou que iria me desenhar dando aula. O intrigante é que, até aquele momento, ela nunca havia me visto dar aula, e é exatamente por esse motivo que este desenho se tornou tão significativo: ela desenhou a professora (eu) de pé, com o giz na

mão, os alunos sentados, as classes em fileira, os cadernos e canetas sobre as classes e o susto geral quando a aula foi interrompida (por ela, no caso). E a única dúvida que ela teve enquanto desenhava foi se nas salas de aula da universidade existiam janelas.

Ora, se uma criança de seis anos de idade, tendo como única referência a pré-escola, desenhou uma sala de aula do Ensino Superior tal como ela é, precisamos pensar urgentemente o que temos feito. Se uma sala de aula da universidade funciona da mesma maneira, com a mesma hierarquia professor-aluno, com a mesma disposição do espaço e com a mesma ideia de ordem e disciplina, é sinal de que a configuração da escola não muda muito no decorrer dos níveis de ensino.

Qual é o “modelo” de escola que conhecemos enquanto alunos, estagiários e professores? Durante apresentação de trabalhos em um dos cursos que lecionei a disciplina de Libras em 2019, um dos grupos levantou a seguinte questão: “o que é ser aluno no espaço escolar?” As respostas do restante da turma foram: disciplina; rotina; ritual; padrão; e transmissão de conhecimento. De fato, conhecemos (e concebemos) a escola como espaço de aprendizagem, avaliação e disciplina. Como diz Gallo:

A sala nunca é um caos, com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, mas há sempre uma ordem implícita que, se visa a possibilitar a ação pedagógica, traz também consigo a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos. (GALLO, 2008, p. 82)

Esse exercício do poder, que muitas (e na maioria das) vezes é atrelado à figura do professor, funciona a partir do que entendemos por escola. Aquele limbo entre a casa e a sociedade, cujo objetivo é preparar as crianças para a vida adulta, para o mercado de trabalho e para a convivência social. Ou ainda: “o tempo escolar é um tempo de performatividade e não pode ser desperdiçado, sob ameaça de que não se cumpram determinadas metas” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 06).

Ao mesmo tempo, podemos visualizar, ano letivo após ano letivo, os professores sendo desvalorizados, o ensino público sendo desmantelado e a escola sendo alvo de críticas. Por quais motivos, então, defendemos a escola? Ou melhor, reformulando a questão: que tipo de escola defendemos?

O historiador Leandro Karnal, em uma palestra online organizada pela Capacitação Digital da UFSM,<sup>1</sup> disse: “o maior risco da escola, hoje, é o risco da irrelevância”. De fato, vivemos em tempos absurdamente digitais, onde qualquer pergunta pode ser respondida em “dois cliques” – basta uma conexão à internet. Paradoxalmente, algumas questões continuam sem resposta, geração após geração – quem sou eu? Que finalidade tem minha existência neste planeta? O que é felicidade? – questões que traduzem nossa necessidade de *saber viver e saber viver junto*. Esse tipo de resposta não se encontra no Google.

A potência da escola está justamente no encontro, na interação e no espaço compartilhado. Quem convive com crianças sabe: o recreio é eleito como a melhor parte de ir à escola. O recreio: justamente o momento que suspende, temporariamente, a aula; que representa um intervalo, uma pausa, um entre-períodos; que foi concebido como um momento de descanso entre o que “realmente importa” – os conteúdos e atividades. Nesse sentido, com que “modelo” de escola podemos sonhar?

Talvez, defender a escola seja, justamente, pensar outros modos de fazer escola: da (re)existência para a resistência. Podemos pensar a educação de acordo com o autor Gallo: “como acontecimento, como conjunto de acontecimentos” (2008, p. 53), ou com os autores Masschelein e Simons: aquele “momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça” (2017, p. 51). Destarte:

Formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. (...) Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no “tempo escolar”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 97 e 98)

Abrir o mundo e trazer o mundo para a vida: uma possível descrição da função primordial da escola, este espaço que não é nem casa, nem rua; que é lugar de aprendizagem, sim, mas não somente. Um espaço onde o tempo pode ter outro significado.

---

<sup>1</sup> Palestra realizada no dia 19 de agosto de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-\\_vkO-FztR0](https://www.youtube.com/watch?v=-_vkO-FztR0)

A escola, como uma invenção grega, carrega em sua etimologia as pistas do que ela seria nos tempos de sua origem: *tempo livre*. O ócio, tempo não produtivo, era um luxo reservado apenas à elite grega e, segundo contam os autores:

A escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga. [...] A escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 26, grifo dos autores)

A origem da escola foi, portanto, uma transgressão às normas sociais vigentes. Esse “tempo livre”, que hoje podemos interpretar como tempo de relaxamento ou o tempo fora do trabalho ou escola, estaria mais para um pausa, ou uma suspensão do próprio tempo:

A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. [...] De um modo geral podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 33).

Um tempo tornado livre e não produtivo, um tempo colocado entre parênteses. Ora, essa definição de tempo escolar não se parece muito com a que opera na escola contemporânea que conhecemos. Carregada de pressa, prazos e metas, a escola como a conhecemos hoje funciona a partir da lógica neoliberal que tem conduzido este modo de ser contemporâneo: apressado, instantâneo e eficiente. E o tempo livre e não produtivo é mau-visto neste contexto.

Talvez, então, uma função que a escola deva assumir nestes tempos seja, justamente, garantir um espaço onde é permitido demorar-se.

Figura 6: “O vento de pétalas”.



Fonte: arquivo pessoal.

Desde muito cedo, minha filha traduz seus sentimentos em desenhos, e no encontro com eles, acabo olhando para os sentimentos que também habitam em mim. Esse desenho poderia ter sido, tranquilamente, intitulado como “retrato da quarentena”, mas não foi. Certo é que traduziu muito bem nossa relação com a passagem do tempo, nos meses que se seguiram ao início da pandemia. Quando nossa rotina foi interrompida em março de 2020, minha primeira impressão foi “como a gente vivia com tanta pressa?” Sempre correndo, sempre com aquela sensação de não ter feito tudo que havia para fazer durante o dia.

Quando me deparei com este desenho, três coisas saltaram-me aos olhos: a primeira foi que a cena parece ser silenciosa; a segunda, é uma cena sem movimento, com a exceção das pétalas que certamente estão caindo, a julgar pelo título dado; e a terceira, a menina está de costas. Ela está olhando alguma coisa. Imóvel, em silêncio, sem nenhuma ação, ela está apenas observando algo.



Então pensei na escola, na potência que a escola abriga enquanto possibilidade de “fazer do tempo livre uma realidade”, conforme Masschelein e Simons (2017, p. 97), ou de fazer deste *frenesi* contemporâneo um tempo nenhum, uma pausa, um parêntese. Como o “barco” de Michel Foucault, citado por Bauman: “um pedaço flutuante do espaço, um lugar sem lugar, que existe por si mesmo, que está fechado em si mesmo e ao mesmo tempo se dá ao infinito do mar” (BAUMAN, 2001, p. 126 e 127). De fato, a necessidade de um *demorar-se* aproxima-se do conceito de experiência de Larrosa (2018). Este estar-no-mundo – a experiência por excelência – necessita desse modo “demorado” de ver e fazer a vida.

Em outra obra, Larrosa afirma que “nos dias de hoje, a experiência é cada vez mais difícil, cada vez mais rara (2011, p. 19) e explica os motivos dessa dificuldade: excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e falta de tempo – “tudo o que se passa, passa demasiado depressa, cada vez mais depressa” (LARROSA, 2011, p. 20). A estes ingredientes, junte um smartphone que nos deixa conectado a tudo e a todos, 24 horas por dia, e não conseguimos mais ser o que Masschelein e Simons (2017) chamam de *presença presente*.

Em relação a isso, os autores citam Pennac, que diz: “você pode dizer imediatamente se um professor habita plenamente sua sala de aula. (...) Para ele, a classe existe” (2010, apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 79). Habitar plenamente, ser *presença presente* – como fazer em sala de aula o que não sabemos mais fazer no cotidiano da vida?

Nesse sentido, concordo mais uma vez com o autor Larrosa, quando ele afirma que:

Se a investigação tem a ver com ler e reler, pensar e repensar, falar e escutar, escrever e reescrever, conversar, entender-se-á que não pode se ajustar à lógica dos prazos e dos deadlines. O dar tempo (um tempo à parte da produtividade e da lucratividade) é também, talvez, a operação fundamental que a escola faz, a primeira condição da educação e o gesto básico do professor (LARROSA, 2018, p. 23).

Se hoje o imperativo do mundo contemporâneo é não parar, talvez seja no *ensinar a parar* que encontramos a potência e resistência da escola. Um lugar onde, como dizem os autores Masschelein e Simons (2017), seja permitido perder a noção do tempo. E talvez a revolução seja essa: um modo de pensar e fazer o tempo escolar, no cotidiano da sala de aula, que suspende a pressa e o ritmo frenético tão costumeiro. Dar tempo e dar-se tempo. Calar, escutar e acolher.

## PARA (NÃO) FINALIZAR...

O ponto de partida de minha pesquisa para o Mestrado foi a disciplina de Libras nas Licenciaturas. Após os inúmeros “zigzagues” próprios de uma pesquisa de cunho etnográfico, foi possível perceber os efeitos discursivos de uma disciplina tão específica na formação de professores de diferentes áreas do conhecimento. Deixando-me atravessar pelas leituras, conceitos e narrativas dos alunos das Licenciaturas, pude então responder (ou tentar responder) ao questionamento central do trabalho investigativo: os efeitos discursivos que a disciplina de Libras vem produzindo no contexto da formação de professores das diferentes áreas do conhecimento são estes atravessamentos outros, próprios da vida humana e do viver junto.

Digo “deixo-me atravessar” a partir do que Larrosa entende como o sujeito da experiência, aquele que “está disposto a se transformar numa direção desconhecida” (LARROSA, 2017, p. 245). De fato, eu não sabia o que a materialidade da pesquisa iria me mostrar, assim como nós, professores, não sabemos o que vamos encontrar ao entrarmos em sala de aula. Entre expectativas e devires, compreendi que não é a idade ou a autoridade que “fazem” um professor. O que faz um professor é, justamente, colocar-se como um território de passagem, fazer-se presença presente no encontro com seus alunos e *ser capaz de produzir escuta*.

Pensar o fazer docente a partir destas (in)conclusões requer despir-nos da imagem, historicamente atribuída ao professor, do detentor absoluto do saber e do conhecimento. Requer também que aprendamos a escutar e acolher a multiplicidade de vozes que nos cercam. Sejam elas das crianças, dos professores em formação, dos colegas professores ou da comunidade.

Jacques Rancière, em sua obra “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” (2002) desfaz aquela imagem do professor como detentor absoluto do saber, como aquele indivíduo intelectualmente superior aos seus alunos. Em determinado momento, ele diz que “um professor não é, nem mais, nem *menos* inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de  *fatos*  à observação daqueles que procuram” (RANCIÈRE, 2002, p. 108, *grifos do autor*).

Quando Rancière (2002) defende a igualdade como ponto de partida – e não de chegada – como função da escola, abrem-se aí novas possibilidades de pensarmos o papel de um professor. Abre-se também a possibilidade de uma reinvenção na relação professor-aluno, e na relação do professor com

ele mesmo, a propósito do que ele deveria ser. Uma relação mais solidária, mais gentil, menos exigente.

E nesse sentido, podemos pensar (e repensar) a escola: um lugar que, conforme Biesta, “deve ajudar crianças e jovens a entrar de uma forma concreta e adulta no mundo, uma forma que torna possível existir nesse mundo sem se posicionar no centro deste” (2018, p. 28); uma escola que, para além do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, possa oferecer também as questões sobre viver e viver junto, e possa acolher, sobretudo, a infância enquanto singularidade. Como disse Larrosa: “trata-se aqui, então, de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo” (2017, p. 233).

Podemos pensar a escola, portanto, como a resposta que, como sociedade, damos a este enigma chamado infância. Defendemos um espaço onde as singularidades possam existir e as multiplicidades são acolhidas. Defendemos um espaço onde a igualdade é ponto de partida. Nos propomos a pensar o fazer docente a partir do que Larrosa (2018) entende como *ofício*, e que, assim como o tempo escolar, pede pausa e presença presente. Nos propomos a pensar esta escola como uma construção coletiva.

Há algo de revolucionário quando pensamos a escola desta maneira outra, pois, como dizem os autores:

A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 36)

Nesta brecha, as crianças que adentram a escola adentram também um espaço-tempo somente delas. Um espaço-tempo que, como explicam os mesmos autores, permite que estas crianças sejam outra coisa, além de filhos e filhas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017), suspendendo, por um momento que seja, as expectativas e devires que ser “filho” ou “filha” trazem.

Ao finalizar este artigo, trago novamente o autor Jorge Larrosa:

Nós, contudo, continuaremos maldizendo ao tirano e, como os operários de que nos fala Rancière, continuaremos secretamente enamorados do inútil e, ainda que seja na obscura clandestinidade da noite, continuaremos tratando de que as pessoas possam ter tempos (livres)

e espaços (públicos) para atender a essas coisas (comuns) que pertencem ao mundo inteiro, ou seja, para poder contar as estrelas, que é, como a leitura, como o estudo, uma atividade que não serve para nada, que não acaba nunca e que, sem dúvida, não pode se realizar quando a cabeça está saturada pelo ruído da fábrica ou pelas luzes do shopping” (LARROSA, 2017, p. 382).

Um tempo livre e um espaço público, que atendam a essas coisas que pertencem ao mundo inteiro: uma escola.

# REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *In: Revista Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. *In: Educação & Realidade*, n. 29, p. 79-97, jan./jun. 2004.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-85.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *In: Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *In: Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.



# EDUCAÇÃO ESPECIAL E DISCURSOS INCLUSIVOS: O EXERCÍCIO DE PESQUISAR E ESCREVER(-SE)

Angélica da Silveira Mendes

## INTRODUÇÃO

As discussões que constituem o presente artigo foram produzidas a partir de fragmentos da pesquisa desenvolvida na condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, cuja intencionalidade visava analisar os efeitos das práticas de subjetivação de professoras de Educação Especial a partir dos discursos inclusivos. Ao trilhar tal percurso investigativo, e diante da minha proximidade com a temática do estudo, percebi-me ao longo do trajeto mobilizada de forma significativa pelos questionamentos e tensionamentos que foram sendo produzidos. Nesse contexto, as questões apresentadas na sequência deste texto buscam traduzir os efeitos produzidos em mim, nesse exercício de pesquisar e escrever(-se).

A inclusão, sob a ótica das políticas neoliberais, tem sido operacionalizada no contexto brasileiro como afirma Menezes (2011) como “um princípio que dá mobilidade” para os sujeitos, os quais passam a investir cada vez mais em si e no outro, e assim podem se constituir como sujeitos que passam a movimentar a economia, o que acaba por beneficiar diretamente o Estado. Esse princípio mobilizador ao se articular com o sistema educacional ganha potência e intensifica as práticas que produzem tais sujeitos, uma vez que é a escola a única instituição a que todos somos convocados a estar durante cinco dias na semana, por pelo menos treze anos das nossas vidas.

[...] ainda se atribui à escola, pelo menos em boa parte, a tarefa de desenvolver a capacitação dos sujeitos, tornando-a um ponto catalisador da formação de competências e capacidades, de maneira a projetar tecnologias de controle sobre as condutas como estratégias de biorregulação no campo da educação. (RESENDE, 2018, p. 77).



Essa convocação de todos frequentarem a escola hoje anuncia o fato de que “ninguém” deve escapar da captura neoliberal. E assim, é pela articulação entre escola e Estado, que são pensadas políticas de inclusão que determinam que na lógica contemporânea da concorrência, a responsabilidade do cuidado de si e do outro é coletiva. Menezes (2011) chamou de subjetividades inclusivas esses sujeitos produzidos como aqueles que devem investir em si, capacitando-se para o modo de vida neoliberal, e que devem também investir no outro, para que esse também conquiste condições de participar desse modo de vida. Se ninguém deve escapar, interessa a todos que todos participem das relações de produção e consumo econômico. Só haverá concorrência se o auto investimento for permanentemente estimulado.

Isso está atrelado ao que Foucault nomeou como sociedade do conhecimento, uma configuração social traçada pelo cruzamento do tempo e do espaço. Para melhor entender essa estrutura social que vivenciamos na Contemporaneidade, me reporto a analogia feita por Foucault (2001) no texto “Outros espaços”, o qual serviu de embasamento nas discussões de Resende (2018) sobre o *espelho* para se referir a uma experiência mista, a qual pode situar-se entre utopia e heterotopia. Aqui utilizo essa analogia para pensar a formação escolarizada que passa a ser para a vida toda nessa lógica de concorrência (neoliberal), “um lugar sem lugar”, ou seja, “o indivíduo se vê onde não está, se projeta num espaço irreal, na virtualidade do que pode vir a ser, do que pode lhe acontecer como empreendedor de si” (RESENDE, 2018, p. 92). Nesse sentido, em termos de formação preparatória para o jogo das competições, procuramos constantemente ver no espelho a ausência de algo para “nosso melhor” profissionalmente, com isso tem-se a utopia da formação durante a vida toda.

Por outra ótica, Resende (2018) coloca que “a formação existe no plano real e tem, do lugar que o indivíduo ocupa, uma retrovisão” (p. 92) que pode possibilitar um olhar diferente para si mesmo, esse olhar pelo retrovisor talvez leve o indivíduo a suspeitar desse espaço que ocupa e querer ocupar outros espaços. Esse é/foi o exercício tentei realizar ao propor essa pesquisa, poder problematizar e pensar em espaços que podemos ocupar enquanto professoras<sup>1</sup> de Educação Especial.

---

1 Me utilizo da flexão de gênero feminino na escrita em decorrência das participantes da pesquisa serem todas mulheres.

A época atual seria talvez de preferência a época do espaço. Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama. (FOUCAULT, 2001, p.411).

Com isso Foucault nos ajuda a compreender que vivemos, “contemporaneamente”, em uma sociedade atravessada por tempos e espaços que interagem em vários campos do conhecimento, determinando nosso modo de vida. Nessa ordem, temos a sociedade do conhecimento, ou sociedade da aprendizagem ou ainda educativa como afirma Resende (2018). Essa noção de sociedade passa a produzir os espaços escolares, principalmente no que tange ao funcionamento destes, considerando que a centralidade passa a ser, nessa lógica, no “indivíduo educado, formado, especialista e especializado, no indivíduo capacitado, na premissa do conhecimento como curso normal” (RESENDE, 2018, p. 82).

Isso basicamente é o que acontece com “todos” nós que estamos hoje na academia, somos convencidos de que este é o único caminho para uma realização profissional e pessoal. Escutamos cotidianamente que é preciso “estudar para ser alguém na vida”. Talvez aqui se possa fazer uma analogia ao que Popkewitz (2009) chama de *cosmopolita inacabado*, que diz de um modelo de “homem” da sociedade do conhecimento.

O cosmopolita inacabado é o indivíduo que deve ser o próprio condutor de sua conduta formativa, autogovernando-se, ao mesmo tempo, responsabilizando-se pelo progresso social. Para o cosmopolita inacabado como indivíduo em formação por toda a vida, sem que jamais chegue a um termo, sua aprendizagem é determinada de forma vitalícia, estabelecendo um contínuo sem tréguas, o que o prende a mecanismos de formação intimamente ligados ao presente, e de forma permanente, é projetado no futuro que não se desliga nunca do presente. (RESENDE, 2018, p. 85).

Em decorrência disso estamos em constante busca para saber mais, com o intuito de entrar e permanecer nessa sociedade do conhecimento. Nessa lógica, fui constituindo-me como estudante e agora professora de Educação Especial, o que me levou e leva a uma autocobrança até pouco tempo imperativa para mim. Em outras palavras, uma cobrança que não me

incomodava, porque foi naturalizada e assumida como uma preocupação necessária para uma vida de sucesso. Talvez agora a inquietação faça-se presente porque percebo-me como “peça” produzida para movimentar o jogo estratégico neoliberal, sendo conduzida a uma forma de vida segura, sem riscos, que assume a formação para toda vida como princípio de existência, e que, ao fazer isso, captura, escraviza, sufoca, sujeita.

Foi diante dessa sensação de captura, e com o desejo de visualizar outras condições de possibilidade para a atuação no contexto escolar que passei a me aproximar de estudos e discussões na perspectiva pós-estruturalista, inserindo-me no grupo de pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM. Tais discussões me possibilitaram pensar sobre as atuais configurações de atuação da professora de Educação Especial no âmbito das escolas regulares, e como fomos constituindo-nos em meio as mudanças históricas na educação brasileira.

O processo de olhar de onde se fala pode ser perturbador e doloroso, pois ao fazê-lo deparamo-nos com questões que antes não faziam sentido, o que pode desestabilizar, desacomodar e, muitas vezes, incomodar. Ao produzir outros olhares para pensar as políticas de inclusão escolar e a atuação da professora de Educação Especial na escola comum, comecei a compreender que como efeito da atmosfera “inclusiva” de responsabilização individual sobre a condução de si e do outro, produz-se modos de ser professora de Educação Especial, as quais devem desenvolver práticas na escola que sejam competentes o suficiente para dar conta da multiplicidade de alunos, garantindo que aqueles em situação de inclusão consigam acessar as relações de concorrência com condições de êxito, mesmo que diferenciais.

A partir do momento que os sujeitos se subjetivam pelos discursos que produzem a inclusão como uma necessidade, visualiza-se a preocupação com a operacionalização de práticas como flexibilização/adaptação curricular, atendimentos individualizados, ensino colaborativo, inserção da presença do monitor em sala de aula, dentre outras proposições apresentadas nos contextos escolares, cuja intenção anunciada é a garantia do atendimento das necessidades que alguns alunos apresentam na escola, e cujos efeitos parece-me que, em muitas situações, podem produzir mais exclusão, via demarcação e estigmatização de alguns alunos, do que propriamente inclusão.

Com isso, passei a questionar-me sobre o quanto os professores têm assumido o imperativo da inclusão? Quão subjetivados estamos em relação a necessidade de incluir via lógica neoliberal? Que suspeitas produzimos sobre os efeitos que as políticas de inclusão operam na produção dos alunos? Tais

inquietações ganham mais ênfase ao serem assumidas como uma prática de hipercrítica (VEIGA-NETO, 2005), a partir da qual eu olho também para a relação que eu tenho estabelecido comigo mesma enquanto professora de Educação Especial em atuação na escola comum.

Considerando essas questões, proponho a produção de minha pesquisa como aluna do curso de mestrado em educação no PPGE/UFSM a partir da qual busco como objetivo geral problematizar os efeitos dos discursos inclusivos no processo de subjetivação das professoras da Educação Especial; e assumo como intenções específicas promover uma escuta sobre as práticas escolares desenvolvidas pelas professoras de Educação Especial no contexto das políticas neoliberais; identificar os discursos produzidos por professoras de Educação Especial acerca dos processos de escolarização e normalização operados pelas políticas de inclusão escolar e analisar, a partir dos discursos das professoras, a possibilidade de produção de múltiplas práticas nos contextos escolares.

Ao assumir tal proposição de pesquisa, visualizei a produtividade de articular-me com o projeto de pesquisa (em andamento) intitulado “Inclusão, Educação Especial e práticas discursivas: efeitos na produção de subjetividades”, coordenado pela professora Eliana da C. P. de Menezes, cujo objetivo visa investigar diferentes discursos produzidos na articulação entre Inclusão e Educação Especial, procurando compreender e problematizar seus efeitos na produção dos sujeitos a partir de princípios de condução do Estado na lógica neoliberal.

No âmbito desse projeto de pesquisa algumas análises já empreendidas sobre materiais acadêmicos, documentos legais e narrativas de professoras da Educação Especial, a partir da inspiração teórica-metodológica nos estudos foucaultianos, têm possibilitado a percepção da potência dos efeitos dos discursos inclusivos na área da Educação Especial. Esses efeitos indicam formas de olhar para os alunos a partir dos parâmetros da normalidade como alunos anormais (aqui incluindo-se alunos com deficiência e todos aqueles que por algum motivo têm sua diferença demarcada e ressaltada como algo perigoso, negativo, e a ser corrigido), que precisam aceitar desenvolver uma autogestão que lhe possibilite conquistar condições de inclusão.

São discursos que tanto propõem problematizações morais da ordem social, de como a ordem social deve e deveria ser tendo por fundamento determinados princípios e valores morais, como também posicionam os indivíduos como agentes morais, que se relacionam consigo mesmos e

uns com os outros de modo moral e com uma certa representação moral da sociedade. [...] São discursos que propõem certas formas de experiência de si (as relações que o indivíduo deve ter consigo mesmo) e de experiência com os outros. Além disso, propõem formas de experiência do mundo, ou melhor, formas dos indivíduos experimentarem o mundo e nele se experimentarem. (GARCIA, 2002, p. 21).

Sob essa lógica compreendo os discursos como práticas que possibilitam a condução dos sujeitos para pensar na fabricação de subjetividades numa ordem inclusiva, que passam a embasar nossos comportamentos, princípios e modos de vida social, isso atrelado ao convencimento e desejo de olhar para si e para o outro, de forma que todos possam buscar por condições de participação (nas práticas sociais, nos grupos sociais, nos espaços sociais).

Com isso, interessava-me tensionar as diferentes práticas discursivas que circulam no contexto escolar. Práticas que têm produzido sujeitos que se constituem como alvo dos princípios inclusivos e que são, também, “produzidos como aqueles que precisam conquistar condições de autogestão ao modo de vida neoliberal” (MENEZES, 2019, p. 5).

Colocar em pauta as práticas discursivas operadas na lógica inclusiva significa, para mim, poder pensar em outras possibilidades possíveis para a minha atuação como professora de Educação Especial, outro “espaço” possível de prática. Na contramão das verdades que naturalizam a inclusão neoliberal como algo bom e necessário por si só, e que assim capturam a todos, conduzindo-os ao auto investimento permanente, é que propus a pesquisa. A intenção foi propiciar um momento de escuta dessas professoras que estão no cotidiano da escola para pensarmos juntas nossas práticas e os efeitos do que temos produzido. É importante ressaltar que não havia, no âmbito da pesquisa da dissertação, uma intenção de descobrir verdades, nem ao menos apresentar verdades generalizáveis. O que busquei foi colocar em discussão as diferentes possibilidades de verdades que nos constituem e que estão presentes em nossas vivências escolares, procurando parar para pensar sobre elas e seus efeitos.

## **ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Vivemos no Brasil, um fortalecimento dos princípios neoliberais que produzem uma forma de vida sujeitada a lógica da produção socioeconômica, decorrente de um princípio de concorrência em que todos os indivíduos precisam

estar preparados de modo a se manterem produtivos socialmente. Essa lógica ganha destaque internacional entre as décadas de 1980 e 1990. Nesse período, acontece o que Klaus (2016, p.71) nomeia de “redesenho social”, em que se passa a visualizar uma mudança de ênfase da administração para gestão no contexto econômico e social. A partir desse contexto, produz-se a ideia de (sub) desenvolvimento, surgindo, assim, a necessidade de um processo voltado a planejamentos modernizados – centralizados na economia – o que resulta na necessidade de “capitalização de todas as classes” (KLAUS, 2016, p. 17).

Ao que se refere à Educação, passa-se a falar numa gestão descentralizada com a intenção de dar maior autonomia às escolas, não significando uma abstenção do Estado para com o sistema de ensino, mas um alargamento das responsabilidades das escolas. Para que isso se torne possível, há de se desenvolver em nós mesmos – seres constituintes dessa sociedade que constituem a escola – a proposição de investimento; pois, de acordo com Klaus (2016, p. 80), “acredita-se que, em um mundo em constante desequilíbrio, é preciso inovar e ser empresário de si mesmo [...]”. Considerando isso, tornou-se preciso produzir um sujeito capaz de investir em si mesmo de forma autônoma, mas, antes disso, tornou-se necessário que nós, enquanto professoras, nos constituíssemos nessa mesma lógica.

Para melhor compreender está lógica operada na sociedade e, portanto, na educação, ancorei-me nas teorizações pós-estruturalistas, alinhando-me ao pensamento foucaultiano, o que nos possibilita compreender que o olhar crítico deve partir de nós mesmos. É preciso que nos incomodemos e suspeitemos do que estamos discursivamente produzindo e que nos percebamos além de produtoras de determinadas práticas discursivas; delas, também, produto. Práticas que instituem verdades. Verdades que produzem sujeitos.

Os estudos foucaultianos propiciam uma leitura de mundo que vai além da representação pela linguagem. Nesses estudos, apresenta-se o discurso como sistema de representação, não no sentido linguístico de representar “trechos, falas ou escritas”, mas, sim, discursos que produzem determinados sentidos em diferentes períodos da história. Nessa ordem, o discurso, nos estudos de Foucault, dá sentido ao que somos, nos constitui, nos produz. Assim, como efeito do discurso assumido como mais verdadeiro, temos as práticas de governmentação operadas na relação entre os sujeitos e na relação do sujeito consigo mesmo, que passam a se compreender e a compreender o mundo, os outros, as coisas a partir daquilo que é produzido como melhor, possível, correto, aceito.

Com este olhar, tomo aqui como objeto do conhecimento, a Educação Especial, buscando compreender os regimes de verdades que operam as práticas dessas professoras no contexto educacional. Como emerge a necessidade da professora, discursivamente tida como especialista, estar no contexto escolar? E mais, ao estar nesse contexto, assumir o lugar de principal agente para a realização de práticas inclusivas? Em uma análise aligeirada poderíamos indicar que a presença de mais alunos com deficiência nas escolas, pela obrigatoriedade das políticas de inclusão, torna necessária a presença de alguém que “está mais preparado para o trabalho com a diferença”. Isso, ganha sentido e força, de verdade, a partir de enunciações inicialmente presentes nas políticas inclusivas, e que passam a ocupar espaço no meio acadêmico, na mídia e em outros meios de produção e circulação do discurso, bem como a atual Política Nacional de Educação Especial, proposta a partir da perspectiva inclusiva no ano de 2008, em que,

[...] a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 11).

Tendo em vista a necessidade de preparação de sujeitos aptos para viver em sociedade de forma produtiva, capazes de participar do jogo da concorrência proposto pelo neoliberalismo, cabe a escola a operação de práticas de normalização do aluno com deficiência, para que faça parte de tal sistema. Para tanto, diferentes estratégias são desenvolvidas via atuação da Educação Especial na escola, como a oferta de atendimento individualizado - fora da sala de aula; abertura das salas de recursos multifuncionais; flexibilização do currículo; presença de monitor de apoio; realização de práticas de ensino colaborativo, entre outras, são práticas propostas para a efetivação da inclusão dos sujeitos com deficiência na escola. Entendemos, no entanto, que tais práticas podem vir a produzir como efeito processos de estigmatização que resultam em segregação e exclusão, ao proporem a individualização do aluno.

Segundo meta anunciada no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172 de 2001, “o grande avanço que a década da educação deveria produzir

seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. A década de educação a que se refere tal documento seria a de 2001 a 2011. Nela, foram intensificados os discursos que produziram a necessidade de estruturação dessa escola atenta às diferenças humanas, a partir da qual todos passam a se preocupar/responsabilizar por todos.

Porém, é preciso mencionar que o atual momento político brasileiro nos mostra tal compreensão da inclusão - como um imperativo do Estado -, como um tanto conflituosa. Especialmente em função das políticas educacionais que passaram a ser produzidas a partir de 2016 no Brasil com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), quando o país passou a ser governado pelo presidente Michel Temer (2016-2019), do Movimento Democrático do Brasil (MDB). Localizado como um governo de “direita”, o então presidente intensifica o processo de defesa do Estado Mínimo, o que resultou na precarização da vida e na ausência do Estado na atenção a políticas educacionais e de assistência social.

Para Alexandre Filordi de Carvalho (2020), desde 2016, muitos são os acontecimentos que nos causaram preocupação com o caminho que o país segue.

A implementação da PEC 55, que congelou os investimentos públicos nas áreas mais sensíveis como educação e saúde; a reforma trabalhista, lançando milhares de trabalhadores à deriva da terceirização e da precarização; a assunção do policiamento ideológico, seguido de proibições de manifestações artísticas; a criação do domínio do fato *fake News*, sob uma política complexa de manipulação de expressão de conteúdo; a explosão do ódio colonialista contra as diferenças e as minorias de todos os espectros, adejado pelo recrutamento violento da polícia armada etc. (CARVALHO, 2020, p. 94).

Todo esse cenário viu-se ainda intensificado em 2020 com a Pandemia da COVID-19, cujos efeitos trágicos em números de mortes acabaram sendo potencializados no país em função das estratégias de governo praticadas pelo atual presidente, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), cuja orientação política alinha-se à extrema direita e embasa-se nos princípios do que se tem chamado de neoliberalismo contemporâneo. Nessa esteira, fortalecem-se os discursos em defesa da prioridade da saúde econômica do país em detrimento da saúde da população, e, assim, passamos a ser gestados a partir da lógica necropolítica segundo Achille Mbembe (2016).

Para o filósofo camaronês, a necropolítica é o poder que determina quem pode viver e quem deve morrer, o que indica uma inversão na ênfase



do biopoder (FOUCAULT, 2008), cuja gestão do Estado, operada a partir da relação “fazer viver e deixar morrer”, era feita pela máxima potencialização da vida. No Estado necropolítico, o “deixar morrer” passa a ser foco das ações de Governo em uma espécie de desejo de limpeza da população, especialmente porque não são todas as vidas que são passíveis de abandono e morte. As vidas sujeitadas ao “deixar morrer” são aquelas que colocam em risco a saúde das relações econômicas. Vidas precarizadas, vidas deficientes, vidas improdutivas, vidas incapazes de concorrência, de consumo, de produção. É nesse contexto que localizamos a publicação de 1º de outubro de 2020 – Decreto 10.502 – que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida; documento que flexibiliza a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência na escola regular.

Tal política defende a manutenção e criação de classes e escolas especiais, bem como escolas bilíngues para Surdos, sob o argumento de que deve ser direito das famílias escolher a instituição de escolarização da sua filha ou do seu filho que apresente algum diagnóstico clínico. Os efeitos da proposição desse Decreto ainda são muito recentes, e, portanto, não se constituirão como alvo das discussões, aqui, produzidas; mas, parece claro que ao flexibilizar a obrigatoriedade da matrícula, não estamos mais sendo gestados pela lógica da inclusão como imperativo. Vale ressaltar que o ministro do Supremo Tribunal Federal – STF, Dias Toffoli, suspendeu os efeitos legais do documento. Tal suspensão faz-se também como efeito das muitas manifestações públicas feitas por entidades da sociedade civil, grupos de pesquisa, ONGs, instituições e associação de pais, com relação à inconstitucionalidade do Decreto e à imoralidade da defesa de retomada de princípios excludentes e segregacionistas.

Diante desse contexto, vi potencialidade em pensar o processo de subjetivação das professoras da Educação Especial a partir dos efeitos dos discursos inclusivos que embasam suas práticas. Para tanto, foram contatadas professoras que atuam em diferentes contextos, a proposta foi uma escuta a partir de um aplicativo (Skype) considerando o momento em que nos encontrávamos e ainda encontramos-nos (pandemia). Nesse sentido, foram convidadas 10 professoras de Educação Especial, sendo que destas, 8 aceitaram participar.

No quadro a seguir, apresento o levantamento das participantes da pesquisa.

**Quadro 2: Relação de professoras de Educação Especial.**

<b>PROFESSORA</b>	<b>ONDE ATUA ESCOLA/CIDADE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
01	Escola regular – AEE em Formigueiro (RS) Escola especial – APAE em Jaguarí (RS)	20h + 20h
02	Escola regular – AEE em Santiago (RS)	20h
03	Escola Regular – AEE em Santa Maria (Estado e Município)	40h
04	Escola regular de Educação Infantil – AEE em Jaguarí (RS)	40h cada
05	Bolsista CAED - UFSM	20h
06	Centro de Atendimento Municipal de Carazinho (RS)	20h
07	Escola Especial para Autistas de Porto Alegre (RS)	40h
08	Centro de Atendimento Municipal de São Francisco de Assis (RS) Escola especial – APAE em Jaguarí (RS)	30h

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da definição do grupo de professoras, organizei a sistemática dos encontros. As escutas realizadas com as professoras foram realizadas via Skype com duração de 1h e 30min cada encontro. Para melhor direcionar as problematizações, foi organizado um roteiro de tópicos. E ainda foi encaminhado a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa, em que acordavam com a gravação do encontro.

Com a leitura atenta de cada narrativa transcrita, foi possível localizar recorrências direcionadas as suas práticas cotidianas em relação ao atendimento mais clínico – AEE e ao sentimento de despreparo profissional, o qual resulta em uma permanente busca por novas formações, pois compreendem-se, de alguma forma, muito responsáveis pelo êxito ou fracasso da inclusão na escola.

Além disso, foi possível, também visualizar que algumas professoras se sentem provocadas a problematizar esse sistema da produção inesgotável produzida como necessária para o atendimento da lógica mercadológica – neoliberal. Assim, se atentando à uma prática mais desobediente em relação a uma inclusão imperativa, bem como mais atentas às vidas que pulsam na escola.

A partir da materialidade analisada – as narrativas das professoras – foi possível visualizar dois momentos de análise: “Formação, discursos clínicos e busca permanente pela preparação” e “Sobre, diferença, singularidades e multiplicidades nas práticas”. No primeiro momento, apresentamos uma problematização reflexiva pautada na ideia de como vamos nos

subjetivando a realizar as práticas pedagógicas que fortalecem a lógica discursiva neoliberal e, num segundo momento, anunciamos possibilidades de uma atuação pautada na multiplicidade de práticas da Educação Especial como um exercício de desobediência.

## **EFEITOS DE UMA PESQUISA: UM EXPERENCIAR POSSÍVEL A PARTIR DE DIÁLOGOS ENTRE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Sem dúvida, escrevemos, em primeiro lugar, para nós, para esclarecermos, para tratar de elaborar o sentido ou o sem sentido daquilo que nos acontece. Mas é preciso escrever, também, para compartilhar, para dizer alguma coisa a alguém, mesmo sem conhecê-lo, ainda que talvez nunca nos leia. (LARROSA, 2011, p. 202).

A citação acima traduz um pouco do que é o processo da escrita, ou do que foi, para mim. Ao olhar para esse processo vejo que nos constituímos a partir de verdades que parecem absurdamente inquestionáveis durante a vida. Tais verdades permanecem na condição de naturais até que sejamos convidadas ou provocadas a parar e pensar sobre elas, e por isso acredito que a experiência de escrita na pesquisa, além de apresentar análises sobre os materiais produzidos, pode apresentar sobretudo os efeitos produzidos sobre nossas vidas, os efeitos em termos de reinvenção de si.

Foi diante desse misto de sensações que findei (por ora) o percurso investigativo que se constitui como uma experiência, porque transformador. Como afirma Larrosa, “é em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar” (LARROSA, 2011, p.6) e como efeito, me reinvento, e me reescrevo.

Gosto de pensar que a pesquisa se constituiu para mim como um percurso vivido que me conduziu em direção à novas possibilidades, especialmente porque ele foi sendo percorrido em meio a uma crise sanitária (COVID – 19) que exigiu um tempo de pausa, de silêncio, de reorganização das intencionalidades. Exigiu recuo, reorganização e reinvenção. Dito isso, ressalto que não estou querendo romantizar o momento terrível vivido, mas ressaltar que as incertezas produzidas nesse contexto potencializaram

a compreensão de pesquisa como um processo aberto, que não está antecipadamente dado, e que por isso exige do pesquisador uma postura atenta e curiosa diante do desconhecido.

Quando fomos obrigadas à uma condição de isolamento social em função da pandemia causada pela COVID -19, foi preciso reorganizar metodologicamente a pesquisa que ainda estava em processo inicial de produção da materialidade. Hoje entendo que essa reorganização foi o que possibilitou as trocas importantes com as professoras da forma como foram feitas. Trocas que me possibilitaram efetivar uma escuta atenta de pessoas dispostas a refletir sobre suas práticas e fortalecer um coletivo provocado a problematizar verdades constituídas no nosso meio de atuação. Nesse sentido, pensando com Larrosa (2011) vejo essa como uma experiência.

Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento *de ida* porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento *de volta* porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena. (LARROSA, 2011, p. 6-7)

Exatamente isso que essa pesquisa me proporcionou, esse movimento de “ida e volta”, porque trata-se de um movimento que teve início muito em decorrência das minhas vivências como professora de Educação Especial, dos conflitos diários que criava comigo mesma em relação ao andamento da escola, no que tange a inclusão da pessoa com deficiência, do quanto fui entendendo que esse processo estava cada vez mais sob minha exclusiva responsabilidade, e do quanto não conseguia me sentir preparada para essa responsabilização individual.

A partir disso, e a partir dos estudos realizados no contexto do grupo de pesquisa, fui me sentindo provocada a dialogar com outras professoras que pudessem estar em um processo parecido com o meu. Sendo assim, tendo o objetivo de problematizar os efeitos dos discursos inclusivos no processo de subjetivação das professoras e professores da Educação Especial, passo a elaborar a proposição dos encontros com a professoras, no modo virtual.

Ao dialogar com as professoras percebo que não estou sozinha com meus anseios, sentimentos. Tais trocas me possibilitaram identificar o quão de fato estamos subjetivadas a ideia de se auto responsabilizar-se pela inclusão no contexto da escola, o quão atreladas estamos aos diagnósticos que carregam as pessoas com as quais convivemos cotidianamente, mas também percebi professoras provocadas a desobedecer à essa rede discursiva produtora de verdades que nos sujeitam, dispostas a se aterem mais para as vidas que pulsam nas escolas, vidas essas potentes pelas suas diferenças e não o contrário. Professoras que olham para a escola como um lugar múltiplo, com possibilidades de experiências que vão além dos conteúdos, do preparo para vida via lógica neoliberal.

# REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Secadi, 2008.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res pública**. In: *A escola: uma questão pública/ organização* Silvio Gallo, Samuel Mendonça. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2020, 224p.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana. Martins Fortes, 2008, 572 p.

FOUCAULT, Michel. **Outros espaços**. In: FOUCAULT, M. *Estética, literatura e pintura, música e cinema*. Coleção Ditos e escritos, III. Manoel de Barros da Motta (Org.). Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, 411-422 p.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**. Uma perspectiva foucaultiana. Petropólis: Vozes, 2002.

KLAUS, Viviane. **Gestão e educação**. Ed. Belo horizonte: autêntica editora, 2016, 95p.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva / Eliana da Costa Pereira de Menezes, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. PROJETO DE PESQUISA: Inclusão, Educação Especial e práticas discursivas: efeitos na produção de subjetividades. 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*. **Revista do ppgav/eba/ufrrj**, n. 32, dezembro 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 03 dez. 2020.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar**. São Paula: Editora Unesp Digital, 2019, 81 p. E-book.

RESENDE, Haroldo de. **A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal**. In: Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação/ Organização de Haroldo Resende. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018, p. 77-93.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 159 p.

# PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRODUÇÃO DO OUTRO E DE SI MESMO NO INTERIOR DOS DISCURSOS DA INCLUSÃO<sup>1</sup>

Daiane Pinheiro • Ana Sofia Freire

## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem se proposto como um paradigma de resistência a exclusão de pessoas que, ao longo da vida, foram privadas e segregadas de sistemas educacionais (AINSCOW e FERREIRA, 2003). Neste mesmo cenário, de combate e antagonismo a exclusão, a Educação Especial passa a ser ressignificada, agora, como um suporte para a efetivação da inclusão nos sistemas regulares de ensino a partir da oferta de recursos e serviços especializados adequados para dar respostas às capacidades e necessidades dos alunos (CORREIA, 2014).

Muito embora a emergência da inclusão tenha promovido uma nova configuração da atuação dos professores de Educação Especial, esta profissão tem estado associada a outros interesses sociais e políticos, principalmente entre os séculos IX e final do século XX (JANNUZZI, 2004). Os professores de Educação Especial serviam a lógica do assistencialismo e, mais tarde, da reabilitação de pessoas com deficiência, no sentido de promover a adequação dos sujeitos ao convívio social. No atual cenário educacional inclusivo, estes profissionais passam a assumir um novo papel dentro do ensino regular, entretanto, mantendo-se no lugar de especialistas em sujeitos marcados e nominados como diferentes, deficientes, diversos (LUNARDI, 2003; MENEZES e MELLO, 2014; PADILHA e CAIADO, 2014).

---

1 Este artigo foi traduzido para Língua Brasileira de Sinais por meio de recursos disponibilizados através do Núcleo de Acessibilidade da Ufopa. O artigo traduzido para Libras pode ser acessado por meio do seguinte link: <https://drive.google.com/drive/folders/1qspF49EwuxlzHF-GA6rv0vwTilyHC-utx>



Para Skliar (2013), a inclusão e a Educação Especial constituídas nesta lógica vêm produzindo o conceito de diferença a partir do que difere ou diversifica o sujeito em função a da sua deficiência. Tal percepção tem marcado o lugar da falta e da incapacidade dos sujeitos, gerando o sentido de uma necessária inclusão e instrumentalização de serviços especiais para corrigi-los. Ao contrário disso, propõe-se pensar a constituição da identidade pela diferença. As identidades se associam sempre ao consumo de verdades sobre si mesmo e sobre os outros.

Skliar (2003) contribui para este pensamento quando compreende “outro” como objeto de produção. É a partir do que o outro é, ou como se define nas práticas discursivas, que é possível produzir a si mesmo, a identidade. Ou seja, identidade e diferença estão sempre na relação binária de ‘ser’ o que o outro ‘não é’. “A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2009, p. 78-79). A identidade e diferença produzidas pelas teias do discurso são criações ou invenções sociais e culturais fabricadas pelos sujeitos nas relações que estabelecem pela disputa de significados a serem legitimados e consumidos como verdades. Trata-se da relação que o professor estabelece com o outro, o aluno, o professor regular, o gestor, e as identidades que se produzem nestas relações. No caso de alunos, já nomeados da inclusão, interessa pensar os significados pelos quais os professores têm produzido estes sujeitos, e do mesmo modo, têm assumido suas identidades diante estes alunos (VEIGA-NETO e LOPES, 2011). A relação com o outro, deficiente, a partir do binarismo normal/anormal, desencadeia outras redes de significados pedagógicos que produzem sujeitos da falta, tais como: sujeitos incapazes passíveis de ajuda, apoio, reabilitação, tratamento, amor, carinho etc. (SKLIAR, 2003; VEIGA-NETO e LOPES, 2011). O consumo destes significados que estão na ordem binária também da inclusão/exclusão, vai definindo as relações pedagógicas docentes e os modos pelos quais estes professores exercem e compreendem suas práticas no desenvolvimento de competências (ALCÂNTARA, 2015).

Este estudo se sustenta sob a perspectiva pós-estruturalista, compreendendo que a realidade é efêmera, líquida, sendo constituída nas relações discursivas de poder/saber que se exercem em diferentes contextos (FOUCAULT, 1985). Deste modo, os discursos dos professores de EE, são percebidos neste estudo como produtos e produtores da realidade. Foucault (2010) propõe olhar para o objeto investigado com um distanciamento

temporal, para que assim o pesquisador possa desconstruir as verdades absolutas estabelecidas nos processos históricos. Para o autor, problematizar permite repensar o que está posto como norma, questionar e analisar como a constituição de determinados significados foram sendo legitimados nas relações discursivas que se estabeleceram no tempo/espaço.

Tendo em conta estas perspectivas, o presente estudo teve como objetivo investigar os modos pelos quais a inclusão é percebida por professores de EE nos contextos em que atuam, considerando as relações estabelecidas nestes espaços e os sentidos produzidos sobre os outros e sobre si mesmos. Foram discutidos os elementos que favorecem ou dificultam o trabalho do professor de Educação Especial e conseqüentemente o processo inclusivo no contexto em que atuam. Identifica-se que grande parte dos participantes associam barreiras atitudinais relativas à inclusão nas instituições em que atuam. A partir disto o estudo discute os modos pelos quais se instituí um discurso de inclusão sustentado na falta e na “culpa” do outro. Como efeito são tencionadas as relações estabelecidas entre professores de EE e os demais profissionais da escola, discutindo e analisando as posições assumidas nestes espaços e a constituição profissional destes sujeitos

## **METODOLOGIA**

Sob a influência de Nietzsche, as ideias pós-estruturalistas questionam a noção de sujeito Cartesiano-Kantiano humanista, livre, autônomo e autoconsciente, concebendo o sujeito como “descentrado e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas “socioculturais”, um sujeito “infinitamente maleável e flexível” (PETERS, 2000, p.33). Pensar sob tal perspectiva sugere a concepção de sujeito como produto de formações discursivas, sociais e transitórias exercidas nas relações de poder. Para Foucault (1985), o poder opera na relação com o outro, e, sob um saber específico, exerce disputas pela imposição de significados sobre as coisas, objetos, pessoas etc. Assim, o poder é uma relação de força instituída nas distintas relações sociais, ultrapassando a compreensão ‘final’ do poder soberano, pois não está no sujeito ou no estado e sim no movimento destas relações. É nas relações de força em níveis micro que se exerce o poder, irradiando e sustentando outros, inclusive aqueles constituídos pelo estado

maior. Portanto, o poder passa a ser compreendido como uma prática social heterogênea e em constante transformação, constituída historicamente nas relações.

Este estudo ancora também numa abordagem qualitativa. Para Bogdan e Biklen (2010) a pesquisa qualitativa está imersa na interpretação de contextos, buscando compreender os significados que circulam nos cenários naturais. Desse modo, esse tipo de pesquisa prioriza a descrição de detalhes e acontecimentos que envolvem todo o processo investigativo. Os autores enumeram algumas características importantes da pesquisa qualitativa: o estilo descritivo; a centralidade no contexto em que ocorrem determinados fenômenos e a valorização do processo de pesquisa como um todo, evitando o enfoque exclusivo nos resultados. Os autores destacam ainda que o objetivo de uma investigação qualitativa está centrado no processo de construção de significados e de descrição ou representação desses significados pelos atores envolvidos.

A partir desse posicionamento, esta pesquisa parte da compreensão de que os profissionais da Educação Especial são interpelados por diferentes discursos, sejam eles formativos, políticos e de contexto de atuação que produzem suas representações e práticas profissionais. Assim, considera-se que o sentido do objeto de estudo, não é algo pronto, à espera da revelação dada pela investigação, mas uma construção discursiva dos atores da pesquisa. Portanto a realidade não está oculta, ela é construída, significada, ressignificada, sendo que o objetivo da pesquisa é interpretar essa realidade nas suas diferentes manifestações.

O estudo foi realizado junto a cinquenta professores de Educação Especial que atuam em escolas públicas brasileiras. Adotou-se como critério de seleção a diversidade formativa dos professores, distribuídos entre especialização (36%), curso de formação para o atendimento educacional especializado (AEE) (40%) e licenciatura (formação inicial de professores) em EE (24%). Para recrutamento e seleção dos professores foi utilizado o método de amostragem *snowball* (VINUTO, 2014) em que se estabelece contato inicial com informantes-chaves os quais podem mediar mais contatos e assim sucessivamente.

Os participantes proveem de onze estados brasileiros, compreendendo cinco grandes regiões (sul, sudeste, centro-oeste, norte, nordeste). A grande maioria, com idades compreendidas entre os 31 e 40, anos fazem parte do grupo formado entre os anos 2006 e 2009 e 2010-2018. Trata-se

de um público profissional relativamente novo, grande parte referindo ter entre 6 e 11 anos de experiência profissional (46%) e 26% dos participantes com um tempo de experiência profissional compreendido entre os 1 e 5 anos.

Optou-se por realizar entrevistas estruturada aberta, por e-mail (MEHO, 2006), utilizando a ferramenta de registo do Google Forms, não havendo interação simultânea com os participantes. Muito embora as perguntas propostas tenham sido pré-organizadas, exigiam que os participantes dissertassem sobre o assunto específico de acordo com o caráter qualitativo e aberto do estudo. A escolha por um modelo de entrevista qualitativa facilita a organização e análise dos dados tendo em conta que há uma ordem sequencial de questões, que são propostas igualmente a todos participantes (BOGDAN e BIKLEN, 2010). Isso pode facilitar a comparabilidade nas respostas e a criação de tópicos, ou no caso desse estudo, de categorias de análise, sustentado no método da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise que visam “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 1997, p. 42). Esses procedimentos sistemáticos são: organização dos dados, codificação do conteúdo, sua classificação e categorização e, por fim, tratamento dos dados com inferências e interpretações.

A fim de organizar e facilitar esse processo de análise, recorreu-se ao *software* Nvivo®. Este é um programa de apoio a análise de dados qualitativos que, quando utilizado em análise de conteúdo, permite a criação de nós (identificados como categorias) podendo assim serem feitas as codificações (fragmentos dos textos analisados) (BAZELEY e JACKSON, 2013).

Este estudo é resultado de uma pesquisa mais ampla que investigou aspetos político sobre a formação destes profissionais e aspetos relativos ao perfil de competências desenvolvidos por eles em contexto de atuação, colocando em perspectiva a formação que lhe habilitou na área de EE. No estudo em que se apresenta aqui, são centralizadas duas questões principais que inquiram sobre os modos pelos quais os professores de Educação Especial percebem a inclusão na instituição de ensino que atuam e como percebem o seu papel profissional.

A fim de preservar a identidade dos participantes deste estudo, foram criados códigos de identificação para cada participante, sendo identificados de acordo com a ordem numérica de chegada acrescida da formação que habilita os professores a atuarem no campo da EE.

## **A INSTITUIÇÃO DO DISCURSO DA INCLUSÃO NOS CONTORNOS DAS BARREIAS ATITUDINAIS**

A maioria dos professores (39 participantes), enumeraram barreiras atitudinais como causas frequentes de desafios e dificuldades na promoção da inclusão nas instituições em que atuam. Alguns professores são precisos ao expressarem esta situação, tal como se pode verificar nos exemplos abaixo.

*“vejo ainda muitas barreiras atitudinais principalmente por parte dos meus colegas professores (...) não vejo boa vontade (...) talvez falte empatia.” (Espec. 13 PB)*

*“A maioria ignora esse aluno da educação especial” (AEE 2 SC)*

*“Concernente aos professores, parecem que nossas crianças são um fardo para eles” (Espec. 3 PA)*

*“ainda falta a consciência de comprometimento da maioria dos professores, dizem que esses alunos não vão aprender nada só é socialização”. (AEE. 19, RS)*

Compreende-se que nestes espaços inclusivos opera a lógica da exclusão apoiada em enunciados de tolerância, aceitação e assistencialismo. A tolerância, já problematizada por Mantoan (2003) e Skliar (2003) se materializa quando a instituição “faz o que pode” frente as exigências política e legais e, neste mesmo sentido, aceita uma condição desfavorável dos alunos incluídos, dando-lhe assistência para socialização. Nesta lógica, a compreensão de inclusão educacional é reduzida a aceitação e aproximação física dos sujeitos e não a proposta filosófica, política e social que prevê a equidade, o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (RODRIGUES, 2011). Ou seja, o discurso pedagógico da inclusão que é produzido e circula nestes contextos, difere do discurso político e acadêmico sobre inclusão. Inventam-se ali um outro lugar, um outro conceito que se utiliza do termo inclusão. E, a partir deste conceito de inclusão, inventado e praticado nestes contextos, surgem críticas a sua funcionalidade. Esta situação se configura também quando muitos professores julgam que a inclusão ainda é pouco articulada nos seus contextos de atuação (43 participantes), como é possível exemplificar nos excertos:

*“ainda há muita exclusão”* (AEE. 6 PA)

*“A aceitação ainda é deficiente”.* (AEE. 2 SC)

*“ainda temos profissionais da educação com dificuldades de aceitar o que é “DIFERENTE”.* (Espec. 6 PA)

*“alguns profissionais que não aceitam ou não gostam de trabalhar com a educação inclusiva.”* (Espec. 8 SC)

Embora estes discursos possam ser interpretados como forma de denúncia, ou resistência a um sistema inclusivo, que do ponto de vista dos participantes é falho, é possível problematizar enunciados que formam estes discursos e que reforçam o fracasso ou a inexistência da inclusão nestes espaços. Nesta perspectiva a inclusão está centralizada na falta do sujeito deficiente, a ser aproximado e aceito no contexto a qual não pertenciam. Observa-se que é recorrente a associação dos professores entre inclusão e aceitação (conforme destacado nos excertos).

Alguns autores problematizam os efeitos de pensar a inclusão nesta perspectiva (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000; LOPES, 2007; SKLIAR, 2003). Constituir significados sobre a inclusão a partir da deficiência pode reforçar a ideia da diferença a partir da falta, da necessidade ou limitação dos sujeitos (LOPES, 2007; SKLIAR, 2003, 2011). Ainda para Skliar (2011), pensar a inclusão como meio de dar resposta ao que é diverso, pode gerar o sentido de tolerância em relação ao aluno com deficiência, reconhecendo sua presença e aceitando para a partir disso, tolerá-lo. Mantoam (2003) explica que a tolerância é representada nos discursos sociais como generosidade de quem é superior. E nesse sentido, fixa-se um significado sobre os sujeitos, inalterando sua condição da falta como “se fossem marcas indelévels, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente” (p.19). Quando estes discursos docentes associam o conceito de diferença e diversidade ao de aceitação, tanto das práticas, como dos próprios sujeitos demarcados da inclusão e da Educação Especial, arriscam-se ao apagamento das diferenças - culturais, política, linguísticas (SKLIAR, 2003) - em prol da unificação, aproximação e “inclusão” de todos (ALCÂNTARA, 2015).

Duschatzky e Skliar (2000) comentam que “A alteridade, para poder formar parte da diversidade cultural “bem entendida” e “aceitável”, deve desvestir-se, des-racializar-se, des-sexualizar-se, despedir-se de suas marcas identitárias, ser como os demais” (p.166). Os autores tensionam pensar que a diferença tem sido produzida em enunciados da falta ou da anormalidade dos sujeitos, dentro dos limites de uma linha da normalidade ou uma “norma

transparente”, instituída para padronizar e permitir as aproximações a esta norma. Tudo que é diferente, que está longe desta norma, passa a ser impulsionado a ela por meio de enunciados como diversidade, multiculturalismo e a própria inclusão.

Estes discursos não são propriedade dos professores de EE participantes deste estudo. Eles circulam nos espaços educacionais em que atuam, produzem significados e legitimam sua existência nas relações de poder e saberes sustentado no discurso da diversidade como normalização da diferença (ALCÂNTARA, 2015; DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000; LOPES, 2007). Entretanto, adotar esta perspectiva sobre inclusão tem mostrado, tal como neste estudo, a ineficiência do processo inclusivo em diferentes contextos de ensino (PLETSCH, 2009). Então, cabe perguntar: como este discurso sobre inclusão se mantém legítimo nestes espaços? Entende-se que estes discursos não são problematizados pelos professores; pelo contrário, subjetivados pelos discursos políticos de inclusão, mantêm-se neste lugar de estabilidade que lhe é imposta, produzida (MENEZES e TURCHIELLO, 2020). O questionamento da ineficácia da inclusão, feito pelos professores deste estudo, não tensiona problematizar discursos sobre como inclusão é pensada, produzida e legitimada nestes espaços. Parece haver um olhar apenas sobre o efeito: as práticas exclusivas. Assim, é comum que a ineficácia da inclusão recaia sempre sobre o outro, a educação especial, o gestor, o professor regular, os órgãos públicos, a família etc. (GLAT, et. al., 2003; PLETSCH, 2009).

Neste estudo, há uma tendência significativa dos professores de educação especial em culpabilizar o “outro”, os professores do ensino regular e os gestores, pelo fracasso institucional frente a inclusão. Os professores entendem ser necessário a mudança de atitudes e valores sobre a inclusão e a Educação Especial (81% das referências), especialmente a nível da valorização, por parte da escola e dos professores generalistas do ensino regular, do trabalho do professor de EE incluindo a compreensão do papel e funções assumidas em contexto.

Duschatzky e Skliar (2000) discutem “o outro como fonte de todo mal”, associando especialmente ao outro diferente, anormal, “portador das falhas sociais” (p. 167). É possível transportar as ideias dos autores a constituição destes outros, professores do ensino regular e gestores, associados com frequência pelos participantes deste estudo como responsáveis por “todo o mal” da inclusão. O outro sempre vai existir para delimitar a diferença, o que um sujeito é ou não, o que faz de certo ou errado. Nos discursos

docentes analisados neste estudo, o outro é o depósito do que está errado, quase uma entidade que permite aos professores de EE justificar de forma muito recorrente o fracasso da inclusão. “E o que significa depositar no outro todo mal, senão o rechaço aos “de fora”, quando se trata de defender as fontes locais de trabalho?” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000, p. 167).

É nesta relação que as tecnologias de poder, manifestada no governo de si e dos outros, operam de forma eficaz (FOUCAULT, 2004). Os professores de EE avaliam, regulamentam, exigem dos professores de sala de aula regular e gestores, os meios pelos quais promovem e atuam frente a inclusão, do mesmo modo que os professores de EE se sentem avaliados, regulados e responsabilizados pela inclusão, por estes mesmos sujeitos (56% das referências).

Digo que a governabilidade implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade, visto ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta, então, na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro (Foucault, 2004, p. 286).

A eficácia das práticas de si se associa a condição estabelecida nestes espaços, que conforta os sujeitos quando permite não se sentirem responsáveis pelo insucesso da inclusão. Para Foucault (2004), a prática de si é, pois, um modo pelo qual “o sujeito se constitui de uma maneira ativa”, entretanto, tais práticas não se manifestam como “alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2004, p. 276). E assim o discurso de inclusão, agora associado a desafios e dificuldades, tende a ser fortalecido na lógica da falta - de atitudes, de valores, de formação, de informação, de prática - sempre associada ao outro. Estas práticas discursivas instituem efeitos de verdades sobre inclusão nestes espaços, que vão constituído os profissionais, atribuindo e acomodando lugares nestes discursos de inclusão. Com efeito, as relações profissionais na escola vão se constituindo nesta teia discursiva, produzida na incerteza do exercício profissional e impactando em resultados negativos da inclusão. Esta situação parece fazer parte do contexto de atuação de muitos professores participantes deste estudo e por



isso, interessa problematizar a seguir possíveis efeitos destas relações no papel assumido pelos professores de EE nestes espaços.

## **EFEITOS DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO SOBRE OS ‘OUTROS’: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**

Os resultados mostram que a falta de compreensão sobre inclusão e o papel da Educação Especial assenta sobretudo numa incompreensão sobre os processos de inclusão e ensino-aprendizagem de alunos incluídos (36% das referências) e numa desvalorização e pouco conhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor de EE (27% das referências).

Para os participantes deste estudo, a Educação Especial se tornou uma das mais importantes ferramentas de promoção da inclusão, e por isso, é fundamental que, nos contextos de atuação, haja conhecimentos, articulação e valorização deste campo profissional. A professora identificada como Licenc. EE 8 RS, pontua que a “dificuldade de atuação não está relacionada propriamente a um limite institucional, mas sim a essa compreensão ainda bastante equivocada por parte de alguns colegas”. A fala da professora expressa um dos principais impactos negativos identificados neste estudo sobre a atuação dos professores de Educação Especial em contexto inclusivo. Mais de metade dos professores, expressam formas como a Educação Especial tem sido percebida pelos professores regulares e gestores.

*“Um professor que não faz nada”. (AEE 7 SP).*

*“Parece que alguns professores pensam que nosso trabalho é muito fácil, que são poucos alunos. Que eles que realmente trabalham. Ainda não somos reconhecidos como profissionais necessários e essenciais.” (Espec. 3 PA)*

*“Muitos não valorizam a importância desse profissional.” (Espec. 6 PA)*

*“Na realidade eles não tem compreensão alguma, acham que os alunos com “laudos” são da sala de recursos e não da escola. Nossos professores da educação especial travamos uma guerra diária sobre isso, mas nunca somos compreendidos.” (Ped. Habil. RS)*

Os discursos da Educação Especial representados pelos “olhos” dos participantes deste estudo têm sido constituídos sob enunciados da exclusão,

historicamente associados aos serviços da EE (MENEZES e MELLO, 2014). A Educação Especial tem assumido um lugar de “estranhamento” na escola (LUNARDI, 2003), e assim os professores de EE ocupam estes lugares que lhes são atribuídos. Estes discursos, embora estejam sendo olhados na perspectiva dos professores de EE, expressam os modos pelos quais eles próprios se identificam, ou se constituem nos discursos dos outros (SKLIAR, 2003). Os professores de EE, ao mesmo tempo em que instituem um lugar para estes outros, os professores regulares, estão constituindo suas identidades e assumindo estes lugares – da desvalorização, do preconceito, da exclusão etc. – nos espaços em que atuam. Tais discursos representam um efeito da institucionalização do conceito de inclusão sob a perspectiva das barreiras atitudinais e da ineficiência da inclusão. Portanto, não se definem somente a partir apenas destes outros, professores regulares e gestores, mas também de uma rede discursiva política, conceitual, de valores e crenças que se cruzam nos espaços institucionais.

A própria resistência, também expressa nos discursos dos professores de EE quando percebem a exclusão, desinformação e a desvalorização profissional, também é geradora de uma “identidade de exclusão”, como postula Dubar (2005). O lugar de resistência assumido está no sentido de oposição, de denúncia, de culpabilização, e não de produção de outras ou novas verdades sobre seu papel nestes espaços. Padilha e Caiado (2014) já identificavam a desvalorização do professor de EE e assunção deste lugar – da exclusão – nos espaços de trabalho. E neste sentido as relações estabelecidas no contexto vão sendo cada vez mais enfraquecidas e pouco colaborativas, como demonstram os fragmentos abaixo:

*“sinceramente por várias vezes me sinto excluída da escola. Parece que é um departamento fora a parte do funcionamento da escola.” (AEE 22 RR).*

*“o olhar para com os professores da educação especial ainda é de preconceito.” (Espec. 6 PA)*

Segundo os participantes deste estudo, a falta de informação e conhecimento da escola e dos professores de ensino regular sobre as funções exercidas pelo professor de EE, é um dos aspectos que motivam a desvalorização do trabalho docente. Visto por outro lado, a falta de conhecimentos sobre a inclusão e a EE, parecer estar gerando uma super-funcionalidade dos professores de EE. A este respeito são mencionados:

*“Já os professores muitos confundem como um reforço educacional (...).” (Esp.16 PR).*

*“acreditam que essa responsabilidade é deste profissional e não sua.” (AEE. 19 RS).*

*“Consideram a educação especial como sinônimo de educação inclusiva.” (Licenc. EE 7 RS).*

*“A gestão e os professores de modo geral ainda olham para a educadora especial como uma “salvadora” de todos os alunos “problemas”, (...). Percebo muito um olhar e uma compreensão de que estes alunos “problemas” e os alunos em processo de inclusão devem ser atendidos e “resolvidos” no espaço fora da sala regular, (...), não consegui visualizar ainda uma compreensão por parte da escola de que estes alunos são da escola, e não apenas (...) da Educadora Especial. (...) uma relação de luta constante, luta no sentido de estar sempre tentando esclarecer e sensibilizar os professores em relação ao processo de inclusão e minha atuação e participação neste processo.” (Licen.EE 8 RS).*

Esta situação já vem sendo anunciada em outros estudos na área (THESING, 2019; VAZ e GARCIA, 2015), corroborando a ideia já apresentada de produção do sujeito “especialista” em tudo, e assim responsável pela inclusão de alunos considerados da Educação Especial e daqueles que ocupam um lugar da anormalidade comportamental na escola. Para os professores participantes demonstrar que a falta de compreensão sobre inclusão e o papel da Educação Especial assenta sobretudo numa incompreensão sobre os processos de inclusão e ensino-aprendizagem de alunos incluídos (36% das referências feitas), na desvalorização e pouco conhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor de EE (27% das referências) e pouco oferta formativa ou interesse profissional nas áreas da EE e educação inclusiva (13% dos aspectos listados sobre dificuldades/desafios para a inclusão).

Os discursos analisados representam uma tensão existente entre professores de EE e professores de ensino regular, que causam efeitos negativos no desempenho de suas funções e conseqüentemente na promoção da inclusão. Entretanto, os professores (81% das referências) reconhecem que a valorização e compreensão do seu trabalho podem refletir-se na harmonização das práticas pedagógicas compartilhadas. Muitos entendem ser fundamental estabelecer um relacionamento profissional com os colegas

alinhado com a proposta inclusiva, adotando planejamentos e estratégias pedagógicas em conjunto. Quanto a isto, os professores referem manter um bom relacionamento profissional em contexto de atuação (19% das referências), incluindo aqueles que identificam barreiras atitudinais na escola ou que relatam desvalorização profissional (56% das referências). E de fato, este foi o atributo mais recorrente dentro dos aspectos positivos sobre o contexto de atuação, mencionados pelos participantes. Segundo palavras suas,

*“tenho tentado uma proximidade com os professores da sala de aula na docência compartilhada.” (Licenc. EE 7 RS)*

*“Parceria! Busco constantemente o contato com os professores e sou aberta para o retorno também.” (Espec. 16 PR)*

*“A gestão escolar é uma grande incentivadora da Educação Especial em articulação com a Educação Inclusiva (...) É uma relação amistosa e respeitosa, de parceria, de troca de conhecimentos e de experiência. O ambiente escolar é propício ao desenvolvimento do nosso trabalho e encontramos pouca resistência para atuarmos” (Espec. 17 RR)*

Estes discursos, se por um lado, parecem contraditórios, por outro parecem sugerir um acordo, uma ordem ou um equilíbrio estabelecido na relação com o outro, no cuidado de si. Mesmo permeado por um cenário conflituoso de relações, em que se atribui responsabilidade pela exclusão (quando falam dos professores de sala de aula regular) e pela inclusão (quando falam das atribuições profissionais, dadas por eles), o sujeito transita com certa tranquilidade, assumindo papéis quando lhes são convenientes. “Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas de sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes” (FOUCAULT, 2004, p. 275). É neste jogo de relações de poder/saber que os professores vão se constituindo e assumindo funções, papéis nos espaços que transitam. Não se trata de assumir uma identidade fixa, mas em como eles, os professores de EE, têm transitado frequentemente por estas identidades e os efeitos deste trânsito na constituição profissional destes sujeitos.

O desempenho, valorização, intenções e objetivos de ensino têm sido legitimado nestes discursos de contexto que também os constitui. Discursos que parecem, por um lado manifestar uma resistência sustentada na culpabilização do outro, e por outro, confortar-se com uma boa relação com este

outro. Menezes e Turchiello (2020) ao analisar as subjetividades docentes produzidas em discursos inclusivos descrevem uma situação semelhante.

Todos assumem a importância da operacionalização dos espaços inclusivos, tanto na escola quanto na sociedade, mas a necessidade de mobilização para que eles se efetivem é delegada com mais potência a alguns sujeitos. Esses por sua vez, ao não manifestarem sua inconformidade com a forma como são responsabilizados (pelos sucessos e pelos fracassos), acabam enfraquecendo-se politicamente e anulando qualquer possibilidade de resistência e/ou negociação existente. (p.171)

Nesta disputa de lugar e de exercício da resistência os sujeitos vão produzindo e assumindo identidades, e tomam lugares nestes espaços. Embora estejam sendo negociados nas relações que se estabelecem, como por exemplo as boas relações anunciadas (19% das referências), claramente não são lugares estáveis, confortáveis e satisfatórios. Alves e colaboradores (2014) referenciam a satisfação profissional enquanto um conjunto de fatores, de ordem motivacional - de escolhas profissionais, e de estatuto profissional - de fatores e condições de permanência na carreira. Estes aspectos estão estreitamente ligados às condições de favorecimento ou desvalorização do trabalho em contextos de atuação, relacionados também a contextos políticos e administrativos de cada país.

## CONCLUSÃO

Este estudo demonstra um desconforto profissional docente e confusão de papéis assumidos no contexto educacional inclusivo. Produzir novos significados sobre a inclusão e a Educação Especial, vai além de propor um ajuste ou esclarecimento sobre a compreensão de funções e papéis. Sugere romper com enunciados que ainda produzem discursos no registro da falta, limitação, aceitação, tolerância, normalização e benevolência (LOPES, 2007). Estima-se que, deslocar estes enunciados da inclusão e da Educação Especial e passar a produzi-los a partir do respeito, da diferença e da diversidade como uma condição de todos e equidade, deverá transformar a realidade escolar (AINSCOW e FERREIRA, 2003). Trata-se de passar a pensar a inclusão como valores e princípios éticos e filosóficos, e não mais como um instrumento para banir a exclusão.

Mudar o discurso impacta nos modos pelos quais as relações entre os sujeitos envolvidos irão se desenvolver. É fundamental entender a diferença enquanto uma condição de todos, social, cultural, linguística e não uma marca deixada, muitas vezes, pela própria condição da Educação Especial. Assim, é importante compreender que a atuação da Educação Especial não se deve associar a um dispositivo de busca pela normalização dos sujeitos, mas como um serviço, dentre outros da escola, que dispõe de recursos para proporcionar o sucesso escolar de formas muito singulares a cada sujeito (CORREIA, 2014). Os professores, ao produzirem estes alunos nesta lógica, estabelecem uma outra relação com o seu trabalho, passando a repensar e redefinir inclusive o papel que assumem frente a aprendizagem destes alunos.

O presente estudo intenciona, portanto, contribuir com novos olhares sobre a EE e a inclusão educacional, rompendo com a responsabilização sobre o sujeito e compreendendo que suas atitudes, ações e papéis assumidos em contextos fazem parte de uma teia de enunciados históricos que tem vindo ‘aprisionando-os’ em discursos da falta, da culpa, da norma e da marginalização do outro.

Silva (2009) sugere que “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (p. 83). Trata-se de problematizar os conceitos já naturalizados em discursos históricos, que constituem verdades sobre os sujeitos a partir de uma condição da normalidade. O desmanche destes conceitos parte da insatisfação ou desconforto com os meios que os impõem, tal como o próprio contexto de atuação. Em conformidade com Foucault (2004), é preciso estar sempre em confronto com as verdades absolutas, problematizando suas formas de produção em determinado tempo/espaço, possibilitando assim a promoção de outras subjetividades sobre si mesmo e sobre o outro.

# REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: D. Rodrigues (Ed.), **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade, p. 103-116. Porto: Porto Editora. 2003.

ALVES, M. G., AZEVEDO, N. R., GONÇALVES T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. **Educação Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 365 - 382. 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014005000002.

ALCÂNTARA, S. L. de R. A ordem do discurso na educação especial: em pauta, a formação de professores no município de São Luís para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Entreideias**, v. 4, n. 1, p. 71-85. 2015. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v4i1.7012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1997.

BAZELEY, P.; JACKSON, K. **Qualitative Data Analysis with NVivo**. (2nd edition). Londres: Sage Publications Ltd. 2013

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora. 2010.

CORREIA, L. M. O que há de especial na educação especial? Confundir conceitos só trará prejuízos para todos os alunos. Público. **Opinião**. 2014. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/09/08/sociedade/opiniao/que-havera-de-especial-naeducacao-especial-1668990>. Acesso em: 14 ago. 2019.

DUBAR, C. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p. 163-177. 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal. 1985.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M.R. Motta (Org.), **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política, v. V, p. 264-287. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. 2004.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: M. R. Motta, (Org). **Ditos e escritos: repensar a política**, v. VI, p. 289-347. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. 2010.

GLAT, R., FERREIRA., J. R. OLIVEIRA, E. DA S. G., SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica. projeto Educação Inclusiva no Brasil. **Banco Mundial**. 2003. Disponível em: [www.cnotinfor.pt/projetos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html](http://www.cnotinfor.pt/projetos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html). Acesso em: maio 2016.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século**. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

LUNARDI, M. L. A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial. Tese de Doutorado em Educação. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre (RS). 2003.

LOPES, M. C. **Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade**. M. C., Lopes e M. C. Dal'igna (Org.), In: Exclusão nas tramas da escola, p. 11-33. Canoas: ULBRA. 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. O que é? Porquê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna. 2003.

MENEZES, E. P. De.; MELLO, V. S. S DE. A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 725-736, 2014. DOI: 10.5902/1984686X13650.

MENEZES, E. P. De.; TURCHIELLO, P. Discursos inclusivos em circulação nas escolas e seus efeitos na condução docente. **Reflexão e Ação**, n. 28, p. 01-295. 2020. DOI: 10.17058/rea.v28i1.11748.

MEHO, L. I. E-Mail Interviewing in Qualitative Research: A Methodological Discussion. **Journal of the american society for information science and technology**, v. 57, n. 10, p. 1284-1295. 2026. DOI: 10.1002/asi.20416

PADILHA, A. C.; CAIADO, K. R. M. Educação especial: docência e condições de trabalho. In A. Lopes, M. A. da S. Oliveira Cavalcante, A. M. D. A. Hipólito, (Orgs). **Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança**. Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. 2014.

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

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, n. 33, p. 143-156. 2009. DOI: 10.1590/S0104- 40602009000100010



RODRIGUES, D. Entrevista com David Rodrigues: A missão do professor de educação especial é trabalhar para a inclusão. **Escola Informação**, n. 248, p. 18-19. 2011.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva T. T. da.; Hall, S., Woodward K.(Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, p. 73-102. Petrópolis: Vozes. 2009.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença** – e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

SKLIAR, C. Entrevista com Carlos Skliar. VII Congreso Político Educativo- Educación pública para la inclusión y la participación democrática. Experiencias y compromisos de la escuela de hoy. **Foro Escuela CEA: Debate virtual coletivo entre docentes**. 2011. Disponível em: <https://foroescuelacea.blogspot.pt/>. Acesso em: 14 maio 2020.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**, 7.ed., Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 05-18.

THESING, M. L. C. A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”? Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2019.

VAZ, K., GARCIA, M. C. (2015). Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**. On-Line, v. 5, n. 13, p. 47-59. 2015.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220. 2014.

VEIGA-NETO, A., LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011. DOI: 10.23925/verve.v0i20.14886.

# A “ESCOLA DA VIDA”, O “APRENDER NA MARRA”<sup>1</sup> E O EMPREENDEDORISMO DE SI: MODOS DE SER MÚSICO PROFISSIONAL EM SANTA MARIA-RS<sup>2</sup>

Luís Fernando Lazzarin • Felipe Batistella Alvares

## CENÁRIO

Em nossas atividades de pesquisa, temos observado que muitos profissionais da área de música, na cidade de Santa Maria, situada no estado do Rio Grande do Sul, exercem duas ou mais funções. Em muitos casos, eles atuam como professores particulares ou de escolas de música; produtores musicais; compositores/produtores de trilha sonora para audiovisual e/ou publicidade; regentes; administradores de projetos sociais; técnicos de som em estúdios e espetáculos ao vivo; instrumentistas de festivais e de orquestra; como *free-lancers* em *shows* e gravações. Esses músicos, por escolha ou por necessidade, circulam em várias frentes de trabalho e são interpelados por diferentes modos de ser.

Propusemos, neste texto, desenvolver uma análise sobre as estratégias operadas pelos músicos para desempenharem suas atividades nos diferentes espaços de atuação profissional da cidade gaúcha de Santa Maria. Consideramos que diferentes instâncias e artefatos culturais educam cotidianamente, inserindo, nas vidas dos músicos, diferentes e específicas formas de experienciar a atuação profissional na música e moldando suas trajetórias. Analisamos o que os músicos dizem a respeito de seus contatos iniciais com a música e de que forma narram suas atividades de aprendizado e de atuação profissional, notadamente na condição de empreendedor

---

1 A expressão “aprender na marra” tem o sentido de aprender forçosamente, ou seja, não há alternativa senão aprender.

2 Este texto é uma versão revisada do artigo, publicado originalmente na revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), volume 22, número 32, de 2014 que, por sua vez, apresentou os principais resultados da pesquisa “A produção de identidades profissionais no cenário musical de Santa Maria” (ALVARES, 2012)

de si. Tratamos da produção de modos de ser músico em diferentes espaços nos quais se pratica, transmite-se e se aprende música.

## PAUTA TEÓRICA

A orientação teórico-metodológica escolhida para conduzir a investigação sobre os modos de ser músico no cenário santa-mariense se dá na articulação entre os campos da Cultura e da Educação. Nossa abordagem pressupõe que a linguagem constitui a realidade e a forma como damos sentido às coisas. Nesse sentido, examinamos como a linguagem assume um papel central na cultura e na produção de modos de ser. Ao nomear e caracterizar de uma ou outra forma quem participa desta ou daquela prática musical, a linguagem ao mesmo tempo os inventa, ou seja, a “realidade” é resultante de uma ação produtiva operada pela linguagem, e o significado “surge não das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (HALL, 1997, p. 12).

A essa prática da linguagem, que nomeia ao mesmo tempo em que produz significados e cria verdades sobre algo, atribui-se o nome de *discurso*. O termo *discurso* “refere-se tanto a essa prática da linguagem que produz conhecimento através da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento” (HALL, 1997, p. 27). A linguagem manipula sistemas de representação, ou seja, utiliza signos e símbolos para representar conceitos, ideias ou sentimentos. Esses símbolos podem ser sons, notas musicais, imagens eletrônicas, palavras. Isso significa dizer que, embora os objetos existam de forma “real” ou “concreta”, seu significado só se estabelece nos jogos de linguagem em que são inseridos (HALL, 1997). Ao conjunto desses processos de produção, circulação e consumo da significação na vida social, damos o nome de *cultura*. Consideramos que nem tudo é discurso, mas tudo tem algo de discursivo, assim como nem tudo é cultura, mas tudo tem algo de cultural. Finalmente, é importante mencionar que a maneira como cada grupo considera o que tem (e o que não tem) significação e relevância cultural está imbricada inseparavelmente com relações de poder (VEIGA NETO, 2021).

Nesse sentido, a cultura é uma arena em que se dão a disputa e a negociação por significados e sentidos entre grupos que ocupam diferentes

posições, produzindo-se subjetividades – as formas pelas quais descrevemos a nós mesmos, como contamos nossa própria história, como nos julgamos ou conduzimos nossas vidas; nossas escolhas e decisões; nossas opções e preferências por consumir isto ou aquilo, por determinar o que é adequado e respeitável e o que é repulsivo e evitável; nossas identificações e pertencimentos a determinados grupos ou comunidades; o que é bom ou ruim; o que é bonito e o que é feio. Todas essas decisões são atravessadas pela cultura e constituem nossos modos de ser. É a cultura que nos dá os limites e as possibilidades das condições em que habitamos o mundo (STALDER, 2020). Assim, podemos afirmar que “cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas – sua própria cultura” (HALL, 1997, p. 13, grifos do autor). Podemos, por exemplo, falar da “cultura do empreendedorismo” ou da “cultura digital” como diferentes universos de significados e práticas que emergem nesses dois âmbitos da atividade humana.

A pesquisa, da qual se desprende este texto, abordou o cenário musical santa-mariense considerando que “a educação musical deve ser muito mais do que aquisição técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade” (ARROYO, 1999, p. 19). Ressaltamos que não pretendemos realizar alguma categorização ou sistematização de caráter essencialista da identidade dos músicos profissionais santa-marienses.

## **CADÊNCIAS INVESTIGATIVAS**

Entendemos que cada pesquisa coloca em movimento um processo metodológico definido em seu próprio desenrolar. Consideramos que, em pesquisa qualitativa, nenhuma metodologia pode ser privilegiada e empregada com garantias de resposta às questões de dados contextos, tampouco com confiança plena na obtenção de boas respostas (CORAZZA, 2007). Essa abertura e ampliação das possibilidades metodológicas não devem ser interpretadas como falta de rigor ou de sistematicidade científica. Lidar com a experiência humana – eminentemente histórica –, objeto do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, aumenta nosso compromisso com as análises de fenômenos que não podem ser reproduzidos, controlados e quantificados no do mesmo modo que o experimento de laboratório – padrão de validação do conhecimento para as Ciências Experimentais que se estendeu para o conjunto das ciências. Estamos

atentos a essa problemática, que afeta a pesquisa qualitativa e vem sendo objeto de disputa ao longo da história da ciência.

Para a produção da materialidade da pesquisa foram empregadas entrevistas semiestruturadas com músicos profissionais atuantes na cidade de Santa Maria. A escolha desses sujeitos obedeceu a um critério relacionado à proximidade entre pesquisadores e músicos pesquisados. Por isso, como pesquisadores, lidamos permanentemente com um movimento de estranhamento e familiaridade em relação aos músicos entrevistados. Ao mesmo tempo em que precisamos manter certa distância objetiva dos fenômenos que observamos, não permanecemos exteriores às relações estabelecidas com os entrevistados, em uma pretensão de neutralidade científica, já que os resultados de pesquisa dependem, em todos os sentidos, da forma como interagimos com o grupo pesquisado. Por isso, a convivência profissional quase diária no mesmo *metier* dos pesquisados possibilitou uma “interpretação do fluxo do discurso social que tenta “salvar o dito em um tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 1989, p. 31). Nossa condição de pesquisadores não nos colocou em um lugar privilegiado, que nos conferisse neutralidade ou imparcialidade para ouvir as narrativas dos entrevistados, uma vez que a abordagem teórica e os próprios instrumentos de pesquisa são atravessados pela subjetividade dos pesquisadores. Compartilhamos com Louro (2004, p. 27) a ideia de que “é durante a entrevista que se faz ‘história’, na medida em que as lembranças são reconstruídas no ato de se narrar”. Abaixo, a composição do grupo pesquisado.

**Tabela 2: Tabela 2: composição do grupo de profissionais da música pesquisado.**

<b>1-Músico A</b>	<b>Professor universitário – Doutor em Música.</b>
2-Músico B	Professor universitário – Percussionista – Doutor em Educação.
3-Músico C	Tecladista/Produtor musical – Trabalha com música publicitária e música nativista.
4-Músico D	Produtor musical/Professor universitário.
5-Músico E	Contrabaixista e técnico de estúdio – Ingresso no novo curso de Música e Tecnologia.
6-Músico F	Violonista/Produtor musical/Professor universitário

Fonte: ÁLVARES, 2012

O contato com os músicos participantes da pesquisa foi estabelecido por meio de aplicativos de troca de mensagens via Internet e justificou-se pela dificuldade de ajustar horários para encontros presenciais. Acreditamos

que essa ferramenta digital facilitou o trabalho, principalmente pela possibilidade de solicitarmos outros questionamentos complementares que posteriormente entendêssemos necessários. Para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevistas a partir das seguintes questões norteadoras, feitas individualmente a cada entrevistado: quais foram os primeiros contatos que você teve com a música? Como foi sua formação musical? De que modo você iniciou sua atuação profissional? O que você entende por “mercado da música” e como você o enxerga hoje? De que modo você poderia descrever sua prática musical? O tom coloquial fez com que as perguntas propriamente ditas fossem alteradas a cada entrevista, mas o interesse do roteiro original foi mantido. Essa estratégia de coleta e produção de dados pareceu adequada, tendo em vista que tal flexibilidade permitiu que outros questionamentos fossem feitos ou que outros assuntos fossem abordados no decorrer do diálogo com os entrevistados.

## **A ESCOLA DA VIDA E O APRENDER “NA MARRA”**

Em todas as entrevistas realizadas, propusemos o questionamento sobre como ocorreram os primeiros contatos dos sujeitos com atividades musicais. É recorrente, nos relatos dos músicos, que esses contatos ocorram em atividades familiares, com amigos ou com colegas de escola, na infância ou na adolescência. Essas experiências consolidam-se em práticas como: o grupo de colegas da escola organiza-se para formar uma banda; uma roda de música feita com amigos do mesmo bairro; a participação em um projeto social, escola de samba ou banda marcial; ou até mesmo na presença de um parente (pai, tio) que toca algum instrumento. Esses são os elementos que desencadeiam e estimulam uma série de atividades que o indivíduo desempenhará durante sua carreira musical.

*Eu sou sobrinho de percussionistas, de músicos. A minha família em Porto Alegre fundou uma escola de samba, a União da Vila IAPI. Esse foi o meu primeiro contato com a percussão, tocando repinique em uma bateria de escola de samba. Antes de tocar repinique, eu tocava violão, instrumento que ganhei ainda pequeno (MÚSICO B).*

De acordo com as declarações, é a partir de um “despertar” para a música por fascínio, por encantamento, pela influência de parentes ou de amigos, que surge o interesse em tocar um instrumento e estudar música,

tornando-se isso, posteriormente, uma profissão. Ver pais, irmãos, amigos ou colegas da escola tocando um instrumento é uma experiência que estimula esse indivíduo a traçar algum envolvimento com a música. Com isso, surge a vontade de participar de um grupo musical na escola, em casa, no bairro. Essas situações assumem um caráter pedagógico, criando um ambiente que permite aprendizado mediante troca de informações e observações, ensinando, mostrando como fazer.

*Eu cresci vendo a figura do meu pai ouvindo música na eletrola todos os dias. Então, eu e meus irmãos crescemos ouvindo discos. Depois, meus irmãos aprenderam a tocar violão, e eu fui nesse embalo, sendo que, depois disso, meus pais me colocaram para aprender piano (...). Nessas aulas, eu estudava apenas música clássica e, em casa, eu fazia música popular com meus irmãos. Na época, tocávamos a Jovem Guarda (MÚSICO A).*

As práticas conjuntas em família, a audição das canções dos discos, da televisão e do rádio, o estudo com o professor de piano, formam um conjunto de coisas ditas e de significados que atuam na produção de subjetividades desses sujeitos. Podemos dizer que suas escolhas são reguladas culturalmente pelas preferências musicais de seus familiares, pelo estilo musical e comportamental dos músicos da Jovem Guarda – que era a música de sucesso da época – e da música clássica (no caso acima, os estudos nas aulas de piano). Essas declarações fazem emergir fronteiras simbólicas, que evidenciam a separação entre a música popular e a música erudita, mostrando que a primeira se aprende ouvindo discos e tocando com os irmãos e a segunda deve ter seu processo de ensino realizado em aulas com professores especializados, lugar onde não é permitido tocar canções da Jovem Guarda.

Logo após aprender as primeiras lições, é também comum a esses jovens músicos formar suas primeiras bandas, duplas etc. Apresentar-se em um palco, com uma plateia assistindo, é o objetivo de muitos desses principiantes. Depois de escolher um repertório e fazer alguns ensaios, é hora de “correr atrás” de um show. Mesmo ainda em fase de aprendizado, esse músico já está em um palco, muitas vezes se apresentando ao lado de profissionais e sendo remunerado. “No caso de músicos no Brasil, com ênfase na música popular, geralmente com um pouquinho de formação tu já começa a atuar” (MÚSICO A). As bandas e seus repertórios configuram-se em uma instância que permite o aprendizado de determinados saberes: os conteúdos

específicos para executar um instrumento, habilidades em “tirar músicas de ouvido”, ler cifras, conhecer ritmos de música popular, por exemplo.

*Aprendi a tocar violão com um senhor de idade que foi meu primeiro professor em Uruguaiana. Ele me deu as noções básicas do instrumento, e só comecei a tocar baixo por necessidade, quando fiz oito aulas para aprender algumas levadas para sair tocando e aprender na marra em cima do palco, como a maioria dos músicos (MÚSICO E).*

O “aprender na marra” tem uma conotação positiva, descrevendo uma situação em que se aprende com quem é considerado competente e no decorrer da própria atividade musical. Parece-nos uma busca pela garantia de um aprendizado efetivo, não no sentido de “cumprir uma obrigação”, mas de um “forçar-se a aprender” para também se tornar um músico competente. “Tocar na marra” é aprender na prática, durante as performances com outros músicos profissionais: observar como se faz, perguntar como se faz e tentar reproduzir. O sentido de aprender “na marra” é bem singular, ou seja, aprender a tocar o instrumento por uma exigência profissional que o próprio músico se impõe, uma vez que está “imerso” na prática musical coletiva.

Os músicos constituem-se como tal ao longo de sua história de vida, durante suas experiências profissionais, em práticas musicais “desinteressadas” do seu cotidiano e em seu percurso escolar e acadêmico. Os modos de ser dos músicos profissionais de Santa Maria devem ser entendidos como uma produção contingente e historicamente constituída. Ou seja, esses sujeitos constituem-se como profissionais no percorrer de sua trajetória de vida.

*Aprendi a tocar violão só de olhar os meus irmãos e perguntar como é que fazia. Aprendi meio na marra, nunca tive um professor que me ensinasse. Perguntava, tinha também umas tias que tocavam violão. E, paralelamente, eu ia estudando piano erudito, que era uma coisa que, em um primeiro momento, não tinha nada a ver com a música que eu fazia em casa. Talvez isso tenha sido o fato que determinou que eu parasse, por um tempo, de estudar o piano (MÚSICO A).*

Mesmo músicos com formação superior parecem precisar desses outros caminhos para especializar-se em áreas específicas. Esse é o caso do entrevistado Músico D, que atualmente é professor de um curso superior de Música. Esse profissional obteve uma formação acadêmica em licenciatura em Música e o mestrado em Educação; paralelamente, manteve uma produtora de áudio, produzindo jingles e trilhas para teatro e para cinema.



Sua fala demonstra que, por todos os motivos apontados nesta análise, esse músico, por necessidade, precisou romper as “fronteiras” entre música popular, ensino acadêmico e música publicitária para conquistar seu mercado de trabalho.

*Comecei de modo autodidata a atuar no mercado publicitário, em audiovisuais e teatro, durante a minha graduação. Fui estagiário em agência de publicidade por oito meses. Essa experiência, somada à prática com bandas, à formação acadêmica na UFSM e com mediação de recursos tecnológicos variados, me possibilitou gravar um disco solo instrumental no ano de 2000 e, em seguida, atuar profissionalmente nos mercados já citados com uma produtora de áudio fundada e viabilizada por mim (MÚSICO D).*

O entrevistado acima relata sua ampla trajetória de estudos e afirma ter passado por uma série de investimentos acadêmicos e extra-acadêmicos. Ele mostra que organizou sua vida profissional aliando um curso de graduação em licenciatura com a função de instrumentista em bandas de rock e a atuação como produtor de audiovisuais, música para teatro e publicidade. Em suas declarações, observamos a argumentação de que os estudos são investimentos em sua capacidade em produzir um disco solo e criar uma produtora de áudio. Tais afirmações colocam em movimento um modo de ser músico que necessita legitimar-se por meio de um alto nível de conhecimentos específicos, e, para isso, é preciso investir em estudos.

Embora a palavra “autodidata”, utilizada pelo Músico D, remeta a alguém que dirige o próprio aprendizado, isso não significa que aprenda de forma solitária. Mesmo que estejam sempre buscando novas fontes de informação e conhecimentos musicais para melhorar sua performance musical – olhar e perguntar como é que se faz, como declara o Músico A –, nas entrevistas, os Músicos A e E referem-se a situações em que se aprende música “na marra”, em conjunto, nos ensaios ou mesmo durante o espetáculo, em conjunto, no palco.

Outro dos entrevistados, músico e produtor musical que atua na área do nativismo e de produção de *jingles* e trilhas para cinema, afirma: “aos 17 anos, comecei a atuar como músico profissional, isto é, exercitando os primeiros conhecimentos. A partir daí, creio que entrei na maior escola de todos os tempos: a da vida” (MÚSICO C). Ele declara que estuda todos os dias, a cada filme assistido, a cada comercial transmitido na televisão ou no rádio e, ainda, com os parceiros musicais, em conversas com colegas

músicos. Esse profissional, que não tem formação acadêmica, resume na expressão “escola da vida” uma recorrência nas falas de outros músicos da cidade. A expressão resume, de forma congruente, as declarações dos entrevistados a respeito das experiências que os constituíram como profissionais.

As “fronteiras” entre as práticas musicais populares e eruditas, citadas acima, estabelecem-se em meio a um complexo jogo de forças pela imposição de significados dos modos de ser músico ou dos modelos “mais corretos” de aprender determinados gêneros musicais. Existem instâncias culturais que despendem esforços para criar categorizações de estilos musicais, de perfis profissionais, de definições estéticas. Por si só cada uma dessas forças, exercida, por exemplo, pelo currículo da universidade, pelas redes sociais, pela escola ou mesmo pelo conteúdo musical de um canal de televisão, não é capaz de conter, por si só, a ampla dinâmica que coloca em circulação os modos de ser do músico. O músico F comenta a respeito das experiências formativas em diferentes instâncias culturais:

*Acho que, em termos musicais, o músico hoje aprende de várias maneiras. Ele fica tocando com os discos, ele baixa aulas da Internet e ele pode ter aulas com professores particulares. Além de tudo, ele se junta com os parceiros e vai para o estúdio de ensaio, e ele vai ouvir o cara ensaiando lá, e ele aprende uns links; na troca de hora de estúdio, ele conversa com outros músicos. Acho que, em termos de instrumentista, é isso (MÚSICO F).*

Pesquisadores vêm apontando que diferentes instâncias e artefatos culturais – jornais, programas de TV, filmes, revistas, sites, redes sociais, campanhas publicitárias, por exemplo – estão envolvidos e participam ativamente nas escolhas que as pessoas fazem e na forma pela qual organizam suas vidas e agem sobre si mesmas e sobre a realidade, nas complexas sociedades do mundo globalizado.

Quer dizer, educação e comunicação atuando em sintonia, na mesma direção. Seja por meio da representação de modos desejáveis de ser sujeito, seja pela criação de redes mercantis que nos atraem e capturam, ou por um universo imagético que nos educa, seja mediante discursos e práticas que objetivam conduzir nossas condutas (COSTA; ANDRADE, p. 856, 2015).

Embora não tenham um currículo escolar propriamente dito, essas instâncias podem ser consideradas pedagógicas, pois estão envolvidas na produção e na transformação da subjetividade. Os artefatos e instâncias

culturais podem ser considerados pedagógicos no sentido de que, ao mesmo tempo em que ensinam conhecimentos específicos, regulam, moldam e controlam opiniões, gestos e condutas, estabelecendo os limites entre o que é proibido e o que é permitido ser. Considerar que se aprende música nessas diferentes pedagogias culturais (que não se excluem mutuamente) significa substituir as polaridades que persistem entre educação formal e informal e entre música erudita e música popular “por uma fluidez, um jogo contínuo de aproximações, interpenetrações e afastamentos culturais e identitários, que se permitem de acordo com os interesses dos envolvidos”. (LAZZARIN, 2008, p. 124). A polarização entre essas duas esferas – a formal, ligada à música erudita, e a informal, como o lugar da música popular – tem ajudado a manter um modelo que, ao fixar uma dicotomia entre ambas, se tornou insuficiente para explicar as relações contemporâneas entre educação e cultura.

A presente pesquisa mostrou que a delimitação dos espaços em que se aprende cada gênero ou estilo musical não é fixa, mas produzida pelos discursos que constantemente interpelam os músicos nos diferentes contextos em que atuam. Ao contrário de operarem isoladamente dentro de fronteiras definidas, há um trânsito e uma porosidade entre a formação sistematizada e formalizada da instituição onde se aprende música e os diferentes contextos que normalmente são tidos como espaços de aprendizagem informal. Como afirma Queiroz (2004, p. 106), “os distintos processos de transmissão de música em cada sociedade nos fazem perceber que a educação musical está diante de uma pluralidade de contextos, que têm múltiplos universos simbólicos”. Assim, não é possível deixar de considerar que existem inúmeras formas de aprender música nos múltiplos contextos em que ela acontece.

Ao finalizar esta seção, é interessante mencionar que Green (2012) enumera algumas características das práticas informais de aprendizagem musical de músicos populares, também percebidas em nossa investigação: uma atitude autodidata; a prática em conjunto; a escolha de um repertório familiar com o qual se identificam fortemente; uma forma de aprender muito particular, desordenada e subjetiva, sempre em contato com o mundo da música; a prática do “tirar de ouvido”. A interação com outros músicos torna-se uma oportunidade de transmissão de conhecimentos musicais, mediante observação, escuta e imitação entre os músicos. Nas práticas musicais em conjunto, seja em ensaios ou no palco, “existe uma integração

entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade” (GREEN, 2012, p. 68). Apesar de, na continuidade de sua formação profissional, alguns de nossos entrevistados terem trilhado carreiras acadêmicas, as características de aprendizagem informal apresentadas acima são, em grande parte, definidoras de sua atuação profissional.

## MÚSICO EMPREENDEDOR DE SI

O trânsito do músico por uma multiplicidade de experiências apresenta um processo de amplas e constantes ressignificações sobre música, estilos musicais, áreas de atuação e perfis profissionais. A condição de estar exposto a diferentes formas de atuação no mercado de trabalho, em meio a uma pluralidade de estilos musicais, afasta a ideia da existência de identidades musicais segmentadas e estáveis. Trata-se aqui da constituição de modos de ser na contemporaneidade como um processo que desestabiliza as fronteiras entre música da academia, música popular e as possibilidades e necessidades para atuar no mercado de trabalho.

A flexibilidade na atuação profissional foi observada por Requião(2010), e consiste em desempenhar outras atividades profissionais para além daquela específica que originalmente escolheu para atuar na cadeia produtiva da música. O artista atua também como empresário, técnico de estúdio ou produtor, por exemplo. Esse processo seria caracterizado pela substituição da figura do músico trabalhador pela do microempreendedor individual. Segundo a autora, ocorre “um acirramento na precarização das relações de trabalho, e, tal qual nos demais setores produtivos, os músicos estão à deriva, entregues a um mar de incertezas (REQUIÃO, 2020, p. 23)”. Os músicos não estariam mais se enquadrando em um único modelo de atuação profissional, passando a atuar em mais de uma área da cadeia produtiva da música (como professores, técnicos de som, arranjadores, empresários), desenvolvendo competências profissionais variadas para atender às exigências contemporâneas do processo capitalista de acumulação flexível (REQUIÃO, 2010). O músico C comenta:

*Comecei a atuar profissionalmente como músico na segunda metade da década de 80. As décadas de 90 e de 2000 só trouxeram mais abertura, facilidade e reconhecimento para o músico. Lógico que muita concorrência também. [...] Santa Maria é uma cidade que forma e cria muitos músicos e artistas. [...] Mas infelizmente não nos paga o suficiente para isso, por isso, tantos músicos*

*acabam indo embora. [...] Mas estou certo de que a profissionalização de cada músico aqui é fundamental. [...] Aprendendo não só a tocar e cantar, mas a gerenciar sua profissão. [...] Atitude. Essa palavra, acho fundamental para qualquer iniciante e atuante (MÚSICO C).*

Nesse caso, o entrevistado indica que o campo da música é permeado pela concorrência e que, para enfrentá-la, é preciso investir em profissionalização. Para isso, não basta ter conhecimentos musicais específicos, é necessário aprender a “gerenciar sua profissão”, tendo “atitude” para tocar em frente sua carreira, em busca de sucesso profissional. As declarações apontam que a conquista de um espaço de trabalho com uma remuneração adequada, através do investimento na própria “capacitação” é um aspecto determinante na permanência do músico profissional na cidade.

O processo de constante atualização profissional envolve também a habilidade e os conhecimentos para gerir sua carreira profissional. Isso quer dizer implantar uma racionalização gerencial e uma flexibilização de sua atuação profissional, no sentido apontado por Gadelha Costa (2009), que chama a atenção para a disseminação de uma discursividade que busca transformar os indivíduos em empreendedores.<sup>3</sup> O autor refere-se à migração de determinados valores econômicos para outras esferas da vida social, o que estabeleceu uma normatividade, instituindo-se uma cultura do empreendedorismo, na qual o que está em jogo é “a pretensão de transmutar os indivíduos em sujeitos microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar, mediante sua inscrição em relações do tipo concorrencial” (GADELHA COSTA, 2009, p. 179). A disseminação e ampliação progressiva da cultura do empreendedorismo como a possibilidade e a ferramenta tanto para o sucesso pessoal quanto para o desenvolvimento sustentável – enfim, para o bem-estar de toda a sociedade –, pode ser verificada na estreita relação que se estabelece entre escolas e projetos sociais, esportivos e assistenciais, de formação profissional e organizações não-governamentais.

---

3 O autor analisa os efeitos e desdobramentos da teoria do capital humano da Escola de Chicago no campo educacional, “trabalhando no horizonte do estabelecimento de virtuais conexões entre governamentalidade neoliberal e educação” (GADELHA COSTA, 2009, p. 171). Reconhecemos que o espaço deste texto é insuficiente para dar conta da complexidade da temática, mas ao mesmo tempo consideramos a produtividade da articulação entre a atuação profissional dos músicos entrevistados com o “sujeito empreendedor de si” para nossas análises.

Identificamos, na atuação dos músicos profissionais entrevistados, “um sentido de proatividade, inovação, invenção, flexibilidade, senso de oportunidade e a capacidade de provocar mudanças” (GADELHA COSTA, 2009, p. 183), inerente à cultura do empreendedorismo. As marcas de uma cultura empreendedora podem ser encontradas nos documentos dos organismos internacionais orientadores das políticas públicas dos países em desenvolvimento. Fortemente inspirados na Teoria do Capital Humano, esses documentos afirmam que a educação pode aprimorar as habilidades e aptidões dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que pode influenciar positivamente o desenvolvimento da economia como um todo. Gastos com saúde, educação e treinamento são considerados investimentos em capital, pois incrementam a produtividade do trabalhador (ANDRADE, 2010). A discursividade expressa nesses documentos extrapolou o nível das decisões governamentais e migrou para o senso comum de nossa época. A perspectiva de que é preciso investir sistemática e constantemente em si próprio, tendo em vista a ampliação do espectro de oportunidades de atuação profissional (e um correspondente aumento de rendimentos) é veiculada e celebrada ostensivamente pela mídia, assumida por setores da economia, pelos governos e por grande parte da população como única forma de escapar da crise econômica e superar os desafios do desenvolvimento. Concordamos com Cerqueira (2017), quando diz que o empreendedorismo exercido pelos músicos profissionais apresenta uma ambiguidade de sentido: ao mesmo tempo, a liberdade e a autonomia para gerir a própria carreira são confrontadas com as incertezas e intermitências da atuação profissional e o aumento do volume de trabalho, sem a remuneração adequada. Dessa forma, como criatividade e liberdade estão associadas às representações da atividade artística (e musical), o trabalho dos músicos torna-se modelar, nessa discursividade empreendedora, “como laboratório de flexibilidade em uma economia política das incertezas” (CERQUEIRA, 2017, 207).

Em outra declaração, o Músico C descreve a estratégia que utiliza para que o resultado do seu trabalho seja positivo, tanto em aspectos econômicos quanto simbólicos: é preciso cuidar bem da música e do mercado.

*Sim. Empresa no sentido de organização, de necessidade, de disciplina, métodos, ações. A empresa, com suas facilidades atuais de funcionamento e impostos facilitando a execução de qualquer trabalho, abre caminho em qualquer empresa. O empreendedor vê o mercado como um todo. O músico vê a música como um todo. Talvez eu possa citar aqui o binômio ideal: músico empreendedor (MÚSICO C).*

Ver o mercado e a música como “um todo” denota que, para esse músico, é preciso não apenas investir nas habilidades e aptidões musicais, como também administrar a carreira de maneira rigorosa e sistematizada, com “organização, disciplina e método”, mantendo os contatos para trabalho já existentes e procurando constantemente novas oportunidades de atuação. Isso implica manter e cumprir uma agenda que se organiza de acordo com as regras do mercado. Além de estudar o repertório e manter a técnica do instrumento, é necessário criar um “produto” para a venda, o que implica ter um material de divulgação – CD *demo*, cartão de visita, *site*, *blogs*, redes sociais –, aprender a escrever projetos para editais e Leis de Incentivo à Cultura e contatar empresas privadas, com a intenção de obter apoio financeiro para viabilizar seu *show* e a gravação do CD, por exemplo.

Outras estratégias empreendedoras nas atividades dos profissionais entrevistados são a realização de uma graduação ou um mestrado e a busca por conhecimentos extra-acadêmicos para atuar em outras áreas bastante específicas: músico em banda de *rock*, produção de *jingles* e de audiovisuais, dentre outras. São áreas distintas que demandam um significativo investimento em estudos direcionados para cada uma delas. Assim, observa-se um movimento na direção de maximizar a preparação para o mercado de trabalho e a tomada de atitudes que possibilitem o sucesso dos empreendimentos. Isso não significa dizer que anteriormente o músico não buscava o êxito profissional, mas que o “empreendedorismo” desloca o foco, ou seja, além de tornar-se musicalmente competente, o músico precisa também ser um bom administrador de sua carreira.

Formar-se em um curso universitário de Música, por exemplo, pode gerar, em prol do músico, um *status* de superioridade entre seus pares; entretanto, esse “custo” de graduar-se nem sempre garante o “benefício” de produzir renda. Portanto, o músico precisa continuar realizando investimentos, seja em um mestrado ou na especialização em uma área de produção musical – lendo livros ou pedindo ajuda a um colega que possa ensiná-lo –, para que tenha maior retorno de seus rendimentos. Aqui reside a chave do entendimento da lógica em que o músico profissional está inserido, pois ele passa a escolher o que é melhor para si, não apenas consumindo, tendo custos ou despesas, mas fazendo um investimento em si próprio visando maximizar seus rendimentos. Surge a necessidade, por parte do músico, de estar sempre investindo em conhecimentos não só musicais, como também em áreas em que ele detecta alguma oportunidade de atuação. Por exemplo, é necessário que

o músico se mantenha atualizado no domínio das tecnologias de gravação, sonorização, iluminação, mas também envolve a habilidade e os conhecimentos para gerir sua carreira profissional. Para isso, a “profissionalização” é fundamental, sendo atingida por uma atitude de gestor, de planejador e administrador da carreira e dos diversos empreendimentos aos quais se dedica. Gerenciar a profissão significa estar atento a novas oportunidades, estar preocupado com a carreira, com os compromissos profissionais (agenda de *shows*, contratos de publicidade, aulas).

Isso nos faz pensar que uma das características da atuação profissional dos músicos santa-marienses seja a de certa instabilidade e incerteza, relacionadas tanto às atividades profissionais quanto aos respectivos investimentos que o músico precisa fazer constantemente em si mesmo. As ofertas de trabalho que o músico encontra são, na maioria das vezes, incertas e de curta duração ou não oferecem garantias de estabilidade financeira, nem de uma carreira estável – alunos que estudam um ou dois meses e desistem; cantores contratados para a “semana farroupilha” que, em seguida, ficam por três ou quatro meses sem marcar *shows*. Contudo, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, a incerteza apresenta-se, nas entrevistas, também produtiva para os que atuam na profissão. Ela se apresenta como uma oportunidade de atuação profissional, no sentido empreendedor citado. Há uma abertura e uma procura dos músicos entrevistados pelos conhecimentos que cada novo empreendimento profissional requer. A contingência de sua atuação profissional, ao mesmo tempo em que aflige o músico, torna-se impulsionadora de sua prática profissional. Contudo, se o empreendedorismo de si, do ponto de vista positivo dos músicos entrevistados, apresenta-se como uma possibilidade como uma alternativa de sobrevivência e como uma forma de resistência artística e profissional, não há como negar que o trabalho dos músicos padece de estabilidade financeira, sendo atingido também pelo processo global de precarização do trabalho. O discurso do empreendedorismo, que exalta a autonomia, a flexibilidade e a liberdade, é incorporado pela indústria cultural e pela economia criativa, que testemunham “o avanço do capital sobre o trabalho de uma forma sem precedentes. Tornar-se empreendedor, nesse sentido, é parte do processo de invisibilização do conflito entre capital e trabalho” (CERQUEIRA, 2017, p. 162).



## POLIRRITMIAS DISCURSIVAS

Neste trabalho, mantivemos constante preocupação em não julgar o “valor” das práticas artísticas e/ou profissionais, fossem elas realizadas em âmbito acadêmico ou não, fossem de cunho erudito ou popular. Apresentamos algumas possibilidades de legitimação de saberes e de negociação de modos de ser por meio dos processos dinâmicos de diferentes repertórios simbólicos.

Souza (2000, p. 28) argumenta que uma abordagem que compreenda as relações entre cultura e educação musical deve estar atenta à pluralidade de possíveis vivências e interpretações e buscar “desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências, fugindo dos dualismos e polaridade e questionando dicotomias”. Esse mesmo argumento também nos provoca a pensar a formação e a atuação profissional de maneira não diacrônica. Ou seja, os músicos entrevistados narram suas experiências musicais como um processo em que aprender música e atuar profissionalmente mantêm uma circularidade – não constituindo necessariamente duas etapas sucessivas –, materializada na ideia de empreendedor de si.

É importante salientar que os resultados desta pesquisa vão ao encontro da argumentação que Louro (2004) apresenta ao pesquisar as identidades profissionais de professores de Música, em contraposição àqueles que preconizam um “perfil único” do docente universitário, professor de instrumento e *performer* consagrado. A autora constata, em sua pesquisa, que “não existem perfis de ser professor de instrumento, mas identidades profissionais complexas e plurais” (LOURO, 2004, p. 173), e conclui que existem diferentes estratégias no exercício da docência. A esse respeito, aponta narrativas que adotam uma visão mais tradicional – prescritiva e centrada na transmissão acurada da tradição recebida dos professores – e uma “linha mais inovadora”, segundo a qual, os professores descrevem ações que enfatizam o diálogo e a formação para um leque cultural, mediante a reinterpretação da obra musical a partir de diversos olhares, “inclusive do olhar previamente informado do aluno” (LOURO, 2004, p. 174). Novas configurações culturais podem produzir um músico que mantenha a circulação entre práticas musicais diversas - seja aprendendo “na marra” e “na escola da vida”, seja em instituições de ensino - tornando-se empreendedor de si. Referimo-nos a um processo de produção de modos de ser do músico profissional santa-mariense como algo complexo que inclui múltiplas formas

de interagir, aprender música e atuar profissionalmente.

De fato, como argumenta Fleuri (1998), é preciso enfatizar uma perspectiva que supere a hierarquização em que os saberes acadêmicos sejam considerados superiores aos populares, que priorize a integração das áreas do conhecimento e suas metodologias e que busque uma relação orgânica com os contextos sociais concretos. Finalmente, é preciso construir uma relação de poder e saber que supere as hierarquias entre o erudito e o popular. A importância para a educação musical também reside no fato de que esses achados de pesquisa podem funcionar como um constante elemento de relativização e problematização das práticas hegemônicas de ensino e de pesquisa da área. Como enfatiza Beltrame (2018, p. 43), “os papéis de quem ensina e de quem aprende assumem outros sentidos a partir do momento em que o acesso e a produção de conhecimento não se fixa mais em instituições específicas para este fim”.

O músico profissional estabelece as relações que vão constituir-lo, desde suas buscas por aprender música e tocar um instrumento, até sua atuação profissional. Nessa trama, existe um conjunto de condições que tornarão possível a emergência dos modos de ser dos músicos, produzidos historicamente. Isso reafirma a não linearidade dos percursos profissionais, a impossibilidade de garantia de resultados e a existência de um músico que está permanentemente aberto à ressignificação de sua atuação profissional.

Esta pesquisa investigou os modos de ser músico profissional na cidade de Santa Maria (RS). Inserida nas teorizações propostas na articulação dos campos da Cultura e da Educação, a investigação apontou uma circularidade entre formação e atuação, em que o músico, seja na “escola da vida” aprendendo “na marra” ou em instituições de ensino, delineia escolhas e os caminhos a serem percorridos durante a trajetória profissional. Como efeito desse processo, emerge um músico que lida com uma ambivalência constante em sua atividade profissional: na medida em que investe em si próprio, tendo em vista a abertura para uma gama de possibilidades de atuação profissional no sentido de uma discursividade empreendedora, ao mesmo tempo o músico enfrenta incerteza de oportunidades de atuação, precarização de sua atividade e aumento do volume de trabalho.

## CODA: O PÓS-SINDEMIA<sup>4</sup>

Observamos que as medidas restritivas de circulação e de distanciamento social adotadas pelos governos a partir do início de 2020, a fim de conter o avanço da sindemia de Covid-19, trouxeram repentinas transformações também na vida dos músicos profissionais: em poucos dias, as agendas ficaram vazias; os bares, os bailes, os teatros, os festivais e todo tipo de atuação presencial foram suspensos. Os *shows* transformaram-se em *lives*, o quartinho do apartamento passou a ser a sala de concerto, o ensaio em um estúdio com todos juntos em um ambiente com isolamento acústico transformou-se em um mosaico audiovisual na tela do computador. As escolas regulares e as escolas de música implantaram o ensino remoto, e o mesmo aconteceu com as aulas particulares de instrumento, canto, coral e musicalização. Enfim, a situação extraordinária da sindemia de Covid-19 fez com que os músicos profissionais procurassem por alternativas de *home office* e *home studio*. Tudo (ou quase tudo) passou a ser realizado *online*, pela internet.

Em 2021, retomamos as investigações sobre a atuação profissional de músicos do Rio Grande do Sul, agora em meio ao cenário global resultante da sindemia de Covid-19. Na nova investigação, objetivamos problematizar como os músicos profissionais lidam com a necessidade de imersão na cultura digital - que parece ter se tornado irreversível mesmo depois de controlada a disseminação do vírus. A partir de agora, interessa-nos investigar a atuação dos músicos profissionais na qual buscam por conhecimentos, habilidades e competências de forma proativa, inovadora e flexível no ambiente digital. Para tanto, torna-se imperativo o domínio da linguagem, das ferramentas, dos aplicativos, das plataformas, das funcionalidades e dos equipamentos de tecnologia virtual.

Constatamos uma gama de aprendizagens cotidianas e capilarizadas que vêm sendo requeridas pelos músicos profissionais em diversas atividades: atuação em *lives*; gravações de estúdio; produção, edição e veiculação de vídeos - YouTube, Instagram, Facebook - e de áudios para plataformas (*Spotify*, *Anchor*); materiais didáticos para aulas particulares e a respectiva

---

4 O termo "sindemia", proposto pelo médico norte-americano Merryl Singer na década de 1990, abarca as implicações sociais, ambientais, sanitárias, econômicas e políticas de uma epidemia. (HORTON, 2020). Acreditamos que o termo retrata mais fielmente os impactos e desafios impostos pela disseminação do vírus de Covid-19 na atuação profissional dos músicos participantes de nossa investigação.

divulgação pública (cursos *online*, videoaulas); participação em editais de financiamento à cultura. São áreas distintas que demandam um significativo investimento não só em aprendizados específicos, como também em equipamento de qualidade e geralmente de custo elevado (iluminação, mesa de edição e mixagem de som, microfones, por exemplo) para o desempenho adequado de suas atividades profissionais.

Alguns resultados preliminares apontam que a questão que se impõe aos entrevistados (e que deverá ser desenvolvida na investigação) diz respeito ao papel de produtor de conteúdo assumido pelos músicos profissionais, que exige estratégias próprias de interação e presença constante nas redes sociais, *sites* e plataformas de música. Algumas questões permanecem abertas enquanto caminhamos para o futuro controle da sindemia de Covid-19 e o denominado “novo normal” (mesmo que a realidade não seja totalmente “nova”, tampouco “normal”): quais atividades serão mais bem desenvolvidas no ambiente digital? Quais atividades serão melhor desenvolvidas em formato híbrido? De todo modo, nossa atenção continuará voltada para este cenário, do qual temos algumas pistas e quase nenhuma certeza.

# REFERÊNCIAS

ALVARES, F. B. **A produção de identidades profissionais no cenário musical de Santa Maria**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ANDRADE, R. **Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. 2010, 75p. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em ciências econômicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

ARROYO, M. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999, 360f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BELTRAME, J. A. Práticas e aprendizagens de produtores musicais: aspectos de uma educação musical emergente na cultura digital e participativa. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 40-55, jul./dez. 2018.

CERQUEIRA, A. P. C. de. **Paradoxos da atividade artística na narrativa de músicos independentes**. 2017. 233. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2017.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103-128.

COSTA, M; ANDRADE, P. D. de. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843 - 862, maio/ago. 2015.

FLEURI, R.M. Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Intercultura e movimentos sociais**. Mover, NUP, 1998, p. 45-54.

GADELHA COSTA, S. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. In: **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 17-46, 1997.

HORTON, R. COVID-19 is not a pandemic. **The Lancet**, 2020. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2932000-6>. Acesso em: 27 jul. 2021.

LAZZARIN, L. F. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na Educação Musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 19, p. 121-128, 2008.

LOURO, A. L. e. **Ser docente universitário-professor de música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004, 136f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

QUEIROZ, L. R.. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 1, n.10, p. 99-10, 2004.

SOUZA, J. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

STALDER, F. **Condição digital**: as lógicas maquínica e humana, 2020. Disponível em: [http://www.ihu.unisinos.br/images/ihu/2020/eventos/simposio\\_homo\\_digitalis/conferencias\\_pdf/Felix\\_Stalder.pdf](http://www.ihu.unisinos.br/images/ihu/2020/eventos/simposio_homo_digitalis/conferencias_pdf/Felix_Stalder.pdf). Acesso em: 24 ago. 2021.

REQUIÃO, Luciana. **“Eis aí a Lapa...”**: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da Lapa. São Paulo: Annablume, 2010.

REQUIÃO, Luciana. Mundo do trabalho e música no capitalismo tardio: entre o reinventar-se e o sair da caixa. **Opus**, v. 26 n. 2, p. 1-25, maio/ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. C Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p. 13-36.



# PARTE

## II

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO ESCOLAR





# AS FACETAS DA INCLUSÃO NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO

Priscila Turchiello

## PENSAR SOBRE A INCLUSÃO: NOTAS INICIAIS

Proponho neste texto a análise de alguns relances de uma história recente que permeiam as políticas educacionais brasileiras, de maneira mais específica aquelas que se voltam à inclusão de pessoas com deficiência. Refiro-me a um recorte temporal que abarca os desdobramentos das políticas de inclusão do final do século XX e o alvorecer do século XXI, período em que, inicialmente, acompanhamos o fortalecimento de mobilizações voltadas à promoção de políticas afirmativas de inclusão, que foram rapidamente atacadas, questionadas e fragilizadas, a partir de práticas de precarização da vida e de ações consideradas antidemocráticas, adotadas como política de governo na atual conjuntura brasileira.

Neste ínterim, o que me interessa é problematizar os deslocamentos de ênfase na proposição de políticas públicas e circulação de discursos de representantes do Governo Federal que permitam uma tentativa, considerada de antemão arriscada, de compreender as movimentações em torno do anúncio de empecilhos para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, tais como os que podem ser verificados no texto da Política Nacional de Educação Especial – PNEE, instituída pelo Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em dezembro de 2020; bem como na entrevista concedida pelo então ministro da Educação, Milton Ribeiro, ao programa Novo Sem Censura, da TV Brasil, no dia 09 de agosto de 2021.

Ao anunciar a ocorrência de deslocamentos de ênfase, ancoro-me no fato de que em pesquisa empreendida anteriormente<sup>1</sup>, argumentei que a

---

1 Refiro-me a pesquisa realizada no Curso de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, durante o período de 2014-2017,

racionalidade neoliberal de matriz inclusiva investia na produtividade dos sujeitos, por meio do desenvolvimento de condições individuais para sua inclusão e busca pela manutenção em condições de participação em contextos educacionais e sociais. No entanto, parece-me estar em curso no Brasil um deslocamento que questiona a eficácia de tais investimentos, já que as pessoas com deficiência são posicionadas como inaptas ao desenvolvimento de uma performance que dê conta das exigências de produtividade.

Tal argumento acerca do deslocamento visualizado atualmente ancora-se em posicionamentos tornados públicos por representantes do Governo, mais especificamente o ministro da Educação, quando na entrevista concedida à TV Brasil declara, “[...] a criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência, ela não aprendia, ela atrapalhava entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela atrapalhava o aprendizado dos outros [...]” (RIBEIRO, 2021). O exposto pelo ministro apresenta certo afastamento do que vinha considerando a partir do olhar para as políticas públicas de inclusão, as quais me permitiam pensar sobre a necessidade de os sujeitos, com ou sem deficiência, estabelecerem relações consigo mesmos e com os demais buscando melhorar seus desempenhos e potencializar suas condições de concorrência e competição, princípios fundamentais de uma sociedade neoliberal.

Procurou dar visibilidade a tais deslocamentos tomando como central a discussão sobre as ênfases impressas à inclusão e à governamentalidade neoliberal, fundamentando minhas argumentações em parcelas da pesquisa outrora desenvolvida e nos anúncios do que chamaria de fragmentação das políticas de inclusão, evidenciados nas propostas do atual Governo Federal e seus representantes.

## **A INCLUSÃO COMO UM IMPERATIVO DE ESTADO**

As análises sobre a inclusão no território brasileiro, realizadas por pesquisadores vinculados a grupos de pesquisas, tais como o Diferença, Educação e Cultura (DEC) e outros, alicerçavam-se na compreensão da inclusão enquanto um imperativo de Estado, voltado à regulação das condutas dos sujeitos, de modo que todos investissem na inclusão não como uma possibilidade,

---

sob a orientação da Professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, intitulada “A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da Educação Profissional e Tecnológica com a inclusão”.

mas como uma prática necessária para garantir a seguridade da população. Segundo Lopes et al. (2010, p. 6-7, grifo das autoras), *Imperativo* porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção.

Na esteira da inclusão como um imperativo, as práticas inclusivas, consideradas uma potente estratégia para a democratização da sociedade, mobilizariam princípios como justiça, igualdade, direitos e liberdade para todos. Além de uma potente estratégia, considerava-se a inclusão como um argumento imprescindível para o convencimento de que sua efetivação permitiria a eliminação de práticas de exclusão, no sentido atribuído pelas esferas políticas de privação de direitos (LOPES, 2009). Chamo a atenção para o entendimento de que, “[...] todas essas políticas não garantem o inverso da exclusão, ou seja, não garantem uma inclusão permanente desses sujeitos, como se tivéssemos cruzado a linha de chegada do verdadeiro projeto inclusivo (LOCKMANN, 2020a, p. 71). Tal problematização esteve presente nas argumentações apresentadas por pesquisadores que se voltavam a tensionar as políticas de inclusão, aliançados aos estudos foucaultianos em educação.

Nesses estudos, procurava-se discutir que nas formas de governamento neoliberal, em que há a necessidade de governar a todos, as políticas e programas inclusivos voltavam-se a determinados sujeitos, dentre eles as pessoas com deficiência, procurando sua capitalização e a participação no mercado, tendo claro que tais mobilizações não resultavam em condições permanentes de inclusão, apresentavam-se certos gradientes de inclusão (LOPES et al., 2010).

Partindo desta compreensão sobre a inclusão, realizei um investimento de pesquisa que se voltava à análise da articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão na Contemporaneidade, o que tornou possível considerar que articuladas, a educação profissional e tecnológica e a inclusão funcionavam como tecnologias de governo das condutas da população na esteira da racionalidade neoliberal, investindo no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a inclusão produtiva nos jogos de mercado. No que se refere às pessoas com deficiência, os desdobramentos e mudanças de ênfase da inclusão produziam a necessidade de que os sujeitos desenvolvessem um capital individual que lhes permitisse migrar da escola para outros contextos educacionais e sociais, buscando sua entrada e manutenção em condições de in/exclusão.

Para tanto, busquei problematizar de que modo foram se dando os desdobramentos das políticas de inclusão em nossa sociedade, entendendo que tais desdobramentos possibilitam perceber certas tramas que articulam o social e a educação, investindo na inclusão das pessoas com deficiência. Interessou-me mostrar as mudanças de ênfase da inclusão, considerando que os princípios inclusivos funcionavam tomando como matriz de inteligibilidade a governamentalidade neoliberal.

A arte neoliberal de governar, desenvolve-se a partir de uma economia de mercado como princípio regulador. Essa racionalidade de mercado estende-se a âmbitos não econômicos, fazendo com que suas intervenções produzam efeitos que potencializam a economia. Foucault (2008a), ao analisar o neoliberalismo, especialmente as vertentes alemã e americana, destacará no neoliberalismo americano dois elementos dessa forma de governar, quais sejam, a Teoria do Capital Humano e o problema da criminalidade e da delinquência. Tendo em vista a intenção de empreender uma análise acerca das possibilidades de pensar as estratégias inclusivas colocadas em funcionamento no contexto brasileiro como um investimento em capital humano, ocupei-me do primeiro elemento destacado pelo filósofo. Segundo Foucault (2008a), a Teoria do Capital Humano voltar-se-á a análise da competência, da competência do trabalhador como um capital,

[...] essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado [o trabalho] e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não-econômico (FOUCAULT, 2008a, p. 302).

Nessa teoria as habilidades, as capacidades e as competências humanas, são compreendidas como uma forma de capital, um capital individual dos sujeitos, de modo que a melhoria dos atributos individuais, a qualidade e quantidade do capital de cada sujeito, podem ser incrementadas pelo investimento neste tipo de capital. O acúmulo de capital humano encontra elementos para seu desenvolvimento, tanto na capacitação, quanto na formação educacional e profissional dos sujeitos, tendo em vista o acionamento de técnicas específicas no campo educacional, que fazem aumentar a produtividade de cada um como forma de investimento a longo prazo.

A esta altura, pode-se questionar sobre os objetivos dos programas educacionais inclusivos que se voltavam para as pessoas com deficiência, isto é, para estes sujeitos, também se colocava como objetivo o desenvolvimento de seu capital humano? Tratando-se de uma discussão que se ancorou no entendimento da inclusão como imperativo de Estado, considerou-se haver uma preocupação específica com a participação de todos nos jogos sociais, de modo que a inclusão funcionasse como uma estratégia de mobilização e circulação dos sujeitos, uma forma de organização da vida em sociedade (MENEZES, 2011; MACHADO, 2015).

No recorte histórico da análise, reconheceu-se que no final da década de 1980 a atenção à educação dos sujeitos com deficiência passou a ocupar a agenda educacional como uma preocupação econômica, sendo referenciada, também, na produção de discursos de diferentes campos de saber que passaram a enaltecer os benefícios da aproximação social e educacional de todos (MACHADO, 2015). O que não significa que anteriormente a esse período não houvesse preocupação com a convivência com as pessoas com deficiência, havia, contudo, a inclusão era vista como uma possibilidade ainda distante de consolidar-se.

No contexto político, social e educacional do país na década de 1990, foram intensificadas as políticas educacionais e sociais, e identificadas ações que posicionaram a inclusão como uma obrigatoriedade. Nesse movimento, no ano de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) que dedicou um capítulo à educação de pessoas com deficiência, definindo diretrizes e sugerindo ações que priorizassem sua oferta preferencialmente nas escolas regulares. O documento apresentou um deslocamento na definição de Educação Especial, sendo essa compreendida não mais como substitutiva à Educação Comum, mas sim como uma modalidade de educação que deve perpassar todos os níveis e modalidades. A Educação Especial passou por um processo de hibridização, em que suas ações se capilarizaram pela Educação Comum, de modo que passou a gestar práticas inclusivas com o objetivo de administrar a estada das pessoas com deficiência nas diversas etapas de escolarização – da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Com a presença de orientações na principal diretriz legal sobre educação do país, sinalizando que era preciso buscar a inclusão escolar das pessoas com deficiência nas escolas regulares, visualizaram-se inúmeros

desdobramentos em termos de políticas públicas e programas governamentais que, tiveram como alvo promover a inclusão como uma necessidade inadiável para o desenvolvimento de uma sociedade regida pelos princípios neoliberais.

Considerando que na década de 1990 o neoliberalismo encontrava-se presente nos discursos e nas práticas operadas no contexto brasileiro, entendia-se que “cada indivíduo, na lógica neoliberal, passa a ser uma unidade de investimento e uma potência empreendedora” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 57), pois seria fundamental que todos participassem. A mobilização pela inclusão era considerada fator basilar para o funcionamento do mercado. Na racionalidade política neoliberal, o Estado apresenta-se cada vez mais atento às condições de vida da população e os sujeitos, enquanto empresários de si, têm de ocupar-se de gerir seu capital e mostrarem-se aptos a concorrer.

No contexto neoliberal, a inclusão, como um princípio de mobilidade da população, coloca em funcionamento operações de normalização que buscam “[...] fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e em fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008b, p. 82-83), estimulando os mais desfavoráveis (aqueles ameaçados pela pobreza, baixa escolarização, pela deficiência, por doenças, entre outros) a desenvolverem as competências mínimas para sua inclusão, pois “[...] cada um deve ter para si a inclusão como uma verdade que se impõe como forma de vida com o outro” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 72).

Logo no início da primeira década do século XXI, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) foram publicadas com o propósito de orientar a organização dos sistemas de ensino para o atendimento dos sujeitos com deficiência e a oferta de serviços da Educação Especial, com vistas a organizar o atendimento deste público. O documento demarcava, na perspectiva da inclusão em curso, que a educação das pessoas com deficiência deveria, prioritariamente, desenvolver-se nos espaços regulares, estando a Educação Especial presente como modalidade transversal, ocupada com a previsão e organização das flexibilizações curriculares necessárias à permanência dos sujeitos em situação de inclusão escolar.

Na análise do documento, foi possível verificar que a inclusão era posicionada como um regime de forças que permitia o desenvolvimento da

cidadania, solidariedade, emancipação, justiça e liberdade, posicionando todos os sujeitos como cidadãos de direitos, tendo em vista que “[...] participar do processo educativo juntamente com os demais alunos – contando com os serviços e recursos especiais necessários – é um direito dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 6).

Nessa perspectiva, a prioridade da inclusão em escolas regulares foi explicitada pelo documento, pois não mais se poderia admitir que as pessoas com deficiência fossem consideradas não produtivas e, portanto, excluídas socialmente. A inclusão, entendida então como um imperativo de Estado, garantiria

[...] pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar. Sem mais discutir a pertinência ou não da inclusão, o Estado cria condições de materialização de ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de todos em distintos espaços (LOPES; RECH, 2013, p. 212-213).

Reconhece-se que o fortalecimento dos discursos inclusivos no país alinhava-se a um movimento global que posicionava a inclusão como um direito a ser garantido em diferentes contextos (na família, na sociedade, na escola, no trabalho etc.), buscando promover condições de igualdade para a população com deficiência. No ano de 2007, a Organização das Nações Unidas - ONU promoveu um encontro, em Nova Iorque, para tratar dos direitos das pessoas com deficiência, que resultou na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), incorporada à legislação brasileira por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008. No texto da Convenção, as orientações voltavam-se à garantia do pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, ficando sob a responsabilidade dos Estados gerar tais condições, considerando que a Convenção tem como propósito “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Considerada como um desdobramento político dos pressupostos da Convenção de 2007 no campo educacional, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE (BRASIL, 2008a), publicada em 2008, reafirmou que os movimentos em curso no campo educacional anunciavam a inclusão como um movimento genuinamente



implicado com a garantia de direitos humanos, portanto, alinhada aos pressupostos dos processos de democratização e desenvolvimento operados no país naquele momento.

Cabe sinalizar que a Política (BRASIL, 2008a), alinhada aos pressupostos da racionalidade neoliberal, demarcou a importância do investimento nas capacidades de todos os sujeitos, e a articulação de um conjunto de práticas que possibilitariam aos sujeitos com deficiência ingressar na escola e obter êxito na busca por sua inclusão e manutenção nos jogos de mercado.

Com a mesma ênfase, a aprovação da Lei nº 13.146, em 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, possibilitou a articulação de diferentes dimensões de atuação do Estado, com a premissa de que os programas governamentais deveriam priorizar a garantia de direitos para todos, bem como o desenvolvimento das potencialidades para a autogestão de suas próprias vidas.

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015, Art. 8º).

Nota-se que os investimentos empreendidos estavam para além da inclusão em políticas governamentais que garantiriam direitos e autorizassem a estada das pessoas com deficiência na escola para conviver com os demais. Considerava-se a necessidade de investir em tais ações, mas era fundamental ampliá-las, buscando as condições para estarem permanentemente desenvolvendo possibilidades de participação no jogo social, e que na escola, na universidade, no trabalho, fossem desenvolvidas suas potencialidades, já que “sempre há o que desenvolver na tentativa de tornar esse sujeito útil de alguma forma aos objetivos neoliberais” (MENEZES, 2011, p.76).

A ênfase produtiva da inclusão permitia visualizar que a cultura empreendedora não excluía aqueles que apresentavam alguma deficiência, pois

essa discursividade adentra as ações educacionais, sociais e assistenciais, mobilizando a todos para investir em suas performances de modo que as condições individuais dos sujeitos não resultassem em “benefícios” apenas para si, mas contribuíssem para o desenvolvimento do país e a segurança da população (GADELHA, 2009). Nessa moldura de governamento da população, os sujeitos são ensinados a potencializar suas habilidades e competências de maneira que quanto mais produtivos forem, mais impulsionam o desenvolvimento da sociedade.

Na operação desse tipo de governamentalidade neoliberal, que toma o sujeito como empresário de si, no terreno da educação de pessoas com deficiência, foram sendo produzidos discursos que atentavam para a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades individuais dos sujeitos. A compreensão que se tornava possível, era de que os discursos políticos, assistenciais e educacionais, tramados com os discursos do campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, ressaltavam a importância da interação e das experiências sociais e culturais para o desenvolvimento dos potenciais das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a inclusão funcionaria como uma estratégia de governamento da população, de maneira que as ações empreendidas no âmbito social e educacional eram consideradas necessárias e possibilitavam uma economia do Estado. A inclusão, a partir do investimento na aprendizagem, produtividade e participação dos sujeitos com deficiência, visualizava a formação de indivíduos capazes de autogestão, autocondução e autoemprededorismo. A inclusão operando para além do limite das instituições, funcionava como um princípio político de Estado.

Interessada em mostrar os desdobramentos e mudanças de ênfase da inclusão, considere que, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) a inclusão emergiu como obrigatoriedade, sendo potencializada com políticas específicas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). Nos diferentes mandatos, percebeu-se o acento nas políticas de inclusão, não ocorrendo nenhum rompimento dos propósitos inclusivos que já se apresentavam, mesmo que timidamente e em caráter de possibilidade, desde o Governo de José Sarney (1985-1990). No período correspondente a tais governos, a racionalidade política em curso operava de maneira que os diferentes governos e partidos acabavam por formular políticas voltadas à regulação da população, pela via de investimentos nas capacidades, competências e habilidades dos sujeitos (ROSE, 1999).

A produtividade era uma questão central, de modo que o investimento no desenvolvimento do capital humano das pessoas com deficiência tornou-se uma prioridade das ações educacionais inclusivas, buscando promover a inclusão produtiva da população com deficiência. A inclusão produtiva, era entendida como uma estratégia que abarcava os movimentos operados na lógica da inclusão social e da inclusão escolar, de maneira que fosse possível pensar em um tipo de investimento que não se dirigia apenas a garantir a inclusão em determinados espaços sociais e educacionais, mas que solicitava o desenvolvimento de habilidades e competências que permitiam a todos migrarem para outros contextos (LOCKMANN, 2013; TURCHIELLO, 2017).

Tais movimentos políticos em curso desde a década de 1980 (após o final da ditadura militar) e visualizados no território brasileiro até meados do ano 2016, tendo como pano de fundo o que se denominou como imperativo da inclusão, possibilitaram que fossem tecidas considerações sobre o que Sílvio Gallo denominou como governamentalidade democrática (GALLO, 2012, 2015, 2017a, 2017b).

No funcionamento da maquinaria governamental democrática, cabe considerar que a busca pela garantia de direitos, liberdades, qualidade de vida e segurança da população, estava implicada na promoção de uma educação inclusiva, com vistas a enfrentar os processos de exclusão social.

Na lógica de uma educação democrática e republicana, necessariamente para todos, o princípio da inclusão é fundamental. Aqueles que eventualmente fiquem de fora, não fazendo parte do conjunto dos cidadãos, não podem ser governados; fora da cidadania não há governo democrático possível. A perspectiva de uma educação inclusiva, portanto, é uma aliada direta e necessária de uma educação democrática (CARVALHO; GALLO, 2020, p. 152).

Para Gallo (2012, 2015), paradoxalmente, a governamentalidade democrática operaria no controle social dos indivíduos por meio de ações sobre as populações, de modo que os indivíduos se considerassem livres, participativos e parte do jogo democrático, ressaltando, ainda, que a governamentalidade democrática estendia-se a todos. O autor argumentou em outra ocasião, que ao olharmos para a produção de políticas públicas educacionais no Brasil, tornava-se evidente percebermos que a construção de um estado democrático tomava a formação para a cidadania como central, de maneira que “Todos devem ser cidadãos, todos precisam estar incluídos” (GALLO, 2017b, p. 1508).

Na esteira dessas discussões, emerge como um questionamento necessário para o momento que vivemos, o de buscar compreender, mesmo que isso seja complexo e difícil em meio a tantas instabilidades, a mudança de ênfase da inclusão que temos acompanhado desde o ano de 2016 no Brasil e que tomou forma com a atual gestão presidencial. Os indicativos desta mudança de ênfase podem ser visualizados na proposição da Política Nacional de Educação Especial de 2020, assim como nos discursos produzidos e proliferados por alguns representantes do Ministério da Educação, em especial, o ministro da pasta. Estaria ocorrendo um rompimento dos propósitos inclusivos na sociedade brasileira, não visualizado nas mudanças de governo anteriores?

### **PODEMOS FALAR DE UMA FACE ANTIDEMOCRÁTICA?**

Conforme argumentei até aqui, a inclusão como um imperativo de Estado, havia tomado forma de Lei em nosso país, passando a ser um direito garantido e não mais a ser reconhecido. Diante disso, os investimentos e as ações em torno da inclusão escolar de pessoas com deficiência, vislumbravam outras frentes de reconhecimento, sendo uma delas a busca pela garantia de êxito na escolarização, estando diretamente relacionada com a possibilidade de continuidade dos estudos e inserção no mercado de trabalho, pois nessa lógica era compreensível “[...] o quanto as políticas de inclusão procuram expandir, intensificar e celebrar o acesso de todos não só à escola, mas a qualquer outro espaço social” (SANTOS, 2010, p. 85).

Contudo, como pensar hoje a inclusão como um imperativo, quando o ministro da Educação, Milton Ribeiro, declarou “[...] faço alguma coisa diferente para a escola pública, eu monto salas de recursos e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família, aos pais, eu tiro do Governo e dou aos pais” (RIBEIRO, 2021). O imperativo da inclusão significava tomá-la como inquestionável, como uma verdade que se impõe a todos e a cada um, mobilizando modos específicos de nos relacionarmos conosco e com os outros.

Nos investimentos de estudos e pesquisas realizados pelo DEC, procurávamos deixar claro o quanto desconfiávamos de uma postura que tomava a inclusão como boa por si só ou, então, como a solução das mazelas de nosso país, permitindo a eliminação das mais diferentes formas de exclusão. Com relação a busca por igualdade de oportunidades, enfatizada nos discursos das políticas públicas, Menezes (2011) considerou que mesmo que fossem

criadas condições de igualdade, sua constituição estaria atrelada à manutenção da normalidade e a práticas de normalização.

Diante disso, a noção de in/exclusão, cunhada para tratar dos processos em que determinados estratos sociais e sujeitos vivenciam experiências de discriminação devido a inúmeros fatores, dentre eles a condição de pessoa com deficiência, tornou-se produtiva para o grupo, já que a partir desta expressão compreendíamos inclusão e exclusão como duas faces de uma mesma moeda (LUNARDI, 2001), cujos sujeitos encontram-se cambaleantes, isto é, em permanente ameaça da condição de estarem ora incluídos ora excluídos de situações, processos, espaços, políticas e práticas.

Apesar de tecermos críticas à inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal democrática (LOCKMANN, 2020a), é preciso reconhecer que, com o imperativo inclusivo, eram possíveis algumas ações e práticas que possibilitavam a presença desses outros que carregam a marca da diferença. A experiência com o outro mobilizava outros modos de pensar a educação, a produção dos sujeitos, a aprendizagem e as condições de existência, o que me parece estar sendo suprimido com a proposição de uma política que se volta a “escolha” de participação nos contextos educacionais.

Não se trata de dizer, com isso, que a inclusão simplesmente desapareça do contexto atual brasileiro, mas de afirmar que ela sofre um amplo processo de transformação ou metamorfose [...]. Se o neoliberalismo tinha como regra máxima a inclusão, ou seja, a regra da não exclusão, a estratégia movimentada pela aliança neoliberalismo-neoconservadorismo parece não governar para todos (LOCKMANN, 2020a, p. 71).

Na esteira do exposto pela autora, pode-se visualizar na leitura da proposta de Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), que muitas das engrenagens colocadas em funcionamento na racionalidade neoliberal que conhecíamos, continuam em operação. O próprio título dado ao documento “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” expressa a preocupação de que o campo de saber da Educação Especial se ocupe de mobilizar ações e práticas que busquem garantir benefícios, potencialidades, resultados e uma eficácia dos investimentos endereçados às pessoas com deficiência, que “se bem atendidos em suas demandas, poderão desenvolver suas potencialidades e tornar-se tudo o que são capazes de ser, para sua própria realização e para o bem da

Nação” (BRASIL, 2020, p. 7). Porém, argumenta-se que esse atendimento não deve ocorrer prioritariamente na escola regular, o que retomo mais adiante.

Em nossas pesquisas já vínhamos atentando a tais questões e tecendo problematizações que se voltavam a compreender a inclusão pautada num valor econômico das vidas. Tensionávamos a Educação Especial, procurando dar visibilidade para a demanda de administração dos déficits dos sujeitos, posicionados como algo ruim na lógica neoliberal gerencialista, que tem como prioridade conduzir os sujeitos à eficiência e à produtividade. Mas, o que se apresentava como fio condutor para a análise era o entendimento que dessa lógica ninguém escapava. Para o melhor funcionamento da sociedade neoliberal era preciso incluir a todos, de modo que cada um pudesse participar e contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento do país.

No entanto, como afirma Lockmann (2020a, 2020b), temos assistido a uma estratégia que não mais se volta para todos. Teríamos chegado ao extremo neoliberal em que a financeirização da vida se depara com uma parcela da população para quem a vida não tem valor? Brown (2019, p. 23) chama a atenção para o fato de que “O ataque contemporâneo à sociedade e à justiça social em nome da liberdade de mercado e do tradicionalismo moral é, portanto, uma emanção direta da racionalidade neoliberal, e não se limita aos assim chamados ‘conservadores’”.

Para tanto, as análises sobre a governamentalidade neoliberal passam a requisitar outros olhares no presente e levam a pensar sobre uma governamentalidade neoliberal conservadora (LOCKMANN, 2020a), uma governamentalidade neoliberal fascista (LOCKMANN, 2020b). As denominações cunhadas por Lockmann, convergem com a urgência de atentarmos para as práticas colocadas em operação no que ela considera como uma nova face do neoliberalismo, em curso no momento em nosso país, convergindo com práticas de governo excludentes, já que a inclusão incide sobre determinadas parcelas da população e não mais em seu todo. Para a autora,

Se por um lado, a governamentalidade neoliberal democrática converteu a inclusão na regra máxima de condução das condutas, pois todos precisavam estar incluídos para tornarem-se cidadãos e, portanto, alvo das ações de governo, por outro lado, a governamentalidade neoliberal conservadora não faz desaparecer a inclusão, mas junto com ela, aciona também a exclusão como fundamento de algumas das práticas de governo, que amparam-se, ainda, no preceito do direito (LOCKMANN, 2020a, p. 72).

Na leitura da proposta governamental materializada no texto da PNEE 2020, visualizo recorrências desta faceta excludente das práticas de governo, acionadas quando se considera que a adesão à política se faz de forma voluntária pelos entes federados, já que “É preciso compreender a pertinência da reflexão sobre qual tipo de inclusão um estudante e (ou) sua família desejam e qual tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir” (BRASIL, 2020, p. 17). O que pressupõe que criar as condições para a implementação de práticas inclusivas, que possibilitem o estar juntos em um espaço genuinamente pensado como público, que é a escola, passaria a ser uma escolha não apenas de governantes, mas, também, dos cidadãos, em especial das famílias.

É preciso atentar para o perigoso processo de estratificação colocado em operação por recomendações como esta, fundamentadas em noções de garantia de direito, pois este não desaparece, mas apresenta uma ênfase da inclusão que se volta para mobilizar e promover a participação de alguns, determinando que certos grupos de sujeitos administrem suas existências à sorte, numa sociedade em que, cada vez mais, observamos a precarização das vidas, a diminuição de investimentos em educação, a fragilização da provisão de bens públicos que dariam à população as mínimas condições de participação social. Para Carvalho e Gallo (2020, p. 157), “Impedir ou dificultar a inclusão de tais corpos na escola é estratégia biopolítica de exclusão da vida, por ajuntamento das tecnologias do biopoder, que tipifica o ineficiente, lançando-o fora de qualquer condição existencial”.

Considerações sobre a ineficiência e a inaptidão de determinados sujeitos para frequentarem as escolas regulares, assim como o questionamento sobre a eficácia dos processos inclusivos, são apresentadas no texto da PNEE 2020, ancoradas em argumentos teóricos nos quais os autores colocam em dúvida o ensino compartilhado e defendem “[...] a necessidade de instrução individualizada, focada, intensiva, persistente e especializada; instrução essa que apenas um professor bem treinado pode suprir” (BRASIL, 2020, p. 16). Fundamentar a demanda pela oferta de atendimento especializado para as pessoas com deficiência na técnica é definir como central a eficiência e a eficácia da educação, tendo como objetivos o alcance de metas e resultados fixos, que além de não permitirem a mobilização de outras forças de vida na escola, determinam que tipo e o quanto de recursos serão destinados à educação. Nesse sentido, Carvalho e Gallo (2020, p. 155) nos convocam a pensar que,

[...] ao lhes ser negado o direito de uma educação capaz de potencializar a singularidade de suas existências, ao mesmo tempo, denunciam que a escola está sendo entregue à manipulação da racionalidade rasteira das mesmas demandas de eficiência e de previsibilidade dos corpos. O desmonte da educação inclusiva é precursor do mesmo desmonte da educação pública, pois reduzida à demanda da precariedade, o rolo compressor do Estado pavimenta as condições de formação de um exército de reserva, de um “lumpemprecariado”, desde as balizas crônicas da rejeição da ontologia do deficiente ou de qualquer singularidade carente de abordagem não padronizada.

Devemos estar preocupados com a escola, com os riscos impostos à garantia de que a sua função pública e democrática de promover a presença de todos os sujeitos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), seja aniquilada por um projeto de sociedade antidemocrática que considera a educação, a saúde, o bem-estar e a segurança como privilégios de alguns, leia-se aqueles que podem pagar e são, então, considerados merecedores de tais benefícios. Temos assistido cotidianamente o ataque ao social em nosso país, por meio de medidas governamentais, sendo necessário reafirmar o que considera Brown (2019), de que o social é o que permite nos conectarmos.

Entendo que, no momento em que condicionamos a presença das pessoas com deficiência na escola a escolhas aleatórias, ora pela vontade das famílias, ora pela determinação por parte de profissionais de que elas não se adaptam às dinâmicas educacionais, estaremos limitando estes sujeitos a uma existência considerada negativa, reforçando um ideário que compreende a anormalidade como um estigma que passa a definir o sujeito e impede a transformação mobilizada por uma potência de vida que se mostra interruptiva, insubordinada e ingovernável.

## **SOBRE A NECESSIDADE DE CONTINUAR A PENSAR**

Diante do cenário apresentado, em que a exclusão parece ocupar a ordem do discurso, é inegável a urgência e necessidade de continuar a pensar sobre a inclusão, os processos de in/exclusão e as condições de possibilidades para existências múltiplas em nosso país. Para que isto seja possível, filio-me a estudiosos que têm procurado demarcar, de maneira rigorosa, a positividade e a potência da convivência com o outro. Carvalho (2015, p. 41) afirma que



“Assumir a diferença e o devir (d)eficiente implica em alterarmos o modo linear e normativo de como nos relacionamos com os outros. Isto quer dizer que a diferença deve ser adotada como elemento potencializador de dinâmicas relacionais intra e inter-humanas”, para que assim possamos pensar a vida, as existências e como fomos entendendo as condições humanas que habitam esse mundo. Assim como Pagni (2019, p. 94-95) pondera sobre a relação e a experiência com o outro, de que “[...] a diferença que exprime e a deficiência que carrega possibilitam para esse ser que se abre a essa experiência singular um aprendizado: o de que esse outro deve ser tratado, cuidado e considerado como *qualquer um* [...]”, o que permite a abertura aos afetos, um encontro potente com a vida.

O pensamento destes autores funciona como combustível para que possa/possamos lutar por uma educação e uma escola pública, democrática e universal, abertas aos mais diferentes modos de existência. Se o que buscamos em tempos tão obscuros é defender a vida, ou melhor, as vidas, não podemos nos eximir da preocupação com o outro e de resistir às diferentes formas de precarização e de exclusão destas vidas. A ênfase antidemocrática e marcadamente excludente, que cerceia a produção de políticas públicas de inclusão de nosso país, precisa ser tensionada.

Chamar a atenção para alguns acontecimentos recentes do cenário político educacional do país, foi o que procurei ensaiar neste texto. Intencionava, acima de tudo, dar visibilidade para a mudança de ênfase da inclusão em curso que, para mim, apresenta-se com uma faceta perversa, agressiva e assombrosa, que trará efeitos para todas as vidas, não apenas as das pessoas com deficiência.

De antemão expus a provisoriedade e o caráter inicial de tais discussões, deste modo saliento a inviabilidade de apresentar considerações que possam ser lidas como finais para este texto. O que sua escrita mobilizou foi uma vontade de engajamento e de luta pelo que partilhamos de comum, na perspectiva de Dardot e Laval (2017), e que pode apresentar-se como condição para resistir no momento presente.

# REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, SEMESP, 2020.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 25-47.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio D. de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. In: **Mnemosine**. v. 16, n. 1. Campina Grande, 2020. p. 146-160.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978- 1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145. São Paulo, 2012. p. 48-64.

GALLO, Sílvio. 'O pequeno cidadão': sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática". In: RESENDE, Haroldo de. (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 329-343.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. In: **Educação e Filosofia**. v. 31, n. 63. Set./dez. 2017. Uberlândia, 2017a. p. 1497-1523.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e Subjetividade: resistência? In: **Educar em Revista**. v. 33, n. 66. Out./dez. 2017. Curitiba, 2017b. p. 77-94.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. In: **Pedagogia y Saberes**. n. 52. Jan./jun. 2020. Colombia, 2020a. p. 67-75.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. In: **Práxis Educativa**. v. 15. Ponta Grossa, 2020b. p. 1-18.

LOPES, Maura Corcini *et al.* Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU ideias**. Ano 8, n. 144. São Leopoldo, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2. Mai/ago. 2009. Porto Alegre, 2009. p. 153-169.

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

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**. v. 36, n. 2. Mai/ago. 2013. Porto Alegre, 2013. p. 210-219.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Educação**. n. 18. Santa Maria, 2001.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

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

RIBEIRO, Milton, Ministro da Educação, Milton Ribeiro, é o convidado do Sem Censura. **TV Brasil**. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/sem-censura/2021/08/ministro-da-educacao-milton-ribeiro-e-o-convidado-do-sem-censura>. Acesso em: 01 set. 2021.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Iolanda Universina Montano dos. **Inclusão escolar e a educação para todos**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TURCHIELLO, Priscila. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão**. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.



# DEMOCRATIZAÇÃO E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: PROVENIÊNCIAS DA DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Simoni Timm Hermes • Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a égide dos direitos humanos e do direito de todos à educação, sendo que este se relaciona ao processo de democratização da escola e ao exercício da cidadania, este artigo objetiva problematizar como as engrenagens da governamentalidade democrática constituem os sujeitos da Educação Especial e os demais como cidadãos, sendo a escola dita inclusiva o lócus para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que produzem o engajamento e a mobilização das professoras em prol dessa inclusão escolar. Tal propósito constitui-se como um recorte analítico de uma pesquisa concluída no Doutorado em Educação, interessada em compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras (HERMES, 2017, p. 31).

Com o exercício em torno das proveniências e da emergência, como nos ensinam Nietzsche e Foucault, trata-se de negar a pesquisa de origem, ou seja, a essência ou a identidade de determinado foco de investigação, o princípio anterior a tudo e a todos, o lugar da verdade. Com isso, esses modos de pesquisa tornam possível a história do presente. E, por história do presente, referimo-nos àquela que se interessa pelo presente através das constituições históricas que o tornaram possível. A partir da filiação teórico-metodológica a Michel Foucault e aos Estudos Foucaultianos em Educação, operando com a ferramenta analítica da subjetivação, serão utilizados os dados produzidos durante a pesquisa com uma Escola Estadual, localizada no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Esses dados contemplam documentos escolares e documentos de origem diversa disponíveis na Biblioteca Escolar, regulamentações e

arquivos do acervo histórico e do Setor Pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, entrevistas narrativas realizadas com doze professoras de Educação Especial que atuaram e continuam atuando na Escola Estadual, e com quatro professoras das salas comuns/ regulares nas etapas da Educação Básica e na modalidade de ensino ofertadas pela Escola Estadual.

Considerando a analítica empreendida, os seguintes eixos foram produzidos como condições de possibilidade da docência inclusiva na escola contemporânea na pesquisa concluída em questão: a moralização, a psicologização e a democratização. A moralização constituiu-se a partir dos efeitos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e das ações militares no nosso país e na formação de alunos virtuosos e professoras virtuosas na Escola Estadual, sendo que a docência se efetivava por essa moralização das práticas escolares. A psicologização, emergiu com os usos dos Testes do ABC nas classes de 1º ano, a aplicação dos Testes de QI com os sujeitos com deficiência mental e com aqueles em fase de transição da pré-escola para o 1º ano, o funcionamento das classes especiais nesse espaço-tempo comum/regular, que produziram a importância de uma expertise pedagógica para regulamentar as subjetividades anormais. Por sua vez, a democratização, que interessa neste artigo, tornou-se possível. Nesse contexto, as engrenagens da governamentalidade democrática constituem os sujeitos da Educação Especial e os demais como cidadãos – ativos, autônomos, críticos, participantes –, na escola dita inclusiva, o lócus para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que capturam, convencem e seduzem as professoras, produzindo o engajamento e a mobilização dessas professoras em prol da inclusão escolar.

## **GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Historicamente, na década de 90, investiu-se massivamente no processo de escolarização dos sujeitos que necessitavam de uma educação especializada. Em 1985, com o fim do regime ditatorial civil-militar, o nosso país adota o primeiro Governo Civil e, gradativamente, a eleição direta para Presidente da República. Com isso, ações como a retomada das liberdades sociais, o retorno do sistema político multipartidário, a legalização dos movimentos estudantis e o fortalecimento de grupos da

sociedade civil foram tomadas para encaminhar o processo de redemocratização do Brasil. Esse processo de redemocratização foi primordial para os investimentos massivos no processo de escolarização dos sujeitos que necessitavam de uma educação especializada. Nesse sentido, interessa a este artigo a noção de governamentalidade democrática explorada por Avelino (2011) e Gallo (2012, 2015). Esses filósofos brasileiros, aproximando-se da discussão proposta por Foucault, tecem argumentos para o surgimento da governamentalidade democrática no Brasil.

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política (GALLO, 2012, p. 59).

Gallo, ao destacar os cinco elementos da governamentalidade contemporânea encontrados na noção desenvolvida por Foucault, propõe a constituição e a operação da governamentalidade democrática no Brasil. Embora reconheça a possível obviedade presente na conexão entre governamentalidade e democracia, reafirma importância de tal noção na história recente do Brasil que, após o regime ditatorial civil-militar, investe nos discursos de redemocratização do nosso país. Os cinco elementos da governamentalidade democrática citados por Gallo, de certa forma, sustentam-se na ideia de cidadania, ideia esta explorada por Avelino (2011).

Então, é certo que este tipo de inscrição do cidadão pelas tecnologias de cidadania, voltada para transformar a participação democrática em movimento próprio, exigiu uma enorme extensão da governamentalidade democrática que recobriu diversos campos estratégicos da prática social, entre os quais a educação (AVELINO, 2011, p. 100, grifo do autor).

Avelino, ao movimentar a educação como campo estratégico para a governamentalidade democrática, e isso poderia ser proposto em relação à escolarização, destaca essa governamentalidade na perspectiva de



moralização dos sujeitos, “com isso a noção de cidadania torna a sociedade governável desde seu interior e provoca uma mutação de sentido na noção de liberdade do cidadão: ela se torna o resultado de um aprendizado da sociabilidade” (AVELINO, 2011, p. 101, grifo do autor). Aqui, considerando a materialidade analítica deste artigo, percebermos os investimentos da governamentalidade democrática, em virtude do seu pertencimento à força dos arranjos discretos, na escolarização e, neste escopo, na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como expressou Foucault (2011, p. 147), a velha hermenêutica cristã, calcada no sacrifício e na renúncia da vontade, “encontra-se moderadamente desdobrada, especialmente no campo da teoria política e da pedagogia, em práticas positivas para a constituição de sujeitos com vontade democrática”. Por isso, interessam alguns documentos legais que referendam a democracia e a cidadania como focos da educação nacional. Entre esses documentos, aqueles que, em nível nacional ou internacional, colaboraram discursivamente para promover a Educação Especial como um campo de saber e poder responsável pela escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, pelo viés da democracia e da cidadania, promovem a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na atualidade.

Os massivos investimentos no processo de escolarização derivaram da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, referência no processo de redemocratização do nosso país, que garantia a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com extensão para o Ensino Médio, planos de carreira, autonomia para universidades, Plano Nacional de Educação e gestão democrática. No Artigo 208, inciso III, instituiu o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988) como dever do Estado com a educação nacional. Essa responsabilidade estatal foi ratificada pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. No Título II, Artigo 3º, inciso VIII, esse texto legal cita a gestão democrática como princípio do ensino público. Também, dedica o Capítulo V à Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, redação esta dada pela Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.

O texto constitucional e a nova LDBEN influenciaram a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Ao destacar o direito à educação da criança e do adolescente, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho no Artigo 53, cita nos incisos I e III, respectivamente, a garantia de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990). Sob a égide do direito, mais uma vez, essa Lei ressalta a importância da participação dos sujeitos da Educação Especial nos diversos contextos sociais e, principalmente, no Sistema Educacional de Ensino.

Em âmbito internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, citada anteriormente, tendo como requisitos de implementação do plano de ação o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, a mobilização dos recursos e o fortalecimento da solidariedade internacional, traçou como objetivos: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, expandir o enfoque, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças” (BRASIL, 1993). A Declaração de Salamanca, promulgada por delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 Governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, firmando o compromisso com a Educação para Todos, destacou “a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais [...]” (BRASIL, 1997, p. 09). Tais documentos internacionais favoreceram o debate nacional sobre a importância da Educação Especial.

Essas referências nacionais e internacionais contribuíram para que, no ano de 1994, nosso país publicasse a Política Nacional de Educação Especial (1994), fomentando esse processo de legitimação da Educação Especial no nosso país. A Política Nacional de Educação Especial derivou do movimento da inclusão como preferência. Constituíam o grupo do alunado da Educação Especial os alunos com deficiência (física, mental e sensorial), condutas típicas e altas habilidades/superdotação. A Educação Especial, calcada no enfoque sistêmico, integraria “o sistema educacional vigente, identificando-se

com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos” (BRASIL, 1994, p. 17). Como base filosófica-ideológica da integração, a normalização estaria voltada ao meio, de modo que os sujeitos da Educação Especial tivessem condições de vida diária semelhantes aos sujeitos ditos normais. Dessa forma, as modalidades de atendimento da Educação Especial eram o atendimento domiciliar, a classe comum – cujos alunos da Educação Especial estariam em processo de integração instrucional –, a classe especial, a classe hospitalar, o Centro Integrado de Educação Especial, o ensino com professor itinerante, a escola especial, a oficina pedagógica, a sala de estimulação essencial e a sala de recursos.

*E começamos daí o processo de integração de alunos, na verdade, nós começamos em 93 já, eu e a outra colega, a PEE05, na época que trabalhava comigo, ela, nós começamos a integração, colocamos aluno aqui na escola, no segundo ano, ela trabalhava alfabetização e já tinha alfabetizado praticamente né, e aí colocou no segundo ano, e depois, no ano seguinte, nós colocamos uma outra menina numa escola municipal, porque deu o bafafá aquele aluno integrado aqui né. A gente tinha que sair correndo, e buscar, e ainda bem que eu estava aqui à tarde, ela também, nós duas trabalhávamos 40 horas dentro da escola, então, a gente estava aqui direto né, então, a gente socorria e tal, e resolvia essas questões. E eu comecei a trabalhar, então, com esses alunos né, que estavam sendo incluídos no outro turno e com os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem na escola também. Esse foi o início de tudo né (ENTREVISTA NARRATIVA 01PEE).<sup>1</sup>*

Sendo a inclusão nas salas comuns/regulares uma preferência e não uma obrigatoriedade, as modalidades de atendimento da Educação Especial poderiam substituir tanto as salas comuns/regulares, no caso da classe especial, ou o espaço-tempo escolar, nos casos das instituições especializadas e das escolas especiais. Assegurava-se, nesse contexto, a professora de Educação Especial como profissional que acompanharia esses alunos da Educação Especial e proporia, contando com a avaliação de outros especialistas, sua inclusão ou não no espaço-tempo comum/regular. A entrevista narrativa da 01PEE mostra esse movimento inicial de inclusão dos alunos da classe especial nas salas comuns/regulares, e indica a existência dos socorros para resolver as questões resultantes desse movimento de inclusão.

---

<sup>1</sup> Optamos por colocar em fonte Times New Roman, tamanho 12, itálico, recuo de parágrafo 1,25, espaço simples os fragmentos que colaboraram no exercício de problematização.

Outros movimentos internacionais, no momento posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial, contribuíram para a legitimação da Educação Especial no nosso país. A Convenção de Guatemala, em Guatemala, em 1999, teve como objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999). Similarmente, a Carta para o Terceiro Milênio, em Londres/Grã-Bretanha, em 1999, traçou como meta das nações a proteção aos direitos das pessoas com deficiência “mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida». Esses documentos internacionais levaram a tomar a inclusão como um princípio das ações dos países e das estratégias governamentais (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999). Isso ocorreu, inclusive, no ano de 2001, com a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, em Montreal, no Canadá. Nesse documento, firmou-se como objetivo da parceria entre as nações “identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis”, requerendo, para tal, “planejamento e estratégias de desenho inter-setoriais, interdisciplinares, interativos e que incluam todas as pessoas” (DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001).

Esses movimentos internacionais e nacionais modificaram as relações dos sujeitos da Educação Especial na escola comum/regular, como demonstra a entrevista narrativa de uma professora de Educação Especial da Escola Estadual que, na condição de aluna cega, presenciou uma forma de escolarização na década de 70 e, depois, na condição de professora de Educação Especial na década de 90, observou pequenas mudanças positivas em relação a essa forma de escolarização:

*As condições, na época, eram poucas, porque a gente não tinha nem muita compreensão das pessoas né, pra auxiliarem mais. Eu me virei muito sozinha na escola como aluna, e eu tinha que, todos os semestres bem dizer né trocava de professores, eu tinha que conversar com cada professor para que eles me ditassem conteúdo na aula enquanto, eles até se acostumaram a escrever no quadro e a ditar pra mim ao mesmo tempo, mas não era fácil né. (...) Não tinha nada né. Não tinha nada. Tinha uma pessoa na aula que sabia o Braille, que fazia alguma coisa pra mim, mas era muito pouco. E a diferença que, depois, quando eu passei a auxiliá-los, já havia mais compreensão das pessoas com eles, e eles tinham mais material que a gente dispunha né, também não era perfeito né, nós não podíamos também oferecer tudo, e muita coisa eles tinham que anotar por conta própria ou, então, que alguém em casa também auxiliasse porque era muito conteúdo né (ENTREVISTA NARRATIVA 04PEE).*

As lutas empreendidas em torno da discriminação desses sujeitos no convívio social e o estímulo ao empoderamento do público-alvo da Educação Especial, materializadas, inclusive, na Convenção de Guatemala, na Carta para o Terceiro Milênio e na Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, provocaram o reconhecimento dos sujeitos da Educação Especial como sujeito de direito e, por isso, a garantia de condições de ensino e aprendizagem condizentes com cada sujeito na escola comum/regular. Através dessas pequenas mudanças positivas em relação a forma de escolarização vivenciada por 03PEE, a Educação Especial ingressou no rol de estratégias governamentais do nosso país para, em consonância com os acordos internacionais, propiciar a inclusão desses sujeitos nos diversos espaços-tempos sociais.

Desse modo, tais documentos e a produção histórica das práticas escolares problematizadas até o momento servem para justificar que a docência inclusiva não começa com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, nem se origina, a partir da década de 90, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção de Guatemala, a Constituição Federal do nosso país em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Há tramas muito singulares que antecedem tais referências internacionais e nacionais, sendo essas referências elementos dessas tramas. Tramas que fazem com que os modos de se tornar professora na Escola Estadual em questão vinculem-se aos modos de subjetivação de outros espaços-tempos escolares. Tramas que mobilizam, historicamente, as professoras a engajarem-se com objetivos comuns ao ponto de, neste momento em que a Educação Especial se articula com a Educação Inclusiva dos documentos referenciados, ser impossível tornar-se professora de outro modo que não seja o modo inclusivo. A partir dessa pausa, voltemos aos documentos nacionais que, discursivamente, colaboraram para promover a Educação Especial como um campo de saber e poder responsável pela escolarização do seu público-alvo.

Considerando a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, e o Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de março de 2001, instituíram diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Aqui, interessa que essa Resolução e o Referido Parecer ratifiquem a Educação Especial como modalidade da educação escolar, consolidada por uma proposta pedagógica

voltada à complementação e à suplementação da formação dos sujeitos da Educação Especial na rede regular de ensino, em alguns casos, substitutiva a esses espaços-tempos regulares. Nesse sentido, no Artigo 8, deflagra que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover nas salas de aula:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001b).

Com a ideia de que os sujeitos da Educação Especial seriam incluídos, preferencialmente, na rede regular de ensino, essas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial postulam a distribuição desses sujeitos, as flexibilizações e adaptações curriculares, os serviços de apoio especializados, temporalidade flexível do ano escolar, atividades voltadas aos alunos com altas habilidades/superdotação, e veiculam como garantias desse processo de escolarização a atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial e a sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade. Nessa garantia, verifica-se que a Educação Especial “não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, é utilizada e, de uma certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão” (LUNARDI, 2003, p. 186).

*Teve até um professor que me falou que ele se declarava incompetente para dar aula para um aluno meu que estava no segundo ano do Ensino Médio, porque ele não sabia como explicar os gráficos e tal, foi aí que eu orientei a fazer lá na sala de recursos usando material em alto-relevo né. (...) Funcionou. Ele conseguiu (ENTREVISTA NARRATIVA 04PEE).*

Esse relato da 04PEE, bem como as demais entrevistas narrativas realizadas na Escola Estadual, situa as professoras de Educação Especial como suporte para as práticas ditas inclusivas, sendo valorizadas como tal pelas

professoras das salas comuns/regulares. Dessa forma, a sustentabilidade do processo inclusivo ocorre quando as parcerias entre as professoras das salas de aula e as professoras de Educação Especial, bem como as redes de apoio com os pais e outros profissionais, efetivam-se em prol dos alunos da Educação Especial. A inclusão, nessa perspectiva, não ocorre naturalmente. Pelo contrário, ela depende de uma série de estratégias e técnicas para que a função social da escola com vistas à construção do conhecimento seja operacionalizada nas classes especiais, nas salas de recursos ou nas salas comuns/regulares da Escola Estadual. O protagonismo das professoras exige, portanto, que elas articulem conhecimento e experiência para elaboração teórica e reflexão da perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com o proposto no inciso VI do Artigo 8 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Considerando isso, no ano de 2007, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo objetivo da Convenção “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2011, p. 26). Essa é gide dos direitos humanos e, conseqüentemente, das liberdades fundamentais vai sustentar, junto com os documentos citados até o momento, a articulação da Educação Especial Educação Inclusiva através da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Diferente do movimento da inclusão como preferência presente na Política Nacional de Educação Especial de 1994, o movimento da inclusão como obrigatoriedade perpassará as ações em prol da escolarização dos sujeitos da Educação Especial, fomentando que esse campo de saber e poder se inscreva na perspectiva da Educação Inclusiva.

- Política Nacional da Ed. Especial na perspectiva da Ed. Inclusiva – Revista Inclusão (ATA nº 15/2008).

*Então, assim, é um processo muito lento, que vem vindo gradativamente né. Então, agora, com essa lei brasileira de inclusão, que a gente começa a ver que essa proposta é uma sequência de um todo, então, assim, o que é a inclusão hoje? Eu vejo assim, a inclusão é colocar em prática os direitos humanos. São os direitos positivados num país, e que você vai colocar em prática. Isso é que o processo inclusivo. Entende? (ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE).*



A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estudada pelas professoras da Escola Estadual conforme Ata n. 15/2008, está baseada na égide dos direitos humanos presente no relato da 05PEE, resultou do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, e prorrogado pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007, especificamente, pelos membros da então SEESP e por professores e pesquisadores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Essa égide dos direitos humanos está vinculada ao processo de democratização da escola e à cidadania, sendo que ambas as noções estão respaldadas nos Marcos históricos e normativos da atual Política Nacional. Com isso, balizando o sujeito da Educação Especial como sujeito de direitos, o tom democrático desses direitos marca as engrenagens da governamentalidade democrática a propósito das contribuições de Gallo (2015). Entre essas engrenagens, podemos situar a escola dita inclusiva que, sob o prisma do direito à educação, afirmar esse estar/permanecer na escola pública obrigatória como um exercício da cidadania.

*E a gente foi indo, foi continuando, integrando o aluno, e depois veio a inclusão, então, se mudou né o foco, começamos a mudar o foco né, que a inclusão não era mais preparar o aluno, deixar o aluno em condições de que fosse possível ele ser integrado na classe, ele é que tinha que se organizar, e não a turma pra ele, aquela coisa toda, a integração. A inclusão, então, veio com essa outra visão, que o aluno, que era a turma que tinha que se preparar para receber o aluno (ENTREVISTA NARRATIVA 01PEE).*

*Até porque na escola que eu era diretora era uma escola que tinha Educação Especial, era só dos deficientes auditivos, e eu sabia bem lidar com eles, gostava de lidar com eles, e nós tínhamos umas sete ou oito turmas na escola. Turmas só, não tinha sala de recursos na época. Era só Educação Especial mesmo. Classe especial. Eles ficavam nas classes especiais. O que eram muito bem desenvolvidos, eles iam pras salas comuns, mas não era muito comum porque na época não havia inclusão, né. Eu sou de uma época que não tinha ainda assim a inclusão como hoje que a gente tem alunos de todos os tipos nas classes regulares, né. Obrigatoriamente (ENTREVISTA NARRATIVA 03PEE).*

A atual Política Nacional de Educação Especial constitui o movimento de obrigatoriedade da inclusão, na medida em que “a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15). As modalidades de atendimento da Educação Especial da Política Nacional anterior continuam presentes, mesmo com a redução de verbas, contudo, a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos está na escola dita inclusiva. Nesse sentido, considerando as proposições voltadas à institucionalização da Educação Especial desde as décadas de 70 e 80 e, atualmente, exclusivamente na escola dita inclusiva, o meio foi projetado como foco das ações em prol da Educação Especial. Não mais os sujeitos na centralidade do que deveria ser modificado, mas o meio. Na Aula de 11 de janeiro de 1978, Foucault (2008, p. 27-28) explica a ação do meio no dispositivo de segurança no quadro geral da biopolítica:

O que é o meio? É o que é necessário para explicar a ação à distância de um corpo sobre outro. É, portanto, o suporte e o elemento de circulação de uma ação. [...] Os dispositivos de segurança trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo da noção ter sido formada e isolada. [...] É um elemento dentro do qual se faz um encadeamento circular dos efeitos e das causas, já que o que é o efeito, de um lado, vai se tornar causa, do outro. [...] E, enfim, o meio aparece como um campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias – o que acontecia no caso da soberania –, em vez de atingi-los como uma multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenhos, e de desempenhos requeridos como na disciplina, vai-se procurar atingir, precisamente, uma população.

Considerando o meio como campo de intervenção, a inclusão escolar – obrigatória pela via da Política Nacional em questão – possibilitará, através das práticas de normalização, a regulamentação da população de risco, neste caso, do público-alvo da Educação Especial. Então, interessa que, agindo sobre e pelo meio, as ações de um corpo sobre o outro serão mais eficientes. O ambiente das salas comuns/regulares, das salas de recursos e dos demais espaços-tempos escolares terá importância singular a partir da publicação dessa Política Nacional. Conforme entrevista narrativa da 05PEE, há o imperativo de que o ambiente ou o contexto precisam se modificar para

recebimento e intervenção junto a esse público-alvo. Também, no relato de 09PEE, o ambiente da Escola Estadual, referência na inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, foi um fator de destaque quando da sua atuação como professora de Educação Especial na classe especial.

*Então, assim, é todo um contexto que vai ter que se modificar. A logo do tempo né. As pessoas que vão ter que se perceber (ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE).*

*Todo um ambiente que era educação né, de trabalho educacional. E eu conseguia, com ajuda das famílias, não que era mais fácil como a questão né da aprendizagem e do desenvolvimento, porque nós tínhamos alunos com muitas dificuldades né, com muitas limitações, todos com deficiência dentro dessa classe especial, então, não era no trato, mas era porque o ambiente já estava preparado, e isso me encantou né (ENTREVISTA NARRATIVA 09PEE).*

Na medida em que as ações de um corpo sobre o outro serão mais eficientes pelas operações no meio e não nos sujeitos, sendo essa uma perspectiva da biopolítica, elas favorecem o acesso, a igualdade de oportunidades, o autoinvestimento, a autonomia e a liberdade de escolhas como características das subjetividades inclusivas defendidas por Menezes (2011).

Gabriel Tarde foi o primeiro autor a teorizar sobre o público no ano de 1901, e essa teorização faz parte da obra *A opinião e as massas*. O autor sustentou que a noção de público surgiu com a invenção da imprensa no século XVI, sendo que:

*Um público especial só se delineia a partir do momento, difícil de precisar, em que os homens dedicados aos mesmos estudos foram em número demasiado grande para poderem se conhecer pessoalmente, percebendo que os vínculos de uma certa solidariedade entre eles só se estabeleciam por comunicações impessoais de uma frequência e de uma regularidade suficientes (TARDE, 2005, p.11).*

Por esse entendimento de que as práticas escolares são produtoras das subjetividades inclusivas na contemporaneidade, vislumbramos que as operações sobre o meio e não sobre os sujeitos, que regularizam contextos multivalentes e transformáveis, também serão condições de possibilidade para a constituição de públicos inclusivos, entendendo que, elas operações no meio, as ações se efetivarão na cooperação entre subjetividades que agem a distância umas sobre as outras, modulando os cérebros em prol de um objetivo comum.

## **MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: DOCÊNCIA INCLUSIVA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Neste momento, retomando a inclusão escolar como um dispositivo noopolítico, a constituição de públicos inclusivos ocorre na medida em que professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/ regulares formam um conjunto de profissionais que, em cooperação com outras professoras de outros espaços-tempos, se mobilizam em prol da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial. Nomeamos isso como docência inclusiva na escola contemporânea. Nessa materialidade da prática de pesquisa, não se trata de ações microescolares ou mesmo de ações circunscritas local ou regionalmente. As ações docentes em prol da inclusão escolar fazem parte de um aparato publicitário responsável por divulgar as práticas escolares bem-sucedidas mundialmente. Essa ação publicitária esteve visível na realização do diagnóstico do presente. De certa forma, essa ação publicitária influencia ou inspira a mobilização das professoras em prol da inclusão na Escola Estadual. Considerando o exposto, vale o destaque de Tarde (2005, p. 23):

Essa transformação de todos os grupos em públicos exprime-se por uma necessidade crescente de sociabilidade que torna imperiosa a comunicação regular dos associados através de uma corrente contínua de informações e de excitações comuns. Ela é portanto inevitável.

A docência inclusiva, assim, organiza-se como o princípio ou a finalidade da atuação das professoras na escola dita inclusiva. Desse modo, a inclusão escolar como dispositivo noopolítico não substitui os investimentos biopolíticos ou disciplinares existentes nas práticas educacionais e escolares. Pelo contrário, como dispositivo noopolítico, que precisa capturar e mobilizar os diferentes sujeitos – professoras, alunos, familiares, demais profissionais, comunidade no geral etc. – para sustentar o regime de verdade da inclusão escolar. Nesse escopo, a sujeição social e a servidão maquínica operam na produção da docência inclusiva, docência inclusiva esta que pertence ao regime de verdade da inclusão escolar.

A escola comum/regular dita inclusiva tornou-se o lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência (física, mental, sensorial e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso parece ser inquestionável no quadro da política educacional brasileira. Tornando-se obrigatório ao aluno e à escola, respectivamente,

estar presente e propiciar esse lugar de aprendizagem e desenvolvimento, inclusive dos quatro aos dezessete anos de escolarização, a Educação Especial passa a ser proclamada como

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.17).

Como modalidade de ensino, a Educação Especial, historicamente tomada como um subsistema da Educação Básica e Superior, constitui-se pela transversalidade na sua relação com esse sistema, de acordo com o trecho acima retirado da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. E, envolvido com as garantias de acesso, aprendizagem, participação e permanência dos sujeitos da Educação Especial nessa escola dita inclusiva, temos o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Embora, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tenhamos a noção de atendimento educacional especializado expressa como dever do Estado e devendo ser garantido aos “portadores de deficiência”, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme Artigo 208, inciso III, a noção de Atendimento Educacional Especializado expressa atualmente, no meu entendimento, diferencia-se daquela porque imprime ao serviço do AEE a responsabilidade primordial da inclusão dos sujeitos da Educação Especial na escola.

Diante do foco no meio escolar, vale ressaltar que, no ano de 2009, a Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovou a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, e o Parecer CNE/CEB n. 13, de 03 de junho de 2009. Esses documentos legais instituem Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No ano de 2011, a Presidenta da República aprovou o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Esses documentos legais operacionalizam o AEE no contexto escolar e, de certa forma, amparam as intervenções pedagógicas realizadas nas salas de recursos multifuncionais, organizadas através do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nesses espaços-tempos.

A partir dessas publicações, o AEE contempla atividades, recursos e profissionais, especialmente as professoras de Educação Especial ou as professoras de AEE, como são chamados ultimamente, para atuar nas salas de recursos multifuncionais e demais espaços-tempos escolares. As salas de recursos multifuncionais são dotadas de equipamentos de informática, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para, no contraturno de escolarização dos alunos, serem utilizadas para prática do AEE pela professora de Educação Especial junto ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Além desse lugar prioritário de oferta do AEE, podem ser organizados Centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com a Secretaria de Educação ou equivalente, de acordo com a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.

O AEE ocorre através da via da complementação ou da via da suplementação seja na escola dita inclusiva, seja nos Centros de AEE, conforme Artigo 2, parágrafo 1º, incisos I e II, do Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Nessa prestação do serviço, podemos questionar a divisão que instituí, por um lado, a complementaridade da formação aos alunos que precisariam receber do AEE o que lhes falta, supostamente, apenas os que lhes falta, neste caso, os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. E, por outro lado, a divisão que instituí a complementaridade da formação aos alunos que, tendo um potencial acima da média, os alunos com altas habilidades/superdotação, não necessitariam da complementaridade, mas de algo a mais, a suplementação. Ambas as noções, ao afirmarem a prestação de serviço em torno da ideia de um sujeito/aluno referência, comprometem práticas no AEE que poderiam inverter tal divisão e, quiçá, superá-la.

Mesmo assim, no rol de atividades, recursos e profissionais do AEE, esse serviço deve prover condições de acesso, participação e aprendizagem

dos alunos da Educação Especial na escola, bem como garantir os serviços de apoio especializados, a transversalidade das ações da Educação Especial, destacada anteriormente, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e condições para a continuidade de estudos, sendo, neste objetivo, reservado o direito à terminalidade específica e à aceleração de estudos (BRASIL, 2011).

O projeto pedagógico da escola deve institucionalizar o AEE e, para atender os objetivos expostos acima, prever na sua organização, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009: a sala de recursos multifuncionais; a dupla matrícula dos alunos da Educação Especial – uma no AEE e a outra na escola; o cronograma de atendimento aos alunos; o plano do AEE, sendo esta responsabilidade da professora de Educação Especial em parceria com demais professores, profissionais e famílias; os professoras para o exercício da docência do AEE; outros profissionais de educação; e redes de apoio. Referente à previsão de professoras para o exercício da docência do AEE, cabe destacar o retrocesso da Política Nacional de Formação de Professores no nosso país.

Para capturar e mobilizar os diferentes sujeitos envolvidos na inclusão escolar, o dispositivo neopolítico vai produzir essa condição de estar e permanecer incluído num espaço-tempo obrigatório reforçando o sujeito da Educação Especial como sujeito de direitos e esse pertencimento à escola dita inclusiva como um exercício da cidadania. Cidadania, do latim *civitas*, refere-se à condição humana para viver conforme os direitos e os deveres sociais. Dessa maneira, a entrevista narrativa da 05PEE cita a Constituição Federal de 1988 como uma constituição cidadã, e defende intervenções pedagógicas na ótica da cidadania naquilo que denomina como modelo social inclusivo.

*Por exemplo, assim, o que é que é esse novo modelo social inclusivo? É uma nova perspectiva mundial. O que está acontecendo no mundo? Por exemplo, na época da Ditadura, todos os países praticamente tiveram ditadura. Por quê? Porque se acreditava que se ia modificar a humanidade através da imposição e da força, que não deu certo. Qual é o modelo que, depois de tudo aquilo da Segunda Guerra Mundial, com a queda do socialismo, se viu que também não dava certo, o que é que a gente vai fazer agora? Tem que começar a construir uma outra proposta. Que é esse novo modelo social inclusivo, que vem depois da Segunda Guerra Mundial, que vai se moldando, e vem se construindo, que é isso que se quer. Não se quer mais a Ditadura, tanto que as constituições foram modificadas no mundo inteiro. Desde 88 se tem uma constituição cidadã. Que se volta pra cidadania, que valoriza a pessoa (ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE).*

O sujeito da Educação Especial no viés do exercício da cidadania não deve ser o sujeito que demanda ações de condução constantes e permanentes. Pelo contrário, através do exercício da cidadania, esse sujeito deve reconhecer-se como sujeito de direitos, e participar dos diversos espaços-tempos sociais. No Artigo 205, da Seção I, do Capítulo III, a Constituição Federal de 1988 trata da educação como direito de todos e dever do Estado e da família que será promovida e incentivada em regime de colaboração com a comunidade “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A partir disso, o sujeito da Educação Especial também deve engrenar nesse duplo de participação social: a cidadania e o trabalho.

As práticas escolares destacam o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho na medida em que as experiências nas classes especiais, na sala de recursos multifuncionais e nas salas comuns/ regulares se voltam para a atividade autogestada e participativa do sujeito da Educação Especial junto aos seus pares. Na entrevista narrativa de 01PEE, as oficinas pedagógicas servem para incentivar o papel ativo dos sujeitos da Educação Especial no contexto escolar. Por isso, 01PEE comenta que um aluno cego, C, ensinou seus colegas a fazerem uma bolacha no ano de 2015. Ele havia feito essas bolachas para vender com sua monitora também. No final do ano, as bolachas produzidas pela turma da classe especial foram ofertadas para cada aluno. Qual a finalidade dessa oficina pedagógica?

*Então, assim, não é só a aprendizagem do processo de alfabetização, é a alfabetização como cidadão, né, não só da escrita, da leitura, uma leitura de todo, de tudo, uma leitura social, um aprendizado social que a gente busca né, com autonomia também, então, assim que a gente vai, a gente vai no cinema, a gente faz, tudo que a gente pensa que pode ser feito, a gente busca fazer (ENTREVISTA 01PEE).*

Semelhante a essa importância de proporcionar um processo de alfabetização tomando o sujeito da Educação Especial como um cidadão, 05PEE, que faz um trabalho junto com as professoras das salas comuns/regulares e as turmas pelo menos uma vez ao mês, também referendou essa vivência como cidadão, afirmando que as instituições escolares não podem ficar presas ao lápis e ao caderno, mas aos acontecimentos locais, regionais, nacionais e mundiais.



*Então, tu vê a satisfação, entende, eles tão vendo que tá dando resultado, e eles estão mais empoderados de conhecimento, daí eles chegam em casa, e eles ensinam, eles explicam e discutem, e falam de IPTU, e falam de imposto, e todo mundo olha pra eles com um olho que é um pila, entende, “Da onde é que essas crianças estão aprendendo tudo isso?”. Então, isso também faz com que eles, assim, se sintam mais confiantes, entende, assim, mais do mundo. E eu escuto a televisão, e eu associo muito com o jornal, entende, e eles participam, e contam, então, assim, isso que eu vou chamar essa nova proposta. Tu tem que aprender a interagir com tudo (ENTREVISTA NARRATIVA 05PEE).*

A escola comum/regular dita inclusiva tornou-se o lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Especial na Contemporaneidade. Se esse fato parece ser inquestionável no quadro da política educacional brasileira, o inquestionável refere-se, justamente, ao processo de democratização da escola e ao exercício da cidadania que ratificam os direitos humanos preconizados mundialmente e, nestes, o direito de todos à educação. As engrenagens da governamentalidade democrática operam no sentido de produzir esses sujeitos como cidadãos – ativos, autônomos, críticos, participantes – uma vez que a escola dita inclusiva efetiva-se como lócus para o exercício da cidadania. E as professoras? Bem, as professoras engajam-se em prol dessa inclusão escolar. Capturadas, convencidas, seduzidas, as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares mobilizam-se por esse princípio ou essa perspectiva e, junto com outros sujeitos – professoras, alunos, familiares, demais profissionais, comunidade no geral etc. – promovem práticas ditas inclusivas na escola. Isso ocorre na medida em que a inclusão escolar, como um dispositivo noopolítico, constitui públicos inclusivos, sendo essas professoras uma espécie de público inclusivo que, em conjunto, produzem uma docência inclusiva.

A docência inclusiva tornou-se uma garantia para efetivar o regime de verdade da inclusão escolar. As professoras de Educação Especial dão o suporte para que as professoras das salas comuns/regulares sustentem suas práticas nesses espaços-tempos. Antes as professoras de Educação Especial interviam com seu aluno num espaço-tempo específico da Educação Especial, principalmente, no início da implantação das classes especiais. Gradativamente, essa necessidade de sair da classe especial e provocar reações na Escola Estadual ou na comunidade permitiu com que

essas professoras de Educação Especial fomentassem ações nas práticas escolares como um todo. Algumas vezes, essas práticas assumiram os contornos do assistencialismo como, por exemplo, com os almoços ou os jantares beneficentes, as doações e as rifas. Atualmente, essas práticas visam à aprendizagem e à socialização dos alunos da Educação Especial. Indiscutivelmente, com o suporte das professoras de Educação Especial nas ações escolares, as demais professoras empenham-se organizam práticas ditas inclusivas nas salas comuns/regulares.

Através desse conjunto de professoras, outros sujeitos sentem-se convidados/intimados para participarem da organização do Sistema Educacional Inclusivo no nosso país. Dito de outra maneira, além da matrícula, esses sujeitos devem possibilitar a aprendizagem, a participação e a permanência dos alunos da Educação Especial na escola e nos demais espaços-tempos sociais. Esses alunos da Educação Especial também precisam constituir-se como cidadãos ativos, autônomos, críticos, participantes. Isso se produz, historicamente, no âmbito dos documentos internacionais e legais que contribuem para legitimar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Como se, ao exercer a cidadania, esses sujeitos afirmassem o direito à educação e o dever de favorecer a inclusão. Avelino (2011, p. 101) infere que essa noção de cidadania “torna a sociedade governável desde seu interior e provoca uma mutação de sentido na noção de liberdade do cidadão: ela se torna o resultado de um aprendizado da sociabilidade”.

O direito à educação e o dever de favorecer a inclusão constituem-se, dessa maneira, como uma via direta para a condução de todos e a autocondução de cada um dos sujeitos no regime de verdade da inclusão escolar. Não por acaso testemunhamos, cada vez mais, os investimentos para a organização do Sistema Educacional Inclusivo no nosso país. Não uma instituição escolar, mas o conjunto de escolas do Sistema Educacional brasileiro. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva consolida algumas garantias em prol dessas práticas ditas inclusivas. Uma delas, e talvez a mais efetiva, seja a produção da docência inclusiva. Contudo, agindo diretamente na condução de todos e na autocondução de cada um, essa perspectiva da Educação Inclusiva, pela via do exercício da cidadania, provoca a descentralização das responsabilidades, ao ponto de que cada um de nós, pertencentes ao lócus escolar, ser responsável pelo sucesso da inclusão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das práticas de moralização, psicologização e da prática de democratização, analítica esta empreendida neste artigo, tramamos a heterogeneidade, a multiplicidade, a proliferação dos acontecimentos desse presente que, historicamente, tornaram possível a docência inclusiva na escola contemporânea. A articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva ocorre nessa matriz da governamentalidade democrática.

Nesse sentido, operando em prol da tríade governo – verdade – subjetividade, tendo a subjetivação como ferramenta analítica central, emergiram algumas inquietações: como nos tornamos professoras para atuar no contexto da inclusão como verdade? Reconhecendo que a inclusão não está “desde sempre aí” ou “para sempre aí”, em que medida se tornou imprescindível produzir a docência inclusiva como uma garantia para efetivar o regime de verdade da inclusão escolar?

Mais uma vez, a convicção de que a governamentalidade neoliberal pertence à força dos arranjos discretos e, por isso, modifica, permuta, transforma-se. A governamentalidade democrática no nosso país produz modos de subjetivação. Como afirmamos anteriormente, as engrenagens da governamentalidade democrática operam na produção dos sujeitos da Educação Especial como cidadãos, na medida em que a escola dita inclusiva efetiva-se como lócus para o exercício da cidadania. Nesse contexto, as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares mobilizam-se, junto com outros sujeitos, para promoção de práticas ditas inclusivas na escola. Modos de subjetivação para tornar-se professora de uma maneira e não de outra.

# REFERÊNCIAS

AVELINO, Nildo. Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em Teoria Política. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 5, p. 81-107, jan./jul. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica). Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica). Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 set. 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf). Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo

Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008, Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfações das Necessidades Básicas de Aprendizagem. In: **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993, p. 67-81.

BRASIL. **Declaração de Salamanca, e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução de Edilson Alkimim da Cunha. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, em 09 de setembro de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf). Acesso em: 22 mar. 2017.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA - CONVENÇÃO DA GUATEMALA, de 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/187>. Acesso em: 22 mar. 2017.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, em 05 de junho de 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf). Acesso em: 22 mar. 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 09 jul. 2014.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. *In: Cadernos de Pesquisa*, v.42, n. 145, p.48-65, jan./abr. 2012.

GALLO, Sílvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. *In: RESENDE, Haroldo de (Org.). Michel Foucault – O governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 329-343.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos/ Michel Foucault; organização de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. 186p.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572 p. (Coleção tópicos)

HERMES, Simoni Timm. **Educação Especial & Educação Inclusiva**: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. 2017. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

TARDE, Gabriel de. **A opinião e as massas**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 199 p. (Coleção Tópicos)



# A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS: CONVERGÊNCIAS DISCURSIVAS E PROCESSOS REGULATÓRIOS<sup>1</sup>

Liane Camatti

Danelon (2015) inicia sua análise sobre a captura da infância pela escola fazendo pergunta semelhante e de maior abrangência. Questiona o autor: “por que existe isso que chamamos de educação?” (DANELON, 2015, p. 217). A resposta vem logo em seguida, cristalina, simples, sucinta, objetiva: existe educação porque existe infância!

A naturalidade da resposta é abandonada em poucas linhas. Infância e educação são invenções. Ficções que aí estão para dar conta de limitar as infinitas possibilidades de estar no mundo de cada criança que nasce, perigosamente destituída dos padrões de normalidade já organizados pela racionalidade instituída. Conceber a educação como uma invenção e, mais, como uma invenção que se ocupa de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, ainda não se ajustam a uma cultura, implica pensar a educação como um conjunto de ações que conduzem os outros (VEIGA-NETO, 2015).

Se a compreensão da qual se parte sobre a educação está posta, ainda não está respondida à questão inicial: afinal, para que serve a escola?

A instituição escolar é o lócus principal no qual se corporifica no máximo potencial as ações da educação. Um lugar privilegiado, em que são ajustadas as condutas a partir de processos de regulação sobre o corpo e a alma, através de um exercício de poder, sujeição e subjetivação conjugado na vida. A escola opera no adestramento, no disciplinamento e no governo das crianças. “Uma poderosa engenharia de formação de sujeitos normalizados, de sujeitos governados a fim de produzir comportamentos desejáveis e assimiláveis ao padrão de normalidade” (DANELON, 2015, p. 226). Com a

---

1 Este artigo foi traduzido para Língua Brasileira de Sinais por meio de recursos disponibilizados através do Núcleo de Acessibilidade da Ufopa. O artigo traduzido para Libras pode ser acessado por meio do seguinte link: [https://drive.google.com/drive/folders/1Z-WGxaBcJK\\_bg9DJj61cuN3bX5VC94A](https://drive.google.com/drive/folders/1Z-WGxaBcJK_bg9DJj61cuN3bX5VC94A).



inscrição da escola na governamentalidade neoliberal, excede os limites da disciplina e investe na autogestão do sujeito.

A partir dessas premissas básicas sobre a escola, é possível definir o objetivo deste trabalho. Ele se constitui pelo desejo de olhar para políticas públicas do presente voltadas às pessoas surdas, com o objetivo de discutir verdades discursivamente instituídas que regulam os surdos, via instituição escolar, em direção a condutas racionais, a partir de prescrições corretivas sobre a surdez. Na próxima seção, então, serão definidos os procedimentos metodológicos adotados para cumprir com tal objetivo.

## DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

O empreendimento analítico feito neste artigo está inscrito na problematização dos efeitos de regulação implicados em documentos organizadores de políticas públicas contemporâneas voltadas às pessoas surdas. Tais textos oficiais são originados tanto a partir de preceitos da comunidade surda, quanto de políticas governamentais. A discussão feita, portanto, deve girar em torno do que se tem no presente e que se configuram como práticas discursivas que delimitam, por meio da escola, um ordenamento das possibilidades de ser surdo.

Para tal, serão discutidos programas, projetos e documentos legais que tratem de questões de ordem linguística, pedagógica e clínica no âmbito da escolarização de pessoas surdas. Antes de apresentá-los, há dois esclarecimentos necessários.

O primeiro deles diz respeito ao que está sendo nomeado como *preceitos da comunidade surda*. Aos que possuem o menor trânsito pela área da Educação de Surdos, não há dúvidas em relação aos pressupostos sustentados pela comunidade: diferença linguística e cultural, valorização da experiência visual, educação bilíngue para surdos, ressignificações históricas, políticas e pedagógicas (SKLIAR, 2010). O esclarecimento, então, se faz necessário no sentido de justificar que enunciados formulados por alguns surdos possam ter efeitos abrangentes a ponto de serem aqui tomados por seu potencial regulatório de maneira generalizada.

É trivial considerar a pluralidade e provisoriidade do sujeito surdo constituído nos mais diversos contextos geográficos, familiares, escolares etc. Seria um equívoco afirmar que um enunciado proveniente de um documento formulado por alguns membros da comunidade surda é um pressuposto válido para qualquer sujeito surdo. Contudo, trata-se de documentos

elaborados por determinado grupo de surdos que tem força política e que consegue impor discursivamente seus pleitos.

Nesse sentido, para este trabalho, a comunidade surda está sendo totalizada como a comunidade surda brasileira. Aquela que se impõe em participações de formulações de políticas públicas através de alguns representantes. Uma vez nelas, os discursos dessa comunidade vão reverberar em cada canto, mesmo nos locais em que não existe uma comunidade surda local organizada.

O segundo esclarecimento se presta a justificar do que se tratam os discursos de ordem *pedagógica*, objeto de análise ao lado de discursos linguísticos e clínicos. À primeira vista, os três não estão na mesma ordem, haja vista que tanto questões de língua quanto questões provenientes da área clínica convergem e são colocados em operação através da escola e do discurso pedagógico.

Assim, a intenção é trabalhar com discursos clínicos, linguísticos e aqueles oriundos da comunidade. Estes últimos têm sido apropriados com efeito e privilégios pela área de conhecimento da Educação de Surdos. Por essa razão é que a rede discursiva da comunidade surda foi nomeada como pedagógica.

Passando agora aos documentos analisados, eles estão organizados no quadro a seguir, dispostos isoladamente ou em grupos (naqueles casos em que o documento principal é complementado por outros materiais que são relevantes para esta pesquisa).

**Quadro 3: Documentos analisados durante a primeira etapa da pesquisa.**

	<b>Documentos</b>	<b>Apresentação da referência na identificação dos excertos</b>
I	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	BRASIL, 2008
	- NOTA TÉCNICA Nº 51 / 2012 / MEC / SECADI / DPEE - Assunto: Implementação da Educação Bilíngue.	BRASIL, 2012
	- Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez - Publicação da SEESP/MEC para formação de continuada de professores.	DAMÁZIO, 2007
II	NOTA TÉCNICA Nº 28 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE - Assunto: Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva.	BRASIL, 2013a
	- Manual: A criança com deficiência auditiva na escola: Sistema de FM.	BEVILACQUA; SOUZA, 2012
	- Relatório nº 58/MS/DGITS/SCTIE/CONITEC - Incorporação do Sistema de Frequência Modulada Pessoal- FM- equipamento que possibilita a acessibilidade da criança e/ou jovem com deficiência auditiva na escola.	BRASIL, 2013b
III	Viver sem limite - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.	BRASIL, 2011

	Documentos	Apresentação da referência na identificação dos excertos
IV	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.	BRASIL, 2014

Fonte: autora.

Para a seleção destes documentos e não de outros, alguns critérios foram estabelecidos. Primeiramente, primou-se por selecionar apenas um documento (ou um documento e materiais complementares) originados por redes discursivas diferentes. Pelo quadro já se percebe que se trata de documentos cuja articulação se projeta em alguma medida para a educação escolarizada das pessoas surdas.

No primeiro conjunto, políticas voltadas à educação inclusiva. No segundo, políticas amarradas por questões de ordem eminentemente clínicas que têm aplicação nas escolas. No terceiro, o Plano Viver sem Limite, originado nas discussões sobre direitos humanos e assistência social. No quarto, um relatório sobre a política linguística de educação bilíngue, proposto por um grupo de trabalho composto por líderes e representantes da comunidade surda. Em suma: educação inclusiva, saúde, direitos humanos e linguística. Cada um dos documentos se diferencia pela sua origem e formação discursiva.

Todavia, no limite, se o primeiro critério era a diferenciação, o segundo é seu oposto: o que eles têm em comum. Todos os documentos guardam ações de ingerência no âmbito escolar, seja total, seja parcialmente. Com isso, fica mais fácil circunscrever o objetivo de compreender como discursos de diferentes ordens convergem e se articulam no âmbito escolar gerando efeitos na própria formulação da surdez.

Haveria, claro, uma infinidade de outros documentos, sobretudo aqueles oriundos do campo da saúde, como a própria Lei do Teste da Orelhinha ou a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva. Através deles também seria viável perceber a constituição da surdez a partir de prescrições corretivas. Porém, primou-se por manter apenas documentos que em alguma medida se projetam sobre as práticas escolares. Na sequência, serão descritos os documentos apresentados no quadro 3:

**I- Documentos orientadores à implementação da Política de Educação Inclusiva: conjunto de documentos que definem e orientam a efetivação da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro. Têm como principais articuladores: o alargamento da atuação da Educação Especial desde**

a educação infantil até o ensino superior; a garantia do acesso universal de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à rede regular de ensino; a oferta do AEE; a formação de professores; e a formação de alianças entre campo educacional, famílias, comunidade e diversos setores da sociedade. Composto o conjunto de documentos eleitos, estão a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a nota técnica oriunda do Ministério da Educação através da recentemente extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)<sup>2</sup>, que dispõe sobre a implementação da Educação Bilíngue para surdos; e a publicação: Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez, disponibilizada e distribuída pelo Ministério da Educação com vistas à formação continuada de professores para o AEE. Todos os documentos descritos neste grupo apresentam-se como aliados a um conceito de maximização das políticas de inclusão.

- II-** Nota Técnica nº 28 / 2013 / MEC / SECADI / DPPE: dispõe sobre o uso do Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM) na escolarização de estudantes com deficiência auditiva. Através desta Nota, o Ministério da Educação brasileiro incorpora o Sistema como um recurso de Tecnologia Assistiva, que se traduz no âmbito escolar como uma medida de apoio ao atendimento de especificidades individuais para alcançar a inclusão plena (BRASIL, 2013a). A Nota Técnica foi lançada a partir de um projeto piloto que visou identificar benefícios e definir critérios de indicação do uso do Sistema de FM na escolarização de estudantes com deficiência auditiva. Basicamente, o documento parte da condição de melhora na comunicação entre professores e estudantes para prescrever ações que viabilizem sistematicamente o uso do sistema nas escolas. Para este estudo, interessam as prescrições voltadas à formação de professores, organizadas através de um manual explicativo sobre a criança com deficiência auditiva na escola e o Sistema de FM e um curso *on line* sobre o seu uso na escola. Além disso, decorrente da Nota Técnica nº 28, foi publicado pelo Ministério da Saúde um relatório sobre a incorporação do Sistema de FM nas escolas. Tal relatório também será objeto de análise.

---

2 No Ministério da Educação brasileiro, a Educação de Surdos (compreendida no âmbito da Educação Especial) esteve vinculada até o ano de 2011 à SEESP - Secretaria de Educação Especial. A partir de então, até o ano de 2019, passou a ser gestada pela SECADI. Em razão destas mudanças, alguns dos documentos foram publicados pela SEESP e outros pela SECADI.

**III - Viver sem Limite (Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência):** plano instituído através do Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. O objetivo principal do plano é promover programas e ações nos eixos da educação, atenção à saúde, acessibilidade e inclusão social que apoiem o pleno e efetivo exercício da capacidade legal das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011). Há, no plano, uma série de ações voltadas às pessoas surdas nos âmbitos da educação e da reabilitação auditiva. Através da missão de não “impedimento à realização dos sonhos, de desejos, dos projetos, valorizando e estimulando o protagonismo e as escolhas das brasileiras e brasileiros com e sem deficiência” (Ibidem, p. 8), o Plano coloca-se em consonância com o contexto social e político contemporâneo, visando possibilitar condições de inserção dos surdos em uma lógica produtivista neoliberal.

**IV- Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa:** foi elaborado por um grupo de trabalho designado pelo Ministério da Educação com o propósito de subsidiar a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. O documento procura vincular-se a uma perspectiva de compreensão da Libras como elemento de congregação dos surdos a partir da diferença sociolinguística e não da sua condição auditiva. Passa, brevemente, pela necessidade de garantia de acesso aos recursos clínicos, mas detém-se a organizar conceitos e metas que efetivamente possibilitem a implementação de uma política na qual os surdos possam acessar a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda. É relevante pontuar que tal relatório foi desenvolvido por pesquisadores surdos e ouvintes envolvidos com a Educação de Surdos ou com estudos linguísticos da Libras, partícipes da comunidade e atuantes social ou academicamente na defesa pelos direitos das pessoas surdas.

Para as análises, então, considera-se o argumento de que há uma convergência de discursos de diferentes ordens. Dessa forma, não faria sentido destacar e descrever cada documento, pensando no que cada um produz. Parte-se, por isso, de categorias de análise transversais, em que todos os documentos, oriundos de diferentes campos de saber, possam ser analisados em seus efeitos regulatórios.

## **A SURDEZ EM DOCUMENTOS OFICIAIS: O SUJEITO, A PEDAGOGIZAÇÃO ESPECÍFICA E A CONDUÇÃO DE CONDUTAS**

Emergida na Modernidade, a escola constitui-se como um espaço racionalmente organizado para o exercício de poder, a produção de saberes e a condução de todos que por ela passam. Vale dizer que a compreensão de escola colocada aqui se sustenta nas teorizações foucaultianas sobre o poder disciplinar que é exercido em diversos espaços sociais: institutos especializados, em instituições que usam a disciplina como instrumento essencial para um determinado fim, em instituições que preexistem a disciplina e a incorporam ou em aparatos que tem como função fazer reinar a disciplina na sociedade (KOHAN, 2003).

Entretanto, para chegar a falar das formas pelas quais a escola vem se colocando como uma aliada do Estado na produção de subjetividades surdas a partir de um princípio de regulação corretiva, não parece necessário fazer aqui todo um resgate sobre a abordagem do filósofo em sua obra sobre a sociedade disciplinar e o funcionamento das tecnologias de poder ao seu propósito. Mais interessante é partir do próprio conceito de educação entendido como condução e, a partir disso, pensar na escola como uma máquina de operacionalização a partir de saberes com forças de verdade.

A condução das condutas dos escolares, a partir desse raciocínio, pode ser entendida pela racionalidade e pela inteligibilidade que assume a partir das regulações do meio. Partindo das formas de atuação da norma já abordadas no capítulo metodológico, é possível pensar que a escola se ajusta como um aparato de correção, que segue cumprindo sua função na condução das condutas de todos. Também, sobretudo e indispensavelmente, das condutas desajustadas. E o faz com muito mais eficácia por iniciar esse processo durante a infância. Por isso, é desejável, nos processos regulatórios de sujeitos surdos, que estejam cada vez mais cedo e cada vez mais tempo dentro da escola. Seja através do projeto da escolarização em tempo integral que prevê a comunidade, seja através do atendimento em contraturno que tratam as políticas de inclusão escolar.

As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos) (BRASIL, 2014, p. 5).

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

### **7.1 Metas gerais**

1) Implementar a educação bilíngue de surdos em tempo integral na educação básica: educação infantil (creches e pré-escolas), ensino fundamental e ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, em escolas urbanas e rurais (BRASIL, 2014, p. 18).

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 10).

Quanto mais cedo, melhor. Quanto mais tempo ocupando o mesmo espaço, melhor. Mais atributos e mais eficaz será a produção do comportamento normalizado. Não há divergências sobre esse ponto. Estar mais e mais na escola implica ter a conduta mais e mais ajustada, conduzida e regulada. Implica em comportamentos que conformam padrões necessários.

Nessa lógica, a conformação dos corpos e das subjetividades estão ligados a imperativos de uma racionalidade neoliberal. E é com a inscrição nessa lógica que faz sentido falar sobre a escola nesta pesquisa. Sua presença nos processos de constituição de sujeitos faz com que todos os discursos, independente da sua ordem, demandem a presença da escola. É interessante compreender que, de certa forma, nenhuma instituição, nenhum meio, serve como veículo para saberes e exercício de poderes como a escola o faz.

Retornando aos documentos analisados nesta seção, todos os discursos – clínicos, pedagógicos ou linguísticos – efetivam-se pela/na escola, enquanto a recursividade dos sistemas de saúde, por exemplo, é fundamental apenas para o que concerne ao próprio discurso da clínica. De certa forma,

parece que a escola transita por duas condições: da suficiência ou da imprescindibilidade. Na ordem do discurso clínico, ela não basta em si, mas é imprescindível para que a abrangência e a eficácia sejam potencializadas.

Já na ordem do discurso pedagógico, dos saberes colocados em movimento pelos documentos sobre a educação bilíngue, sobre a inclusão de qualquer ordem, ela é por vezes suficiente em si e por vezes imprescindíveis. Embora busque alianças, como instituição, é o bastante. As práticas da clínica figuram como aliadas eminentemente em duas situações: diagnóstico e informação. A escola se encerra em si, buscando a recursividade da própria língua e da pedagogia.

Ainda sobre as ordens discursivas que convergem na escola, a leitura de todos os documentos seduz o olhar em direção a uma classificação de origem polarizada: os oriundos da comunidade, os oriundos dos sistemas de saúde e os oriundos das esferas de governo responsáveis pela educação que massificam ações pelo necessário exercício de gestão da coletividade. Embora neste momento o direcionamento do olhar esteja voltado aos processos de pedagogização colados à escolarização, a escola como elemento nucleador articula discursos de todas as direções e regula a vida com eficácia. Como instituição, incorpora o ideal de controlar a todos, sobretudo aos recém-chegados a um uso adequado de habilidades consideradas necessárias (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Ainda, segundo os mesmos autores, tais habilidades diferem-se no que pode ser chamado de *microações*. Os saberes ordenados na escola permitem um exercício de poder sobre os sujeitos que ali estão. A abrangência necessária para que o investimento seja feito no corpo deficiente complementa a rede de saberes e incorpora uma quantidade cada vez maior de elementos. O disciplinamento do corpo deficiente e, neste caso, do corpo surdo, demanda a incorporação de novos saberes.

Aqui, é possível pensar em níveis micro de ajustamento. Com diferenças pelas naturezas dos documentos e suas respectivas demandas para a escolarização de surdos, são engendrados alguns incrementos às técnicas comuns de formação de crianças. Embora a proposta de análise dos documentos seja transversal, neste momento, é possível pensar em cada grupo de documentos isoladamente.

Primeiramente, os pleitos de uma educação bilíngue que, na tentativa de investir no surdo politizado, sujeito de uma cultura, prescrevem a composição de um cenário em que são agregados saberes específicos. Os excertos abaixo são provenientes do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue.



Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou leitura visual. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para sua presença acontecer, tendo em vista que se diferencia constituindo significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas.

A pedagogia visual, o jeito surdo de ensinar e aprender, requer o ensino por imagens de forma que o conhecimento visual lhe seja acessível inclui as imagens como sendo as geradas em gravuras: PowerPoint fotografias, desenhos, filmagens; cenas de teatro, dramatizações, contação de histórias em língua de sinais, literatura surda etc. (BRASIL, 2014, p. 13).

O contato com lideranças surdas, as referências surdas, a organização política dos surdos e a literatura também fornece artefatos dos quais emergem signos e significados sobre a diferença histórico-cultural, que deve estar presente nos espaços da Educação de Surdos (BRASIL, 2014, p. 14).

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado (BRASIL, 2014, p. 4).

Os excertos específicos do documento acima podem ser alocados na lógica dos discursos como práticas vivas. Dentre todos os documentos analisados, este é o que certamente apresenta maior recorrência de negação de outros tipos de táticas de escolarização de surdos, sobretudo aquelas provenientes das políticas de educação inclusiva em escolas regulares. Isso faz parte de um movimento de necessidade de negar uma verdade na tentativa de instituir outra, o que no decorrer da história (e que se reatualiza no presente), gerou/gera a dita polarização entre discursos socioantropológicos e clínicos sobre a surdez.

Já no segundo caso, os documentos atrelados à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, valorizam aspectos inerentes ao convívio da pessoa com deficiência com a normalidade, ao acesso ao conhecimento comum e ao pleno domínio da língua majoritária.

Os alunos com surdez são observados por todos os profissionais que direta ou indiretamente trabalham com eles. Focaliza-se a observação nos seguintes aspectos: sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, visoespacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. Registram-se as observações iniciais em relatórios, contendo todos os dados colhidos ao longo do processo e demais avaliações relativas ao desenvolvimento do desempenho de cada um (DAMÁZIO, 2007, p. 14).

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 10).

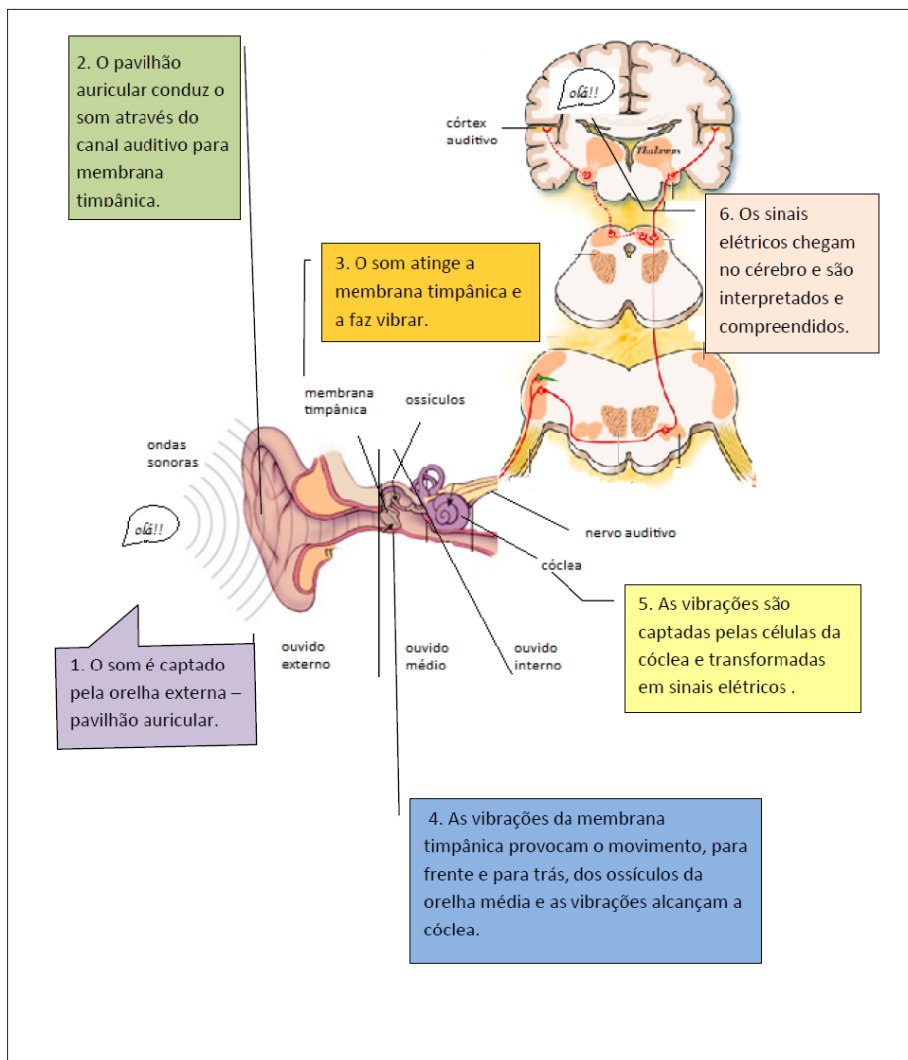
Considerando que o domínio da língua portuguesa oral e escrita e da língua de sinais constitui-se em instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social das pessoas com deficiência auditiva ou com surdez, a implementação da educação bilíngue vincula-se a estratégias pedagógicas definidas e aplicadas a partir das especificidades dos estudantes. A educação bilíngue para estudantes com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados, unicamente, com base na condição de surdez (BRASIL, 2012, p. 2).

Por fim, os documentos oriundos da proposta de inserção do Sistema de FM na escola, aproximam, incorporam, inscrevem no ambiente escolar saberes tradicionalmente inscritos no campo da medicina reabilitadora.

#### **Por que o Sistema de FM é necessário no ambiente escolar?**

Salas de aula são ambientes ruidosos e o ruído interfere diretamente na compreensão de fala. Quanto maior o nível de ruído, maior será a dificuldade para entender o professor principalmente para as crianças com deficiência auditiva. Estudos mostram, que um adulto, sem dificuldades auditivas, consegue **compreender 50% da fala** se a intensidade da voz do interlocutor estiver até no máximo 6dB abaixo do nível de intensidade do ruído. Ou seja, para adultos ouvintes é necessária uma relação sinal/ruído de aproximadamente -6 dB para compreensão de 50% da fala. A relação sinal/ruído é obtida através da diferença entre o nível de intensidade da fala e o nível de intensidade do ruído. Pessoas com deficiência auditiva precisam de uma melhor relação sinal/ruído em comparação aos ouvintes [...] (BEVILACQUA; SOUZA, 2012, p. 19).

Figura 7: Desenho da anatomia da orelha.



Fonte: BEVILACQUA; SOUZA, 2012, p. 5. Para audiodescrição da imagem clique no link: [Audiodescrição](#)

A figura 1 é parte do conteúdo do curso ministrado para professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado com o objetivo de dar suporte sobre a incorporação do Sistema de FM nas escolas. A imagem apresentada é uma das muitas existentes no material utilizado na formação

de professores que irão receber alunos com deficiência auditiva. O manual, um dos três meios de formação indicados pela extinta SECADI/MEC, transita pelo funcionamento da audição, pela definição do som, do ruído, tipos, graus e causas de perdas auditivas, tipos de aparelhos, possibilidades de reabilitação oferecidas pelo AASI ou pelo IC. Aqui estão em circulação saberes sobre o funcionamento biológico do corpo, o apontamento das falhas e as possibilidades de recuperação.

Uma ressalva importante: a eficácia do uso do Sistema de FM é um tanto controversa. Não é incomum relatos cotidianos de professores que resumem sua percepção: “não adianta para nada”. Não busquei na literatura especializada conhecer as potências ou limitações do uso desta tecnologia, pois efetivamente, não é algo que interesse para esse momento. O que precisa ser discutido não é o Sistema, mas sim o curso de formação e os saberes relacionados à clínica que entram na escola. É pela potência de circulação de saberes sobre o corpo que o curso tem visibilidade.

Guardadas as peculiaridades de ordem discursivas diferentes, há que se retornar à centralidade da função reguladora da escola, que não se distingue quando se trata de sua recursividade como lugar e tempo de remediar problemas sociais. “A escola é considerada responsável (pelo menos parcialmente) por resolver problemas sociais; os problemas sociais, culturais e econômicos são trazidos como problemas de aprendizagem, ou uma lista de competências é adicionada ao currículo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 109).

Assim, a escola ocupa posição estratégica politicamente e tem sido buscada recursivamente para a solução de mazelas sociais desde aquelas ligadas ao expurgamento, à vulnerabilidade, à marginalização, até aquelas menos evidentes, mas igualmente desajustadas a um contexto social que busca a inclusão de todos em práticas produtivas.

As Escolas Bilíngues de Surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção *da identidade linguística da comunidade surda*, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social (BRASIL, 2014, p. 5).

O Kit Sistema FM Pessoal possibilita a acessibilidade da criança e/ou jovem com deficiência auditiva conforme instituído na Lei n. 5296 de 2/12/2004, no qual relata que para o deficiente auditivo, a tecnologia assistiva diz respeito às ajudas técnicas, ou seja, aos produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptada ou especialmente projetada para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. Além disso, refere-se aos elementos que permitem compensar limitações funcionais sensoriais, com o objetivo de permitir a superação das barreiras comunicativas e de possibilitar sua plena inclusão social (decreto Lei no 3.298, de 20 de dezembro de 1999) (BRASIL, 2013b, p. 4).

[...] o importante é buscar nos confrontos promovidos na relação entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade, dentro e fora das escolas e, sendo assim, como seria atuar com alunos com surdez, em uma escola comum que reconhece e valoriza as diferenças? Que processos curriculares e pedagógicos precisam ser criados para atender a essa diferença, considerando a escola aberta para todos e, portanto, verdadeiramente inclusiva?

[...]

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (DAMÁZIO, 2007, p. 14).

O sujeito da deficiência passa pela escola para assumir seu lugar cívico. Lugar ajustado, lugar regulado, lugar, com o perdão da redundância, civilizatório. A tomada da escola como instrumento político de luta por interesses sociais consolida-se na medida em que um *aluno* assume prioritariamente seu papel de *cidadão*: é a escolarização da política; é a imposição de exercer seu dever cívico aquele que não está nela para ser aluno, e sim cidadão (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

A política consiste em negociação, persuasão ou luta entre diferentes grupos de interesses ou projetos sociais. Pensar a escola apenas como um instrumento político é problemático, na medida em que os alunos são tratados como cidadãos que tem algo a aprender, mas também a política é escolarizada e os cidadãos são tratados como alunos que tem seu dever cívico.

Tal movimento é facilmente observável nas políticas de escolarização das pessoas surdas. Tenha a origem que tenha. Seja pela anunciada sensibilização de todos pelo convívio com a diferença que pretende cultivar um sentimento de tolerância; pelo desejado convívio com os ditos pares surdos que prega a comunidade como forma de sedimentar uma identidade linguística a sua cultura; seja pela incessante tentativa de promover acesso e efetividade na comunicação. Embora anunciem-se de locais diferentes, os documentos convergem na função civilizatória e política da escola.

## NOTAS FINAIS

A partir das análises realizadas, é possível encaminhar o desfecho deste trabalho. Para isso, retomo o objetivo que guiou o estudo e foi anunciado nas primeiras páginas: o intuito de olhar para políticas públicas do presente voltadas às pessoas surdas, com o objetivo de discutir verdades discursivamente instituídas que regulam os surdos, via instituição escolar, em direção a condutas racionais, a partir de prescrições corretivas sobre a surdez. Algumas notas podem ser formuladas para o encerramento desta discussão.

A partir da aproximação com os documentos, é perceptível a existência de algumas questões centrais sob as quais os discursos de diferentes ordens convergem. Uma delas é a centralidade da escola como instituição que opera os processos regulatórios e de subjetivação pela facilidade que tem de colocar em operação as práticas de objetivação das diferentes ordens discursivas.

Falar de regulação das existências surdas passa, inevitavelmente, por redes de capturas colocadas em funcionamento via instituição escolar. Há, pois, uma circularidade evidente nos exercícios regulatórios. As práticas corretivas só se fazem efetivas quando suportadas em uma rede complexa que envolve também a convergência discursiva analisada. O contrário é igualmente verdadeiro. As políticas demandam e chamam condições mais favoráveis para seu exercício. Possibilitar que o sujeito esteja desde cedo disponível é dar condições e suporte às políticas.

A análise dos documentos permite evidenciar que as prescrições corretivas advindas tanto da comunidade surda quanto das políticas de reabilitação auditiva se organizam centralmente por investimentos na língua e nos

processos de escolarização de surdos. No âmbito da língua, se compreende que as línguas potencialmente utilizadas figuram na centralidade de ações voltadas às pessoas surdas e, com isso, acabam se tornando estratégicas na função de prescrever formas de ser surdo. Por fim, no âmbito da escolarização, são operacionalizados processos de regulação de todas as ordens através da instituição escolar, dado seu potencial de formação de condutas ajustadas ao meio.

# REFERÊNCIAS

BEVILACQUA, Maria Cecília; SOUZA, Deisy das Graças. **A criança com deficiência auditiva na escola: sistema de FM.** São Carlos: Editora Cubo, 2012.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In: Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Viver sem Limite.** Secretaria dos direitos humanos, Brasília, 2011.

BRASIL. **Nota técnica n. 51:** Implementação da educação bilíngue. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. **Nota técnica n. 28:** Uso do Sistema de FM na escolarização de estudantes com deficiência auditiva. Brasília: MEC/SECADI, 2013a.

BRASIL. **Relatório n. 58:** Incorporação do Sistema de Frequência Modulada Pessoal - FM - equipamento que possibilita a acessibilidade da criança e/ou jovem com deficiência auditiva na escola. MS/DGITS/SCTIE, 2013b.

BRASIL. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue:** Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado:** pessoa com surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. *In: RESENDE, H. (Org.). Michel Foucault: o governo da infância.* Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 217 - 240.

KOHAN, Walter. **Infância:** entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças.* 4.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 7 - 32.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In: RESENDE, H. (Org.). Michel Foucault: o governo da infância.* Belo Horizonte: Autêntica, 2015a. p. 49 - 56.





# A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NA LÓGICA DA RACIONALIDADE INCLUSIVA<sup>1</sup>

Mônica Zavacki de Moraes

Praticar a leitura irônica é provocar o texto, é questioná-lo, é confrontá-lo com outras interpretações, é colocá-lo novamente em circulação, fazê-lo novamente viver entre nós, para que as verdades cristalizadas que carrega e ajudou a disseminar sejam novamente postas em dúvida e em discussão (JÚNIOR, 2008, p.101).

Considero essas palavras iniciais um potente disparador para direcionar o olhar à história do presente e problematizar o movimento de negociação entre políticas, especificamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Políticas de Educação Bilíngue para surdos no Brasil. Este artigo trata dos movimentos de negociação entre essas políticas, partindo de “vários ditos” presentes em documentos oficiais e documentos elaborados pela comunidade surda, que operam como práticas biopolíticas sobre a educação de surdos ao longo da história da educação desses sujeitos, seja pela educação especial, pela educação inclusiva ou também pela educação bilíngue para surdos.

Entendemos que a inclusão opera como uma ação biopolítica (GADELHA, 2009), pois só pensamos em incluir sujeitos nesta sociedade contemporânea porque um dia, na constituição das normas sociais, produzimos os excluídos e os marginalizados do conjunto social. Em um contexto de seguridade, a inclusão pode ser pensada como uma biopolítica porque se inventam espaços (sociais, educacionais, assistenciais...) em que todos cuidam de todos em nome da prevenção dos problemas, em nome do menor risco.

---

<sup>1</sup> Este artigo foi traduzido para Língua Brasileira de Sinais por meio de recursos disponibilizados através do Núcleo de Acessibilidade da Ufopa. O artigo traduzido para Libras pode ser acessado por meio do seguinte link: <https://drive.google.com/drive/folders/17xw10ZyoEC5HDmmR-nT7dECh-EQwuYk8>

As práticas inclusivas têm se tornado grande imperativo de um Estado neoliberal, sendo umas das formas de manter o controle e a economia. A biopolítica, então, imprime mecanismos de cuidado e prolongamento da vida dessa população – no caso, os sujeitos surdos –, com atenção especial à promoção da utilidade desses sujeitos, que emergem como instrumentos chave que passam a ser administrados e controlados por táticas que agem sobre sua condição linguística.

Nesse movimento complexo de inclusão/exclusão, a norma novamente se estabelece a partir do controle, da regulação da população, ou seja, através do biopoder. O interesse em uma população saudável, perfeita, normal, incide numa questão mercantilista de produção, isto é, sujeitos governados e adestrados para a produção e o consumo. (LUNARDI, 2003, p. 147)

Nessa linha de pensamento, há agenciamentos de saber e de desejo – existe um motivo para a emergência de forças – que mobilizam o discurso e o anseio pela inclusão de surdos na escola e na sociedade. Assim, ainda que possamos escolher a forma de sermos governados (e em breves momentos escapar da normalidade instituída), dentro do jogo do neoliberalismo, todos precisam estar na escola, e os surdos não fogem a essa normativa. “Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia” (LOPES, 2009, P.167).

A inclusão por práticas de governo está a todo momento atualizando a norma, esta que tem como princípio um padrão de comparabilidade que atua para incluir a todos.

As políticas de inclusão, ao terem como referência a combinação da média estatística dos indivíduos deficientes, colocam em ação mecanismos que permitem controlar os riscos gerados por essa população – um desses mecanismos diz respeito à informação, familiarização com a deficiência. [...] uma espécie de diagnóstico científico que, além de legitimar um saber sobre os indivíduos, os localiza e os distribui em lugares precisos. (LUNARDI, 2003, p. 157,158).

Dessa forma, uma rede de saberes – médicos, pedagógicos, fonoaudiológicos, psicológicos – vai constituindo um campo discursivo, articulando determinadas verdades sobre os sujeitos surdos, fazendo com que a inclusão opere como uma estratégia para governar menos e mais.

Em *Nascimento da Biopolítica* (2008b), Foucault sobrepõe o exame da disciplina dos corpos aos estudos dos mecanismos de regulação da vida, ou seja, a biopolítica funcionará na regulação das diferentes normalidades, conforme a distribuição dos distintos agrupamentos humanos, de tal maneira que essa distribuição será mais favorável para alguns, em detrimento de outros.

Pensamos que pesquisar sobre como a Língua de Sinais e a educação bilíngue têm subjetivado os sujeitos surdos para sua circulação na sociedade inclusiva possibilita compreender as mudanças que estão ocorrendo, não apenas na lógica inclusiva, mas de modo especial nas políticas linguísticas e nos movimentos surdos, que têm sujeitos surdos e professores como alvos. Isso não só porque os produzem como tais, como também porque os assujeitam nessa lógica.

Uma vez que a educação bilíngue é assumida como centralidade nos atuais discursos da educação de surdos, percebemos que a Língua Brasileira de Sinais vem sendo produzida como obrigatória. Isso nos propicia compreender que essa língua passa a conduzir o sujeito surdo para a racionalidade inclusiva. Entre as principais táticas observadas nesta pesquisa, destacamos a inserção da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, a criação do curso de Letras- Libras, a criação de escolas bilíngues para surdos etc.

Entendemos que tanto a Educação Bilíngue para surdos quanto as Políticas de Educação Bilíngue para surdos estão no âmbito das práticas discursivas. São a articulação desses acontecimentos discursivos (FOUCAULT, 2007) na história e a implicação das relações de poder/saber que nos permitem falar em uma prática discursiva, em que os sujeitos passam a ocupar um espaço que os definem.

Trata-se de revelar as práticas discursivas em sua complexidade e em sua densidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras (diferentes das regras lógicas e linguísticas de construção); mostrar que uma mudança, na ordem do discurso, não supõe “ideias novas”, um pouco de invenção e de criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum (FOUCAULT, 2007a, p.234).

Foucault diz que os discursos são construções históricas e, como tais, produzem verdades. Tomamos como exemplo o DECRETO 5626/2005, QUE, além de servir como um instrumento para as Políticas de Educação Bilíngue para surdos, discorre sobre outros tópicos além da educação, como saúde, acessibilidade etc.

*Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas **acesso** à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. (BRASIL, 2005, p. 04)*

*Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, **devem garantir**, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, **a atenção integral à sua saúde**, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas. (BRASIL, 2005, p.06)*

Esses elementos, como acessibilidade, saúde, educação, tomam uma força discursiva pelo Decreto, a ponto de ele se constituir como uma das verdades que vêm balizando toda a relação. A nosso ver, o funcionamento do Decreto como produtor de verdades é mostra do enfrentamento das línguas e dos efeitos na educação de surdos, pois, neste estudo, fizemos a opção de empreender a análise não das Políticas Bilíngues, mas da Política Educacional Bilíngue.

Sugere-se que a educação bilíngue para surdos é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Se a tendência contemporânea é fugir - intencional e/ou ingenuamente - de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico “especial”, em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngue pode-se transformar numa “neo-metodologia” colonialista, positivista, ahistórica e despolitizada (SKLIAR, 1999, p.7).

Entendemos que todo esse movimento se dá na relação entre duas línguas – Língua de Sinais e Língua Portuguesa – e que todos os sentidos transitam nessa relação linguística. Vê-se, então, que, em toda a história da educação dos surdos, até hoje, persistem três questões que Skliar (1999, p. 08) apontou:

[...]as relações entre a pedagogia atual e a educação bilíngue para surdos, o sentido do “bilíngue” e, finalmente os diferentes projetos políticos-multiculturais - que sustentam e subjazem à educação bilíngue para surdos.

Porém, relendo este texto datado de 1999, parece-nos que não houve mudanças significativas quanto ao projeto de uma política educacional bilíngue para surdos. Com isso, não queremos dizer que não tivemos avanços nas discussões linguísticas e educacionais, mas os movimentos surdos continuam negociando essas mesmas pautas. O documento elaborado pela comunidade surda a partir do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre em abril de 1999, intitulado “A educação que nós, surdos, queremos”, já apontava as mesmas reivindicações que até hoje são embates na educação desses sujeitos.

Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos;  
Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar  
da criança surda visando à fluência em Língua de Sinais;  
Utilizar a Língua de Sinais dentro do currículo como meio de comunicação;  
Fazer da Língua de Sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica;  
Elaborar para as escolas de surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo. (A EDUCAÇÃO QUE NOS SURDOS QUEREMOS, 1999, s/p)

A partir desse excerto, selecionado do material de pesquisa, reiteramos a ideia anterior, ou seja, avançamos em muitos pontos na educação de surdos desde 1999, três anos antes da oficialização da Língua de Sinais no Brasil, porém, sentimos poucas mudanças significativas no cenário educacional desses sujeitos. O conflito da inserção do aluno surdo no ensino regular ainda prevalece na maior parte do país; são poucas as escolas específicas para surdos que contemplam as condições linguísticas e culturais desses sujeitos no espaço educativo.

Olhamos para a educação bilíngue para surdos tramada por uma racionalidade de Estado produzida por diferentes campos de saber, entre eles, o campo da Pedagogia, entendido como um conjunto de saberes que diz como se deve ensinar.

Como um conjunto de saberes - saberes que dizem como se deve ensinar, como as pessoas apreendem, como devem funcionar as escolas para que a aprendizagem seja mais efetiva, quais os conhecimentos são mais relevantes para compor um currículo, como professoras e professores devem exercer seus ofícios etc. (VEIGA-NETO, 2004, p. 01)

Sendo assim, traçamos alguns apontamentos sobre educação bilíngue para surdos. Reconhecemos que esse assunto é muito caro à comunidade surda, porém, pensamos que é necessário e provocativo mostrar, mesmo que sucintamente, como os discursos sobre a Educação Bilíngue para surdos no Brasil vêm se constituindo após a oficialização da Língua de Sinais, em 2002. Dito de outra forma: como essa prática de governo que estamos chamando de educação bilíngue vem aparecendo nos documentos elaborados pela comunidade surda e pelas políticas públicas ao longo destes 13 anos. Compreendemos que o conceito de governamentalidade funciona nesta pesquisa como uma importante ferramenta de análise, pois a vemos produzindo condições que possibilitaram a proveniência e emergência da Educação Bilíngue e, atualmente, as Políticas de Educação Bilíngue para surdos.

[...] constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado] o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008a, p. 142-143)

A noção de governamentalidade pode ser entendida como o processo pelo qual, de um lado, se conduzem as condutas dos loucos, doentes, deficientes, crianças, e, por outro lado, se regula a política econômica de todo o corpo social. Tanto os dispositivos disciplinares que individualizam quanto

os dispositivos de segurança/biopolítica se articulam dentro do jogo da governamentalidade, regulando um coletivo: a população.

Partindo da constatação de que os sujeitos surdos estão sendo conduzidos a sujeitar-se à lógica inclusiva para alcançar uma Educação Bilíngue, conforme os critérios da comunidade surda, passamos a problematizar como os discursos sobre a Educação Bilíngue para surdos operam relações de governo sobre os sujeitos surdos na racionalidade inclusiva.

Como possibilidade de negociação, entendemos que a sujeição às políticas educacionais de inclusão acaba sendo uma forma de negociar o objetivo da proposta de uma política de educação bilíngue de acordo com o esperado pela comunidade surda. Dentro desse processo de negociação entre o que a comunidade surda almeja como política de educação bilíngue hoje e o que as políticas de educação inclusiva estão dispostas a negociar, emana resquícios que estamos presenciando hoje: uma proposta de uma política de educação bilíngue pulverizada pela circulação de elementos tanto da comunidade surda quanto das políticas de minorias linguísticas, bem como da própria política educacional inclusiva.

A negociação está instalada na subjetividade coletiva, na cultura cotidiana e política mais inconsciente. Seu caráter híbrido, que na América Latina vem da história de mestiçagens e sincretismos, acentua-se nas sociedades contemporâneas pelas complexas interações entre o tradicional e o moderno, o popular e o culto, o subalterno e o hegemônico. (CANCLINI, 1995, p. 262-263)

Os processos de negociação na Contemporaneidade concentram seus discursos na vida cotidiana, e o que era da periferia, do popular ou do anormal passa a ter outra posição em relação *ao seu outro*. As práticas de negociação, de acordo com Canclini (1995), dentro de uma perspectiva cultural, acabam inevitavelmente se mesclando dentro das políticas para manter sua identidade e a existência de seu grupo.

Faremos, aqui, uma análise dos discursos presentes em documentos elaborados pela comunidade surda e dos discursos de políticas e documentos formulados pelo Ministério da Educação, buscando perceber de que forma as forças discursivas da política de Educação Inclusiva capturam os sujeitos e fazem negociações com as propostas de educação bilíngue para surdos que a comunidade deseja.



Neste documento, a Educação Bilíngue Libras - Português é entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda. (BRASIL, 2014, p.07)

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007, p. 25).

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, cap. VI, §1)

Podemos observar que, nos três documentos acima, a forma de conduzir os sujeitos surdos é expressa pela língua nos processos de escolarização, e não unicamente com relação ao lugar em que se dá a escolarização. Independentemente de ser escola para surdos, classe de surdos ou escola inclusiva, todos os documentos demonstram uma inquietude quanto ao melhor ambiente linguístico para o aluno surdo. Portanto, talvez caiba aqui reiterar uma preocupação constante no que concerne a uma Educação Bilíngue para surdos: como estabelecer padrões linguísticos minimamente exequíveis entre Língua de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita, já que falamos em uma língua visual?

No Brasil, o conceito de política linguística começou a entrar em discussão por volta do século XXI, sempre relacionado à educação formal. Se considerarmos que os indígenas têm o direito a escolas bilíngues assegurado, por que ainda é tão difícil, para as políticas educacionais, admitir que os sujeitos surdos têm uma língua e cultura diferenciadas, assim como os indígenas, e que teriam o mesmo direito a escolas bilíngues assegurado? Isto posto, reportamo-nos sobre o investimento nos sujeitos surdos no que se refere à sua condução e produção, pois, como fora dito, diferentemente dos índios (que podem aprender a Língua Portuguesa oralmente), para os surdos,

o processo é diferente, dada a sua condição auditiva. Eles seriam os únicos a precisarem de outra língua, no caso, a Língua Portuguesa, para circularem na lógica da inclusão e do consumo.

Como resultados desses inúmeros investimentos em leis e políticas públicas se efetivando no presente, percebemos o potencial produtivo do sujeito surdo por meio da Língua de Sinais. Porém, esse processo de enfrentamento das línguas não se deu em duas décadas (na instalação da ordem do neoliberalismo), mas no decorrer da história da educação desses sujeitos. É possível dizer, desse modo, que existe uma relação imanente entre governo-língua-surdez. Se no presente se quer o máximo de produtividade, o bilinguismo é necessário; por isso, essa relação de causa e efeito se atualiza a todo o momento, e hoje essa tríade – governo-língua-surdez – não se separa.

Causa imanente é aquela “que se atualiza em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e a diferencia [havendo uma] correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos”. (DELEUZE, 1992, p. 46)

Percebemos que hoje, ao falarmos em governo-língua-surdez, há uma trama que não se separa, seja na escola inclusiva, na escola de surdos ou no atendimento especializado. Tal relação conduz a vida do sujeito surdo, tanto pela Língua de Sinais quanto pela Língua Portuguesa.

Diferentes estratégias para governar a população vêm se vinculando à presença de uma racionalidade política neoliberal, instituindo diferentes técnicas de governar a população surda, por meio de investimentos na formação de professores, inserção dos surdos nos espaços ditos de inclusão, inclusão da disciplina de LIBRAS nas Licenciaturas. Guedes (2009) faz um alerta sobre a gama de capacitações e qualificações que o Governo Federal oferece para que os profissionais estejam aptos a lidar com a diferença surda na escola. “É uma conquista transformada em armadilha pela própria comunidade” (GUEDES, 2009, p. 37).

Além disso, possibilitará a contratação de mais de 1.300 profissionais, entre professores e tradutores-intérpretes de Libras, para garantir acessibilidade aos estudantes com deficiência auditiva e/ou surdos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). (BRASIL, 2011, p.14)

Da mesma forma que há políticas que colaboram para que as reivindicações da comunidade surda sejam alcançadas, também há uma disposição

dessas mesmas políticas para que esses sujeitos se autogerenciem, ou seja, para que possuam competência para suprir suas próprias necessidades. É interessante observar que essas técnicas não são contrárias. Essa preocupação pode ser lida como uma necessidade de investimento nesse sujeito, regida pela governamentalidade neoliberal.

A governamentalidade neoliberal justifica-se, a partir da preocupação com o sujeito surdo, por fazer investimentos na constituição desse público. Trata-se de investimentos de competição e consumo para que os próprios sujeitos surdos passem a investir em si, em busca de uma educação que respeite sua língua, cultura, história. São investimentos com vistas a levar os sujeitos surdos a desejarem estar em um espaço onde possam conviver com outros sujeitos surdos, sendo capazes de ampliar suas habilidades e competências, mas também as do *outro*.

Com a governamentalidade, pode-se, por exemplo, compreender melhor por que a educação escolar tornou-se, ao mesmo tempo, objeto e objetivo centrais para o Estado moderno. E, na medida em que a escola tornou-se instituição capaz de melhor e mais vigorosamente articular a genealogia do sujeito com a genealogia do Estado, também se compreende que a escola tem um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo (VEIGA-NETO, TRAVERSINI, 2009, p.16).

No mundo contemporâneo, Estado, mercado e escola estão articulados para que ninguém fique excluído. Esses três elementos criam cada vez mais possibilidades para que os sujeitos tenham condições de sustentabilidade e desejem sempre mais e o melhor (LOPES, 2009).

Outra questão que suscita problematização do funcionamento da escola bilíngue para surdos é a dos profissionais que atuarão nesse espaço. Se a comunidade surda reivindica uma escola própria para surdos, todos os professores de todas as áreas do conhecimento deverão ser proficientes na Língua de Sinais, pois assim se reitera um dos objetivos dessa escola, defendido pela comunidade surda: que os professores tenham uma relação direta com o aluno surdo, sem passar pela mediação do intérprete de Língua de Sinais.

É notório, dentro das escolas regulares, o tumulto das línguas com a inclusão do aluno surdo. Percebemos que, na maioria das escolas regulares que têm alunos surdos incluídos, a aquisição, o ensino e a aprendizagem, tanto da Língua de Sinais quanto da Língua Portuguesa, se tornam

mediocres. Pensar que todo o cuidado deva estar centrado na escola para planejar políticas linguísticas que atendam às necessidades dos alunos surdos, dos professores e dos familiares de surdos é de total desconhecimento dos legisladores. Percebemos que, cada vez mais, os professores precisam participar e discutir ativamente sobre a situação linguística desses alunos na escola regular, assim como nas escolas de surdos também é preciso rever o *status* linguístico que a Língua de Sinais vem ocupando nesse espaço. Kanavillil Rajagopalan<sup>2</sup> (2011) fala-nos sobre “as políticas de formação que não inserem a educação linguística para as crianças”:

A gente tem que pensar o ensino de línguas desde a abordagem, a metodologia a ser adotada em função da política linguística adotada no país. Portanto, é o que eu digo, um professor na sala de aula tem a necessidade de atuar politicamente sim. É seu dever enquanto cidadão atuar politicamente e inclusive pensar a respeito de como a língua deve ser, qual o lugar que a língua estrangeira deve ocupar na política geral. Isso é um direito, um dever de cada cidadão, inclusive do professor na sala de aula. Não dá para escapar disso (RAJAGOPALAN, 2011, p.80).

Ao retomarmos os documentos, fomos percebendo que a política de educação inclusiva fornece subsídios para a discussão de uma política de educação bilíngue na formação de professores. No entanto, isso precisa ser encarado com a devida importância, tanto nos cursos de formação de professores quanto nas escolas regulares que atendem alunos no atendimento especializado, para que a Língua de Sinais passe a ocupar outro status dentro das escolas e universidades.

Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, cap. II, art.3º).

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua... (BRASIL, 2008, s/p).

---

<sup>2</sup> Rajan, como é conhecido no meio acadêmico, atualmente é professor titular da UNICAMP e tem o seu interesse como pesquisador especialmente voltado para questões que abrangem política linguística.

É por esse viés que a escola ou universidade se constitui em um lócus privilegiado para que os sujeitos passem a investir em si para aumentar seu capital humano, isto é, para que todos passem a ter condições de concorrência com outros sujeitos e para que surdos e ouvintes também estejam ocupados com seu autoinvestimento.

Tais competências podem ser lidas na esteira da Teoria do Capital Humano, segundo a qual cada sujeito, independentemente de suas condições econômicas e sociais, por aquilo que consegue desenvolver de habilidade a partir de práticas de autocondução, passa a investir em si e assim acumula o capital que lhe dará condições de concorrência na lógica do mercado (MENEZES, 2011, p. 135).

No caminho do autoinvestimento, vimos aumentar consideravelmente o número de vagas para professores de Libras, como também o número de cursos de Letras-Libras abertos em todo o Brasil. É claro, não negamos a importância dessas ações na educação de surdos, mas não podemos esquecer que elas se dão dentro de um contexto neoliberal, onde todos precisam estar incluídos, investindo incessantemente em si para participar e ter acesso a um estado de inclusão. Então, cabe problematizar: que efeitos essas estratégias (Letras-Libras, disciplina de Libras nas licenciaturas etc.) estão produzindo na racionalidade inclusiva?

Primeiro: com relação à inclusão da disciplina nos cursos de licenciatura, o Ministério da Educação não apresentou um projeto e um planejamento sólido para que a disciplina tivesse condições suficientes para o professor atender o aluno surdo na escola regular, supondo-se que o conhecimento da Língua de Sinais deva bastar para possibilitar uma mediação comunicativa, e o que importa é o acesso à Língua Portuguesa.

Segundo: o curso de Letras-Libras foi um marco histórico inegável para toda a comunidade surda, uma oportunidade para que surdos (principalmente), mas também ouvintes, tivessem um maior conhecimento linguístico sobre a Língua de Sinais para atuarem especialmente na Educação Inclusiva. Isso porque, na lógica neoliberal, cada um procura tecer redes de saberes para criar e conservar seus interesses.

A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no

mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais (LOPES, 2009, p. 156).

Na medida em que a educação no discurso neoliberal é apresentada como forma de enfraquecer mazelas sociais, é preciso mudar a organização escolar, com o objetivo de atender à formação para o mercado, mas também da concorrência. No entanto, quando nos referimos à disciplina de Libras no ensino superior, esta se encontra diretamente afetada pela viabilização das políticas (inclusivas, linguísticas). O controle do trabalho dos professores passa a ser considerado como central para o êxito das reformas educacionais. Nesse sentido, é indispensável entender a subordinação das reformas educacionais ao mercado.

É interessante observar, nos documentos analisados, que a educação bilíngue se inscreve como um discurso pedagógico que tem por finalidade exercer um poder de normalização.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (BRASIL, 2008, p.10)

É nesse contexto que a educação bilíngue, dentro da Política de Educação Especial, se constitui como uma organização no ensino regular, ou seja, a política “aceita” a Educação Bilíngue, mas no espaço inclusivo, onde as ações podem ser controladas e normalizadas.

A esperança da comunidade surda foi a reformulação do Plano Nacional de Educação. Uma das metas foi garantir para os alunos surdos a escolarização em um ambiente bilíngue. O momento histórico em torno de uma Política de Educação Bilíngue está na possibilidade da criação de classes específicas bilíngues para surdos. Contudo, de acordo com o mesmo documento, os alunos surdos ainda farão parte da Educação Especial, sendo um dos públicos atendidos por essa modalidade. No entanto, o documento que discorre sobre o atendimento educacional especializado determina e coloca em evidência que a proposta bilíngue para surdos é complementar ao currículo da escola regular.

Dessa forma, o Governo não se exime de dar condições educacionais e linguísticas aos alunos surdos, mas essas condições não são as mesmas almeçadas pela comunidade surda brasileira. As línguas acontecem dentro de um mesmo espaço – de aquisição e aprendizagem.

As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. (MEC/ SEESP, 2006, p.15)

Conforme Santos e Campos (2013, p.23), “se tudo isto for realizado no AEE, que é um espaço **complementar**<sup>3</sup> à aprendizagem do aluno, o que deve ser feito em sala de aula?”. Percebemos que, dessa maneira, o Estado confere tanto à Língua de Sinais quanto à Educação Bilíngue um status de acessibilidade, assim como o braille é para os cegos ou como uma tecnologia assistiva é para os alunos com deficiência.

Contudo, como já foi mencionado, o entendimento sobre o que é considerado um ambiente bilíngue para a comunidade surda é uma escola onde todos os alunos são surdos, usuários da Língua de Sinais, e os conhecimentos são trabalhados por professores fluentes em Libras. Já para as políticas inclusivas do Ministério da Educação, para as quais a área da surdez se encontra no Atendimento Educacional Especializado,<sup>4</sup> a educação de surdos deverá ocorrer em três momentos (Brasil, 2007, p. 25):

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias e destina-se aos alunos com surdez.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou

---

3 Grifos das autoras.

4 “As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, s/p).

instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

Atualmente, a formação de professores para atuar nas escolas inclusivas vem ao encontro do acumulado número de alunos surdos que estão nas redes de ensino. A partir das políticas educacionais inclusivas, temos observado que os professores que atendem essa população contam com uma formação mínima especializada; um exemplo disso é a de Atendimento Educacional Especializado, com 360 horas de duração (e não são todos os cursos que oferecem esse número de horas, pois alguns têm uma carga horária menor). Nesses cursos, todas as deficiências fazem parte do currículo. A educação de surdos e a Língua de Sinais também fazem parte desse conjunto.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva produz o sujeito surdo como deficiente, reafirmando que a Língua de Sinais não passa de um recurso metodológico utilizado no contraturno, no atendimento educacional especializado, para auxiliar o aluno surdo no momento didático-pedagógico. Conforme Souza (2012, p.19), “talvez, por este motivo, cursos de formação de pedagogos bilíngues Libras-Português ainda não foram considerados pelo Conselho Nacional de Educação”.

Nesse contexto, a Língua de Sinais acaba sendo banalizada, ou seja, passa a atuar muito mais como um suporte metodológico do que ser reconhecida como a primeira língua do surdo. Com isso, as articulações políticas com o objetivo de incluir a disciplina nas diferentes esferas educacionais acabam produzindo um apagamento da importância linguística dessa língua para a comunidade surda, pois, na lógica inclusiva, se todos souberem a língua, a inclusão dos alunos surdos na escola regular estará resolvida.



# REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 - **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Brasília, 2011.

BRASIL, SECADI/MEC. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**, Brasília, 2014.

BRASIL, SEESP/SEED/MEC. **Atendimento educacional especializado - Pessoa com surdez**. Mirlene Ferreira Macedo Damázio. Brasília, 2007.

BRASIL, SEESP/SEED/MEC. **Atendimento educacional especializado - Pessoa com surdez**. Mirlene Ferreira Macedo Damázio. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 21 nov. 2012

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 2008. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed.34, 1992.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Que Educação nós surdos queremos**: Documento do Pré-Congresso – V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/UFRGS: 1999. Texto Digitado.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007<sup>a</sup>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GUEDES, Betina S. **A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda.** In: *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Michel Foucault e a Mona Lisa ou Como escrever a história com um sorriso nos lábios. In: RAGO, Margareth. **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de inclusão e governamentalidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v.34,n.21,p.153-169,mai./ago2009.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de inclusão e governamentalidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v.34,n.21,p.153-169,mai./ago2009.

LUNARDI, Márcia Lise. **A Produção da Anormalidade nos Discursos da Educação Especial.** Tese (Doutora em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Ponderações sobre Linguística Aplicada, Política Linguística e ensino-aprendizagem.** Estudos Linguísticos, Sinop, v. 4, n. 8, p. 75-81, jul./dez. 2011.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação,1999.

SOUZA, Regina Maria, LIPPE, Eliza Marcia de Oliveira. **Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos?** Revista Calidoscópico, v. 10, n. 1, p. 12-23, jan/abr 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo, TRAVERSINI, Clarice. **Por que Governamentalidade e Educação?** Educação & Realidade, p. 13-19,2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Algumas raízes da Pedagogia moderna.** In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.).*Pedagogia em conexão.* Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.



# PARTE

# III

PRÁTICAS ESCOLARES E SINGULARIDADES



# SOCIOEDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DA DOMINAÇÃO DISCIPLINAR ÀS TÉCNICAS DE SI

Lidiane da Silva Braz • Eliana Pereira de Menezes

## INTRODUÇÃO

Muro alto, guarita da BM,<sup>1</sup> portas chaveadas, revista, portas de ferro, cadeados, trancas, muitas grades, câmeras de vigilância... Ao passo que vamos adentrando, as portas vão sendo trancadas com cadeados atrás de nós, e enfim, chega-se à escola. Conhecida como CASE – Centro de Atendimento Socioeducativo, a unidade em questão está situada na cidade de Santa Maria/RS e é um local de internação, para onde são encaminhados os menores infratores que burlaram as regras sociais, e que, por isso, devem ser retirados da sociedade para que possam ser ressocializados, conforme determina o ECA (1998). Menores esses, todos do sexo masculino<sup>2</sup> e que tenham entre 12 anos e 17 anos e 11 meses no momento da infração. Conforme o SINASE (2012)<sup>3</sup> os menores infratores devem cumprir, de forma ininterrupta, no máximo três anos de internação. Podendo/devendo também cumprir o internato até a idade máxima de 21 anos.

Um corredor liga o CASE à escola. De um lado, predominam as cores neutras entre cinza, azul claro e branco. Do outro lado, é colorido e menos gradeado – exceto nas janelas, as quais são todas gradeadas. A escola anexa ao Centro é estadual, e atende, assim, os requisitos determinados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Contempla todos os adolescentes internados cumprindo medidas socioeducativas e,

1 Posto da Brigada Militar na entrada da instituição.

2 As meninas que cometem infrações são encaminhadas para o Centro de atendimento socioeducativo feminino na cidade de Porto Alegre/RS - CASEF / POA.

3 SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. A Lei 12594 no ano de 2012, institui o Sinase e regulamenta as ações socioeducativas dentro dos Centros de atendimentos a menores infratores que cometem atos infracionais.

assim como a unidade, é organizada por setores - A e B. Funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. Contém seis salas de aula, as quais comportam, no máximo, dez alunos por turma – o Projeto Político Pedagógico (PPP) define oito alunos por sala. Além das salas de aula, a escola dispõe de uma biblioteca e sala multimídia, uma sala de recursos,<sup>4</sup> cozinha, secretaria, banheiros, sala de direção e coordenação e sala dos professores.

Nesse contexto foi desenvolvido o estudo que dá condições para a produção do presente texto, que representa um recorte da dissertação de mestrado em educação defendida em 2020. Inquietadas pela forma como são operadas as práticas da educação especial nas escolas, muitas vezes centradas e “planejadas” a partir de um diagnóstico clínico (CID) e buscando a correção ou a reabilitação dos sujeitos; e ainda, desassossegadas pela maneira como se organiza a instituição socioeducativa e as práticas que ali se instituem; partimos em busca de algumas possíveis respostas, não as mais verdadeiras, nem as melhores, mas possibilidades outras para olharmos para tais práticas e os sujeitos que dessas participam.

Assim, na medida em que outras possibilidades de olhar para as práticas de inclusão se anunciam, desenvolvemos a pesquisa em questão procurando empreender um exercício analítico acerca das práticas operadas no Centro de Atendimento Socioeducativo via articulação com a escola, problematizando os modos de subjetivação empreendidos entre a dominação disciplinar e as práticas de si, tendo como inspiração teórico-metodológica as teorizações pós-estruturalistas e os estudos foucaultianos em educação.

Compreendemos que desde a sua invenção na modernidade, a escola, mais do que somente disciplinar os alunos, foi inventada e organizada para

---

4 Desde 2008, quando da emergência das políticas públicas direcionadas à inclusão escolar, uma série de medidas foram tomadas a fim de efetivar as diretrizes que tratam da obrigatoriedade de matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Uma das ações que mais se intensificou nesse período foi a implementação de Salas de Recursos pelo Ministério da Educação (MEC), salas essas denominadas Multifuncionais Tipo 1 e 2. As escolas selecionadas para receber tais salas recebiam materiais didáticos, funcionais, mobiliário e recursos eletrônicos para atender a esses alunos que agora encontravam-se em processo de inclusão escolar. A escolha de quais escolas deve receber essas salas ou não é do MEC, e isso é feito através do Censo escolar, considerando o número de alunos matriculados em cada escola. Às escolas que não foram contempladas cabia organizar um espaço para atendimento dos seus alunos em processo de inclusão, devendo esse ser oficializado e autorizado pelo estado, através da publicação no Diário Oficial do Estado e não recebe recursos específicos do governo federal. Assim, a Sala de Recursos da escola que é objeto dessa pesquisa foi implementada pelo estado, ou seja, não é multifuncional como as oferecidas pelo MEC.

a produção de sujeitos modernos; pois, com o avanço do capitalismo, havia uma necessidade de formação de sujeitos para o mercado de trabalho. No Brasil, desde a década de 90, com a emergência dos discursos neoliberais que atravessam a coletividade, faz-se indispensável “moldar” sujeitos para esse modo de vida, o qual prima pela lógica do estado mínimo; onde cada sujeito deve ser responsável individualmente por si mesmo, devendo ele ser minimamente capaz de se organizar (consumir e produzir) nesse sistema neoliberal pautado pela concorrência, empreendedorismo e auto investimento permanente.

A escola moderna, desde sempre, se propõe a conduzir práticas que movimentam os alunos à outras formas de existência na sociedade - não necessariamente singulares. Com a intencionalidade de fortalecer o Estado neoliberal, ela precisou ser narrada como um espaço inclusivo, pois havia a necessidade de inclusão de todos os sujeitos nessa sociedade, como produtores e consumidores desse modo de vida. Então, fazia-se preciso que se produzissem formas de estar no mundo, que são, também inclusivas; e nessa lógica, tais discursos tomaram, também, os alunos em situação de privação de liberdade como alvo.

Nesse deslocamento inclusivo que as sociedades vivem, especialmente até a primeira década do século XXI, coube à instituição escolar a responsabilização de formar sujeitos passíveis a participar dessa nova configuração social que se apresentava, já que é na escola que passamos uma parte significativa de nossas vidas. Nesse sentido, vimos os discursos educacionais produzidos no Brasil serem intensificados em termos da necessidade de efetivação da inclusão como um imperativo<sup>5</sup>, cujo

---

5 De acordo com Lopes e Fabris (2013) a governamentalidade neoliberal é a racionalidade que vai operar e acionar o imperativo da inclusão, a partir do qual todos devem estar incluídos nas tramas da economia, vivendo cada vez mais essa condição de segurança e para isso a educação escolar é tida como uma forte aliada dessa racionalidade. Nesse contexto, a sociedade passou a ser narrada como inclusiva, e nos subjetivado à ideia da inclusão como imperativa, pois não parecia haver possibilidades de existência “fora” desse jogo econômico neoliberal. Tal compreensão da inclusão como um imperativo do estado tem sido questionada na atualidade, especialmente em função das políticas educacionais que passaram a ser produzidas a partir de 2016 no Brasil com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, quando o país passou a ser governado pelo presidente Michel Temer (2016-2019), do Movimento Democrático do Brasil – MDB. Localizado como um governo de direita, o então presidente intensifica o processo de defesa do Estado Mínimo, precarizando as políticas sociais que até então haviam sido propostas. Essa racionalidade de governo pautada na precarização da vida que intensifica as desigualdades acaba culminando com a eleição do atual presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), governo que publicou em 1º de outubro de 2020 o



alvo também foi direcionado para os menores infratores em situação de privação social.

Nessa direção, olhamos para a instituição socioeducativa e suas possibilidades de produção – e captura dos sujeitos, procurando entender, dentre outras coisas, que tipo de sujeito ela quer/pretender produzir e como se dão essas relações de dominação e subjetivação dentro da instituição. Pensando que as instituições modernas – em especial a escola – tem essa função modeladora, deve ela atualmente produzir efeitos que capturam e convencem os sujeitos de que esse modo de vida é o mais adequado. “A conversão do empreendedorismo em valor social assim conduz a um cuidado de si de tipo gerencialista que converte a vida em business e em que sucesso profissional e sucesso pessoal são inseparáveis e mensuráveis quantitativamente” (ANDRADE, 2018, p. 73).

Dessa forma, as articulações entre o CASE e a escola, via ações de socioeducação, operacionalizam as práticas de seguridade social, tramadas para prevenir futuros riscos que os menores infratores podem representar. Tais instituições devem se valer de estratégias que modifiquem esses adolescentes, para retornarem à sociedade como sujeitos resignados e convencidos de seu papel enquanto cidadãos que precisam: trabalhar, estudar, constituir família, produzir e consumir; prevenindo-se, assim, o risco que eles próprios representam para si e para a população.

Tais sujeitos, pela condição de anormal que carregam, devem ser submetidos aos aparatos de normalização impostos pelos caminhos da lei e, principalmente, da educação escolarizada. Tal ênfase nas práticas educativas tornam-se visíveis quando a escola, de certo modo, é separada da instituição prisional, sendo realocada no prédio anexo, onde se mantém longe da vigília do sistema panóptico<sup>6</sup> e tem a necessidade de se reorganizar na busca

---

Decreto 10.502 que flexibilizou a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência na escola regular. Em 1º de dezembro o ministro do Supremo Tribunal Federal – STF, Dias Toffoli, suspendeu os efeitos legais do documento. Tal suspensão faz-se também como efeito das muitas manifestações públicas feitas por entidades da sociedade civil, grupos de pesquisa, ONGs, instituições e associação de pais etc. com relação à inconstitucionalidade do Decreto e à imoralidade da defesa de retomada de princípios excludentes e segregacionistas. Ainda que tal documento tenha sido revogado, parece importante pensar a partir dele sobre a vontade de descartabilidade do Estado sob algumas vidas que ele representa, o que materializa a gestão necropolítica dos tempos vividos no Brasil; e por outro lado, pela demonstração da força das ações coletivas e da insistência de muitas pessoas em apostar na potência da vida e na necessidade de defesa da escola pública como espaço democrático de vida com o outro.

6 A obra *Vigiar e Punir* (2014b) onde Foucault faz uma genealogia das prisões, traz o modelo

por um outro modelo pedagógico. A ênfase, agora, parece estar em práticas que operem sobre o sujeito, não mais apenas uma correção da ordem disciplinar, mas outras formas de existir, que os conduza a um autogoverno ajustável e seguro para si e para a coletividade.

Diante disso, chegamos ao problema central da presente pesquisa, a partir do qual procuramos *pensar como são operadas, no Centro de Atendimento Socioeducativo, as práticas de subjetivação que se dão na aliança com a escola?* Nesse sentido, tomando como objeto de investigação a instituição em questão, buscamos analisar práticas operadas no Centro de Atendimento Socioeducativo, via articulação com a escola, problematizando os modos de subjetivação que ali se constituem e as possibilidades de um exercício ético consigo e com os outros, via práticas de liberdade.

## ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Olhar para a socioeducação a partir de Michel Foucault é movimentar o pensamento em outra direção, fugindo dos essencialismos das ciências modernas e das metanarrativas que a modernidade trouxe com seus saberes. Essa pesquisa, então, localiza os sujeitos e as coisas – a socioeducação – como constitutivos dos discursos nos/pelos quais são compostos.

Desse modo, o exercício analítico aqui proposto, e que toma a socioeducação como objeto de discussão, está ancorado na perspectiva

---

Panóptico, que segundo o autor é um dispositivo disciplinar que começa a surgir no final do séc. XVII quando a peste acomete as cidades europeias, onde as famílias eram isoladas e vigiadas o tempo todo dentro de suas próprias casas, para que a peste não se espalhasse. Assim, “a cidade pestilenta, atravessada inteira pela hierarquia, pela vigilância, pelo olhar, pela documentação, imobilizada no funcionamento extensivo que age sobre todos os corpos individuais” (p. 193). Para Foucault, o Panóptico proposto por Bentham no século XIX é uma composição arquitetural do modelo instaurado na peste, planejado para ser uma estrutura prisional, onde os indivíduos ficam em espaços individuais, então individualização para evitar contato com os outros, e assim evitar amotinamentos, doenças e transgressões. Tem como objetivo principal uma vigilância constante a partir de uma torre central, de onde é possível visualizar e vigiar sem ser visto, todos os espaços e todos que circulam nesse ambiente, tornando possível um poder pela disciplina e não pela força. De acordo com Foucault, as escolas, hospitais e fábricas seguem o mesmo modelo panóptico, com um sistema vigilante, individualizante e corretivo. Dessa forma “Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado (p. 199). Um poder exercido individualmente e que é mais econômico, visto que não é necessário utilizar-se de força física para fazê-lo, e sim discipliná-los para que concordem com esse poder, e assim tornem-se indivíduos úteis.

teórico-metodológica pós-estruturalista, possuindo inspiração nos estudos foucaultianos. Entendendo que nessa perspectiva busca-se muito mais desconstruir/questionar verdades tidas como absolutas do que produzir respostas generalizantes. Segundo Paraíso (2012), para Foucault não existe “a verdade” e sim “regimes de verdade”, os quais funcionam a partir de discursos que passam a circular como verdadeiros, e que operam a produção dos significados que constituem o mundo. Nessa lógica, o discurso tem uma função produtora (e não interpretativa) dos sujeitos e das coisas de que fala.

Embora o autor não trate especificamente sobre a temática das práticas escolares em seus estudos, ao falar sobre as tecnologias do eu como práticas que colocam o sujeito a experimentar a si mesmo e assim constituir-se e/ou subjetivar-se ao modo de vida vigente em cada época, é possível visualizar anúncios que trazem a potência da educação escolarizada que emerge como obrigatória na modernidade, intencionando a produção de sujeitos que, ao se relacionarem consigo mesmos, procurem as melhores, mais verdadeiras e mais seguras escolhas. Tais escolhas têm sido produzidas discursivamente dentro de diferentes racionalidades de governo e, na contemporaneidade, apresentam centralidade nas questões econômicas neoliberais.

O governo age através de “ações a distância” sobre essas escolhas, forçando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social. (ROSE, 1998, p. 43)

Nesse sentido, olhamos para a socioeducação, o Centro de Atendimento Socioeducativo e a emergência de uma instituição escolar nesse espaço, engendrados pelas teias discursivas da inclusão social, a qual é lida nessa pesquisa como uma estratégia do Estado neoliberal; intencionando operar através de tecnologias de poder para corrigir e regular a vida daqueles que se encontram aquém ou além da norma. A correção para incluir e, assim, “beneficiar” a vida individual de cada um.

A inclusão social, é, assim, tida como um dispositivo de segurança que intenciona prever e antecipar os riscos presentes e futuros, pois tanto mais sujeitos possam ser corrigidos e capacitados, menos imprevisibilidade e insegurança se apresentam para a coletividade. Nesse sentido, num primeiro momento é possível pensar que não há espaço para outras possibilidades nesse ambiente para além da manutenção ou da restauração da seguridade

social. Tão pouco, pensar a diferença como potência; ao contrário. a diferença nesse contexto é vista como aquilo que é “ruim” e que precisa ser compensada, pois é perigosa, e para anulá-la é necessário observar e calcular os seus ímpetos.

Ao olhar para essas questões, considerando o foco da presente pesquisa, visualizou-se inicialmente, nos materiais, algumas sinalizações que mostram uma aposta de que, pelas práticas escolares, o aluno (menor infrator) possa assumir novas verdades que o conduzam a uma nova vida - melhor e mais segura da que tinha até então. Isso porque a vida em sociedade nos impõe as verdades como um sistema de obrigações a partir do qual somos produzidos como sujeitos .(Foucault, 2016)

As técnicas pelas quais se busca o verdadeiro Eu de cada indivíduo, antes aplicadas apenas na/pela igreja, ganham um novo lugar na modernidade, através das Ciências Humanas, principalmente nas áreas psi, as quais esquadrinham uma modificação de si a partir da autorreflexão sobre seus atos. Desse modo, tais técnicas que Foucault entende como práticas ou modos de subjetivação adentram as instituições; entre elas, a instituição escolar, e essa torna-se uma potente aliada no sentido de subjetivação dos sujeitos à um determinado modo de vida.

Entretanto, nem tudo é tão previsível assim quando utilizamos as lentes anarquiológicas de Foucault, pois, para o autor sempre há possibilidades outras de existência, modos de vida singulares e que, por vezes afrontam os padrões normativos; pois ela não é esperada, e, assim, apresenta-se como oposição a esses dispositivos de controle disciplinar e da biopolítica. Talvez, considerar as análises também por essa ótica, na contramão do que já está posto, instituído, padronizado e antecipado - pois precisa ser prevenido, - seja uma forma de olhar para as vidas errantes que se apresentam no Centro de Atendimento Socioeducativo através daquilo que escapa aos rótulos e que, por escaparem, resistem via práticas de liberdade; evidenciando as possibilidades de um exercício ético<sup>7</sup> sobre si.

Para empreender um exercício analítico que mostre tais recorrências discursivas que possam evidenciar essas intencionalidades e as

---

7 Tomando a ética aqui a partir de Foucault, de acordo com Gross (2018) “O que chamo aqui de ética é a maneira como cada um se relaciona consigo mesmo, constrói para si certa “relação” a partir da qual se autoriza a realizar determinada coisa, a fazer isto e não aquilo”.

possibilidades de práticas de liberdade que se apresentam a partir dos materiais analisados, elencamos como materialidade desse estudo, dois blocos de materiais. O primeiro constituído por documentos legais que instituem e organizam as práticas dentro do Centro e da escola: - *Lei n. 12.594 (SINASE)*; - *Resolução 005/FASE*; - *Manual do Socioeducando* de 2018. E um segundo bloco de materiais com produções<sup>8</sup> oriundas das oficinas ofertadas no espaço escolar: - *Programa de rádio* com a temática “Liberdade” – Oficina Rádio Escola, exibido em 2018; - *Letra da música* produzida para o videoclipe “Sonho de liberdade” – Oficina Audiovisual de 2019. Diante dessa materialidade, passamos a seguir às problematizações e análises empreendidas a partir dessas.

## **ENTRE A CORREÇÃO E A AUTOCORREÇÃO: DA DOMINAÇÃO DISCIPLINAR ÀS PRÁTICAS DE INCLUSÃO**

Partindo dos deslocamentos históricos na forma de conceber o sujeito anormal conforme Foucault (2010), entende-se que a produção dos sujeitos é marcada por uma trajetória que os desloca de estranhos à condição de anormais. Condução essa que indica a necessidade de incidir sobre os sujeitos determinadas práticas para que se ajustem ao modo de vida vigente em cada época; as mesmas sendo, inicialmente, práticas individuais de correção com ênfase disciplinar para que, posteriormente, fosse possível incidir práticas de autocorreção, evidentes na contemporaneidade a fim de gerenciar riscos coletivos. Nesse sentido, elencando os documentos legais que compõem o primeiro bloco, observamos recorrências que evidenciam práticas com ênfase disciplinar centradas na *vigilância, correção e punição*, que ocorrem na unidade socioeducativa, por meio da inclusão por reclusão.

O papel normalizador do estado, segundo Foucault (2010), ficou à cargo da psiquiatria quando essa torna-se uma ciência ligada à medicina. Entretanto, a psiquiatria, desde o final do século XIX, encaixa na categoria de anormais os que, supostamente, não conseguem controlar os seus instintos; pois, para essa ciência, tais sujeitos não são considerados doentes e que assim podem ser curados, pelo contrário - define-se tal condição como um estado permanentemente de anomalia. A partir disso, a psiquiatria assumiria o papel de defender

---

8 Tais produções podem variar dependendo da oficina. Podem ser: poesias, escritas livres, desenhos, letras de música, enfim, produções artísticas.

a sociedade - medicalizando e institucionalizando o sujeito anômalo.

Associado a isso, surge a medicina social, que de acordo com Lunardi (2003), trata-se de saberes engendrados pela modernidade como ferramentas de controle social, pois “a preocupação com uma população saudável torna-se uma das funções do estado moderno” (LUNARDI, 2003, p.64) e, nesse sentido, a medicina como uma estratégia de poder, tendo no corpo social, o alvo desse poder.

Nesse sentido, para esse estudo, significamos tais sujeitos tomando como referência o sujeito anormal, foco dos estudos de Michel Foucault (2010) no curso “Os anormais” – *Collège de France* (1974-1975); onde, a partir de um exercício genealógico, o filósofo procurou analisar como, historicamente, esses sujeitos saem do anonimato ou da indiferença e passam a ser produzidos como sujeitos que precisam ser normalizados a partir de técnicas ajuizadas para cada um em decorrência de suas peculiaridades. Para o autor, é no encontro entre a instituição judiciária e a ciência que passam a circular discursos com poder de verdade e, a partir dos quais, têm-se determinados efeitos no âmbito penal, psiquiátrico e educacional.

Desse modo, importava para Foucault (2010) identificar e analisar a tecnologia de poder que utiliza esses discursos, tentando fazê-los funcionar na sociedade. Trata-se, aqui, de olhar para discursos que buscam nos detalhes de um crime, por exemplo, características comuns que podem enquadrar o sujeito dentro dos códigos penais previstos pela lei, e têm a intencionalidade de distinguir quem pode ser enquadrado nessas leis penais ou quem deve ser institucionalizado em hospital psiquiátrico. O fato é que, uma vez que o crime já tenha ocorrido, há que se buscar o lugar desse sujeito delinquente dentro de alguma instituição para a sua correção.

É na busca pelo lugar que o sujeito deve ocupar após o seu delito que afinal é da ordem de um “defeito moral”, que se dá a fusão entre as ações judiciárias e a ciência psiquiátrica; pois, é a instituição psiquiátrica, com a introdução do exame psiquiátrico, quem vai determinar como o delinquente vai saldar a sua infração. Se antes, na era clássica, o exame servia para abonar o criminoso de seu crime, em caso de demência, o exame, agora, serve para enquadrá-lo em algum sistema punitivo e corretivo. Pois sobre esse exame,

O essencial de seu papel é legitimar, na forma do conhecimento científico, a extensão do poder de punir a outra coisa que não a infração. O

essencial é que ele permite situar a ação punitiva do poder judiciário num *corpus* geral de técnicas bem pensadas de transformação dos indivíduos. (FOUCAULT, 2010, p. 17)

Essas técnicas transformadoras, que, de acordo com o filósofo, tem um poder de normalização, terão como alvo principal não o delinquente ou o doente, e sim todos aqueles que se situam na categoria de “anormais” - ou melhor, nas nuances que vão do normal ao anormal. Desse modo, compreende-se que tais sujeitos normais/anormais são produzidos pelos discursos, concordando com Lunardi (2003).

As noções “anormais”, “deficientes” [...] não são entidades, não são em si ou ontologicamente isso ou aquilo, tampouco são aquilo que poderíamos chamar de desvios naturais a partir de uma essência normal; são identidades construídas nos jogos de linguagem e de poder e assumem os significados que elas têm. (LUNARDI, 2003, p. 110)

Nesse contexto, ao tomar as discussões produzidas sobre “o incorrigível a corrigir” pelas lentes de Michel Foucault nesta pesquisa, olhamos para a produção do sujeito anormal, encaminhado para os Centros de Atendimento Socioeducativo, e visualizamos que se trata de um sujeito produzido por uma rede discursiva engendrada por discursos de duas áreas científicas: a jurídica e a psiquiátrica.

Já no primeiro Código de Menores, publicado em 1927, percebe-se que se trata de um documento produzido para proteger o menor, porém, mais do que isso, para enquadrá-lo em instituições de vigília, punição e correção, ou ainda, de regeneração; específicas para cada anomalia encontrada na sociedade. Dessas, o Código destaca os menores delinquentes, os pervertidos, os abandonados ou, ainda, aqueles que estiverem “em perigo de ser” (BRASIL, 1927).

Entretanto, se de início a intencionalidade era enclausurar e punir tais sujeitos, com o avanço das políticas neoliberais na sociedade, seria necessário incidir sobre esses anormais práticas de inclusão, o que na contemporaneidade fica a cargo principalmente da escola, visto que ela se agencia aos interesses do estado na condução dos sujeitos.

Desse modo, compreende-se que a ênfase disciplinar não exclui os objetivos biopolíticos, pelo contrário, trabalha para obtenção desses. Então o objetivo parece ser conduzir os menores infratores - reclusos na instituição - agindo primeiramente sobre seus corpos individuais para que, assim,

seja possível prevenir riscos que eles possam representar para a população; podendo voltar ao espaço social em um futuro breve e vivenciar a inclusão por circulação.

Isso fica evidente a partir dos documentos analisados, e que regulamentam os sistemas institucionais de sequestro de menores infratores. Tais deslocamentos sinalizam o modo como os sujeitos vem sendo conduzidos socialmente. De um lado o SINASE - Sistema Nacional de Socioeducação - publicado em 2012 – regulamenta o sistema e institui a obrigação de uma instituição escolar dentro dos centros de atendimento aos menores infratores, bem como outras diretrizes acerca do funcionamento dos centros e a forma de organização dos espaços e de possíveis sanções. Foi a partir do SINASE que se lançou olhares e saberes pontuais acerca dos menores infratores; aqueles que fogem às regras de conduta legais instituídas em nossa sociedade. Juntamente com esse Sistema, a escola aparece como premissa básica para o funcionamento dos espaços nomeados como socioeducativos; assim, a sessão III - artigo 15, indica a necessidade/obrigatoriedade de [...] “comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência” [...] (SINASE, 2012).

Em conformidade ao que está previsto nessa Lei federal, o Manual do Socioeducando de 2018 traz em seu texto questões internas à unidade, dizendo o que pode e o não pode ser feito enquanto o menor estiver em período de internação. São regras de convivência e de segurança, onde é possível observar que através desse e de outros documentos internos, o sistema de vigilância, correção e punição são práticas autorizadas e regulamentadas, buscando a partir dessa prevenção constante, governar a vida e a alma dos menores infratores. E para os que transgridem as regras, há punições. Existe também as confissões, chamadas de autoavaliações – que são enviadas ao juizado - onde cada um deve escrever depois de seis meses na unidade para refletir e se desculpar pelos erros cometidos. Todas essas estratégias naturalizam e autorizam as relações de poder que ali se estabelecem, sem perder de vista ainda a intenção principal do sistema que é a produção de um “novo sujeito”.

Ao folhear o referido Manual do Socioeducando, encontramos palavras que recorrem: RESPEITE – COLABORE – PARTICIPE – ORGANIZE – DEVER – OBRIGAÇÃO... Recorrências de diretrizes da unidade, produzidas para reafirmar a importância da organização interna, que responsabilizam



os menores via chamamento moral para o desempenho das tarefas. Aparentemente, nada está sendo imposto, trata-se tão “simplesmente” de normas para a manutenção do “bem” do menor e de todos os outros que ali se encontram. Trata-se do que é preciso ser feito para a manutenção da ordem, mas também para supostamente reduzir seu tempo de internação, pois o manual destaca, também, o fato dos menores infratores serem constantemente avaliados.

Nesse contexto, compreendemos a Socioeducação como uma política de inclusão social, constituindo-se o sistema socioeducativo como mais uma das instituições modernas pensadas para, além de punir, disciplinar e ordenar os corpos e as vidas dos adolescentes. Mais do que isso, tal sistema, seguindo a lógica dessa nova racionalidade, procura calcular os desvios para intervir naquilo que não é seguro. E para introduzir novas práticas de governo sobre esses anormais, foi necessário um deslocamento na forma de conceber esses sujeitos, onde evidencia-se a necessidade de estabelecer parcerias, entre outras instâncias, com a escola, para que esses menores deixem de se constituir como um risco para si e para os outros.

Analisando a Lei 12.594 que institui o SINASE - Sistema Nacional de Socioeducação/2012, pode-se perceber que as técnicas de “transformação” aplicadas dentro da instituição de internação, de onde os indivíduos devem sair modificados, devem ser potencialmente operadas pela escola. Não há possibilidade de remissão sem a eliminação da identidade pecadora, que é incorreta e inapropriada. Assim, seguindo os preceitos da subjetividade cristã (FOUCAULT, 2014), o adolescente menor infrator/socioeducando deve despir-se da vida de pecado que tinha até então, e isso é possível a partir de uma série de técnicas que, supostamente, conduzem o sujeito à verdade, o que o autor chama de tecnologias do eu (FOUCAULT, 2011).

Desde a sua entrada na Unidade os menores são expostos a determinadas práticas com o objetivo de pagar sua penitência e exterminar seu Eu anterior. Analisando os documentos é possível perceber que há nesse sistema uma linha capilar nas práticas operadas, que se dão entre a dominação disciplinar sobre os corpos individuais que ocorrem no CASE e a condução das condutas na lógica da biopolítica, via produção da seguridade, práticas essas compreendidas com maior ênfase na escola. Observa-se que a forma de vida que esses anormais sociais têm até então é vista como inapropriada e dessa forma, é imprescindível ensinar a esses

sujeitos outras formas de viver em sociedade, de forma segura e ordeira, e isso quem pode potencializar é a escola.

Tais práticas são visualizadas como parte integrante do que é ofertado pela escola inserida na Unidade, cujo currículo, além de conter disciplinas e atividades tradicionalmente ofertada nos currículos escolares, ainda apresenta oficinas que trazem um enfoque fortemente ancorado nas áreas psi. Tais práticas, pela potência em termos de subjetivação que possuem, constituem objeto de nossas inquietações na sequência desse estudo.

## **ENTRE O CASE E A ESCOLA, AS TÉCNICAS DE SI: DA CONVERSÃO ÀS PRÁTICAS DE LIBERDADE**

Nesse momento, atentando ao segundo bloco de materiais – as produções dos alunos nas oficinas – e considerando a importância e/ou a centralidade da escola no espaço socioeducativo, passamos a olhar para as práticas que nela ocorrem, especialmente para o contexto das oficinas que se organizaram via aliança entre o CASE e a escola, buscando compreender os modos de subjetivação que se dão nesses espaços.

Problematizando inicialmente como, a partir da entrada da prática da confissão na era cristã, somos moldados enquanto sociedade em termos morais, e desse modo somos governados de tal maneira que sentimos a obrigação de revelar todos os nossos mais ínfimos segredos como condição de acesso à verdade. De acordo com Foucault (2011), esse acesso do sujeito à verdade se dá a partir de tecnologias que ele denomina técnicas ou práticas de si.

Essas técnicas de si, conforme o autor, entram no cotidiano de diversas instituições, como as prisões, hospitais e escolas, através da disseminação dos dogmas do cristianismo nessas instituições. E nossas escolhas, nosso comportamento social, a maneira como nos relacionamos são conduzidas por toda uma trama discursiva que indica o que podemos ou não assumir como verdade; a partir de um sistema normativo que determina o que podemos ou não ser, como devemos ou não guiar as nossas existências, e quais desejos podemos ou não assumir. Essa relação do sujeito consigo mesmo e as renúncias que ele precisa fazer para assumir seu papel social, manifestaram-se nas confissões feitas por eles nas produções analisadas. Evidenciando, assim, o objetivo dessas práticas de fazer com que os sujeitos olhem para si e queiram uma forma

de vida moralmente aceita na sociedade. Como podemos observar nos excertos abaixo, retirados do livro - *O outro lado*, com produções escritas pelos alunos a partir de uma oficina:

“Só quero sair daqui e jamais me vingar, Deus sabe o que faz, eu só quero me libertar...

eu só quero a minha liberdade e me livrar do caminho da maldade...”

“Eu daqui alguns anos pretendo estar trabalhando, estar do lado certo e esquecer

tudo o que aconteceu no passado, pensar só coisas boas, ter uma família, dar orgulho para minha mãe e poder ir nos lugares sem se preocupar com o olhar das pessoas.”

A mesma intenção é revelada em outras oficinas também, como a *Oficina de Intervenção Psicossocial e a Rádio Escola*, nas quais foram possíveis perceber a intencionalidade de se buscar nos sujeitos participantes uma autorreflexão, previamente planejada<sup>9</sup>. Planejamento esse que varia conforme os responsáveis por elas, mas que se aproximam muito em relação ao que se quer dos participantes. Em geral, espera-se que eles reflitam sobre seus atos, confidenciem e queiram, para si, a transformação interior. Assim, antes da realização das produções, algumas estratégias são empregadas, como as palavras previamente entregues aos alunos: Liberdade – família – amor – escola – fé – profissão etc.

Na oficina Rádio Escola, o programa propôs como tema central a “liberdade” - aquela liberdade que está prevista na Constituição Federal de 1988, onde os alunos deveriam retirar excertos da constituição que classificam o termo, para depois “decidirem por si mesmos” o que entendem por liberdade. Essas técnicas utilizadas são propostas, na maioria das vezes, com a finalidade de produzir uma transformação relacionada com as dicotomias “bem ou mal”, “bom ou ruim”, “certo ou errado”. E a “moral da história” é que o melhor caminho é sempre o da remissão.

Evidencia-se assim, processos de subjetivação fortemente atravessados pelo cristianismo – subjetividade cristã - como observamos na fala do estudante durante o programa, quando diz: “*liberdade é poder andar tranquilo e sem dever nada para a sociedade*”. Essa ideia de “dívida” se dá

---

9 Em alguns momentos ao longo da pesquisa foi possível acompanhar as propostas das oficinas.

pelo fato de haver normas sociais baseada na máxima da “moral e dos bons costumes” que regulam nossas atitudes e estão sacralizadas nas leis jurídicas que regimentam a sociedade.

Entretanto, na contramão dessa necessidade de ajustar os sujeitos à essa forma de vida ordenada e moralmente aceita, algumas técnicas de si possibilitadas na aliança entre o CASE e a escola, no âmbito das oficinas, mostraram que há possibilidades extremamente potentes para que esses sujeitos experienciem-se para além, ou às margens, desses domínios morais que regem a vida coletiva e que ditam quais as formas de vida são passíveis de investimentos, ainda quais merecem ser vividas ou não.

Uma escola que se suspende dos usos utilitaristas e se abre para além do que é previsto no seu regimento, no currículo e nas disciplinas, quando abre espaço para essas práticas outras dentro dessa escola, como ocorre nas oficinas, e o que segundo Masschlein e Simons (2019) é nessa suspensão e nessa abertura que a magia do escolar acontece. Essa probabilidade existe quando pensamos a escola do lugar do desejo de viver juntos, de maneira cooperativa, tirando a escola do registro do direito “de”, da obrigatoriedade, para pensá-la como um lugar de possibilidades.

Assim, os produtos analisados aqui, a partir da experiência conforme Larrosa (2011), como um acontecimento. Um acontecimento contingente, imprevisível e que pode dessa forma, potencializar nesses alunos e nas pessoas implicadas nesse processo, seja osicineiros, os professores, a gestão, um exercício ético sobre si, a partir dessas práticas de liberdade que ali ocorrem. Para Larrosa (2004) é nessa experiência contingente, como um ensaio, que a subjetividade ensaia a si mesma, e o sujeito faz a experiência da sua própria contingência, e da própria transformação.

Com isso, visualizamos as muitas possibilidades que a escola oportuniza quando “se” suspende de seus fins utilitários, abrindo espaço para o exercício do pensamento, conforme os excertos abaixo que trazem recortes do rap *Sonho de liberdade*, criado pelos alunos/menores infratores na *Oficina Audiovisual*, a qual propôs a produção de um videoclipe, pensado e organizado pelos alunos.

Assim como toda alegria é passageira  
Nenhum sofrimento é eterno  
Embora ninguém possa voltar atrás  
E fazer um novo começo  
Qualquer um pode começar na rua  
E fazer um novo fim...

*Pra mim e meus irmãos  
Peço o nosso alvará  
Aqui o filho chora e mãe não tá pra vê  
Minha coroa ta no céu, meu pai onde tá você?  
Meu filho tão pequeno  
E eu aqui preso...  
Quanto mais penso mais fico com medo  
Já não sei o que fazer  
Nessa FASE, nesse CASE  
17 de idade  
Quero sair daqui e me reconstruir  
Os inimigos tão aqui, tão ali  
E podendo fazer algo [...]*

*A FASE é uma fase na vida da gente  
Não é pra pior, o melhor ta pela frente  
Eu penso no futuro  
Sair e não ficar atrás do muro  
Antecipar, virar, tente [...]*

*Sempre fui vaso ruim de quebra  
Mas rachei e tô tentando consertar  
Penso em liberdade todo dia  
Penso na coroa, penso na família  
Tenho meus irmãos, os de fé... Pois é,  
Liberdade para nós se Deus quiser [...]*

Observamos nessas produções e nessas práticas, as possibilidades de um exercício ético sobre si, através de práticas de liberdade, quando eles trazem na sua poesia a vida olhada pelas lentes deles, mostrando que há condições de possibilidade para esse exercício de pensamento, de pensamento crítico quando trazem questões políticas e da sua vontade de fazer outras escolhas, mas entendem que “*nem tudo é um conto de fadas*”.

Permitir experiências outras que levem os sujeitos implicados a suspeitar desse conjunto de regras morais, que os colocam à margem, classificando-os como anormais sociais e, tendo a possibilidade de recusar o que são, para quem sabe assim, poder escolher novos caminhos e buscar alternativas de existência para si e para a sua comunidade.

Consideramos, que uma escola que oportuniza/convida o aluno ao exercício do pensamento por si mesmo, produz um convite ao pensamento crítico, o levando a questionar as estruturas sociais que o trouxeram até

aqui de forma muito potente. Poderá ser nesse percurso que eles terão condições de suspeitas do papel social que ocupam – anormais sociais; tendo a possibilidade e a vontade de recusar esse lugar. A escola pensada de dentro dela mesma, num entre-lugar como defende Sílvio Gallo (2015), traz consigo a potência de resistência, via práticas de liberdade. Pensar uma escola outra no interior da escola mesma, é uma forma de pensar a transformação da escola, no fazer do dia a dia do trabalho pedagógico (GALLO, 2015, p. 442). E, é essa experiência transformadora, observada nas práticas, que movimentam um exercício ético em cada um e tem a potência de formar vários “eu’s indelegáveis” (GROS, 2018), que fazem da escola e dos sujeitos que dela participam efetivamente um lugar de transformação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com isso então, o que fica dessa pesquisa, são as muitas possibilidades que se potencializam quando a escola “se” suspende de seus fins utilitários, permitindo experiências outras que levem os sujeitos implicados a suspeitar desse conjunto de regras morais que os colocam à margem, classificando-os como anormais sociais. E ao terem a possibilidade de recusar o que são, podem escolher novos caminhos e buscar alternativas de existência para si e para a sua comunidade.

Uma escola que oportuniza/convida o aluno ao exercício do pensamento por si mesmo, produz um convite ao pensamento crítico, o levando a questionar as estruturas sociais que o trouxeram até aqui de forma potente. Poderá ser nesse percurso que eles terão condições de suspeitas do papel social que ocupam como anormais sociais, para que tenham a possibilidade e a vontade de recusar esse lugar.

E é essa experiência transformadora observada nas práticas que movimentam um exercício ético em cada um e tem a potência de formar vários “eu’s indelegáveis” é que fazem da escola e dos sujeitos que dela participam efetivamente um lugar de transformação.

# REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. Economização, Valores Morais e Democracia. In.: **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação / Organização Haroldo de Resende.** – São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. (p. 67-76).

BRASIL. **Decreto n. 17.943-A** de 12 de outubro de 1927. Código de menores de 1927. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e Adolescente. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** Curso no Collège de France (1974-1975) / Michel Foucault, tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault), 330p.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos:** curso no Collège de France, 1979-1980: excertos/Michel Foucault; organização de Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. 186p.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos:** curso no Collège de France (1979 -1980) / Michel Foucault; Tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014a. 357p.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade:** curso no Collège de France (1980-1981)/ Michel Foucault; edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. 306p.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir / Alexandre Filordi de Carvalho, Silvio Gallo, organizadores.** – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (Coleção contextos da ciência) (p. 427-449).

GROS, Frederic. **Desobedecer**. Frédéric Gros/Título original: Désobeir. Tradução: Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 224p

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *In: Educação & Realidade*. v. 29, n. 1, p. 27-43, jan/jun 2004.

LUNARDI-LAZZARIN. Marcia. Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial** / Márcia Lise Lunardi. – Porto Alegre: UFRGS, 2003. 200f.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Masschelein. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes – 2. ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 174p

PARAÍSO, Marluci. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In: Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In: Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu* / Tomas Tadeu da Silva (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 30-45.





# MODOS OUTROS DE PENSAR A INFÂNCIA: UM CONVITE AO PENSAMENTO A PARTIR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Letícia de Lima Borges

## POR ONDE (RE)COMEÇAR? BREVES DELINEAMENTOS INICIAIS

Pensar é se desobedecer, desobedecer a nossas certezas, nosso conforto, nossos hábitos. E se nós desobedecemos é para não sermos os “traidores de nós mesmos”. (GROS, 2018, p. 215).

Tão difícil quanto iniciar uma escrita é possibilitar ruídos com aquilo que se produziu. Portanto, por onde recommençar? Os começos, assim como os recommenços, nunca foram fáceis para mim. Mas percebo que entre um e outro há uma contínua ligação que me permite refletir, ressignificar e suspender tudo aquilo que vêm constituindo-me como professora pesquisadora, para não sufocar. Por isso, a escrita deste ensaio, resultado de um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado<sup>1</sup>, objetiva trazer alguns breves delineamentos daquilo que mobilizou e ainda mobiliza meu pensamento e me convida, permanentemente, a desobedecer.<sup>2</sup>

O breve delineamento que trago neste ensaio, aqui compreendido a partir de Frédéric Gross (2018, p. 151) como um “procedimento inventivo, convite para transformar a si mesmo e aos outros [...] testemunho de uma experiência”, partiu do desassossego de pensar como estamos produzindo a infância. Tal desassossego me conduziu a problematizar as práticas da Educação Especial como estratégias de governo da infância quando articulada ao contexto da Educação Infantil, a partir da promulgação da política de

---

1 Pesquisa de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, defendida no ano de dois mil e dezenove. Disponível no repositório da UFSM através do link: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19197>.

2 Ver Frédéric Gros. Desobedecer. 2018.

ampliação da obrigatoriedade de frequência para os quatro anos de idade.<sup>3</sup>

Tal problematização, direcionou-me a assumir os riscos de colocar sob suspeita os modos de produção da infância que são operacionalizados pela Educação Especial para movimentar as discussões na direção de fazer um convite a modos outros de pensar a infância. A pretensão foi me arriscar a tensionar os modos de pensar a infância produzidos historicamente, que a percebem como etapa do desenvolvimento evolutiva e cronológica, quase que exclusivamente.

Tomei essa provocação como direcionadora das tramas que constituíram meu problema de pesquisa com a intenção de compreender *quais foram os efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação infantil na produção da infância*. Meu propósito foi identificar e compreender que infância é essa que vinha sendo produzida na escola, a partir das discursividades produzidas pelas professoras de Educação Especial quando convidados a pensar a produção da infância e de suas práticas naquele cenário.

A partir desse objetivo geral, organizei as tramas que enredaram essa problematização à medida em que a materialidade da pesquisa, constituída pelas confissões<sup>4</sup> daquelas professoras, mostraram-se potentes para pensar os modos de produção da infância, produzidos pela articulação daquelas práticas, desde um contexto em que a inclusão opera como imperativo e, ao mesmo tempo, modos outros de pensar a infância, diferentemente do que se vinha pensando e produzindo.

Com isso, para fazer tais tensionamentos, filiei-me à perspectiva pós-estruturalista, por entender que a estrutura metodológica vai se construindo na medida em que a produção teórica se enreda com as inquietações que constituem a própria pesquisa. Portanto, não há um método que *a priori* nos conduza a construir os caminhos metodológicos da pesquisa, mas que ela vai se constituindo de modo inventivo ao longo do percurso investigativo,

---

3 Lei 12.796 de 25 de junho de 2014, que aprova a ampliação da obrigatoriedade da frequência na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, passando a vigorar efetivamente a partir do ano de 2016 nas Escolas brasileiras.

4 Inspirada em Foucault, (2010), tomo emprestado do cristianismo o termo “confissão” para representar aqui o mecanismo de registro das conversas das professoras, por entender que se estabeleceu um ritual de confissões em que o que elas falavam era ao mesmo tempo de quem elas falavam, mas que, de certa forma aquela confissão devesse permanecer secreta. Isto é, segundo Foucault, fragmentos em “que aquele que fala é ao mesmo tempo aquele de quem se fala” e “não o papel eminente que lhe reserva o cristianismo” (FOUCAULT, 2010, p. 2013).

conforme nossas lentes vão capturando aquilo que vai se mostrando interessante problematizar e ou manter em suspensão, dentre as multiplicidades de possibilidades. Ou seja,

Na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar os caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. (PARÁFISO, 2012, p. 25).

Diante disso, passei a perceber a infância de um outro lugar. Ao invés de pensá-la como etapa do desenvolvimento humano cronológica, que enquadra habilidades e aprendizagens em um tempo determinado, fragmentado e contínuo, penso a infância como a descontinuidade.

A partir do filósofo Walter Kohan (2005, p. 252), percebo a infância como a “infinita possibilidade de quebrar a inércia repetitiva do mesmo”, não-nomeável, sempre indeterminada e imprevisível, distante das margens ordeiras que tanto perturba a noção utópica e linear de desenvolvimento humano. A infância, neste ensaio, é compreendida como encontro com o desconhecido, com a novidade que rompe com a continuidade que nos constitui como sujeitos modernos.

Com esse entendimento me aventurei a trilhar caminhos sinuosos que, entre alguns encontros e acontecimentos, foram possibilitando que a produção da infância se tornasse tema central de minha pesquisa no mestrado e forjasse algumas torções no pensamento. Não para apontar um ponto primeiro que tenha originado o interesse sobre esse tema, mas para ilustrar como em meu percurso acadêmico foi possível tramar tais inquietações.

Para delinear e localizar os movimentos que me fizeram pensar a infância deste modo, desdobrei as discussões a partir de quatro objetivos específicos, quais sejam: o primeiro, situar o contexto de discussão que possibilitou emergir o interesse em problematizar a produção da infância; segundo, localizar os sujeitos e o cenário da investigação da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil; e o terceiro, analisar e problematizar os efeitos das discursividades produzidas pela Educação Especial na produção da infância no contexto da Educação Infantil e, por fim, provocar o pensamento com o convite de pensar de modos outros a infância.

Em face desses objetivos, desdobrei as discussões destas tramas em 4 capítulos. Na discussão que segue, buscarei detalhar brevemente os principais pontos discutidos em cada capítulo. Entendo que neste ensaio há uma limitação para o aprofundamento de tais discussões, bem como, os conceitos ferramentas que busquei operacionalizar, mas o convite de pensarmos juntas modos outros de pensar e produzir a infância permanece, com a intenção que ressoe para além do que esta escrita-ensaio possa esboçar.

## **RESSONÂNCIAS POSSÍVEIS: AS DOBRAS DO PERCURSO METODOLÓGICO**

Na abertura da escrita, *início a conversa* apresenta as inquietações que se estabeleceram para constituir a pesquisa, dividindo-o em três momentos. Um primeiro, “*Por onde começar*”, ensaia aproximações e distanciamentos com o tema da infância, discorrendo sobre a insegurança de iniciar uma escrita que busca bagunçar e desencaixar os modos tradicionais de pensar a produção dos sujeitos, das práticas e da infância. Nesse momento, algumas verdades são colocadas em xeque e muitas das certezas que constituíram minha formação como Educadora Especial passaram a ser questionáveis, possibilitando que eu pensasse diferentemente de como vinha pensando. Com esse processo, posso dizer que a escrita proporcionou que eu revisitasse as tramas que possibilitaram constituir minhas inquietações sobre a infância desde a graduação quase que como um acerto de contas comigo mesma.

Diante disso, propus na seção “*Educação Especial e a produção de significados: É preciso voltar a olhar bem*”, o descaminho de voltar a olhar bem as provocações que estabeleci na pesquisa do trabalho de conclusão do curso da graduação. Desconfiada das bases epistemológicas que assentaram minha formação enquanto professora de Educação Especial, buscando mostrar o quanto estava enredada nas discursividades que já anunciavam a naturalização das ações e práticas de normalização da Educação Especial, muitas delas potencializando a condição de anormalidade nos sujeitos.

Foi no movimento de voltar a olhar bem as discussões sobre a inclusão, sobre as práticas da Educação Especial e da articulação das práticas com a classe regular que percebi a produção discursiva naturalizando a importância da articulação das práticas para a efetivação dos processos inclusivos

dentro da escola, como também da atuação da Educadora Especial na construção e efetivação dessas práticas.

Naturalização que se mostrou emergir desde muito tempo nos meandros dos discursos que buscam significar a Educação Especial e o espaço escolar como a “salvação” e possibilidade “única” de socialização, normalização e correção dos sujeitos. E, por isso, mostraram-se como potentes estratégias de uma racionalidade neoliberal em função de um “bem comum”: manter a sociedade segura. Portanto, a ordem do discurso tornou-se incluir todos o mais cedo possível. Essas redes discursivas, me permitiram visualizar (algumas das) condições de possibilidades para naturalização da ampliação da obrigatoriedade de frequência da Educação Infantil que instituiu posteriormente.

Nessa direção, a seção “*Produção discursiva das (des)continuidades históricas do governo da infância*”, conduziu as discussões pelas produções discursivas do governo da infância. Para isso, revisei as discussões estabelecidas no meu trabalho de monografia da Especialização em Gestão Educacional, no qual intencionei mostrar as condições de emergência para a naturalização da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência aos quatro anos no Brasil enquanto estratégia de governamentalidade biopolítica, produzida como ação de seguridade, a partir da produção discursiva estabelecida no GT 07 da Anped.

Tais discussões contribuíram para movimentar alguns fios que tramam a rede discursiva que têm potencializado a contínua produção e captura a infância na escola. Pois, a partir das produções científicas e dos documentos legais que manuseei nos estudos mencionados, foi possível perceber as condições históricas de proveniência<sup>5</sup> e emergência<sup>6</sup> para sua naturalização das práticas normalizadoras empreendidas pela Educação Especial e da política de ampliação obrigatoriedade de frequência no contexto educacional atual.

Ao situar esse primeiro contexto de discussões qual, a partir de uma

---

5 Proveniência (*Herkunft*) entendida como uma forma de análise que busca na proliferação dos acontecimentos, os vários começos possíveis, as inumeráveis possibilidades de práticas e discursos que contribuem para a constituição de determinado objeto (KLAUS; HATTGE e LOCKMANN, 2015).

6 Emergência (*Entstehung*) entendida como uma forma de análise que busca identificar as condições de aparecimento de determinado objeto na história, a partir do campo de forças ao qual ele está inserido.

conversa inicial, busquei apresentar de onde emergiram as inquietações sobre os modos de pensar a produção da infância. Assim, nos *Caminhos para pensar infância*, apresento os caminhos teórico-metodológicos que escolho para pensar a produção da infância entre os liames produzidos pela articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil.

Desdobro essa discussão em duas subseções. Uma primeira, “*Pensar a infância com e a partir de Foucault*”, anúncio como este caminho se mostrou para mim como a possibilidade de oxigenar meus pensamentos e confirmar as verdades que fui escolhendo assumir no meu percurso acadêmico, profissional e pessoal. Juntamente, apresentei o levantamento dos estudos científicos, teses e dissertações, que vêm tensionando as práticas e governamento da infância, que contribuíram para ampliar as discussões estabelecidas nas análises.

Posteriormente, em “*Cenários de investigação: a articulação das práticas da Educação Especial e da Educação Infantil*”, localizei o cenário em que as inquietações foram problematizadas e os sujeitos objeto da pesquisa. A escolha das escolhas se estabeleceu a partir dos seguintes critérios: Serem escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino (EMEI), possuir no seu quadro de docentes professoras Educadoras Especiais, crianças consideradas público-alvo<sup>7</sup> da Educação Especial e oferecer o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou possuir Salas de Recursos Multifuncional (SRM).

Diante desses critérios, tivemos um montante de vinte (20) escolas de Educação Infantil cadastradas na rede municipal, conforme o levantamento da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Destas, foram selecionadas dez (10) escolas que se enquadraram naquilo que entendi estabelecer uma rede de captura dos sujeitos dentro da escola. Dentro desse cenário, nove (9) professoras Educadoras Especiais eram atuantes nesses espaços e foram convidadas a participar da realização da pesquisa. Após o aceite de todas, realizei conversas individuais com cada um, guiadas por um roteiro com temas disparadores. As conversas foram gravadas e posteriormente transcritas, servindo como materialidade para as discussões estabelecidas nas análises da pesquisa.

---

7 A Resolução CNE/CEB, n. 4 de 2009 define o público-alvo da Educação Especial como: alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009, p. 1).

Ao construir essa materialidade, pus-me a organizar as confissões, classificar aqueles pontos em que havia convergências, recorrências e semelhanças para pensar a infância e as práticas da Educação Especial dentro das margens do que é costumeiro e naturalizado como seguro. Percebi, por outro lado, mas não oposto, em algumas práticas, pontos de recorrências em que se destoavam e fissuravam a regularidade dos discursos, pensando a infância de outro lugar. Mas esses dois movimentos aconteciam de modo imanentes, colocando-me em uma encruzilhada “onde diversos caminhos nos apresentavam como sendo igualmente potentes” (COSTA, 2002, p. 140).

Foi preciso recuar e suspender as dobras que os dois caminhos, igualmente potentes, mostravam-me. Ainda que essas duas direções pudessem parecer contraditórias, estabeleciam, ao mesmo tempo, uma correlação, que anunciava o perigo que uma leitura dicotômica poderia resultar. Essas duas direções, esses dois caminhos, essas duas dobras que visualizei emergir no contexto da Educação Infantil na escola a partir das práticas da Educação Especial, são faces diferentes de uma mesma “realidade”, de um mesmo contexto que se mostrou indissociável, na pesquisa.

Isto é, ao mesmo tempo em que visualizei existir práticas disciplinares e normalizadoras rígidas e duras aplicadas aos corpos infantis individualmente para, supostamente, atender a produção de um desenvolvimento infantil considerado ideal, apresentavam-se, também, práticas transgressoras que rompiam com a dureza dessa formatação exigida pelo ideal social de infância a ser conquistado, alcançado, corrigido e, possibilitavam, em alguns momentos, outros modos de ser que atentaram-se para a dimensão singular de cada infância.

Diante desses dois caminhos igualmente importantes, optei por fazer uma separação analítica. Primeiro, porque visualizei a necessidade de ter um cuidado em apresentar os argumentos daquilo que venho afirmando compreender existir desde dentro dos espaços e relações educacionais: por um lado, práticas escolares enquanto potencializadoras da produção da deficiência e do sujeito a ser corrigido e normalizado. Por outro lado, as ações de resistência possíveis a essas práticas, a partir das microresistências diárias sobre as durezas das proposições sociais, políticas e econômicas desse ideal de sujeito e infância normal, como uma contracondutas



possível de produzir um espaço outro dentro da escola, que defendo, segundo Foucault (2013), como heterotopias<sup>8</sup>.

Por isso, alio-me a pensar com Veiga-Neto que “muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam” para então “ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (2014, p. 19). Quer dizer,

pensar as coisas como problema. Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Transformar constatações em problemas a serem pensados. Investigar o que tornou possível determinado modo de saber, de poder, de ser e estar no mundo – num determinado aspecto de nossa vida. Isso nos ajuda a investigar e a expor de que modo puderam ser construídas diferentes soluções a determinados problemas que nos pusemos, em épocas e lugares distintas. (FISCHER, 2012, p.13)

Mas, reforço que, ao empreender a divisão dessa analítica, não se tratou de julgar tais práticas como boas ou ruins. Ao contrário, tratou-se de problematizar e mostrar aquilo que é possível de acontecer desde dentro do contexto escolar, ainda que a partir da naturalização das práticas normalizadoras. Não para indicar caminhos seguros ou métodos, mas para fazer o convite ao pensamento sobre o quanto de potência cada uma das práticas resistentes a essa naturalização apresentou, pois entendo que “os discursos são produzidos e produtores das experiências dos indivíduos particulares e coletivos” (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 30).

Além disso, essa separação analítica também se mostrou interessante por uma questão didática. Permitindo compreender que na pesquisa existem múltiplas possibilidades de análise que não se limitam a um olhar específico, mas que se desdobram e ressoam a partir das lentes, focos

---

8 Foucault nos convida a pensar a heterotopia como o lugar outro em que a sociedade dispõe em suas margens, o não lugar. Nesse caso, a heterotopia “tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013a, p. 24), porque, “são antes reservados aos indivíduos cujos comportamento é desviante relativamente à média ou a norma exigida” (FOUCAULT, 2013a, p. 22). Ao mesmo tempo, na ordem da linguagem, Foucault chama a atenção para a “função inquietante das heterotopias versus a função “acomodante” das utopias”. Isto é, “se as últimas mostram as possibilidades outras da linguagem, de modo quimérico, e fazem sonhar com lugares inexistentes, as heterotopias fazem totalmente o contrário. Elas explicitam as diferenças, ao manifestá-las, na mesma linguagem” (GALLO, 2015, p. 437). É destes “lugares outros” que busquei problematizar a infância, como efeito da linguagem, que ocupa na escola esse lugar outro, como heterotopia.

e interesse que são direcionados para os elementos que vão emergindo no processo sobre o tema em questão. Neste trabalho apresento duas das possíveis dobras que visualizei.

## O QUE O PODE A INFÂNCIA PRODUZIR NA ESCOLA?

A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua insegurança (LARROSA, 2017, p. 231).

Na primeira dobra possível do caminho analítico que percorri, percebi a pretensão de alcançar um ideal de sujeito ou de infância quando a estrutura das práticas, as seriações e divisões de tempo dos atendimentos, a individualização do olhar para os corpos e comportamentos, a comparação entre o desenvolvimento das aprendizagens e habilidades, descritos como o problema a ser corrido. A narrativa desses elementos, serviu para produzir uma identidade deficiente que nomeava aquele outro, aquela infância desconhecida.

Nesse sentido, *A captura da infância: escola, deficiência e governo*, intencionou analisar e problematizar os possíveis efeitos das discursividades engendradas nas/pelas práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, na produção dessa infância. Nesse processo, entendi como necessário iniciar realizando uma breve discussão sobre *Educação Especial: a naturalização das práticas de normalização* quando colocadas a serviço da Educação Infantil, pela política de ampliação da obrigatoriedade de frequência.

Visualizei práticas que têm pensado o sujeito infantil na dimensão da correção, quase que exclusivamente, acentuado uma divisória entre normais e anormais. Ação compreendida por mim como estratégia de governamentalidade biopolítica, que tem por objetivo gerenciar os riscos que os desvios dos comportamentos e condutas da/na infância considerada deficiente e desconhecida poderia produzir.

A partir dessa discussão inicial, dividi a analítica a partir de três eixos principais que mostraram recorrentes nas confissões das professoras, quais sejam: escola, deficiência e governo. Essa tríade permitiu visualizar a operacionalização do mecanismo da sociedade de seguridade, a partir do princípio da biopolítica. Pois, segundo a autora Kamila

Lockmann (2013, p. 136) “ao priorizar os processos de normalização do indivíduo, (a escola e as práticas) funciona como uma dobradiça que articula e relaciona” as ações de regulação e controle para tornar o sujeito, as infâncias e as populações mais governáveis e, portanto, a sociedade mais segura. Por isso, “a educação da infância insere-se, pois, num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização” (BUJES, 2002, p. 26).

Diante disso, busquei mostrar que *Antecipar, conhecer e prevenir: a vontade de saber sobre a infância*, passou a definir e determinar os modos de ser infância como ideal de prevenção, a partir de três elementos confessados pelas professoras: “*conhecer, antecipar e prevenir*”. Tais elementos foram constituindo-se historicamente como ações determinantes para problematizar que “o corpo (infantil) tornando-se alvo de novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber” (FOUCAULT, 2014, p. 152) quando exposto a articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil.

A partir disso, procurei discutir como foi se estabelecendo uma vontade de verdade sobre cada criança que se mostra destoar da norma produzida como ideal na comparação com o outro considerado normal, tendo sua infância nomeada e classificada. Resultou na seção *Comparar, corrigir e produzir: a produção da deficiência pela vontade de verdade*, que permitiu entender que as discursividades engendradas por essa vontade de verdade e pela vontade de saber, produz como efeito a infância deficiente.

Com tudo isso, na seção *Controle, ordem e segurança: práticas de governamento na escola*, foi possível mostrar como passou a se estabelecer os processos de governamento no contexto da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, a partir dos discursos legais assumidos pelas professoras, família e pela escola como forma de garantia para o controle, ordem e segurança de todos e cada um. A partir disso, “tudo o que é inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 2014, p. 176) transformam-se em alvo a ser capturado, corrigido e/ou nomeado, produzindo como efeito uma subjetividade infantil fabricada a partir de um ideal de normalidade, como ação de controle, ordem e seguridade, na/para escola, na/para a sociedade.

Fecho essa primeira dobra analítica pensando que “é preciso entender que o governo da infância não é, em si, nem bom nem ruim. É uma estratégia

de finalização, ou melhor, de constituição da própria infância (CARVALHO, 2015, p.28). A constituição de uma infância, ou melhor, de uma identidade infantil marcada como anormal que se apresentou, para mim, como uma dobra possível que o efeito da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil produziu. Com isso, provoquei-me a pensar que as confissões dessas práticas podem servir para que reflitamos que infância é essa que estamos (querendo?) produzindo? Ou ao menos que nos sirvam para tornar possível modos outros de pensar a infância que chega.

Assim, como forma de provocar modos outros de pensar a infância, fiz um convite ao pensamento a partir de um outro lugar, desde as tramas normativas que articulam as práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, mas que a partir de algum momento, mostraram-se resistir aos engendramentos que produzem os modos ser infância normal/comum/universal, aceitável, utópica. Práticas que defendem a ideia de que criança na escola deve continuar sendo criança. Pensando com Foucault (2016), se a norma funciona como utopia, pois consola as práticas e os sujeitos por endossar um lugar e um modo de ser sujeito e infância desejáveis e seguros. A anormalidade, os modos outros de ser, a multiplicidade de ser infância, é a heterotopia, pois contesta toda a possibilidade que imprime um modo de ser universal “porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham” (FOUCAULT, 2016, p. XIII).

Assim sendo, a outra dobra analítica que visualizei na pesquisa, *Modos outros de pensar a infância*, possibilitou realizar provocações e reflexões sobre as possibilidades de pensar modos outros de ser/viver a infância na escola, localizados entre a escola utópica e a escola desejável, como forma de pensar a escola possível, a realizável, que permita o devir infância e sua multiplicidade. Não com uma intenção propositiva em si, mas como um pouco de possível, que visualiza a potência do estar junto na escola.

Desse caminho, faço o convite na seção *UM POUCO DE POSSÍVEL: possibilidades outras de ser infância*, apresentando os fragmentos que me convidaram a pensar uma infância outra como possibilidade de ação/resistência ao que acontece na escola, nas práticas e nas relações de saber e poder, a partir do olhar atento para as singularidades. Um olhar que mostrou, em diferentes momentos, considerar as multiplicidades da infância, desde dentro das mesmas práticas que produzem a norma e, então, possibilitaram perceber a infância como heterotopia.

Por fim, mas com caráter contingente de fechamento da pesquisa, proponho reflexões para finalizar a conversa e continuar pensando, recapitulando o percurso investigativo aqui descrito, seus encontros e desencontros, capturas e desvios. Lanço um convite ao pensamento para rompermos e/ou bagunçarmos os modos ordeiros de pensar a produção das práticas e modos de ser da infância, mostrando outros caminhos e modos de ser possíveis que escapam às estratégias de governo. Lugar outro que possibilitou reafirmar o poder em Foucault: é sempre possível resistir de alguma forma. Sem receitas, sem prescrições, sem fórmulas, sem modelos, sem métodos. Mas, como convite ao pensamento sobre modos outros de pensar e se relacionar com a infância que chega como novidade, de modo ético e respeitoso, afirmando a potência de vida do/no encontro com o(s) outro(s).

# REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.4/2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009<sup>a</sup>. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: jun. 2017.

BORGES, Letícia de Lima. **Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da Educação Especial**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In. RESENDE, Haroldo. (Org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. cap. 2, p. 25-48.

COSTA, Marisa Vorraber (org.); Alfredo Veiga-Neto [et al...]. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução: Salma Tannus Muchail. 1<sup>a</sup> ed. N-1 Edições, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed.- São Paulo: Edições Loyolla, 2013b. (Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT. MICHEL. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução: Salma Tannus Muchail. 10. Ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2016.

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

KLAUS, Viviane.; HATTGE, Morgana Domênica.; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p.665-687. maio/ago. 2015.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In.: FABRIS, Eli T. Henn.; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.) **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade**. 2009. 199f. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do rio Grande do Sul.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

# A EXPERIÊNCIA DA AUTO NARRAÇÃO NA PRODUÇÃO DA ALTERIDADE: ESTRATÉGIA PARA PENSAR OS EFEITOS DISCURSIVOS SOBRE O SUJEITO SURDO BILÍNGUE NA ESCOLA

Camila Righi Medeiros Camillo • Anie Pereira Goularte Gomes

## INTRODUÇÃO

A proposição deste artigo é dar visibilidade a experiência de auto narrar-se como uma estratégia metodológica que possibilita a emergência de condições de existência dos sujeitos na escola. Para pensar a produção da alteridade no espaço escolar e assim potencializar outras formas de pesquisa neste território investigativo, elegemos a escola de surdos para problematizar os significados que vêm sendo produzidos sobre o sujeito surdo bilíngue.

Para dar conta de tal problemática, a análise empreendida tomou como base os dados de uma pesquisa realizada em escolas de surdos do Rio Grande do Sul, e a partir das recorrências discursivas, quanto a educação bilíngue, foi proposta uma ação específica em uma das escolas pesquisadas. Neste contexto escolar foi realizada uma oficina cultural, dividida em vários encontros, onde o exercício da auto narração foi a estratégia metodológica utilizada com os alunos surdos a partir da produção de diferentes materialidades como fotos, imagens, desenhos, esculturas, músicas e textos, constituindo assim o *corpus* analítico deste trabalho. Entendendo, portanto, que os saberes produzidos dizem do sujeito e os modos pelos quais ele é tecido socialmente, propomos, para iniciar a discussão, um ato de suspensão sobre a escola de surdos que conhecemos hoje (e os discursos que circulam sobre ela) e sua relação, quase que imanente, com a língua de sinais e a cultura surda.

Na esteira do que nos propõe Masschelein e Simons, “a suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo



inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 32). Portanto, é possível, e por vezes necessário, suspender, tomar um distanciamento para pensar o que se pensa sobre determinados conceitos, discursos instituídos e práticas impregnadas de verdades prontas e absolutas.

A força motriz desse artigo impulsiona a seguinte questão: É possível pensar para além disso? Da mesma forma, ao falar sobre a escola de surdos e a educação dos alunos surdos surge a educação bilíngue como algo naturalizado e fixado diretamente a esse cenário. E novamente a pergunta recorre: O que é possível pensar para além disso?

O exercício empreendido busca a possibilidade de um ato de suspensão sobre o que se diz em relação a educação bilíngue na atualidade e a analítica dos efeitos discursivos atrelados a ela na produção do sujeito surdo na escola. Se a escola é o lugar privilegiado do ensinar e do aprender, do conhecimento institucionalizado, das experiências cotidianas da relação escolar, podemos inferir que muitas coisas são colocadas ‘em cima da mesa’, ou seja, muitas coisas estão em jogo no cenário escolar. Portanto, o objetivo aqui é, a partir da auto narração potencializar a emergência de outras formas de existência surda na escola sob o olhar dos próprios sujeitos envolvidos: os alunos surdos.

Considerando a escola de surdos como um espaço importante para discutir os processos de subjetivação dos alunos surdos em relação aos discursos que circulam sobre a educação bilíngue, enfatizamos que as experiências educacionais e os fazeres da escola não estão, de maneira alguma, dissociados das formas pelas quais são narrados. Compartilhamos as ideias de Jorge Larrosa,

... a partir da convicção de que as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras (2016, p. 16).

Podemos perceber o quanto o que somos e o que fazemos na educação de surdos está intimamente ligado ao que consideramos ser válido dizer sobre a educação bilíngue, haja visto que o discurso que nos perpassa referente

a este conceito, produzido historicamente, diz sobre o uso da língua de sinais como primeira língua pela qual o surdo deve ser ensinado e a língua portuguesa, na sua modalidade escrita, como sua segunda língua. Porém, entendemos que é possível pensar sobre esse discurso consumido por surdos e ouvintes e atentar para outras narrativas que podem nos apontar pistas sobre os efeitos dessas recorrências discursivas. Trata-se então de dar ênfase as narrativas dos alunos da escola de surdos por meio de oficinas que utilizam de diferentes estratégias de intervenção, compreendendo-as como condições de possibilidade para entender como o discurso e as práticas bilíngues se movimentam e são consumidas neste contexto.

## **A ADJETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS COMO ESPAÇO BILÍNGUE**

A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. [...] Ela faz alguma coisa, ela é ativa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 51).

É sobre a escola, o que ela produz e como nos produzimos nela que desejamos mobilizar este texto. Especialmente é sobre a escola de surdos, o que ela produz em relação à educação bilíngue e como os alunos surdos se subjetivam em meio a esses discursos escolares que se localiza a demanda desse investimento analítico.

A ênfase na escola de surdos se dá por entendê-la como um espaço importante e potente para pensar sobre questões centrais na escolarização e constituição do sujeito surdo, no que tange o conceito de cultura surda, a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem, o fortalecimento das identidades surdas, o próprio movimento político das comunidades surdas dentro das escolas como forma de garantir alguns reconhecimentos sociais e políticos.

Como um espaço legítimo de experiências escolares, a possibilidade dos sujeitos surdos estarem em um espaço considerado linguisticamente favorável sempre foi uma 'grande bandeira' de luta das comunidades surdas pela manutenção desses espaços escolares. A língua de sinais, ali, é entendida como base de todo o projeto pedagógico escolar, bem como as questões da cultura surda, das trocas entre os pares, do desenvolvimento de

conhecimentos e habilidades escolares atendidas nas suas especificidades linguísticas e culturais.

O termo “bilinguismo” na educação de surdos engendra práticas que mobilizam uma gama de ações que vão desde aspectos legais como, por exemplo, a oficialização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), bem como aspectos relacionados a formação de professores e intérpretes para atender as condições linguísticas dos alunos. Porém, também é um forte elemento discursivo que produz efeitos constitutivos, uma vez que atua sobre os processos de subjetivação dos sujeitos surdos, pois abarca uma gama de significados e verdades sobre si mesmos.

A partir desse investimento que se dá no bilinguismo escolar, assentado nas duas línguas em jogo na escola, alguns questionamentos parecem ter potência para continuar pensando: em que medida a educação bilíngue é contemplada e consumida na escola de surdos pelos alunos? Em que medida ela possibilita que o aluno surdo pense sobre bilinguismo além do uso da língua de sinais e da língua portuguesa? Como os sujeitos surdos estão se subjetivando em relação ao consumo do que é produzido como bilíngue?

Compreende-se, portanto, que os processos de subjetivação investido no âmbito pedagógico da escola de surdos podem nos sinalizar sobre os modos de ser e viver bilíngue na atualidade, uma vez que a recursividade do bilinguismo compreende uma concepção que foge da lógica da deficiência e pode ser pensada como uma nova episteme na educação de surdos, que nada mais é do que entender o sujeito surdo sob outra perspectiva. É nesse conjunto de discursos alojados nas auto narrativas dos sujeitos surdos (a partir de diferentes artefatos culturais) que nos debruçamos, na tentativa de acessar práticas de constituição de saberes e de modos de existência desses alunos, e assim dar a ver a auto narração como uma potente estratégia metodológica que signifique esse olhar para a alteridade surda.

Ao analisar os discursos e as práticas pedagógicas, especialmente as que dizem respeito à educação bilíngue para surdos, as quais constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, é possível compreender como os alunos surdos se regulam, se modificam ou permanecem os mesmos e constroem suas experiências educacionais, nessa complexa rede de saber, poder e subjetivação.

Nesta lógica da centralidade do sujeito articulada a tríade foucaultiana do saber, poder e subjetivação, ao problematizar os discursos produzidos

na escola de surdos em relação à educação bilíngue interessa-nos entender os processos de subjetivação dos alunos surdos nessa trama, ou nas palavras de Michel Foucault “a constituição dos modos de ser do sujeito a partir das práticas de si” (2010, p.42). Seguindo o pensamento do autor, trata-se de um deslocamento “indo da questão do sujeito à análise das formas de subjetivação, e de analisar essas formas de subjetivação através de técnicas/ tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de pragmática de si” (FOUCAULT, 2010, p. 06).

A esse conceito-ferramenta da subjetivação trazemos a noção de experiência desenvolvida por Jorge Larrosa, uma vez que compreendemos que os alunos surdos vivem experiências que lhe são singulares, que acontecem de maneira pessoal, intransferível e não passível de captura. Para o autor, “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2016. p. 25-26), logo, o sujeito da ex-posição, daquilo que lhe é estranho, externo, um ex-istir de “uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2016, p. 27).

Ao intentar o diálogo entre esses dois conceitos [subjetivação e experiência] nos aproximamos das palavras de Simons e Masschelein para pensar sobre as experiências e os significados produzidos no ‘estar-no-meio’ da escola de surdos ou ainda, “experiências escolares que remetem à experiência de estar-no-meio de coisas, à experiência de um curso de vida interrompido em que novos cursos se tornam possíveis” (2017, p. 56).

No intuito de destacar recorrências e/ou singularidades nas produções feitas pelos alunos na oficina cultural é que a noção de experiência e o conceito de subjetivação estão imbricados nesta análise. Os alunos surdos são os próprios sujeitos/atores narrando-se a partir de suas experiências que extrapolam o próprio sentido e espaço da escola, proporcionando pensar sobre os possíveis efeitos em relação às verdades impressas e disseminadas nesse contexto de ser surdo bilíngue e estudar numa escola de surdos.

Entendemos, portanto, que os investimentos que se deram nos últimos anos no contexto das políticas educacionais e linguísticas da educação de surdos, e que continuam, com ênfase na educação bilíngue são condição de possibilidade para discutir sobre os significados que vêm imprimindo modos e formas de subjetivação aos alunos surdos.

## AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A ANALÍTICA DO TRABALHO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No contexto contemporâneo há de se pensar no papel que a escola implica na produção do sujeito da educação – neste caso específico, na educação de alunos surdos. Os binarismos que habitam o discurso bilíngue constituem o cotidiano sistemático e pragmático da escola e estão imbricadas nas práticas discursivas. Em se tratando de espaços específicos para surdos, esse binarismo é apresentado com oposições identitárias, culturais e linguísticas. No afã da proliferação sobre a noção de sujeito centrado na língua, nós (educadores e pesquisadores da área da educação de surdos) articulados a comunidade surda acabamos quase que por adjetivar o aluno surdo como bilíngue e com esse predicado gerimos nossas práticas na escola.

Sendo assim, o sujeito surdo está imerso em uma educação que já o significa enquanto bilíngue, pois essa verdade é instituída em seu cotidiano. Com isso não estamos negando nossa militância quanto ao reconhecimento linguístico, mas exercitando o ofício do teórico na tentativa de um possível afastamento necessário para analisar os efeitos do que nós mesmos, enquanto sujeitos do campo acadêmico, produzimos sobre a concepção bilíngue na educação de surdos. A partir do entendimento de que os processos de subjetivação conduzem nossos modos de vida e que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (FOUCAULT, 2008, p. 44) torna-se o exercício da hipercrítica um imperativo do pesquisador.

Um dos possíveis efeitos do campo discursivo bilíngue é um alargamento da noção de língua que invade e traz consigo o sentimento de pertencimento, espaço e desejos de apropriação cultural. Quando surdos, para além da diferença linguística, começam a significar seu grupo como comunidade, povo, pessoas com características em comum surge também a noção de identificação pessoal a partir do outro que é “igual” a mim.

Tecida essa rede discursiva dentro da comunidade surda escolar nos interessa olhar como esse sujeito vem consumindo e significando as línguas que envolvem o bilinguismo e compreender que posições de sujeito estão concebidas no que deriva do bilinguismo, ou seja, o “mundo surdo” e “mundo ouvinte”. Assim surgem questionamentos como: o que é meu? O que é do outro? O que me é permitido desejar desses universos? O que se ganha e o que se perde quando ultrapasso essa fronteira tão marcada como distintas?

Neste sentido, para que pudéssemos fazer esse empreendimento analítico optou-se por realizar uma oficina cultural com alunos surdos, com exercícios de auto narração em que o objetivo central era que eles narrassem suas histórias, não aprisionadas em posições ou territórios politicamente instituídos, mas que permitisse desconstruir saberes regulados e controlados por um discurso hegemônico sobre bilinguismo. Os relatos, produções, desenhos, fotos, esculturas, poesias, músicas, textos e discussões oriundas desses exercícios criou um espaço subversivo de algumas verdades circulantes inscrevendo outros sentidos para o conjunto de conhecimentos produzidos em outros métodos de pesquisas considerados mais rígidos, menos flexíveis.

A prática de uma escuta atenta de como os sujeitos se narram, quais adjetivos e de que formam explanam as línguas em contato na escola, bem como perceber as reações, comentários, indagações, utilizando-se de diversos materiais, nos propiciaram uma abertura que produziu dados e fatos não esperados, emergentes, surpreendentes. De fato, essa busca pelo acontecimento inesperado não foi o objetivo principal desse trabalho, mas durante esse processo do devir, imerso num modelo artesanal de pesquisa que extrapola questões puramente técnicas, esses contrapontos da linearidade discursiva tornaram-se um elemento enriquecedor de análise. Essa proposição surge posterior a uma primeira ação realizada com o mesmo grupo de alunos, porém de uma forma mais ampla e que em síntese resultaram em dados que corroboravam com o saber científico do fenômeno bilinguismo, mas que também demonstravam pequenas fissuras e um certo descompasso com as normatizações atribuídas ao sujeito surdo bilíngue.

A primeira ação aqui referida foi promovida a partir de um projeto desenvolvido por um grupo de professores pesquisadores de universidades federais do Rio Grande do Sul que se ocupava em pensar sobre as produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue em escolas de surdos do estado. Entre os anos de 2014 a 2017, com o um mapeamento dessas instituições, foi constituído um banco de dados com documentos da escola, diários de campo dos pesquisadores envolvidos e em específico um potente material de análise composto por entrevistas com a comunidade escolar. O objetivo principal do projeto foi analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos, nos espaços da educação básica.

As entrevistas foram filmadas e sinalizadas em LIBRAS, e posteriormente interpretadas para a Língua Portuguesa oral e transcritas na modalidade

escrita. O universo de sujeitos foi num total de 156 pessoas (130 alunos surdos e 26 professores) de 13 escolas e tematizavam sobre aspectos de cultura e língua. As entrevistas foram realizadas na escola de forma individual entre pesquisador e sujeito público alvo da pesquisa, com perguntas guias que oportunizaram um espaço de conversa direcionada.

O relatório gerado a partir dessa materialidade produziu alguns tensionamentos a partir de recorrências discursivas que emergiram da transcrição das entrevistas, mas potencialmente algumas singularidades mobilizaram nosso pensamento. Assim nesse exercício analítico fecundo das rupturas das verdades universais do contexto escolar é que o mesmo se tornou um gatilho para pensar outras formas de entender a ordem discursiva que rege sobre o que deve ser dito e o que deve ser silenciado entre os sujeitos constituídos e constituidores da concepção bilíngue na educação de surdos.

Assim, ampliando as ações extensivas do referido projeto, especialmente naquele momento em que nós fazíamos parte do projeto como acadêmicas do Doutorado em Educação, foi retomada no ano de 2018 a ida a uma das escolas. Porém, esse retorno a escola teve como direcionamento propor a discussão de alguns conceitos engessados que compõe o regime de verdades sobre o bilinguismo. Percorrendo leituras de Michel Foucault entendemos a correlação de forças entre o saber e o poder, uma delas o saber científico que se institui como um dos saberes considerados mais legítimos. Entretanto em se tratando de comunidades surdas, diversas formas de poder são fundadas em representações culturais legitimadas por seus integrantes que constroem uma noção de sujeito surdo militante arraigado a uma identidade fixa e essencialista.

Nesse sentido, ouvir todas as vozes desse grupo possibilita o não desaparecimento de uma fala singular, apesar de que a noção foucaultiana de regime de verdade nos permita pensar que nem sempre a palavra dita significa autoria da mesma. Essas outras vozes podem também nos indicar outros caminhos que acolhem a dessacralização do discursivo da liderança imprimindo uma fuga que muda a rota impregnada pela máxima de segurança e controle pelo conhecimento.

Partindo do pressuposto que esses saberes são potencialmente constituídos na escola é deveras interessante perceber o consumo e fabricação das mesmas de uma forma em que aquilo que se narra possa ter um pouco de “autoria permissiva” que não busca regulação nos estatutos de verdades

didatizados no contexto escolar. Diante dessa perspectiva de “chegada” ao sujeito é que a oficina cultural auto narrativa aparece como condição de possibilidade de entender os processos de subjetivação do alunado surdo<sup>1</sup>.

Assim, resgatando a centralidade da linguagem enquanto produtora de significados com a noção de que o discurso vai para além do ato de fala, a estratégia proposta pela oficina percorreu outros caminhos. A ideia era não utilizar perguntas fechadas, tão direcionadas que pudessem encerrar em si mesmas a vontade de problematizar, mas um exercício auto narrativo através da arte como dramatizações, fotos, esculturas, murais, clipes musicais e poemas.

Para fins mais pontuais, a oficina cultural auto narrativa foi realizada apenas em uma das escolas de surdos participantes da ação mais ampla do projeto citado anteriormente. Nessa escola selecionada as oficinas com os alunos surdos foram desenvolvidas por um grupo de pesquisa de uma universidade federal articulada a projetos de doutorado na área da educação de surdos da mesma instituição. O grupo tinha aproximadamente 40 alunos das séries finais do ensino fundamental e ensino médio (fase da adolescência significativa para as escolhas da vida). Os encontros foram quinzenais, totalizando 8 atividades ao longo de um semestre. Vale ressaltar que essa ação não se caracteriza como um relato de experiência, mas fomenta uma discussão filosófica de entendimento da produção de sujeito.

Qualquer opção metodológica em uma investigação no campo da educação demonstra a concepção teórica que se tem do tema que enreda a intenção de pesquisa. Considerando nessa discussão que o enfoque metodológico articula tanto objetivação (o que se produz enquanto verdade sobre o sujeito surdo bilíngue) e subjetivação (como esse sujeito é conduzido em suas práticas por esses saberes instituídos) é que a sagacidade perceptiva durante as atividades realizadas foi algo desafiador, uma vez que é quase indivisível esses campos teóricos presentes na dinâmica histórica. Dessa forma, os exercícios de auto narração permitiram a compreensão de onde estão alocados os sujeitos surdos no discurso bilíngue e como são conduzidos em certas práticas que vão os constituindo.

Esse empreendimento de forma alguma despreza o rigor científico, mas busca elementos da experiência, da singularidade, que muitas vezes foge das explicações científicas. Da mesma forma, permite entender o

---

1 Expressão cunhada pelas autoras para nomear a ação que norteou o processo investigativo.



fenômeno discursivo em outras fontes de enunciação advindas de origens não tradicionais, mas que compõe o cenário onde processos de subjetivação acontecem. Nesse sentido, a oficina cultural com exercícios de auto narração não se constitui numa técnica, mas numa prática de investigação. Nela se percebe a riqueza do pluralismo metodológico que nos ajuda a entender a complexidade da produção do sujeito a partir das variantes discursivas que emergem como microrupturas nos clássicos discursos sobre o bilinguismo.

Os aparatos tecnológicos para registro da conversa, posturas entre entrevistado e entrevistador tem vários sentidos para comunidade universal, mas quando endereçados a comunidade surda tem um significado específico, geralmente o de “defender” seu espaço, sua língua, sua cultura. Não gostaríamos de interpelar os sujeitos apenas respeitando sua língua ao realizar uma conversa em LIBRAS, mas buscar uma materialidade analítica constituída por outros artefatos que dizem muito sobre os enunciados do discurso cultural.

Sobre esse entendimento de como fazer pesquisa, cabe ressaltar que o enunciado “não é uma proposição, nem um ato de fala” ainda sugere que o enunciado “nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais (VEIGA-NETO 2007, p 94). Dessa forma “um horário de trens, uma fotografia, ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (VEIGA-NETO 2007, p. 94).

A famosa entrevista aberta, conversa direcionada, rodas de conversa e narrativas pessoais foram as primeiras intenções de direcionamento desse estudo para trabalhar com os alunos surdos. Optar por realizar a oficina em LIBRAS não significa que estamos etnografando esse processo, pois essa concepção nos levaria ao reducionismo cultural do sujeito na língua. A partir dessa concepção de que o sujeito surdo não é apenas o falante de uma outra língua, mas constituído por aspectos culturais é que para além de pensarmos nas perguntas a serem feitas devemos também pensarmos na maneira como fazê-las. Pensando nesses (des)caminhos, nesses *outros* sujeitos, nessa *outra* cultura é que apresentamos um esboço que apontam estratégias de *como* perguntar e não apenas *o que* perguntar.

**Quadro 4: Orientação Metodológica da Oficina Cultural.**

<b>Encontros</b>	<b>Proposição</b>	<b>Objetivo de análise</b>
Encontro 1	Apresentação de slides com imagens de pessoas em processos de leitura e escrita. Conversar sobre quem seriam essas pessoas.	Perceber o conceito de representatividade e imaginário nos processos de identificação de pessoas surdas com o universo da leitura e escrita.
Encontro 2	Explanção visual de diferentes culturas. Propor a produção em argila de artefatos culturais, sem especificar cultura surda, ouvinte, indígena, universal, enfim apenas cultura.	Avaliar o que entendem por cultura e como o surdo produz os mesmos. Serão endógenos? Apenas referentes a surdez? Entendem que podem produzir outros elementos a serem consumidos por ouvintes? Produzem cultura universal?
Encontro 3	Exercício de fotografia através da explanação do que é uma foto, o que ela resgata, o que significa a partir de seu registro. Registro através de uma fotografia do que significa ser surdo.	Entender como o sujeito surdo se auto define enquanto surdo. Que elementos trará? Que significados surgirão dessa materialidade?
Encontro 4	Clipes musicais de diferentes gêneros, trabalhando com os elementos artísticos (regionais, figurino, expressões e sentimentos partilhados, etc..).	Entender o consumo de conteúdos que utilizam música, elementos sonoros para além dos visuais. O quanto os bens culturais universais são considerados por eles.
	Pesquisar e eleger um clipe no qual se identifiquem (seja pela história, pela arte, pela mensagem, pelas imagens etc.).	
Encontro 5	Mostra figuras de pessoas sinalizando em LIBRAS e discutir quem são essas pessoas e os tempos e espaços da mesma.	Discutir sobre a diferença e status linguístico no uso da LIBRAS. Quem usa? Quando usa? Porque usa?
Encontro 6	Apresentar poemas e poesias sobre cultura (na modalidade escrita e em LIBRAS). Propor que, individualmente, produzam um pequeno trecho na temática "aprender".	Perceber por qual língua optaram no momento da produção (escrita ou sinalizada) e quais significados do aprender.
Encontro 7	Apresentação de slides com diferentes obras famosas. Propor, por meio de diferentes materiais, a confecção de um mural coletivo com o tema "Cultura".	Observar as negociações na escolha da produção artística e opções de abordagem do tema.
Encontro 8	Realizar a técnica de auto definição. Resgatar as técnicas propostas: foto, escultura, mural, clipe musical, poema, etc... e sugerir que através de um deles produzam a obra: "Quem sou".	Analisar os processos de subjetivação e apropriação de elementos culturais quando o sujeito se auto define.

Fonte: quadro elaborado pelas autoras.

Todas as atividades foram filmadas e interpretadas para a Língua Portuguesa oral e após transcritas para a modalidade escrita. A materialidade

textual e análise dos produtos gerados na oficina foram elementos que compuseram infinitas possibilidades de análise que nos dão pistas de como o sujeito surdo se constitui como bilíngue no contexto escolar.

Nesse processo metodológico reiteramos que o percurso adotado não se configura em um estudo de caso por se tratar de uma escola específica, mas a significamos como um potente espaço para promover discussões dos elementos ali produzidos, bem como mostrar a experiência da auto narração como estratégia possível na produção da alteridade surda.

## **AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL DE ALUNOS SURDOS: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE A PARTIR DOS EXERCÍCIOS AUTO NARRATIVOS**

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2004, p. 180).

Ao iniciar essa sessão analítica com a epígrafe de Foucault podemos olhar para materialidade deste trabalho como parte de um grande discurso que versa sobre o fenômeno do bilinguismo na educação de surdos tomada como natural, mas que em si não carrega uma verdade totalitária, e sim é construída historicamente. Nesse sentido, por se tratar de uma construção, as metanarrativas que a compõem são passíveis de ressignificação.

São tantas as possibilidades de pensar na constituição do sujeito surdo bilíngue a partir de seu processo de subjetivação que anterior a essa questão faz sentido perguntar não apenas como o aluno surdo consome o discurso sobre o bilinguismo, mas quais verdades circulam dentro desse regime enunciativo.

Dessa forma, as produções constituídas no contexto escolar em relação ao bilinguismo falam de uma legitimidade e afirmação da língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua das comunidades surdas. Assim, o discurso circulante está carregado de significados que posicionam tais línguas em lugares fixos. Colado a esse lugar inventado discursivamente, para além do processo de aprendizado, o aluno surdo muitas vezes é conduzido a “proliferar” e manter essa vasta

rede discursiva inclusive nas suas escolhas de vida.

Essa noção de bilinguismo nos convida a pensar na falta de pertencimento cultural que envolvem essas línguas e, portanto, os atravessamentos nas questões de aprendizagem. Não é difícil vermos em textos, conversas e encontros de surdos a recorrência do termo “Mundo Surdo”. Talvez para quem não conviva com esse universo possa soar estranho, mas o mundo surdo se articula de maneira tão eficaz discursivamente que a comunidade surda é interpelada por esses enunciados produzindo significados de como pertencer a ele.

Destacado esse movimento discursivo sobre essa enunciação fronteira de línguas e culturas é que pensamos, neste momento, ser produtivo manusear esses retalhos que produzem um espaço de negociação. Retalhos esses provenientes das narrativas das oficinas culturais, como por exemplo, fragmentos de pequenos textos; sensações; experiências; desenhos; expressões; frases espontâneas; frases pronunciadas num momento formal ou na expectativa de um próximo encontro, ou seja, palavras que emergem desse contexto discursivo e que nos parecem possíveis para aproximar língua, cultura e modos de vida.

Neste momento optamos por apresentar alguns significados de língua (LIBRAS e Língua Portuguesa) e de cultura que, de alguma forma, colocam em suspensão grandes verdades sobre elas e trazem um pouco de inusitado, de profano para as narrativas em análise.

Em uma das atividades, após serem apresentadas imagens contextuais de diferentes culturas (cultura indígena, baiana, gaúcha, cigana, árabe, religiosa, surda, grafiteira (arte de rua), egípcia, da capoeira, japonesa) e promovermos uma discussão sobre elas, foi perguntado: por qual cultura você se identifica?

As respostas dos alunos foram imediatas:

- ▶ Com a cultura Gaúcha...
- ▶ Cultura indígena, também africana ou ainda baiana - talvez capoeira...
- ▶ Aqui também temos influência de diferentes grupos que vieram de outros países...

Após uma breve conversa sem nenhuma menção específica a surdez, um aluno fala:

- ▶ Ah... também com a cultura surda...

Por estarmos em um ambiente com mais de 30 alunos surdos

tematizando sobre cultura, imaginamos que a resposta espontânea de muitos deles seria: cultura surda. Porém esses traços identitários de diferentes discursos culturais vem constituindo o sujeito surdo na contemporaneidade. Talvez o espaço educativo possa ao mesmo tempo produzir binarismos, mas também introduzir um pouco do “profano” nos processos culturais essencialmente surdos.

Masschelein e Simons (2015, p. 39) falam de um tempo e lugar profano referindo-se a algo “desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re) apropriação de significado”.

Essa resignificação parte do mundo contemporâneo, onde somos interpelados por diferentes discursos que constituem nossa existência. Para endossar essa trama podemos pensar no hibridismo cultural percebido nas esculturas realizadas pelos alunos surdos a partir da atividade de produzir um artefato que significasse sua cultura.

Figura 8: Produção em argila: elementos culturais.



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

A partir da imagem acima, percebe-se que em 12 esculturas que tematizam a cultura apenas 1 faz referência ao universo da LIBRAS e cultura surda (última figura: sinal que significa “eu te amo” em LIBRAS e que se configura numa expressão muito usual na comunidade surda). Nesse sentido, o conceito de cultura pode ser entendido de uma forma mais ampla, na qual o sujeito pode ser atravessado por diferentes culturas como, por exemplo, as

que foram esculpidas na referida atividade: origens africanas, indígenas, tradições gaúchas, etc.

Em contraponto às questões da cultura, quando as propostas tematizavam sobre a língua o retorno dos alunos apresentava uma certa rigidez e lugar fixo do emissor dessa língua - a LIBRAS significada como propriedade da comunidade surda. Falas que expressam essa fronteira entre o que pode ser considerado meu (surdo) e do outro (ouvinte) podem ser percebidas em um dos recortes abaixo após a atividade em que os alunos visualizavam uma imagem de pessoas sinalizando aplausos em língua de sinais.

- ▶ Os que estão aplaudindo em LIBRAS são surdos e outros parados em pé são ouvintes, talvez intérpretes...

Podemos inferir com isso que o uso da LIBRAS ainda é vista como exclusiva de pessoas surdas. Depois dessa fala ser recorrente e quase unânime entre os alunos, perguntamos: “Mas vocês não conversam em LIBRAS com ouvintes?”

- ▶ ...se usamos LIBRAS com pessoas ouvintes? Claro que não ... Só com intérpretes e apenas quando estão interpretando.

Considerando a fala acima, compreendemos que a LIBRAS é usada apenas entre surdos e quando usada entre surdos e ouvintes é no momento da interpretação de algum contexto formal geralmente com finalidade educacional. Ainda sobre outras imagens em que pessoas sinalizavam, as respostas dos alunos têm os mesmos direcionamentos sobre o grupo de pessoas sinalizantes.

- ▶ São surdos porque estão sinalizando, as pessoas ao lado que estão paradas são ouvintes.
- ▶ É óbvio que são surdos, impossível dois ouvintes conversando em LIBRAS.
- ▶ Com certeza são surdos.

As falas sobre o uso espontâneo da LIBRAS ser exclusivo de pessoas surdas (para além dos momentos de interpretação surdo/ouvinte) nos parece recorrente, entretanto o oposto acontece quando a língua em questão é a Língua Portuguesa. Essa foi outra singularidade na pesquisa, os relatos sobre a leitura e escrita não tiveram como adjetivos as palavras: difícil, sofrimento ou esforço, mas vieram significadas como a língua do conhecimento.

Retomando a relação entre as línguas as narrativas mostravam que

diferente da LIBRAS (significada como propriedade linguística e exclusiva da comunidade surda) o mesmo não acontece em relação a Língua Portuguesa e a comunidade ouvinte, pelo contrário, quase todas as imagens de pessoas lendo e escrevendo, os alunos afirmavam ser de pessoas surdas. Isso pode ser percebido no quadro abaixo:

- ▶ É surdo!
- ▶ É a mão de uma mãe que recorreu à escrita com o filho surdo para a comunicação entre eles ficar mais clara.
- ▶ É a mão de uma pessoa ouvinte ensinando um surdo a escrever.
- ▶ São duas pessoas surdas se comunicando através da escrita, pois são de países diferentes e por isso estão escrevendo em inglês.

Ainda pode-se ver os significados relacionados a Língua Portuguesa nas narrativas dos alunos quando se referem a imagem de uma pessoa sentindo prazer em ler:

- ▶ *Estava lendo para aprender.*
- ▶ *Ela é uma pessoa como eu, lê sobre vários assuntos diferentes.*
- ▶ *É uma pessoa surda.*
- ▶ *Com certeza é uma pessoa surda.*
- ▶ *É um surdo que buscou muitos livros para aprender.*
- ▶ *É uma pessoa que está interessada em aprender.*
- ▶ *Está lendo para ter conhecimentos sobre história, romance, amor.*
- ▶ *Está aprendendo e aprofundando seus conhecimentos sobre os diferentes países.*
- ▶ *Um surdo estudando sobre histórias de vida.*
- ▶ *É uma pessoa surda que ao sentir-se confusa, prefere ficar sozinha para ler, o universo da leitura o faz esquecer o que a estava incomodando.*
- ▶ *Acho que é uma pessoa que está lendo sobre geografia, as regiões do mundo e se interessa por religiões católicas, evangélicas, entre outras e quer aprender mais sobre a cultura religiosa desses países.*
- ▶ *É uma pessoa que ama aprender lendo.*
- ▶ *É um surdo que está lendo português para entender melhor os cálculos matemáticos para entender de forma mais clara os números e as operações matemáticas.*
- ▶ *É uma pessoa que estava com sua família discutindo, trocando opiniões e foi buscar aquele assunto também na escola com os amigos. Resolveu buscar livros e com seus amigos aprendizagens para o futuro*

sobre a sociedade e cultura.

- *Ler Língua Portuguesa nos faz aprender e ficamos mais inteligentes.*

No cenário contemporâneo em que somos interpelados por discursos de ordem inclusiva que ajudam na desfragmentação de um sujeito totalitário vão contribuindo para produção, circulação e consumo de outras informações sobre sujeito, sociedade, política, cultura, enfim outras formas de compreender o mundo. Essa condição pós-moderna, ao nosso entender possibilita contra narrativas sobre a relação entre as línguas (LIBRAS e Língua Portuguesa) e não totalizam as formas de ser sujeito surdo. A partir dessa lógica, um dos prováveis efeitos é o desejo de consumo da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, como novas peças no contexto pedagógico. Quando falamos em novas peças nos referimos ao “novo”, já que nessa discussão trazemos a desnaturalização como algo produtivo, nesse sentido a “nova peça” discursiva pode ser a apropriação da Língua Portuguesa pela comunidade surda.

A partir desse conjunto de narrativas que versam sobre o tripé cultura, língua e processo de subjetivação podemos inferir alguns possíveis desdobramentos analíticos que significam as pulsações contraditórias de bilinguismo.

Figura 9: Esquema dos enunciados do tripé: Libras, Língua Portuguesa e Cultura surda.



Fonte: autoras.

Essa problematização finaliza, por ora, sem encerrar as possibilidades de outras formas de pensar, já que são da ordem da contingência enquanto eventualidade, acaso, acontecimento, experiência, que tem como fundamento a incerteza do que pode ou não acontecer. Nesse sentido, assumimos a



responsabilidade ilimitada proposta por Biesta (2013, p. 51) que “envolver-se em relações educacionais, ser um professor ou ser um educador, implica, portanto, a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que não conhecemos e não podemos conhecer”.

Assim, ainda inspiradas pelo autor, após esse exercício do pensamento sobre um essencialismo do sujeito surdo bilíngue, quase que aprisionado em um casulo e enredado pelos discursos de cultura e de língua é que a saída do casulo é necessária. Entretanto, essa saída não é considerada como algo evolutivo, mas da ordem da transformação, no qual a palavra vai além do sentido de metamorfose. Ela nem melhora, nem piora, ela transforma, desforma, e no caso desse estudo, usando o trocadilho, lida com a forma discursiva que pode estar em desforme e transformação enunciativa.

## **PARA CONTINUAR PENSANDO**

As manifestações identitárias dos surdos são disseminadas e agregam caráter científico e de verdade quando proliferadas pela liderança comunitária. A partir de um estudo dos saberes sujeitados da comunidade surda destacamos as palavras de Foucault (1999, p.15), no momento da possível opção metodológica: “quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser esse saber uma ciência?”. Ele também traz questionamentos acerca dos saberes dos sujeitos que os promovem como: “qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: “eu, que faço esse discurso científico e sou cientista?”; e ainda: “qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar, para destacá-la de todas as formas maciças, circulantes e descontínuas de saber?”.

A partir desses questionamentos que nos ajudam a suspender as verdades constituídas como legítimas sobre quem é o sujeito surdo, podemos perceber, no exercício de auto narrar-se, linhas de fuga quanto ao discurso do purismo cultural surdo e o desejo de apropriação da Língua Portuguesa pela comunidade surda. Sendo assim, a experiência da oficina cultural com os alunos surdos emergiu como possibilidade de dar visibilidade a essa polifonia que também diz das produções do sujeito surdo contemporâneo.

É curioso perceber que a maioria das metodologias ainda privilegiam o lugar de fala instituído como legítimo em detrimento a uma gama de significados que também ocupam posições de fala. Para entender o quão

potente são ações coletivas que abarcam as diversidades, que incentivam as leituras de mundo, reivindicando voz e espaço é que COSTA (2007, p. 109) fala que é preciso encher o mundo de histórias. Segunda ela nessa possibilidade de criar novas verdades, “o mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídas, reinventados, instituídos, a cada nova história que circula”.

Ao pensarmos que novas histórias podem ser narradas pelos sujeitos surdos no contexto de educação bilíngue coloca-se em evidência posições ocupadas, singularidades e experiências vividas. Alicerçadas na noção de experiência de Larrosa entendemos que ela não está na ordem do conhecer, do saber e da informação apenas, mas do que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2016, p. 18). Assim, a noção de experiência tem a ver com a ideia de constituir-se, de produzir-se sujeito da escola, da língua, da cultura, dos espaços que elas oferecem, das ações que elas proporcionam, ou ao contrário, das coisas que não se dão pela captura discursiva que inviabiliza novos modos de ser sujeito surdo bilíngue.

# REFERÊNCIAS

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 91-115.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Martins Fontes. São Paulo, 1999.

FOUCAULT, M. Verdade, Poder e Si mesmo. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**: ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1984). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LARROSA, J.; FOUCAULT, M. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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

SIMONS, M; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, J. **Elogio da escola** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41-63.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

# ENTREVISTA – UM DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E PANDEMIA

Pedro Angelo Pagni/UNESP • Eliana Menezes/UFSM • Alana Mohr/Smed Santa Maria/RS

## QUESTÕES QUE INTRODUZEM O DIÁLOGO...

Como professoras pesquisadoras da área da Educação Especial, atuantes tanto em espaços de educação básica, quanto ensino superior, ocupamos há mais de uma década de discussões relativas às políticas de inclusão escolar. A partir de nossa aproximação com o Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC fomos apresentadas aos estudos pós-estruturalistas em educação, com especial ênfase nos estudos do filósofo Michel Foucault, quando passamos a ressignificar noções como inclusão e diferença na relação com os processos e práticas de escolarização dos alunos que possuem deficiência.

Desde essa aproximação com o DEC temos feito investimentos teóricos e acadêmicos via interlocução com outros grupos de pesquisa (GEPI/UNISINOS<sup>1</sup>; GEIX/FURG<sup>2</sup>; GPCC/UFRGS<sup>3</sup>; GPEDEB/IFSul<sup>4</sup>) para produzir discursos que nos possibilitem relações com as pessoas que possuem deficiência que não sejam capturados pelo imperativo da norma e determinados pelos diagnósticos e prognósticos clínicos. Precisamos admitir que essa não tem sido uma tarefa “tranquila”, mas nos parece ser a única forma como conseguimos continuar acreditando na importância de lutarmos por pautas, práticas e relações inclusivas. Elas parecem só fazer sentido se forem

---

1 Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão, coordenado pela professora Maura Corcini Lopes/UNISINOS.

2 Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e In/Exclusão, coordenado pela professora Kamila Lockmann/FURG.

3 Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade, coordenado pelo professor Alfredo Veiga-Neto/UFRGS.

4 Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Básica, coordenado pela professora Samantha Dias de Lina/IFSul.

propostas para possibilitar que toda singular forma de vida se manifeste como um convite ao crescimento via experimentação da diferença.

Nessa esteira, até meados de 2019 vínhamos produzindo a análise crítica dos discursos inclusivos como práticas biopolíticas que produzem efeitos de normalização e exclusão na escola, mas sentíamos que precisávamos avançar. Nesse processo, fomos apresentadas ao livro “Biopolítica, deficiência e educação. Outros olhares sobre a inclusão escolar”<sup>5</sup>, e a partir dele aos demais estudos e produções do professor Pedro Angelo Pagni, docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Professor Pedro Pagni produz pesquisas com ênfase em filosofia da educação, ensino de filosofia, biopolítica e inclusão escolar. Suas problematizações têm provocado entre os pesquisadores que constituem o DEC discussões que indiquem a possibilidade/necessidade de olharmos para a deficiência a partir de outros olhares, via estabelecimento de uma ética da amizade com a deficiência (PAGNI, 2019a).

Essa aproximação com as discussões produzidas pelo professor Pedro Pagni resultou em alguns contatos via e-mail com a intencionalidade de proposição de parcerias previstas inicialmente para serem realizadas em formato presencial, no ano de 2020. Com a emergência da pandemia da COVID-19 no referido ano, as tratativas para uma atividade presencial que possibilitasse um adensamento dos debates e diálogos foram suspensas, tendo sido substituídas por proposições para trocas em formato remoto.

Como resultado dessas primeiras proposições, realizamos a Webconferência “Educação, Inclusão e Pandemia”, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS no dia 13 de agosto de 2020, com transmissão pelo canal do NTEM <sup>6</sup>do Youtube<sup>7</sup>. Com a intenção de ampliar as possibilidades de acesso aqueles que pesquisam e atuam na área da educação e são mobilizados por problematizações na área da educação inclusiva em interlocução com a filosofia da diferença, propomos a publicação sistematizada do diálogo naquele momento realizado, esperando que ele seja significado como um convite a um exercício de pensamento sobre o que pode a escola e o que pode a vida que se abre ao outro na escola.

---

5 Publicado pela editora UNESP em 2019.

6 Núcleo de Tecnologia Educacional do Município.

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oAIONzhZteY&t=1298s>

### **ALANA E ELIANA:**

Professor Pedro, nós te agradecemos pela possibilidade de diálogo a partir de questões que nos são muito caras, especialmente diante do atual contexto vivido. Nossa intenção aqui é propor uma análise sobre relações possíveis de serem feitas via articulação entre os temas educação, inclusão e pandemia. Dito isso, parece-nos importante demarcar que há aqui uma intencionalidade de diálogo centrada na produção de reflexões muito mais do que na proposição de formas específicas de efetivar práticas inclusivas. E isso se justifica em função de entendermos como significativamente importante provocarmos momentos de reflexão sobre como temos, enquanto professores, produzido concepções acerca da escola inclusiva, entendendo que essas concepções determinam a forma como temos nos relacionado com os alunos em processo de inclusão na escola. Objetivamente falando, aquilo que eu posso propor em termos práticos está diretamente relacionado à forma como eu construo significados sobre os alunos e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como sobre o porquê fazemos a escola ser o que ela é.

Feitas essas apresentações, para iniciarmos essa conversa gostaríamos de pensar se a forma como as escolas são orientadas legalmente a organizar suas práticas, tendo em vista as políticas de educação inclusiva, pode estar exigindo das pessoas com deficiência um “preço alto demais a pagar” para que consigam se enquadrar em perfis normativos reconhecidos por parte da uma população, produzindo assim efeitos que podem ser muito mais excludentes do que propriamente inclusivos?

### **PEDRO PAGNI:**

Gostaria de começar esta conversa, expondo muito brevemente - para que não os aborreça em demasia com questões teórico-conceituais -, minha posição crítica em relação às políticas de inclusão. Ela crítica, como verão mais adiante, não porque acho-as desnecessárias, mas porque dentro da ótica que as analiso decorrem de um reordenamento dos dispositivos de segurança do Estado Moderno e, na passagem para o neoliberalismo, de sua substituição por dispositivos que se devem ao neoliberalismo. Entendo positivamente esse reordenamento e dispositivos sob a ótica foucaultiana da biopolítica e de sua releitura atual, porém, não o entendo fora deste registro nem como parte de um processo transformador - rumo a outra sociedade não capitalista por exemplo -, mas com todas as demarcações

dessa sociedade capitalista em seu estado avançado. Mesmo que em nosso país essas políticas tenham surgido em governos mais ao centro como o de FHC ou um pouco mais para esquerda do centro, com importantes políticas sociais, como os de Lula e Dilma, o alinhamento dessas políticas ao neoliberalismo, à sua racionalidade econômica, ao empreendedorismo de si e à certa política econômica da prosperidade, parece-me marcos importantes para tal. Não quero me alongar neste campo, mais ideológico do que das práticas de poder, já que gostaria de falar mais desse dispositivo de inclusão do que de suas bases político-filosóficas.

Por essa razão, pretendo me ater mais nessa minha fala aos registros normativos desse dispositivo do qual desde a sua criação não consegui se livrar, assim como de seus efeitos políticos para a produção de certa diferença. Não vou, como fiz em outras ocasiões (PAGNI, 2019a), distinguir certa diferença de deficiência, salvo seja de interesse dos presentes, ao qual posso retornar no debate. Isso porque entendo que a deficiência tem sua particularidade no campo de sua inscrição nos corpos e como a entendo é produzido por certa ontologia que habita a todos os seres, produzindo certo tipo de diferença, por vezes, impulsionadas por signos mais ou menos potentes de gênero, etnia, sexualidade, enfim, devires sobre os quais pouco me deterei também nesta minha intervenção.

Começarei então pelo ponto de apoio das políticas de inclusão para normalizar as diferenças, para então discutir seus efeitos relevantes para a sua constituição como dispositivo e para aquilo que o extrapola, propondo outro olhar sobre o tema.

A produção da diferença como um desvio é sim a base de apoio dessas políticas e aquilo que venho chamando de dispositivo de inclusão. Mas o que seria essa produção da diferença...e mais esse dispositivo de inclusão. Vou começar pelo segundo...rapidamente, reporto-me a noção de biopoder e de governamentalidade. Depois, à noção de dispositivo (disciplinar, de segurança, de sexualidade). Produção da diferença. Penso que a produção da diferença é uma outra forma de conceber a inclusão. Primeiro, porque ela estabelece um campo comum, qual seja, o de uma ontologia que não difere normal do anormal, em princípio, todos somos diferentes, ou seja, temos vidas singulares e formas de convívio comuns. Isso implicaria que todos somos diferentes e não somente as pessoas designadas como deficientes deveriam ter um tratamento diferente. Isso pesa mais sobre a escola que procura dar tratamento homogêneo a todos, para ensinar, poucas vezes,

reconhece o ritmo distinto do aprendizado, mais raro, ainda perceber outras linguagens, expressões, ou mesmo, pensamentos à sua volta. A toda uma crítica à escola a ser feita aqui, mas não pretendo desenvolvê-la. Mas bastaria por exemplo os atores da escola mudar o foco de seu olhar e perceberiam a presença dos corpos desviantes em seu espaço e tempo, as formas como contrariam nos exames e resistem às normas etc. Por que não vêem ou não os vemos? Porque naturalizamos as práticas, os rituais, as condutas da escola, reforçamos a hierarquia e o poder que a instituí, falamos desse outro, diagnosticamos e objetivamos esse outro para tratá-lo, mas raramente ouvimos esse outro, olhamos para ele, encontramos-nos com ele. Isso porque pressupomos todos nós (dos mais especializados ao menos) que é um sujeito objetificado somente, ainda que reconheçamos aí um signo preconceituoso por vezes – de deficiente –, passível de correção e de governo normativo. Raramente, vemos esse outro como uma vida que está nos cálculos do poder e até mesmo num jogo (bio)político mais amplo, que de antemão prejulga se merece viver ou morrer. Portanto, não tem poder de fala, de se colocar em cena, salvo para se subjugar...é disso que se trata todo esse processo de subordinar toda produção de diferença à norma instituída. É assim que funcionamos todos nós. Meu exemplo como pai.

No caso das políticas inclusivas, o grande avanço que tiveram foi dado pelos seus efeitos, qual seja, o de trazer à escola esses corpos, a sua presença e forçar uma relação com esse outro. Um outro difícil, que se tornou estrangeiro em sua própria terra, pois semeou desconforto ao interpelar toda subtração de nossas diferenças à norma. Aliás, costuma a gerar esse desconforto nos atores da escola, que é tanto maior dependendo de sua localização na sua hierarquia, quanto menos familiar e menos disposta ao encontro com esse estranho for a relação, com dificuldades tanto a ouvi-lo quanto a percebê-lo.

Essa relação pode depender do conhecimento desse outro, mas, por vezes, seu excesso de conhecimento, de técnica e sua saturação por um olhar circunscrito ao paradigma científico da deficiência e protocolar da inclusão pode também distorcer, atrapalhar essa escuta e essa percepção. É o que tenho verificado com tanto apreço nos últimos anos a uma visão clínica acerca da deficiência, esquadrinhando-a em tipos de deficiência pelos seus déficits, antes de vê-la como um corpo que a exprime – aliás, um corpo como qualquer outro que exprime seus déficits, seus limites e suas fraquezas. Tenho visto também, em meu senso comum de pai, o



quanto os conhecimentos da EE, ainda que numa perspectiva inclusiva, se assentam na correção da anormalidade produzida por esses déficits, na adaptação curricular, no AEE, enfim, num conjunto de técnicas pautadas em saberes científicos sim, mas que se ajustam ao que denomino de dispositivo de inclusão dentro de um modelo corretivo, que vê a deficiência em sua face mais negativa e de uma necessária busca de adaptação à norma. Mais que isso, ignoram outras formas de inclusão que se dá nas relações horizontalizadas desses corpos desviantes na escola, nos aprendizados transversais entre os atores da escola e multidisciplinares, em geral. E, talvez, façam isso, em razão de uma dificuldade que é de sair do registro não da Educação Especial no qual foram formados, mas de algo mais forte da tradição de compreender a escola como portadora de um modelo normativo, disciplinar, homogeneizador – o qual naturalizaram ou reforçaram seus lugares e, ainda que parcos, poderes.

Embora entenda que tenham descobertas fantásticas graças à sensibilidade de professores que trabalham com as pessoas com deficiência, parece que essas percepções que decorrem desse encontro se tornaram refutadas como signo de experiência num campo regulado pelo que se denomina de ciência...Mais do que isso, parece-me um pouco pobre essa visão de ciência na medida em que se apoia no acerto, jamais no erro como postulado por Canguilhem (1990). Mesmo assim tenho ouvido relato de muitos professores perspicazes nesse campo, que trabalham há anos com EE, alguns inclusive que protagonizaram a perspectiva inclusiva. São comuns os relatos de que uma deficiência jamais vem sozinha: é atravessada por outras ou cruzadas com determinações de natureza orgânica, socioeconômica, agravada com questões de gênero, de raça etc. Isso significa que, mesmo não se podendo assimilar uma coisa à outra, a deficiência deveria ser pensada nesse seu atravessamento – não apenas de questões relacionadas as chamadas deficiências cruzadas – mas por essas outras condições que limitam o acesso. Esse é o primeiro aspecto a ser destacado e que venho tentando discutir.

O segundo é o de que parte desses professores com essa formação foi ensinado a tratar diferentemente as pessoas com deficiência, enquanto se deveria tratar os demais alunos, ditos normais, com igualdade, às vezes até, almejando certa homogeneidade, como uma massa moldável. A experiência das políticas inclusivas, mesmo dos dispositivos de inclusão, tem nos ensinado a olhar que quem precisa desse tratamento diferenciado nem

sempre são as pessoas com deficiência ou, ao menos, assim diagnosticadas. Inúmeros alunos, senão todos, necessitam ser assim tratados, mesmo sem o selo do diagnóstico, porque afinal se seguirmos a tese de que todos temos singularidades, diferenças, teremos que admitir que aprendemos todos de forma diferentes uns dos outros em termos de ritmo, às vezes até de estrutura e modo de pensar. Lembro de uma aluna de doutorado que me apresentou um percepção importante, ao falar de um aluno diagnosticando no espectro de Asperger, que se recusava a adaptação curricular em determinada disciplina, dizendo que não precisava – e era fato –, enquanto outros alunos sem qualquer diagnóstico necessitavam muito mais dessa adaptação, sequer observada pelo professor.

Efeito semelhante foi-me ensinado por alguns alunos que passaram boa parte de seu tempo escolar sob as políticas de inclusão, vivendo na presença desses corpos e da deficiência expressa em sua superfície de inscrição, sem notar qualquer diferença do registro “deficiente”. Esse é o terceiro aspecto produtivo dessas políticas, já temos uma geração de alunos que conviveram com as pessoas com deficiência, só se dando conta em razão de algum momento terem sido apresentado o registro. Parte deles fez relatos de extrema importância, alguns tiveram seus melhores amigos dentre aqueles que mais tarde foram reconhecidos como pessoas com deficiência, todavia, mais que essa relação afetiva de amizade, tiveram um aprendizado ético com suas diferenças, ao ponto de muitos deles terem relatado que aprenderam mais nessa convivência do que com a moralidade apreendida pela escola.

Esses relatos são tão importantes quanto a escuta e a percepção do que as pessoas deficiências tem a dizer sobre si, suas barreiras de acesso tanto em relação a essa superfície signica quanto no que diz respeito a outras que evocam devires minoritários e as fazem se sentir em dívida de modo bastante análogo como qualquer um de nós. A meu juízo a partir deles e com eles é possível pensar em outras formas de inclusão, ainda não demarcadas pelos dispositivos, tampouco pelas políticas de inclusão.

Melhor mesmo seria como sugere Skliar (2008) não mais falarmos de inclusão, já que a diferença que habita e se inscreve no corpo dessas pessoas registradas como deficientes, deveria ser encarada como qualquer outra e elas deveriam ser tratadas como qualquer um. Mas, infelizmente, os jogos de biopoder exigem que ainda falemos de inclusão, como um lugar tático, não estratégico, ainda importante para que essas pessoas possam assim ser tratadas, numa comum convivência com a diferença, ainda que no presente

momento ele seja crucial para resistir a normalização e ao governo das diferenças sob uma ótica muito próxima a uma inclusão que está muito próxima à racionalidade econômica. Isso quer dizer de uma inclusão que ainda exige das pessoas com deficiência um esforço absurdo para que se aproximem da normalidade. Ou, mesmo, como advogados pelas políticas da diversidade, apregoam esta última em sua multiculturalidade para que essas pessoas se ajustem às normas particulares, médicas, biológicas, assim como a bioesceses, como sugeriu Paul Rabinow (1999) e, posteriormente, Francisco Ortega (2003) – quer dizer, cada um luta por sua diferença nos nichos identitários de seus grupos (a saber: comunidade dos surdos, dos paraplégicos, dos sindrômicos, dos autistas etc.) sem um campo comum de alianças, porque o que interessa é a prosperidade própria da racionalidade imperante.

Nesse jogo o preço pago pelo ethos das vidas deficientes é caríssimo, assim como o seu aprendizado íntimo com a própria deficiência, a fragilidade a que reportam raramente mencionadas em razão de uma potência que pode abalar as estruturas da vida prática, moralmente regida por essa racionalidade econômica do neoliberalismo. Seria na alteridade radical com esse aprendizado íntimo, no contato íntimo com a sua fragilidade, apresentada como um solo comum com a nossa deficiência e não somente com a sua força autosuperadora de déficits – que me parece residir uma outra possibilidade de inclusão.

Tenho encontrado essas formas mais na arte e, especificamente, na literatura ou no cinema do que na ciência. Particularmente, poderia vislumbrar esse outro paradigma de inclusão, mais estético menos científico, em crônicas como as de Eliane Brum (2006), em particular em duas de suas crônicas: *Eva contra as almas deformadas* e *História de um olhar*.

#### ■ ALANA E ELIANA:

Considerando que tais políticas partem da produção da diferença como um desvio da norma, seria possível pensarmos em relações inclusivas aliçadas em outras formas de nos relacionarmos com a diferença na escola?

#### ■ PEDRO PAGNI:

De meu ponto de vista, é pela amizade, pela formação de redes que se iniciam pelos encontros de corpos e pela intensidade de afetos que produzem para celebrar/comungar a vida deles decorrentes na escola, que se

poderia pensar certa formação ética dada pelo convívio com a diferença e pelo exercício de alteridade que a afirma. Diferentemente de sua ocupação e funcionalidade moralizante da escola, esse aprendizado ético ocorre na formação de todos aqueles que passam por essa instituição, se entretendo transversalmente ao seu currículo oficial, salvo se essa experiência seja ignorada como ocorre pelos atuais defensores da escola sem partido, por exemplo, dentre outras visões circulantes que querem proibir as discussões acerca da sexualidade, do gênero, as questões étnico-raciais etc.

Há um conjunto de questões que atravessam essa educação moral propiciada pela escola, assim como todo agenciamento informacional posto em circulação em seu currículo, que extrapolam essa funcionalidade institucional e hierárquica no que se refere aos seus jogos de poderes. Se passamos pela escola e ela nos deixou algo mais do que uma memória de conhecimentos, suas marcas foram talvez mais profundas, pois aí também aprendemos com a sociabilidade das relações, o início de nossa vida afetiva para além da esfera familiar e amorosa, quem sabe, até a confrontação com opiniões e culturas diferentes às aprendidas em casa, o aprendizado da sexualidade (de modo por vezes mitológico e cheio de bobagens), etc. Além de todo universo cultural formal, por vezes regido por uma economia informacional, esse é o universo paralelo no qual somos formados e que está presente na escola desde a modernidade.

A literatura é farta em exemplos de instituições rígidas ou não tão rígidas assim em que esse universo ganha vida na esfera comum da convivência com o outro e se forma na escola. Basta ver na nossa literatura O Ateneu de Raul Pompeia ou na literatura estrangeira *Chagrin d'École* de Daniel Pennac...Um retratando a vida dos estudantes e as transgressões que lá ocorrem, outro a vida docente num país (com certa aversão à imigração) como a França. Mas, como disse anteriormente, não foi somente a literatura, mas os próprios estudantes de uma geração diferente da minha e que conviveram com os efeitos das políticas inclusivas mencionados que chamaram atenção para o convívio com as pessoas com deficiência – e não só...- na escola e, particularmente, nesse processo ético-formativo que a extrapola ou a excede.

Foram alguns estudantes que relataram terem convivido com tais pessoas, aliás sem se darem conta durante muito tempo, de seu registro “com deficiência”. Para muitos deles o lugar de inscrição da deficiência era já um lugar comum, mas que só foi ganhando corpo com as informações e posterior designação de registro. Num desses relatos, talvez o mais emblemático

para mim, dois desses estudantes narraram que em suas vidas escolares tiveram como seus principais confidentes e amigos pessoas com síndrome de Down. Até o final da EB só se deram conta da etiqueta “SD” no 8º ou 9º ano. Obviamente, percebiam suas limitações, o esforço de cada um desses seus amigos para as superarem, mas esse era um universo comum de muitos outros estudantes, especialmente, das escolas públicas que frequentaram. No EM essas marcas se acentuaram por razões de moralidade, mesmo assim, como um adolescente que flerta com seus brinquedos às escondidas para corresponder ao rito social da passagem para a vida adulta, também mantiveram essas relações de amizade.

Em outros relatos de jovens com SD, li uma passagem interessante de que costumavam ter amizades com outros colegas de escola, muitas vezes, aqueles que também se encontravam fora da norma: indisciplinados, infratores contumazes e, por vezes, delinquentes (CALDERÓN ALMENDROS, 2014). Como se aí houvesse alguma aliança possível. E o mais curioso de um desses relatos é o do cuidado que esses colegas tinham consigo, respeitando a sua diferença como algo mais até próximo, familiar, mas sabendo que não teria condições de decidir por uma transgressão que eram suas, fumar às escondidas, por exemplo.

Relato similar ouvi da mãe de um jovem diagnosticado como autista. De que quem fez a inclusão de seu filho na escola foi, não a adaptação curricular, a AEE, e todos os dispositivos conhecidos, mas uma garota que, sendo bastante popular na classe, exigiu dos demais colegas que somente sairia com eles – cinema, shopping etc. – se esse seu amigo os acompanhasse. Muitos argumentaram que se envergonhavam do amigo dela, pois tinha muitos gestos de flap e repetitivos, afinal, o que falariam deles se estivessem acompanhado com um tipo assim? Pois ela disse para todos que tinham suas peculiaridades e mesmo assim não se envergonhava deles, colocando como condição a companhia desse amigo. Foi assim que ele passou a ser visto em sua diferença e feito com que cada qual não se envergonhasse de mostrar a sua e conviver com ela.

Muitos desses relatos chegam a concluir que esse convívio amistoso lhes fez aprender eticamente sobre sua própria vida, muito mais do que a escola foi capaz de educar moralmente falando, segundo modelos e normas dados, aliás os preparou para que confronte esses últimos a partir de escolhas éticas cuja singularidade cabe a cada vida e ao modo como, politicamente, se relaciona com a comunidade no qual vivem e com a sociedade

em que atuam. Não posso deixar de mencionar aqui que essa forma de aprendizado é comum também na rede em que atuo como pai, onde muitos esperam relatos similares e o que vemos são diferenças na relação com nossos filhos, mas reunidas provisoriamente por um sentimento e redes comuns, portanto, faz parte de um modo de encarar o incomum cujo senso se rompe, para enxergar nessa troca e nessas diferenciações outros sentidos para nossas lutas na vida pública e, por que não dizer, para nossas ações políticas.

Aqui onde o ativismo se mescla com certa materialidade dos relatos, tenho encontrado outro olhar sobre a inclusão na inspiração teórica do que Foucault denominou de ética da amizade, como atualização da estética da existência, por um lado, e do que muitos filósofos têm denominado de um (in)comum que rompe com o senso ordinário, sem as pretensões de saberes que científica ou filosoficamente se arrogam como superiores a esse nível, por outro, ignorando que por vezes fundam um sentido cujo grau, por vezes, não lhe é tão distinto e só servem a um poder do qual não se quer abrir mão.

#### ALANA E ELIANA:

Você propõe o estabelecimento de uma ética da amizade com a deficiência (PAGNI, 2019a), a partir dela perguntamos, trata-se de uma defesa sobre a possibilidade de vivermos em meio a pluralidade das formas humanas, reconhecendo como legítimas as singularidades que se apresentam?

#### PEDRO PAGNI:

Refiro-me dessa forma a outro paradigma de inclusão. Esse paradigma, em suma:

1. Parte da crítica ao paradigma científico atual, que compreende a inclusão como um dispositivo escolar, destinado aos corpos desviantes e, em particular, ao que se denomina de deficientes, por vezes em suas marcas normativas específicas (DV, DA, DE, DI, AH, etc) e com vistas a normalização, sem ignorar os efeitos positivos que tiveram;

2. Mais do que teórica, essa crítica demanda certa mudança de atitude dos professores e uma reversão de seu olhar sobre a superfície de inscrição desses corpos, os signos que os habitam e o potencial dos encontros que produzem no contexto escolar. Uma mudança em que: a) os docentes poderiam se desimpregnar dos juízos determinantes desses saberes e do próprio

dispositivo de inclusão atual incorporado em nossas práticas, propondo aos professores de um modo geral uma atitude em que o outro não fosse tratado nem como objeto, tampouco como sujeito no sentido de quem se sujeita a o que lhe é prescrito, mas como um ator que, assim como ele, agencia essas mesmas práticas; b) considerar esse outro como ator, e não comente como elemento de agenciamentos coletivos, significa considera-lo como um modo de existência que extrapola a norma de desenvolvimento e a regulação ao qual é submetido, tentando mapeá-lo em sua participação efetiva nesses agenciamentos, em suas consonâncias e linhas de fuga dos mesmos, o que implicaria em pensa-lo para além das cadeias de significantes e dos códigos instituídos pelos saberes científicos constituídos, recorrendo aos campos da filosofia e da arte para poder decodificá-los; c) Para isso, de um lado, parece fundamental uma atitude reflexiva imediata sobre a extrapolação do que se chama de “público da inclusão” e de sua restrição as pessoas com deficiência uma vez que tanto os pesquisadores que se aventuram por esses ensaios de codificação quanto dos professores que os utilizam, os praticam, os experieciam em seu cotidiano, com a abertura do olhar proposta veriam os corpos desses atores menos pela negatividade dos desvios, mais pelo que agenciam e potencializam na interpelação de nossa normalidade científica, profissional, mostrando nossos limites e mobilizando devires outros para abranger-los; d) É imprescindível, de outro lado, que, mais do que pelos efeitos acidentais da deficiência, esse corpo seja visto em sua complexidade, contanto para a produção desses códigos expressivos de seus próprios agentes, assim como em seu caráter acontecimental para nós que convivemos com eles, mobilizando devires múltiplos e eventuais alianças para potencializá-los na escola; e) Nesse caso, é preciso discernir em qual tom o devir deficiente, no âmbito da multiplicidade que habita o corpo, se acentua e se qualifica como diferença ou se minimiza frente a outros signos minoritários (raça, credo, cultura, gênero, orientação sexual, etc.), para dar relevo e visibilidade a ele, ao seu deslocamento e a potencialidade de seus encontros com os demais atores da escola; f) é preciso também ter um acúmulo de ferramentas artísticas, narrativas, filosóficas, científicas para lhe dar forma a partir dos atores que a carregam como signo não somente de registro, como também de inscrição, sem que apenas se fale dele, sobre ele, mas que se fale com ele, ouça-o com uma troca comum em que a diferença é compreendida como motor de uma comunidade que vem, e não como desvio a ser expurgado.

3. Esse olhar elege o universo paralelo da escola como terreno, juntamente com suas heterotopias, como lugares privilegiados a ocorrência desses acontecimentos e dessa troca, se constituindo num campo estético à luz do qual, pelo seu toque nossa percepção seria ampliada, a visibilidade dessas diferenças entrariam em circulação numa comunicação que não se esgota na transmissão do enunciado, mas que extrapola-o, trazendo a expressividade para o seu centro. Por isso, compreendo esse paradigma como estético, objeto mais de um mapeamento, de diagramas ou de cartografias do que de saberes e de tecnologias a prescreverem, de juízos a determinarem o território.

4. Elaborar esses mapas, ensaiar os esquemas e cartografar o movimento desses corpos, os signos que o percorrem em sua multiplicidade, parece ser um modo de ver nesse campo uma outra escola que sobrepõe aquelas que conhecemos. Mais do que simplesmente dar visibilidade a formação ética que ocorre dentro dela, movida pela diferença e que produz formas de inclusão agenciada pelos afetos, curiosamente não consideradas pelos dispositivos atuais, parece ser importante elaborá-las, coloca-las em linhas de enunciação e colocando-as em jogo. Esse é o aspecto político de parte de seus professores que assume um papel coadjuvante – e não protagonista –, porque não fala pelo outro mas com ele, abrindo caminho para que essas vidas possam expressar-se por si mesmas, dando forma ao seu modo de existência e processos de subjetivação, ou, mesmo, a normatividade que lhes é constitutiva, afirmando seu *ethos* antes do que abrindo mão dele para se ajustar a uma racionalidade econômica

5. Com esse paradigma estético-político, que entendo como um caminho para que esta abandone a sua necessária exclusão, quem sabe até, continuar falando de inclusão como sugerido por alguns. Não julgo que esse caminho ocorra nem por convencimento nem por meio de certa comoção, necessária mais não suficiente, mas por meio da luta desses corpos, de suas próprias comunidades e eventuais alianças, no âmbito da vida pública, afirmando suas diferenças singulares e formas outras de viver juntos. Para essa luta, tal paradigma assume um lugar estratégico, senão tático, para essa comunidade que vem, ampliando o foço da fratura biopolítica em que nos encontramos e almejando afirmar uma diferença qualitativa no jogo democrático, como uma face potente de sua radicalização, sob ameaça no tempo presente.

É da perspectiva desse paradigma que pensar a inclusão como apoiada numa ética da amizade que parece me fazer algum sentido.



### ALANA E ELIANA:

E com relação ao contexto pandêmico, seria possível pensar que há pelo menos duas possibilidades de efeitos provocados pelo ensino remoto nas práticas escolares inclusivas:

- a intensificação de processos de exclusão que produzam a invisibilidade do aluno com deficiência na produção dos planejamentos;
- a potencialização das práticas inclusivas via construção de espaços coletivos de planejamentos, onde haja tempo para se propor atividades que considerem as singularidades das turmas, dos alunos, das famílias... nesse processo seria preciso atentarmos para cada contexto singular vivenciado pelos sujeitos que constituem um coletivo escolar, respeitando as possibilidades e os limites vividos por cada um para atender às demandas produzidas, e talvez fosse importante, sobretudo, que se pensasse sobre que demandas (em função de que necessidades e com que intencionalidade) estão sendo produzidas?

### PEDRO PAGNI:

No presente com o desmanche dos Estados Modernos em nível global e o avanço político populista no neoliberalismo à brasileira, observa-se: de um lado, um ataque às políticas públicas ditas inclusivas, nos termos anteriormente mencionados (PAGNI, 2019b), e, de outro, uma ação orquestrada para minar o campo estético-político, de onde poderia advir as resistências e as formas de lutas anunciadas, esboçando uma espécie de governo das diferenças onde ou elas não apareçam, ou apareçam de modo tão individualizado, que apenas corrobore formas de existência fascistas. Não vou adentrar aqui a essa discussão se me permitem, mas quero salientar que com o advento da pandemia da COVID 19 e as práticas de isolamento social que a acompanharam, esse cenário se tornou ainda mais acentuado. Juntamente com o escancaramento das desigualdades sociais, a pandemia fez com que vissemos bem a fratura na qual a biopolítica está metida (AGAMBEN, 2005), afetando sobretudo ao povo, isto é, aquela parcela populacional não atendida pelos dispositivos de segurança e pelas políticas públicas, caracterizadas no Brasil pelo povo que vive nas comunidades, com baixo poder aquisitivo, que vive da informalidade no mercado, em geral, constituído por afrodescendentes. Mais do que as falhas de preparo e gestão pública, se evidenciou a necropolítica que opera num país da periferia do capitalismo como nosso, para usar um termo de Achille Mbembe (2018). Aquelas vidas, não passíveis

de luto (BUTLER, 2018) ou cujo custo no biopoder é baixo, que em razão da omissão do Estado, ou, melhor, de uma política característica são deixadas, à própria sorte ou, no limite, cobrada por se auto-empresenderem (esse já era o discurso) pelos dispositivos de inclusão gerados pelo neoliberalismo, assumindo o risco de morte para que os segmentos mais protegidos da população e governados pelo Estado mínimo possam viver – não sei se em paz, mas viver...

Se a pandemia escancarou a face necropolítica da biopolítica no neoliberalismo, segundo meu julgamento e de uma série enorme de filósofos, sociólogos etc. (nunca se usou tanto esse termo, afinal), ela concorreu também para adoção das aulas remotas nas redes de ensino da Educação Básica e no Ensino Superior como uma via de mão única para o acesso à educação formal. E, seguramente, adotada como medida de exceção, tal caminho proporcionou, uma vez havendo inclusão digital, uma possibilidade de acesso da criança e dos jovens à cultura escolar e especializada. O problema, porém, é que se antes era utilizada como uma das linguagens dessa cultura, agora, passou a ser única, por um lado, sufocando sem preparo adequado dos professores os estudantes com um ritmo ainda mais intenso de atividades e, por outro, saturando as possibilidades de aprendizado desses últimos com um excesso de informação – na verdade reduzindo todo ato de ensino à transmissão de informação, tendo por base os algoritmos que permitem um maior controle e avaliação, assim como preparando o terreno para a educação híbrida.

Nessa conjuntura, se observarmos as medidas político-educacionais concorrendo para ampliar um estancamento da inclusão como dispositivo mínimo de segurança, basta verificar os lacônicos pareceres do CNE-MEC sobre o “público de inclusão”, para além do desmonte ocorrido nos últimos anos, a gravidade da situação se amplia. Há nesse campo uma manifestação clara de que esse não é o público a ser privilegiado com a regulamentação do ensino remoto ou, mesmo, o retorno às atividades presenciais, demonstrando cabalmente uma tendência necropolítica em relação aos corpos que trazem inscritos os signos da diferença e a afirmem ou, mesmo, o que se convencionou chamar de “pessoas com deficiência” ao qual esse público tem se restringido. Por outro lado, se considerarmos o uso das aulas remotas como caminho único dentre as linguagens a serem utilizadas, durante o isolamento social, verifica-se a ampliação das minas postas sobre o campo estético, a relação face-a-face ou de rostidade, onde as questões relativas

ao paradigma estético-político da diferença poderiam emergir, capturando suas linguagens pelos algoritmos, ampliando a perda causada com uma troca simbólica absolutamente injusta, para não dizer, excludente ou, no mínimo, extremamente seletiva.

Em geral, o que tenho acompanhado empiricamente, desde o ambiente familiar (com o acompanhamento de minha filha) até as ações dos professores que tenho acompanhado em algumas cidades da região sudeste, é a constatação dessa hipótese. Juntamente com a ausência de preparo de professores para atuar por via remoto por parte das secretarias municipais e estaduais, o que tenho verificado é que, ainda que haja esforços para incluir nas salas de vídeo intérpretes para os estudantes surdos, aprimoramento tecnológicos para trabalhar com comunicação alternativa, dentre outras medidas que corroboram as práticas inclusivas de adaptação curricular, falta muito de domínio tecnológico para que o façamos ordinariamente e, mesmo assim, sempre escapa outros aspectos da inclusão como os anteriormente relatados. Até porque essas tecnologias se subjugariam a uma lógica algorítmica, não suficientemente capaz para abarcar outras linguagens e signos fora de uma linguagem ordinária, portanto, excluindo para incluir. Talvez, o questionamento mais radical que essas formas de inclusão por via remota tenha trazido seja relativo as salas de recursos aos AEE, que dada a sua visão predominantemente clínica, acabaram tendo que se repensar e atuar por vezes junto aos docentes com os coordenadores, deixando de lado o seu exclusivo e importante papel corretivo, para dar visibilidade ao “público da inclusão”. Mas esse questionamento produtivo ao que me consta teve repercussão em poucos lugares, talvez, somente em Santa Maria, dado o empenho de alguns dos presentes e do acúmulo de uma cidade que conta com 90% das escolas com serviços destinados a bem perfazer os dispositivos de inclusão escolar.

Entendo ser esse um começo, dado por uma situação de exceção e um acontecimento pandêmico que alterou nossas condições de trabalho pelo isolamento social e pelo home office, facultando mais tempo para nos dedicar a projetos comuns da escola, quem sabe, ao mesmo tempo que para visibilizar nossos alunos, especialmente, aqueles com mais dificuldades de aprendizado e que necessitam de um tratamento diferenciado. Penso que quem sabe a virtualidade desses alunos, não tratados como avatares, mas em sua diferença, tragam certa força resistente à subordinação lógica da informação, quiçá, a esperança de uma virtude que se encarna

na percepção da diferença desses corpos, por ocasião de sua presença, assim que ela seja possível. E, talvez, nesse percurso de passagem, tenha mais que ouvi-los em relação a essas experiências (de)formativas pela qual passam no momento do que falar sobre ela a um público que já a tornou familiar para si mesmo.

# REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago, 2006.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Corpo utópico**: as heterotopias. São Paulo: N-1 edições, 2019.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- ORTEGA, F. Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades, **Cadernos de saúde coletiva**. 2003, v. 11, n. 1, p.55-77.
- PAGNI, Pedro A. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2019a.
- PAGNI, Pedro A. Entre o governo das diferenças e o ingovernável dos corpos: possibilidades de resistência em educação, **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 68, p. 563-590, mai./ago. 2019b.
- PENNAC, Daniel. **Chagrin d'Écolle**. Paris: Gallimard, 2007.
- RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- SKLIAR, Carlos B. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable, **Orientación y sociedade**: Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vacacional. La Plata, v. 8, 2008, p. 37-53.

# ANEXO

## LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

### TABELAS

TABELA 1: Nº DE HOMICÍDIOS DE NEGROS E NÃO-NEGROS ENTRE 2007 E 2017 POR 100 MIL/HAB .....	35
TABELA 2: COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE PROFISSIONAIS DA MÚSICA PESQUISADO .....	108

### QUADROS

QUADRO 1: TÍTULOS DE TEXTOS-POSTAGENS DE OMOLOJI SEN. ....	45
QUADRO 2: RELAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	81
QUADRO 3: DOCUMENTOS ANALISADOS DURANTE A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA .....	177
QUADRO 4: ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DA OFICINA CULTURAL .....	257

### FIGURAS

FIGURA 1: EDER OLIVEIRA. “SEM TÍTULO”, 2014. PINTURA .....	41
FIGURA 2: EDER OLIVEIRA. AUTORRETRATO, 2016. ÓLEO SOBRE TELA (300X200CM).....	43
FIGURA 3: EDER OLIVEIRA. SEM TÍTULO, TEXTOS HISTÓRICOS, 2019 .....	44
FIGURA 4: OS ELEMENTOS DA PESQUISA.....	54
FIGURA 5: “EU NO TRABALHO DA MAMÃE” .....	59
FIGURA 6: “O VENTO DE PÉTALAS” .....	63
FIGURA 7: DESENHO DA ANATOMIA DA ORELHA.....	186
FIGURA 8: PRODUÇÃO EM ARGILA: ELEMENTOS CULTURAIS .....	260
FIGURA 9: ESQUEMA DOS ENUNCIADOS DO TRIPÉ: LIBRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E CULTURA SURDA....	263

## SOBRE OS AUTORES

**ALAN AUGUSTO RIBEIRO** – Doutor em Educação, (PPGE-USP). Visitor Graduate Student at Department of Africana Studies, Brown University (EUA), 08/2014-02/2015. Mestre em Antropologia (PPGSA-UFGA). Professor efetivo da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED-UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Raça, Educação e Etnicidades na Amazônia (GEREA). Integrante colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas EDGES (USP).

**ALANA CLÁUDIA MOHR** – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2018); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2014); Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2013); e Graduada em Educação Especial Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2012). Professora de Educação Especial no município de Santa Maria, atualmente atua como Coordenadora pedagógica da Educação Especial na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria. Integrante do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM. Principais áreas de atuação: Formação de Professores, Educação Especial, Educação Inclusiva; Inclusão Escolar; Políticas Públicas. E-mail: [alanamohr.ufsm@gmail.com](mailto:alanamohr.ufsm@gmail.com).

**ANA SOFIA FREIRE** – Doutora em Educação (UL-PT); Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Lisboa – Portugal, faz parte do grupo de estudo Inclusão e participação social. Portugal – PT. Orcid iD do autor 2: <https://orcid.org/0000-0002-9394-9738>. E-mail: [asraposo@ie.ul.pt](mailto:asraposo@ie.ul.pt).

**ANIE PEREIRA GOULARTE GOMES** – Graduação em Educação Especial - Hab. Deficientes da Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), Especialização em Educação de Surdos (2005), Mestrado em Educação (2008) e Doutorado em Educação (2020), pela mesma instituição. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Educação Especial, atuando em ensino e pesquisa no campo da Educação com ênfase na educação de surdos, Libras, experiências escolares e processos de subjetivação. Professora-pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC (CNPq/UFSM) e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES (CNPq/UFRGS). E-mail: [camilacamillo1@yahoo.com.br](mailto:camilacamillo1@yahoo.com.br)

**ANGÉLICA DA SILVEIRA MENDES** – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2021) Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2017) Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário

Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (2020) Graduada em Educação Especial – Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2015) Professora na rede particular de ensino de Santa Maria/RS Foi professora em instituição especializada em educação especial – Jaguari/RS. E-mail: [angelmix92@gmail.com](mailto:angelmix92@gmail.com)

**CAMILA RIGHI MEDEIROS CAMILLO** – Graduada em Educação Especial, especialista em Educação Especial, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutora em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Educação Especial/EDE da UFSM. Tem experiência na área da docência e tradução/interpretação de LIBRAS com ênfase em Educação de surdos e processos tradutórios, atua e pesquisa principalmente nos seguintes temas: educação, tradução/interpretação de LIBRAS, cultura surda e processos de subjetivação. Professora-pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC (CNPq/UFSM) e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES (CNPq/UFRGS). E-mail: [anie.ufsm@gmail.com](mailto:anie.ufsm@gmail.com)

**CAROLINA PEREIRA NOYA** – Graduada em Educação Especial - Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2008). Especialização em Gestão Educacional - UFSM (2010). Mestrado em Educação - PPGE/UFSM (2016). Doutoranda em Educação - PPGE/UFSM (2019 - até o momento). Professora de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino em Santa Maria, RS. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes. Prestou assessoramento em Educação Especial pelo Programa de Atendimento Especializado Municipal - PRAEM. Professora Externa no Curso de Graduação em Educação Especial - Licenciatura plena à distância, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/UAB), de 2013 até o momento. Experiência como Professora Substituta do Departamento de Educação Especial - EDE, Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM). Área de atuação e pesquisa: Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: diferença, políticas e práticas de in/exclusão; formação de professores/gestores; Estudos Foucaultianos em Educação. E-mail: [profcarolnoya.ufsm@gmail.com](mailto:profcarolnoya.ufsm@gmail.com)

**DAIANE PINHEIRO** – Mestre em Educação (UFSM), Doutora em Educação (UL - PT); Professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos. Brasil – BR. Orcid iD do autor 1: 0000-0001-6572-3013. E-mail: [daianepinheiroufopa@gmail.com](mailto:daianepinheiroufopa@gmail.com).

**ELIANA DA COSTA PEREIRA DE MENEZES** – Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2011); Mestre em Educação pela Universidade Federal



de Santa Maria/UFSM (2005); graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2001). Professora Associada 2 do Departamento de Educação Especial/EDE da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC/UFSM e pesquisadora do GEPI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão/UNISINOS, os quais integram a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). Foi professora na rede pública de ensino do município de Santa Maria/RS e em instituições específicas de educação especial. E-mail: [eliana.menezes@ufsm.br](mailto:eliana.menezes@ufsm.br)

**FELIPE BATISTELA ALVARES** – Contrabaixista, compositor e produtor musical. Professor de Música no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação e graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**LIANE CAMATTI** – Doutora e Mestre em Educação (UFSM). Licenciada em Educação Especial (UFSM) e em Letras-Libras/Língua Portuguesa (UFPB). Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Membro dos grupos de pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq) e Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq). E-mail: [lianecamatti@gmail.com](mailto:lianecamatti@gmail.com)

**LIDIANE DA SILVA BRAZ** – Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2021); Especialista em Psicopedagogia e TIC's pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (2015); graduada em Educação Especial – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2009). Participante do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC/UFSM. Professora de Educação Especial na rede pública de ensino do município de Santa Maria/RS e da rede estadual de ensino desde 2012. E-mail: [brazlidi34@gmail.com](mailto:brazlidi34@gmail.com)

**LETÍCIA DE LIMA BORGES** – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM; Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2019); Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2018). Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2014). Professora Substituta de Educação Especial –AEE do Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul. Foi professora na rede pública de ensino dos municípios de Santa Maria/RS e São Pedro do Sul/RS e na rede privada de Santa Maria/RS. E-mail: [leti\\_lb@hotmail.com](mailto:leti_lb@hotmail.com)

**LUIZ FERNANDO LAZZARIN** – Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professor associado da Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria/Brasil). Pesquisador do grupo CNPq DEC- Diferença, Educação e Cultura. E-mail: fernando.lazza@gmail.com.

**MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN** – Licenciada em Educação Especial (1993) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação (1998) e Doutora em Educação (2003) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação, da UFSM. Atualmente é professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa: Educação Especial, Inclusão e Diferença e vice-líder do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC (CNPq/UFSM) e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES (CNPq/UFRGS) Desenvolve pesquisa na área de Educação, com ênfase na Educação de Surdos e Educação Especial, nos seguintes temas: currículo, políticas de inclusão/exclusão, filosofia da diferença. E-mail: lunazza@gmail.com

**MÔNICA ZAVACKI DE MORAIS** – Graduada e Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestra e Doutora em Educação pela mesma Universidade. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo, Pedagogia da Diferença, Ensino de Língua Brasileira de Sinais, Educação Bilíngue para surdos. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq), Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq). (Texto informado pelo autor). E-mail: mzm.ufsm@gmail.com

**PEDRO ANGELO PAGNI** – Professor Associado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília. Livre docente em Filosofia da Educação (2011) e doutor em Educação pela UNESP (1999). Pós-doutor em Filosofia da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (2008). Autor de Ética, transversalidade e deficiência (Editora CRV, 2018) e Biopolítica, deficiência e Educação (Editora UNESP, 2019). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia. E-mail: pedropagni@gmail.com.

**PRISCILA TURCHIELLO** – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação e Licenciada em Educação Especial pela mesma instituição. Professora EBTT do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), campus Jaguari/RS. Pesquisadora do grupo Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM. E-mail: priscilaturchiello@gmail.com

**RAISA DE MATOS ELSNER** – Licenciada em Educação Especial e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Assistente do Departamento de Educação Especial na mesma universidade. E-mail: [raisa.ufsm@gmail.com](mailto:raisa.ufsm@gmail.com)

**SIMONI TIMM HERMES** – Licenciada em Pedagogia (2007) e em Educação Especial (2008), Especialista em: Educação Ambiental (2009), Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (2010) e Gestão Educacional (2011), Mestre em Educação (2012), e Doutora em Educação (2017) pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como servidora pública federal, investida no cargo de Pedagoga, sendo que desempenha suas atividades como Diretora da Unidade de Apoio Pedagógico no Centro de Tecnologia/UFSM, e exerce docência no Curso de Educação Especial - Licenciatura (a distância)/UFSM. Participa do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura. Desenvolve pesquisa na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Pedagogia, nos temas: políticas de in/exclusão, atendimento educacional especializado, docência, governamentalidade e subjetivação. E-mail: [simoni.hermes@ufsm.br](mailto:simoni.hermes@ufsm.br)

